

DOCENTES EN CONTEXTOS DE CRISIS

Prácticas Prometedoras en Gestión Docentes, Desarrollo Profesional y Bienestar docente.



La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por sus siglas en inglés) es una red mundial, abierta, de miembros que trabajan conjuntamente dentro de un marco humanitario y de desarrollo, para asegurar que todas las personas tengan derecho a una educación de calidad, segura y adecuada.

© Derechos de Autor 2019: INEE

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE)

% International Rescue Committee 122 East 42nd Street, planta 14, Nueva York, NY 10168 EE. UU.

www.inee.org

Créditos fotográficos de la portada (de izquierda a derecha): FHI 360; VSO/NRC; JRS Myanmar.

Sugerencia de Cita Bibliográfica para los Estudios de Caso:

Autor/Autores 2019. «Título del Estudio de Caso» En Docentes en contextos de crisis: Prácticas prometedoras para el bienestar de los docentes, gestión de los docentes y desarrollo profesional docente, números de página. URL.

Este trabajo está bajo licencia internacional de Creative Commons Attribution- ShareAlike 4.0. Para ver una copia de esta licencia visite <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> o envíe una carta a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, EE. UU.



Este documento ha sido elaborado con la asistencia financiera de la Unión Europea. Los contenidos de este documento son de exclusiva responsabilidad de la INEE y bajo ninguna circunstancia reflejan la posición de la Unión Europea.

Contenidos

Introducción	1
Bienestar de los Docentes	3
¿Cómo sabemos si los docentes se encuentran bien? Desarrollo y evaluación de las propiedades psicométricas de un cuestionario relativo al bienestar de los docentes utilizando una muestra de docentes en El Salvador.	
Fernanda Soares, Nina Cunha, y Paul Frisoli (FHI 360)	4
“Ayudando a los que Ayudan” – docentes refugiados y docentes que viven en un conflicto prolongado	
Camilla Lodi (Consejo Noruego para los Refugiados)	7
Desarrollo de las capacidades de los docentes para crear aulas informadas sobre el trauma y enseñar el fortalecimiento de la resiliencia psicológica, utilizando enfoques cognitivo-conductuales	
Heidi Kar, Miriam Pahm, Alejandra Bonifaz, y Nicole Wallace (Education Development Center)	11
“Desarrollo socioemocional para docentes”: Un programa innovador para mejorar el bienestar de los docentes en El Salvador	
James Hahn (FHI 360)	15
En sus palabras: El bienestar de los docentes en situaciones de desplazamiento y precariedad en Uganda y Sudán del Sur	
Danielle Falk, Daniel Shephard, y Mary Mendenhall (Teachers College, Universidad de Columbia) ..	19
Capacitar – Observar – Reflexionar – Involucrar (CORE, en sus siglas en inglés): Una intervención relativa al bienestar y el apoyo para los docentes	
April Coetzee (War Child Holland)	22
Docentes refugiados: los retos de gestionar las expectativas profesionales con experiencias personales	
Elizabeth Adelman (Universidad de Harvard)	25
Gestión de los docentes	28
¿Qué políticas y estrategias de implementación existen para la gestión efectiva de los docentes en contextos de refugiados en Etiopía?	
Stephanie Bengtsson y Helen West (IIEP UNESCO)	29

Una aproximación sistémica al desarrollo de los docentes, según la UNRWA	
Caroline Pontefract y Frosse Dabit (UNRWA)	33
Gestionando las limitaciones en el número de docentes en el Estado Kachin de Myanmar afectado por el conflicto: Un Enfoque de capacitación exhaustiva para docentes comunitarios	
Rosalyn Kayah (Servicio Jesuita a Refugiados)	36
Eliminando lo accesorio: desarrollo continuo de los docentes para su promoción e integración en Líbano.	
Lindsay Brown (Global Ties)	40
Movilizando docentes a comunidades remotas de Malawi: Un enfoque del despliegue de docentes basado en datos	
Salman Asim (Banco Mundial))	43
Desarrollo Profesional Docente	46
Mapeo del conocimiento y las habilidades de los docentes Sirios desplazados en Líbano	
Hana Addam El Ghali y Anna Riggall (AUB y EDT)	47
Répondre aux besoins académiques et socio-affectifs des enfants non scolarisés au Niger	
Adane Miheretu (International Rescue Committee)	50
Desarrollo profesional docentes: Un enfoque interinstitucional	
Casey Pearson (Volunteer Services Overseas y Consejo Noruego para los Refugiados)	54
Experiencias de los docentes con el modelo de desarrollo docentes de Triple Enfoque del Proyecto de Lectura de Pakistán	
Shahida Maheen (International Rescue Committee)	59
Un enfoque de diseño conjunto y combinado para el desarrollo profesional de docentes en contextos de desplazamientos masivos	
Elaine Chase, Eileen Kennedy, Diana Laurillard, Mai Abu Moghli, Tejendra Pherali, Maha Shuayb (University College London y Lebanese American University)	63
Fundamentos de la práctica de educador de refugiados: Apoyo a los docentes en los países de acogida y en contextos de reasentamiento para satisfacer las necesidades de los estudiantes refugiados.	
Julie Kasper (Carey Institute for Global Good)	67
Tawasol: Un proyecto piloto que ofrece un desarrollo profesional prolongado en línea, para docentes Sirios y Egipcios en el sector docente informal sirio en Egipto	72
Aya Sa'eed y Julie Kasper (Plan International Egypt y Carey Institute for Global Good)	
Estudio del Caso Jusoor: Un Enfoque de gestión adaptativa para la formación de docentes en contextos de crisis	76
Suha Tutunji (Jusoor)	
.....	79

La prueba está en la mejora: Utilización de la mejora continua de la calidad para involucrar a los docentes en Líbano	
Adham El Outa y Autumn Brown (International Rescue Committee)	84
Esencia del aprendizaje: una formación de 4 días y una orientación continua para educadores de niños y niñas Rohingya refugiadas	
Andi Coombes y Oriana Ponta (American Institutes for Research)	87
Modelos de supervisión y asesoramiento en zonas de conflicto	
Alaa Zaza (Syria Education Programme /..Manahel, Chemonics).....	91
Equipar y activar docentes en Honduras para abordar la violencia escolar y otras crisis	
Gustavo Payan (DAI Global)	

AGRADECIMIENTOS

Esta compilación de estudios de caso detallando prácticas prometedoras en la gestión, el desarrollo profesional y el bienestar de los docentes, ha sido un verdadero esfuerzo colaborativo. Numerosas personas del ámbito académico y de la sociedad civil han dedicado un tiempo y esfuerzo considerable a seleccionar, revisar y preparar los estudios de caso de esta publicación.

En primer lugar, los miembros del comité organizador de la Mesa Redonda Docentes en Contextos de Crisis, Kiruba Murugaiah, Paul Frisoli, April Coetzee, Danni Falk, Helena Sandberg, Amy Parker, y en particular Mary Mendenhall y Charlotte Bergin, todos ellos contribuyeron a la revisión de estudios de caso y fueron esenciales a la hora de proporcionar la visión para esta compilación, así como para organizar el marco de trabajo enfocándolo en la gestión, el desarrollo profesional y el bienestar de los docentes. Vidur Chopra, Marissa Wong, y Jamie Bowen del Teachers College de la Universidad de Columbia, junto con Susan Hirsch-Ayari ayudaron a los autores a preparar sus borradores para la publicación y editaron y corrigieron los borradores finales. Jihae Cha del Teachers College resultó instrumental en la organización del llamado y convocatoria para presentar los estudios de caso, las comunicaciones, y la coordinación de las entregas de los perfiles de los docentes. Alison Doyle, también del Teachers College, entregó un apoyo inestimable en la revisión final, la edición y la corrección, y el proceso de formateado de los estudios de caso. Todo ello fue posible gracias al liderazgo extraordinario de los copresidentes del comité de estudio de casos, Chris Henderson y Greg St. Arnold, quienes coordinaron las revisiones de los estudios de caso, su selección y edición, y condujeron las entregas finales para su publicación.

También apreciamos enormemente el apoyo y la orientación de las organizaciones participantes en la Mesa Redonda de Docentes en Contextos de Crisis. En particular, queríamos agradecer a la INEE, UNESCO, Oxfam, Internacional de la Educación, USAID y a la Unión Europea.



INTRODUCCIÓN

El movimiento global para la calidad y la equidad de la educación en contextos de crisis requiere de un aumento urgente de la atención al bienestar de los docentes, la gestión de los docentes y el desarrollo profesional de los mismos. La experiencia muestra que unos docentes calificados y especializados son el predictor más potente del aprendizaje de los estudiantes a nivel escolar¹, y existe un aumento del reconocimiento de la relación entre el bienestar del docente y el desarrollo emocional de los estudiantes². Sin un esfuerzo mundial coordinado, la calidad educativa de 65 millones de estudiantes cuya escolarización se ve alterada por crisis cada año³ se encontrará más comprometida.

A pesar de que ya existen muchas iniciativas y programas prometedores enfocados a la entrega de una educación de calidad en contextos de crisis⁴, todavía existe una base de evidencias subdesarrollada que ayude a guiar e informar políticas y prácticas contextualizadas. Como resultado de ello, los programas nuevos y actuales frecuentemente encuentran dificultades o resultan insuficientes cuando se trata de realizar una transición de una práctica prometedora a lograr un cambio sistémico, continuo y en definitiva transformador.⁵ Por lo tanto los docentes continúan enfrentándose a numerosos retos, incluyendo la contratación no equitativa y las políticas de gestión, las barreras a la certificación, una falta de oportunidades para su desarrollo profesional sostenido y relevante, y auténticos riesgos para su propia seguridad y bienestar.⁶

Resulta primordial que el sector educación en situaciones de emergencia comparta y aprenda de políticas promotoras, prácticas, y enfoques de investigación para apoyar a los docentes en contextos de crisis. Por esta razón, la presente publicación proporciona a los donantes, a los que formulan las políticas, a los profesionales, a los investigadores y a los docentes, ejemplos convincentes de programas y prácticas que de forma positiva promueven mejoras de las condiciones de trabajo y la práctica de los docentes.

1 Schwille, J., Dembélé, M. y Schubert, J. (2007). Perspectivas globales en el aprendizaje docentes: Mejora de las políticas y las prácticas. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP, por sus siglas en inglés) de la UNESCO.

2 Falk, D., Varni, E., Finder, J., & Frisoli, P. (2019). Revisión del panorama: Bienestar de los docentes en contextos de escasez de recursos, crisis y conflictos. Education Equity Research Initiative: Washington, D.C.

3 Nicolai, S., Hine, S y Wales, J. (2015). Educación en Emergencias y Crisis Prolongadas: Hacia un Enfoque Consolidado. Londres: ODI.

4 Véase prácticas promotoras en línea del ACNUR: <https://www.promisingpractices.online/>

5 Mendenhall, M., Gomez, S. y Varni, E. (2018). Docencia en situaciones de conflicto y desplazamiento: Retos constantes y prácticas promotoras para docentes refugiados, desplazados internos y nacionales. [Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019].

6 Dolan, J., Golden, A., Ndaruhutse, S., Winthrop, R. (2012). Establecimiento de sistemas salariales efectivos para los docentes en situaciones de fragilidad y conflicto. Lectura: Brookings; Burns, M. y Lawrie, J. (2015). Dónde es más necesario: Desarrollo profesional de calidad para todos los docentes. Nueva York: INEE; Mendenhall, M. et al. (2015). Educación de calidad para refugiados en Kenya: Pedagogía en el área urbana de Nairobi y en los campos de refugiados de Kakuma. Revista sobre Educación en situaciones de emergencia, 130-92, (1)1.

Los estudios de caso se organizan en tres áreas temáticas:

- Gestión de docentes (es decir, contratación de docentes, disponibilidad, compensación, supervisión, certificación, etc.)
- Desarrollo profesional docentes(es decir, modalidades de capacitación que incluyan formación presencial, asesoramiento, orientación, formación a distancia y/o en línea, etc. Enfoques previos al servicio o durante el servicio; colaboración entre docentes; coordinación entre proveedores; colaboración con centros nacionales de formación de docentes), y
- Bienestar de los docentes (es decir, incluyendo bienestar social, emocional, físico, intelectual, financiero, cultural, y espiritual; intervenciones para el apoyo del bienestar de los docentes).

Presentan un panorama de métodos de investigación prometedores, creación de políticas basadas en la evidencia, y enfoques innovadores para el diseño de programas y la implementación desde diversos escenarios regionales y de crisis, así como organizaciones diversas y perfiles de docentes. Por ejemplo, un caso de El Salvador examina el desarrollo de herramientas para medir el bienestar de los docentes en áreas de conflicto (Soares, Cunha, y Frisoli, FHI 360); un estudio de métodos combinados evalúa el impacto de programas de desarrollo profesional en programas de aprendizaje acelerado en el noreste de Nigeria (Miheretu, IRC); y un caso de Myanmar describe un programa de voluntariado de enseñanza para gestionar la escasez de docentes y la falta de oportunidades de empleo en el Estado Kachin afectado por el conflicto (Kayah, JRS).

Varios estudios de caso promueven la voz de los docentes y las experiencias únicas de los docentes contribuyen a desarrollar el conocimiento, así como a diseñar e implementar programas efectivos. Otros estudios de caso incluyen perfiles de docentes que proporcionan una visión humana y personal de las crisis en las que se han llevado a cabo los estudios de caso. Junto con esta publicación, el recurso de los relatos de los docentes de TiCC (TiCC's Teacher Stories) y nuestra próxima llamada de acción TiCC, también priorizan la participación y amplificación de las voces de los docentes en contextos de crisis. Dichos recursos muestran claramente que la capacidad de transformación de los docentes, como gestores del cambio en sus aulas y comunidades, no puede ser ignorada por más tiempo, y que los docentes deben ser incluidos en cada estadio del diseño de las políticas, los programas y la investigación si pretendemos conseguir mejoras duraderas en la calidad y equidad de la educación.

Los estudios de caso muestran no solo la complejidad e inter-seccionalidad del trabajo de los docentes en contextos de crisis, sino que desde una perspectiva comunitaria, los autores también transmiten las limitaciones y los retos que impiden el progreso, la sostenibilidad y el impacto de la investigación, las políticas y los programas respectivos. Nuestro deseo es que las experiencias aquí recogidas, a través de estas tres categorías del desarrollo profesional docentes, la gestión de los docentes, y el bienestar de los docentes, se traduzcan en un mayor compromiso por parte de los lectores para abogar y actuar sobre las acciones clave, así como en dedicar atención y recursos adecuados a estos y otros programas dirigidos a mejorar el apoyo a los docentes en contextos de crisis.

Finalmente, este es un documento vivo e iterativo. Los temas y los contextos incluidos en esta primera versión son un compendio importante pero limitado del trabajo de los docentes y de sus necesidades en tiempos de crisis. Durante los próximos meses continuaremos recopilando, revisando y dando apoyo a los investigadores y profesionales para desarrollar estudios de caso correspondientes a regiones sub representadas. Por ello les invitamos a unirse a los autores que hasta la fecha han enviado sus estudios de caso, y a contribuir al desarrollo permanente de la base de evidencias del TiCC sobre el bienestar docente, el desarrollo profesional de los docentes y la gestión de los docentes. Nuestro agradecimiento a cada uno de los autores y a nuestros colegas que se han prestado de manera tan voluntariosa e incansable para hacer posible esta publicación.

Chris Henderson y Gregory St. Arnold

En nombre del Comité de Estudios de Caso de TiCC



BIENESTAR DOCENTE

¿Cómo sabemos si los docentes se encuentran bien? Desarrollo y evaluación de las propiedades psicométricas en un cuestionario relativo al bienestar de los docentes utilizando una muestra de docentes de El

Organización	FHI 360
Autores	Fernanda Soares, Nina Cunha, y Paul Frisoli
Ubicación	Frisoli El Salvador
Perfil del Docente	Docentes nacionales trabajando en contextos inseguros
Tema	Bienestar de los docentes

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

Para poder informar y avanzar en la investigación sobre el bienestar docente en contextos de bajos recursos y crisis, necesitamos herramientas de medida que no sean únicamente fiables, válidas, comparables, y factibles, sino también pertinentes al contexto. Para que los sistemas de educación, los distritos escolares y la dirección de los centros educativos puedan apoyar adecuadamente a los docentes, en primer lugar necesitan saber si los docentes se encuentran bien. Se han desarrollado y validado diversas herramientas de medida con propiedades psicométricas robustas en contextos más estables, pero desconocemos si son adecuadas para recopilar información sobre el bienestar de los docentes en contextos de bajos recursos y afectados por crisis. Con frecuencia los investigadores y profesionales utilizan herramientas de medida desarrolladas en Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, y los Países Bajos con pocas modificaciones, generando dudas sobre si el contenido de la herramienta es capaz de capturar el constructo en un contexto diferente.

Para poder avanzar en el estudio y la comprensión del bienestar de los docentes en contextos de bajos ingresos y afectados por conflictos, son necesarios instrumentos para evaluar el bienestar de los docentes. El propósito de este estudio es desarrollar, evaluar, y validar las propiedades psicométricas de un cuestionario de bienestar del docente en El Salvador.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

Los altos niveles actuales de violencia asociada a las «maras» (pandillas) en El Salvador tienen un impacto directo en la educación. Alrededor del 65 % de las escuelas están afectadas por la presencia de maras y un 30 % se enfrentan a amenazas internas de seguridad por las maras. (MINED 2015) En un Análisis

Rápido de la Educación y del Riesgo llevado a cabo por USAID (2016), los docentes manifestaron que experimentaban estrés por trabajar en un ambiente intimidatorio y sentían la necesidad de recibir apoyo psicológico. El estudio también reveló que los docentes se sienten sobrepasados y faltos de recursos para manejar las necesidades emocionales de los estudiantes, quienes van a la escuela agobiados por la violencia, las amenazas y los problemas familiares. Los docentes también informaron que se sentían amenazados y con miedo de enseñar y disciplinar a estudiantes que son miembros de maras o tienen relación con ellas.

A la vista de los problemas actuales, la FHI 360 apoya el desarrollo de un cuestionario de medición del bienestar de los docentes, que ayudará a atender la demanda de investigación y una mayor comprensión de los niveles actuales del bienestar de los docentes en El Salvador. Como primera medida en este proceso, el equipo de investigación llevó a cabo una revisión de la literatura, que resultó en la identificación de cuatro constructos principales en el bienestar de los docentes: regulación emocional, agotamiento emocional, estrés, y gestión de la autoeficacia en el aula. A continuación el equipo realizó un inventario de las herramientas de medición disponibles y seleccionó las siguientes escalas para formar parte del cuestionario: Cuestionario de Regulación Emocional (Gross y John 2003); Subescala de Agotamiento Emocional del Inventario de Burnout de Maslach—encuesta de educadores (Maslach, Jackson, y Leiter 1997); Escala de Percepción del Estrés (Cohen et al. 1983); y subescala de autoeficacia para la gestión del aula de la Escala de Eficacia Docente del Estado de Ohio (Tschannen- Moran y Woolfolk Hoy 2001).

El proceso de adaptación del cuestionario consistió en dos fases principales: traducción y entrevistas cognitivas. En primer lugar, las medidas seleccionadas se tradujeron del Inglés al Español por un tra-

ductor, siguiendo las Directrices para Traducción y Adaptación de Tests de ITC (International Test Commission 2018). Dos traductores más verificaron la traducción para que los ítems en las diferentes escalas tuvieran el mismo significado que en la versión en Inglés. La traducción es una etapa crítica, puesto que los ítems deben traducirse bien desde el punto de vista lingüístico para mantener la comparativa de las respuestas a través de distintas culturas (Beaton et al 2000), y para asegurar que capturan el constructo subyacente deseado. Además de una traducción de calidad, los ítems deben adaptarse culturalmente para mantener la validez del contenido a través de las distintas culturas (Beaton et al 2000). Como parte del proceso de adaptación, el equipo de investigación realizó entrevistas cognitivas con una muestra de 25 docentes locales de El Salvador. A través de las entrevistas cognitivas es posible verificar si los “encuestados son capaces de entender las preguntas que se formulan, si las preguntas se entienden de la misma manera por todos los encuestados, y que los encuestados son capaces y se prestan a responder dichas preguntas” (Collings 2003, 229). Las entrevistas cognitivas proporcionan evidencia adicional sobre la validez del contenido al evaluar si los encuestados entienden los artículos de la misma manera que pretendía el instrumento original. Las adaptaciones al cuestionario se realizaron en función de los resultados de las entrevistas cognitivas.

Los datos se recopilaron a través de un cuestionario de autoevaluación, impreso en papel de una muestra formada por 1.653 docentes locales de primaria y secundaria. Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) por separado para cada una de las 4 medidas identificadas para el conjunto de herramientas, con el fin de determinar si las preguntas vinculadas a cada uno de los constructos mostraban el patrón esperado. Para investigar más a fondo las propiedades psicométricas de cada constructo, calculamos las medias, las desviaciones estándar, los coeficientes de confiabilidad y la correlación total de los artículos. También llevamos a cabo un análisis de validez concurrente.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

La evaluación psicométrica llevada a cabo en este estudio sugirió que la versión en español de las diferentes medidas que comprenden el cuestionario de

bienestar posee un buen contenido y validez del constructo. La fiabilidad interna para las diferentes escalas es también aceptable. Por tanto, el conjunto de herramientas para el bienestar del docente puede emplearse como instrumento para evaluar el bienestar de los docentes en El Salvador. Como buena práctica, se sugiere que se realicen traducciones y validaciones adicionales con el fin de proporcionar un instrumento mejorado para evaluar el bienestar en diferentes culturas y examinar posibles relaciones entre el bienestar y la implementación de apoyos adicionales para el docente (ambos previos al servicio y en servicio).

Las estadísticas descriptivas en el presente estudio demuestran que el bienestar de los docentes es generalmente positivo en El Salvador. Los docentes no experimentan niveles elevados de estrés emocional en el trabajo o estrés en general, se emplea de manera común. Este hecho resulta preocupante, dado que la supresión se ha asociado con una disminución de los resultados de bienestar, como ser depresión y pesimismo (Barsade and Gibson 2007; Côté y Morgan 2002).

Por otra parte, resulta prometedor el uso de este instrumento para ayudar a los administradores y profesionales de la escuela en la evaluación del bienestar de los docentes en el contexto salvadoreño. Los administradores pueden hacer uso de este para determinar el bienestar de los docentes en lo que se refiere a la regulación emocional, el estrés percibido, el agotamiento emocional y la propia eficacia en el manejo del aula. Los administradores pueden hacer uso de estos datos para informar sobre las intervenciones, así como para medir el éxito de estas. Por otra parte, los profesionales pueden utilizar el instrumento como una herramienta de autoevaluación para destacar las áreas en las cuales puedan darse el apoyo, los recursos adicionales y la mejora personal. Por consiguiente, se respalda el estudio futuro de la utilización del cuestionario.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Una de las principales limitaciones del presente estudio es que no se validó el conjunto de herramientas de medición del bienestar de los docentes para propósitos de evaluación de programas. Es necesario realizar una investigación adicional para determinar si estas herramientas resultan sensibles a programas de intervenciones de corta duración y si estas pueden detectar

cambios a lo largo del tiempo. Además, se recomienda encarecidamente llevar a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (CFA, por sus siglas en inglés).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beaton, Dorcas. E. Claire Bombardier, Francis Guillemin, y Marcos B. Ferraz. 2000. "Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self - report measures." (Directrices para el proceso de adaptación de las medidas de auto informe entre culturas) *Spine* 25, no. 24: 3186-3191.

Cohen, Sheldon, Tom Kamarck, y Robin Mermelstein. 1983. "A global measure of perceived stress." (Medición global del estrés percibido) *Journal of health and social behavior* 24, no. 4: 385-396.

Cote, Stephane, y Laura M. Morgan. 2002. "A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction, and intentions to quit." (Análisis longitudinal de la asociación entre la regulación emocional, la satisfacción laboral, y los intentos de abandono) *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior* 23, no. 8: 947-962.

Gross, James J. y Oliver P. John. 2003. "Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being." (Diferencias individuales en dos procesos de regulación emocional: implicaciones para el afecto, las relaciones y el bienestar) *Journal of personality and social psychology* 85, no. 2: 348.

International Test Commission (Comisión de pruebas Internacional). 2018. ITC guidelines for translating and adapting tests (segunda edición). *Int. J. Test.* 18: 101-134.

Maslach, Christina, Susan E. Jackson, y Michael Leiter. 1996. *Maslach burnout inventory manual* (Vol. 4). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Tschannen-Moran, Megan y Anita W. Hoy. 2001. "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct." (Eficacia docente: Capturar un constructo elusivo) *Teaching and Teacher Education* 17, no. 7: 783-805.

USAID. 2016. "Rapid Education and Risk Analysis El Salvador."

https://eccnetwork.net/wp-content/uploads/RERAEISalvador_Spanish.proof2_.pdf

MINED. 2015. "Observatorio MINED 2015 sobre los centros educativos públicos de El Salvador."

<https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/observatorio/OBSERVATORIO%20MINED%202015.pdf>

‘Ayudando a los que Ayudan’- docentes refugiados y docentes que viven en conflictos prolongados

Organización	Consejo Noruego para los Refugiados (NRC)
Autores	Camilla Lodi, Asesora Regional de apoyo psicosocial y aprendizaje socioemocional
Ubicación	Jordania y Palestina
Perfil del Docente	Docentes refugiados y docentes de la comunidad de acogida El bienestar docente
Tema	Bienestar de los docentes

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

El principal desafío específico para la crisis que el NRC tiene como objetivo abordar, en sus intervenciones de ‘Ayudando a los que Ayudan’ en el marco del Programa del Mejoramiento del Aprendizaje (Better Learning Program, BLP), es que los niños y niñas afectadas por las crisis en la región de Medio Oriente y África del Norte (MENA, por sus siglas en inglés) hayan destacado las necesidades de apoyo psicosocial (PSS, por sus siglas en inglés) y aprendizaje socioemocional (SEL) que, en gran medida, no son cubiertas por los sistemas educativos existentes. Como resultado, existe una demanda de actividades adicionales para el fomento de la capacidad dirigidas a los docentes, tanto en contextos de educación formal como no formal, con el fin de abordar estas necesidades:

- **Educación formal en escuelas del Ministerio de Educación/OOPS en Palestina:** destinado al personal docente de educación formal que tiene un apoyo profesional limitado a través del sistema formal y que lucha con su propio sentido de bienestar debido a la prolongada crisis y ocupación;
- **Programas de educación no formal en campamentos de refugiados en Jordania:** destinados al personal residente en el campamento han sido capacitados por el NRC en la programación de SEL y PSS, pero tienen sus propias necesidades sociales, emocionales y de bienestar que a menudo no son satisfechas.

En ambos casos, se necesitan los mecanismos de las iniciativas “Ayudando a los que ayudan”, para garantizar un apoyo adecuado destinado a estos educadores, tanto en términos de desarrollo profesional como para desarrollar su capacidad, resiliencia y bienestar propio, con el fin de poder satisfacer efectivamente las necesidades de PSS de los niños y niñas con las que trabajan.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

La respuesta del NRC a los desafíos descritos anteriormente, en los últimos años, ha sido establecer componentes integrales de “Ayudando a los que ayudan” para los docentes en sus programas del BLP. Los componentes incluyen oportunidades de desarrollo de capacidades profesionales, como también mecanismos para abordar el bienestar de los cuidadores. Estos componentes se crearon en respuesta a:

1. Los resultados de la evaluación externa del NRC para el BLP en 2016 (Shah 2016), los cuales demostraron que el NRC no estaba prestando la atención adecuada a sus cuidadores (orientadores, docentes, padres y formadores);
2. Las sesiones de retroalimentación estructuradas periódicamente, llevadas a cabo en la revisión después de la acción con el personal, a través de un mecanismo de asesoramiento interno (explicado más adelante), para adaptar el apoyo específico brindado a la prestación de servicios de PSS a su personal y socios como proveedores de servicios;

Por consiguiente, en 2017 y 2018, el NRC puso a prueba las iniciativas de “Ayudando a los que ayudan” en Palestina y Jordania, en conjunto con oportunidades de desarrollo profesional para docentes.

El programa de educación no formal en Jordania fomentó los siguientes componentes:

- **Establecimiento de una Unidad de Apoyo y Vigilancia (Monitoring and Support Unit, MSU)** que actúa como departamento de asesoramiento interno para el personal del BLP y el PSS compuesto por el personal residente del campamento (refugiados sirios). El equipo está especializado en técnicas de protección infantil y

PSS, y tiene el mandato concreto de supervisar cuestiones relacionadas con la protección infantil e identificar a los niños y niñas que necesitan apoyo adicional de PSS, incluso si necesitan una referencia interna o externa. El MSU también proporciona asesoramiento técnico, talleres, y fomento de capacidades para el personal que ofrece BLP a los niños y niñas, con el fin de poder enfrentar mejor las cargas emocionales.

- **Sesiones profesionales periódicas de información y aprendizaje**, las cuales brindan a los docentes la oportunidad de desahogarse, informar y recuperarse después de llevar a cabo actividades de PSS.
- **Oportunidades regulares de desarrollo de capacidades específicas por temas** para el personal del BLP, con personal técnico que realiza un seguimiento constante.
- **Oportunidades para el crecimiento personal y profesional** del personal, en el que se incluye la posibilidad de dejar de ofrecer intervenciones de PSS y de BLP si es necesario, y ofrece la oportunidad de desempeñar otras funciones de responsabilidad dentro del programa.

En Palestina, socios locales especializados han implementado estas iniciativas, concretamente el Centro de Orientación Palestino (PCC, por sus siglas en inglés) y el Programa de Salud Mental de la Comunidad de Gaza (GCMHP, por sus siglas en inglés). Los socios fueron seleccionados en base a su experiencia local en esta área. Asimismo, se llevaron a cabo una serie de reuniones con el NRC para definir el objetivo de la intervención propuesta, la estrategia y la metodología. La intervención se centraba en los siguientes componentes:

- **Desarrollo de capacidades centradas en técnicas de auto conciencia y regulación para manejar el estrés** que incluye ejercicios de respiración y relajación;
- **Terapia de expresión artística** que incluye actividades como la escritura, el teatro, el baile, el movimiento, la pintura y la música;
- **Juegos recreativos** para mejorar el bienestar y reducir el estrés en entornos al aire libre;
- **Línea telefónica** disponible en la cual operadores calificados pueden remitir solicitudes de

asesoramiento o proporcionar servicios de asesoramiento en línea, con el objetivo de profundizar en las principales fuentes de estrés que afectan la vida personal y profesional del personal docente;

- **Entrega de materiales de PSS** como parte de un kit en conjunto con el desarrollo de capacidades para el personal docente y no docente con el fin de implementar actividades relacionadas con el PSS en las escuelas.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

Brindar servicios basados en el PSS a los niños y niñas en los campamentos prestándoles orientación a través de procesos para tratar los síntomas de trauma y angustia, incluido el intercambio de recuerdos horribles sobre la guerra, puede resultar en cargas emocionales sobre el bienestar del personal. Del mismo modo, vivir bajo ataques constantes en Gaza y violaciones del derecho internacional humanitario (DIH) en Cisjordania, resulta en vivir en un nivel de estrés elevado constantemente. Los principales resultados de la integración de los mecanismos de las iniciativas de “Ayudando a los que ayudan” en el BLP incluyen los siguientes resultados:

- **El personal docente del BLP** en general, ha informado tener un mayor sentido de resiliencia personal y un mayor bienestar. Específicamente, el 74 % (N = 113) que formó parte de esta iniciativa en Cisjordania informó que era una fuente de apoyo y el 86 % entendió mejor la importancia de practicar enfoques de auto cuidado en sus vidas personales y profesionales. El 64 % (N = 57) en Gaza mostró una clara mejoría en su capacidad para manejar el estrés y el 84 % de las maestras informaron una mejoría en su trabajo diario y en la resolución de problemas de la vida personal. En general, en Gaza, el 76 % informó haber mejorado sus resultados del trabajo al ser más precisos y estar más motivados (Shah 2016). En Jordania, se informó que el personal sobrellevaba mejor el estrés de vivir en campamentos: “Comencé a practicar el contenido del BLP en mi vida diaria. Comencé a calmarme y mi ira gradualmente se desvaneció. Hoy siento que soy mejor maestro y persona. Tengo el conocimiento y las herramientas para cambiar la manera en la que

estos niños, niñas y yo mismo, vemos la vida. Los estudiantes con los que trabajo continuamente me dan la motivación y el ánimo para enfrentar mis propios problemas” (Shah 2017).

- **El personal del campamento de refugiados** en Jordania, ha crecido profesionalmente y ahora cubren puestos de gerencia en los centros de aprendizaje del NRC. Han sido asignados a cargo del desarrollo de la capacidad y el desempeño de diez empleados en cada unidad que se ocupa del apoyo de PSS, el alcance y la participación de la comunidad, el desarrollo del plan de estudios y el control de calidad.
- **La prestación de servicios de BLP a niños y niñas** que sufren traumas se ha fortalecido como resultado de la mejora de las habilidades, las prácticas, la experiencia y la motivación: “Ahora podemos entender por qué los niños y niñas son tan desafiantes y agresivos, ahora entendemos cuánto sufren y no estábamos considerando eso antes”. En Jordania, los datos indican que el 80 % de los estudiantes del BLP informaron no tener pesadillas después de completar las sesiones individuales del BLP. Otro 19 % informó que solo tenía 1 o 2 pesadillas por semana (en comparación con un promedio de 5 noches con pesadillas por semana al comienzo). Una minoría muy pequeña de estudiantes (menos del 1 %) continuó teniendo 3 o más pesadillas por semana. Los docentes informaron una importante mejoría en el bienestar de los niños y niñas como consecuencia de que los docentes poseen mayores habilidades y mejor bienestar (Shah 2016).

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Jordania

- El personal del campamento de refugiados tiene sus propios traumas, al igual que estrés social y emocional con pocos servicios disponibles en los campamentos.
- El personal residente del campamento de NRC (con un pequeño número de excepciones aprobadas por el Ministerio del Interior) no puede abandonar el campamento. Este hecho limita la oportunidad de intercambio profesional.

- La gestión financiera del campamento para la política laboral incluye una rotación del personal, lo que ha sido uno de los principales desafíos que expone a NRC como riesgo de perder la expertiz. El NRC ha abogado por limitar la rotación solo a ciertos puestos, con excepción de aquellos empleados que se dedican a la protección y educación de niños y niñas brindando apoyo psicosocial y no deben considerarse bajo un esquema de “efectivo por trabajo”.
- Las poblaciones desplazadas en los campamentos supusieron un gran recurso en el manejo de la crisis y durante esta fase posterior a la crisis. Las políticas de gestión de campamentos deberían alentar la estrategia de comprometerse con las poblaciones desplazadas desde la etapa inicial de una crisis.

Palestina

- El conflicto prolongado y la intensidad de los ataques en Gaza y la violación del DIH en Cisjordania aumentan el nivel de estrés y la desesperanza, limitando las capacidades del personal docente y no docente para recuperarse por completo.
- En base a la prueba llevada a cabo en Palestina, se sugirió aumentar el número de actividades de fomento de la capacitación y de la formación para aumentar el nivel de apoyo y el seguimiento constante y para que esta iniciativa se institucionalice en las escuelas del Ministerio de Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Shah, Ritesh. 2016. Improving children well-being: an evaluation of NRC Better Learning Program in Palestine. Consejo Noruego para los Refugiados.

Shah, Ritesh. 2017. Most Significant Change Story Teacher at Zaatari Refugee Camp, After Action Review in Jordan. Consejo Noruego para los Refugiados.

LIENS

End the Nightmares: <https://youtu.be/vnx6OARQeYs>

PROFIL DE L'ENSEIGNANT

Primera historia: personal residente del campo de Zaatari

Soy de Siria, Duraa, Nawa. He estado trabajando con el NRC durante 6 años y los últimos 4 años he estado trabajando en la unidad de vigilancia y apoyo. El NRC me brindó muchas oportunidades de desarrollo profesional, lo cual me ayudó a readaptarme a la vida del campamento y a enfrentarme a las dificultades, tanto a nivel profesional como personal. Apoyar a los niños y niñas que están traumatizados me hizo sentir muy orgullosa tanto profesionalmente como personalmente.

El desarrollo de la capacitación me resultó muy útil, no solo desde el punto de vista profesional. El ambiente del campamento era nuevo para mí y no era fácil. Aprendí cómo apoyar a la comunidad, a los niños, niñas y a otros docentes. Los niños y niñas en los campamentos son muy diferentes entre sí y tienen diferentes antecedentes y condiciones. La mayoría de ellos, cuando comenzamos BLP3 (Combatir Pesadillas y Problemas para Dormir), padecían síntomas de angustia severa y compartían recuerdos horribles sobre la guerra. Como parte de mi trabajo, también apoyaba a los otros docentes que trabajan en el centro de aprendizaje. Los docentes se enfrentan a diferentes desafíos y necesidades al trabajar con niñas o niños hiperactivos, aislados y con bajo rendimiento. Todos estos son síntomas de estrés traumático que tratamos de abordar en las operaciones de la Unidad de vigilancia y Apoyo, por medio de técnicas variadas de relajación.

Me gusta prestar asistencia a los necesitados, lo cual resulta a veces difícil porque soy consciente de que esto puede afectar mi bienestar emocional. Trabajar y vivir en un campamento no es fácil, el entorno no ayuda a nuestro bienestar emocional y, a veces, cuando no logramos gestionar el apoyo adecuado a todos los niños y niñas que lo necesitan, puede afectarnos. Es necesario el apoyo continuo con sesiones de talleres y supervisión. Compartir nuestra experiencia con otros empleados de MSU es esencial y útil tanto profesional como emocionalmente.



Docente del MSU. Crédito de Fotografía: Thilo Remini

Segunda historia: docente de una escuela formal en Gaza

S.M. es una maestra de matemáticas que vive en Rafah, en el sur de la Franja de Gaza. Lleva más de diez años trabajando como maestra, apoyando a su familia, incluido a su esposo, que ya no trabaja.

La casa de S.M. fue demolida durante la guerra del 2012 y la familia huyó a la casa de un pariente durante seis meses. En 2015, su hermano mayor falleció y ella se encargó de cuidar a los 5 hijos de su hermano. Durante su primer embarazo, padeció cáncer pero logró sobrevivir.

S.M. fue seleccionada para participar en el programa del BLP “Ayudando a los que Ayudan” por el director de su escuela debido al hecho de que mostraba signos

de depresión y estrés, junto con el hecho de que su rendimiento en el trabajo había disminuido. Después de haber participado en el programa, S.M. comunicó lo siguiente: “Mi vida ha cambiado completamente, ahora soy feliz y me siento mejor porque practico las técnicas que aprendí, logro deshacerme de los pensamientos negativos del pasado, y ahora siento que puedo apoyar a los demás, en particular a mis hermanas cuando pasan por momentos difíciles”. El director de la escuela de S.M. reconoció el cambio y le recomendó a S.M. que transmitiera al resto de sus compañeros las habilidades y técnicas aprendidas.



Fotos de la historia 2 de Gaza

Desarrollo de capacidades de los docentes para crear aulas informadas sobre los traumas y enseñar a construir la resiliencia psicológica utilizando enfoques cognitivos y de comportamiento

Organización	Centro de Desarrollo de la Educación
Autores	Heidi Kar, Miriam Pahm, Alejandra Bonifaz, y Nicole
Ubicación	Wallace Mindanao, Filipinas
Perfil del Docente	Docentes de la comunidad de acogida
Tema	Desarrollo profesional y bienestar del docente

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

Mindanao, en el sur de las Filipinas, ha experimentado en los últimos años un creciente conflicto e inestabilidad, agravado por las difíciles condiciones económicas, la desconfianza en el gobierno y un conflicto geopolítico más amplio. El asedio de la ciudad de Marawi en 2017 por el grupo Maute, afiliado del Estado Islámico de Irak y Siria (ISIS), condujo al desplazamiento de más de 300.000 personas antes de que el ejército filipino recuperara el control.

En este contexto, el proyecto de USAID Mindanao Youth for Development (MYDev) tenía como objetivo proporcionar a los jóvenes vulnerables, que no estaban en la escuela, oportunidades para ganarse la vida, contribuir a sus comunidades, desarrollar resiliencia a la violencia y a actividades extremistas violentas, y así apoyar la paz y estabilidad en la región. En colaboración con diversas agencias gubernamentales nacionales, regionales y locales, así como con organizaciones no gubernamentales locales, el sector privado y las organizaciones comunitarias, MYDev involucró a más de 22.000 jóvenes en la capacitación técnica y de aptitudes generales, empleo, liderazgo y actividades de desarrollo comunitario, fomentando sus competencias de educación básica, sus capacidades de subsistencia y sus habilidades para la vida y el liderazgo. MYDev trabajó en estrecha coordinación con ministerios gubernamentales, instituciones privadas de capacitación técnica y profesional (TVET, por sus siglas en inglés), empresas y ONG locales. Los jóvenes que no asisten a la escuela están expuestos a altos niveles de violencia familiar y comunitaria y corren un mayor riesgo de ser reclutados por grupos extremistas violentos. Los educadores que trabajan con jóvenes que no asisten a la escuela, en particular, pueden beneficiarse del

aprendizaje de habilidades cognitivas conductuales básicas basadas en la evidencia, tanto para sus propias habilidades para afrontar las diversas situaciones como para ayudar a los jóvenes con quienes trabajan a enfrentar situaciones adversas y a desarrollar resiliencia para el futuro.

Los educadores viven y trabajan dentro de la misma difícil dinámica comunitaria y están expuestos a la misma violencia, y como tal, también pueden beneficiarse al aprender habilidades positivas para afrontar las distintas situaciones y resiliencia para su propio bienestar mental. Los educadores que pueden controlar mejor sus emociones y entienden cómo adoptar patrones de pensamiento más flexibles, podrán controlar su ira y no actuar de manera violenta, física o emocionalmente contra los estudiantes.

Nuestra teoría del cambio es que los educadores que pueden comprender sus propias necesidades de salud mental y que han sido capacitados en enfoques psicológicos basados en la evidencia que apoyan la salud mental positiva pueden ser educadores eficaces de estas habilidades para los jóvenes. Además, los educadores que han sido capacitados en cómo promover la salud mental positiva y las habilidades para afrontar las diversas situaciones, serán educadores más efectivos y funcionales. Este proyecto, por lo tanto, buscó enseñar la facilitación de habilidades para la vida, a los instructores de TVET y a los docentes itinerantes, habilidades psicológicas fundamentales para apoyar tanto su propia salud mental y emocional, como la de sus estudiantes.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

Se elaboró un programa de formación de instructores para mejorar las aptitudes de los educadores en relación con las intervenciones de salud mental

basadas en la evidencia e informadas sobre el trauma, incluidas las actividades de actitudes positivas para hacer frente a la situación y los enfoques de fomento de la capacidad de resiliencia. Aunque gran parte de la comunidad internacional se concentra en adaptar los manuales de tratamiento psicológico occidentales a situaciones de conflicto y post-conflicto, muy pocos discuten la efectividad de orientar a estos contextos, los enfoques psicológicos fundacionales basados en la evidencia y teorías del cambio (por ejemplo, Wendt, Marecek, & Goodman, 2014). Además, si bien la mayor parte del enfoque se centra en capacitar a trabajadores comunitarios no profesionales en materia de apoyo psicosocial, los educadores tienen un rol sin explotar en el fomento de la capacidad de resiliencia de los jóvenes del mundo. Aunque el proyecto se enfocó en educadores de los sistemas fuera del ámbito escolar, los enfoques utilizados son ampliamente aplicables a los sistemas de educación formal. El plan de estudios se basa en una combinación de principios de la teoría cognitivo-conductual e incorpora una orientación de aceptación y compromiso terapéutico.

La teoría cognitivo-conductual (CBT, por sus siglas en inglés) postula que nuestros pensamientos dirigen nuestras respuestas emocionales, que a su vez, determinan nuestro comportamiento en todas las situaciones. Como tal, los cambios sostenidos en el comportamiento exigen que cambiemos la forma en que pensamos sobre las situaciones. La CBT es el enfoque psicológico, más investigado y basado en la evidencia, que ha demostrado su eficacia tanto en la prevención de la formación de trastornos psicológicos como en el tratamiento de los mismos (Daneil, Cristea y Hofmann, 2018). Aprender a cambiar los patrones de pensamiento inflexibles, rígidos y extremos es un aspecto esencial para rehabilitar a los perpetradores violentos, tratar el trastorno de estrés postraumático, la depresión y la ansiedad. La Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT, por sus siglas en inglés) es una orientación específica de la CBT que ayuda a los seres humanos a aprender a diferenciar entre los aspectos de las circunstancias de su vida que no pueden controlar y los que sí pueden. Las personas y comunidades que han experimentado altos niveles de violencia y conflicto en la propia comunidad tendrán experiencias que, si bien son difíciles, deben incorporarlas a su historia de vida en lugar de ser evadidas. Se ha demostrado que esta aceptación de las experiencias personales, combinada con las

habilidades cognitivas y conductuales saludables para afrontar las diversas situaciones de vida a través de un enfoque de CBT, conduce a la sanación individual y comunitaria (por ejemplo, Ruiz, 2010). Un ejemplo de una habilidad de adaptación basada en la CBT, aplicada a través de un enfoque de la ACT es ayudar a los jóvenes a adoptar la perspectiva de que, si bien no es justo que sus hogares hayan sido destruidos en el reciente conflicto, ellos pueden elegir cómo reaccionar ante esa realidad. Si bien pueden mantener pensamientos de ira y centrados en la venganza, que pueden conducir a una ira intensa y posibles represalias o a unirse a un grupo extremista, tienen la opción de adoptar una perspectiva diferente. Pueden elegir patrones de pensamiento que se centren en encontrar formas de asumir roles más activos para ayudar a que su comunidad sea más segura o para reconstruir la infraestructura de su comunidad.

Los principios psicológicos basados en la evidencia se contextualizaron en la cultura filipina a través de pruebas exhaustivas de las actividades programáticas con educadores y jóvenes, la incorporación de comentarios sobre las formas específicas en que los jóvenes se refieren a ciertos sentimientos (por ejemplo, desesperanza frente a depresión) y las mejores formas de explicar conceptos, y centrarse en los problemas específicos que los jóvenes consideran de mayor importancia en sus vidas.

Utilizando un enfoque holístico basado en la evidencia para apoyar la paz y la estabilidad en situaciones de conflicto y crisis, el programa se implementó en cuatro regiones del sur de Filipinas, algunas urbanas y otras rurales. Los entornos fuera de la escuela iban desde una tienda de campaña en los campamentos de evacuación, hasta una habitación en los edificios municipales (para clases de ALS), así como espacios de clases más tradicionales.

Este programa específico de formación de instructores (ToT, por sus siglas en inglés) para el desarrollo de la resiliencia, titulado Módulo de Fundamentos de la Resiliencia, fue desarrollado para aumentar la conciencia de las propias necesidades de salud mental, vulnerabilidades y nuevas habilidades psicológicas para apoyar el bienestar mental. Ese programa tiene tres objetivos principales. El primer objetivo es crear conciencia de la conexión entre

pensamientos, sentimientos y comportamientos, y reflexionar sobre cómo el pensamiento dirige el comportamiento a través de las situaciones. Los ejercicios interactivos y las actividades de auto reflexión facilitan este aprendizaje fundamental. El segundo objetivo del módulo se centra en ayudar a los docentes y a los jóvenes a comprender el concepto de habilidades para afrontar las diversas situaciones. Una vez que sabemos cómo nos sentimos (por ejemplo, tristes, enojados, asustados, vengativos), podemos hacer la conexión con el tipo de apoyo y habilidades de adaptación necesarias para pensar en las consecuencias de nuestras acciones. Después de aprender a lidiar con los sentimientos negativos (incluido el aprendizaje de habilidades de adaptación como la atención plena y la relajación muscular progresiva), los docentes aprenden cómo abordar específicamente los patrones de pensamiento no saludables e interrumpir las señales de advertencia que conducen a la agresión y la violencia. Finalmente, a los docentes se les enseña que para recibir apoyo de otros, debemos saber cómo solicitar lo que necesitamos.

Los jóvenes no escolarizados que se inscribieron en nuestro programa de educación acelerada y no tradicional, con edades comprendidas entre los 15 y 24 años, fueron incluidos en el programa. Después del taller inicial de ToT, los docentes formados continuaron capacitando a todos los docentes en el programa, en talleres de dos días, en todo el sur de Filipinas. Los docentes formadores hicieron los talleres en persona y quedaron a disposición para preguntas y consultas mientras que los docentes impartían sus programas de 16 horas a sus propios estudiantes. En el transcurso de 6 meses, más de 50 educadores fueron formados y ellos, a su vez formaron a unos 5.000 jóvenes.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

Los datos de evaluación de impacto sugieren que la participación en el módulo de resiliencia para los jóvenes beneficiarios condujo a una mejor toma de decisiones, a cambios de opinión sobre la aceptabilidad de la violencia; promovió una mayor consideración de las consecuencias de sus acciones antes de reaccionar y una mejor capacidad para controlar la ira.

Se llevaron a cabo debates cualitativos en grupos de discusión (FGD, por sus siglas en inglés) con cuatro grupos de jóvenes (n = 41) y dos grupos de docentes (n = 16). Los grupos de discusión fueron conducidos en inglés con un traductor filipino. Los participantes incluyeron, en la medida de lo posible, una mujer joven y un hombre joven de cada comunidad y un docente de cada comunidad en la que operaba el proyecto. Tanto los jóvenes como los docentes informaron cambios en los procesos de pensamiento y en el comportamiento, indicativos de una mayor resiliencia, un manejo saludable de las emociones y mejores habilidades para afrontar problemas como la depresión, la ansiedad y la ira. Los resultados cualitativos mostraron que los cambios más importantes para los estudiantes se vieron en su capacidad para controlar mejor la ira, su capacidad para tomar mejores decisiones en la vida a través de la habilidad recién adquirida de sopesar los pros y los contras en las situaciones, la adquisición de nuevas habilidades de afrontamiento que ayudó a los jóvenes a calmarse y pensar en soluciones a los problemas en lugar de solo reaccionar en el momento, y finalmente, la nueva conciencia de sus vulnerabilidades personales, lo que ayudó a muchos jóvenes a tomar mejores decisiones por sí mismos cuando se les presentaron ofertas tentadoras para unirse a grupos extremistas, a amigos para consumir drogas, etc. Una joven, cuando fue preguntada sobre lo que había aprendido, contestó: “Aprendimos a gestionar los problemas de la vida. Todos enfrentamos problemas en nuestras vidas, así que aprendimos cómo hacerles frente, y cada individuo tiene su propia manera de hacerlo. También aprendí cómo gestionar nuestra ira.” Centrándose en sus nuevas habilidades de gestión de la ira, otra mujer participante explicó,

(Con anterioridad a la formación) “Si estaba enfadada, expresaba mi ira contra alguien. Directamente usaba la violencia y palabras hirientes. Pero después de completar la formación me di cuenta de que, como persona no debía reaccionar de esa manera...{No debo actuar con violencia}. Me encontré leyendo mucho para calmarme. Los resultados de los dos grupos de discusión específicos para docentes demostraron que los docentes se sentían seguros y altamente motivados para realizar el programa, después de una única formación para docentes en la materia. Si bien los docentes estaban ansiosos por recibir formación adicional sobre el tema de la

salud mental, expresaron confianza y profundidad en la comprensión de los conceptos principales y expresaron su confianza en que los jóvenes se beneficiaban (y cambiaban de comportamiento) como resultado de la capacitación. Durante uno de los grupos de discusión de los docentes, una maestra demostró cómo ella había incorporado los elementos clave del enfoque de la Terapia de Aceptación y Compromiso en su interacción con los estudiantes, al decir “estábamos, a veces sorprendidos al desarrollar el módulo porque también estábamos aprendiendo de nuestros participantes en el rango de todas las dificultades y experiencias que se sucedían... les explicábamos que ellos no eran los únicos que tienen desafíos en la vida, al igual que yo, al ser gay, tengo muchos desafíos en la vida y comparto cosas con ellos para que se den cuenta de que no son los únicos que experimentan desafíos”

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

A pesar de la preocupación de que la metodología (un experto en salud mental capacita a formadores que, a su vez, capacitan a los docentes en las materias) no permitiría una transferencia significativa de conocimiento a los jóvenes, la evidencia sugiere lo contrario. De hecho, los resultados de los datos cuantitativos y cualitativos respaldan este modelo como uno que puede producir un cambio de comportamiento real y, en particular, una mayor capacidad de resiliencia y capacidad para manejar las emociones negativas. La capacitación inicial de formación de formadores fue un proceso de tres días de duración en el que los formadores recibieron una base en los elementos clave de la teoría cognitivo-conductual para ayudar a contextualizar las actividades y lecciones reales del programa de estudios. Estos formadores capacitaron a los educadores de los jóvenes. Los debates de los grupos de discusión realizados con los jóvenes demostraron que los jóvenes habían obtenido un conocimiento significativo y muchos informaron de cambios en el comportamiento a lo largo del tiempo.

Curiosamente, la principal crítica o lección aprendida fue que los docentes pensaron que habrían sido aún más efectivos en sus enfoques si hubieran tenido una formación más individualizada en la materia y aprendieran a aplicar las habilidades para afrontar las diversas situaciones y los enfoques cognitivo-

conductuales a sí mismos. De hecho, los docentes manifestaron el interés y el entusiasmo por una mayor capacitación adaptada específicamente a sus propias necesidades, como una forma de mejorar su efectividad con sus estudiantes. Los docentes son la clave para ofrecer intervenciones de salud mental a gran escala a nivel mundial. Si bien está fuera de su rol y de la capacitación brindar un tratamiento psicológico focalizado para trastornos específicos, ciertamente pueden brindar lecciones basadas en principios psicológicos básicos de probada eficacia que pueden ayudar a los jóvenes a aprender a sobrellevar la situación de manera más saludable y a pensar de manera diferente, lo que puede mejorar la salud mental.

REFERENCIAS

Ruiz, Francisco J. 2010 “A review of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) empirical evidence: Correlational, experimental psychopathology, component and outcome studies.” *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 10, no. 1: 125-162.

Christopher, John, Chambers, Dennis C. Wendt, Jeanne Marecek, y David M. Goodman. 2014. “Critical cultural awareness: Contributions to a globalizing psychology.” *American Psychologist*, 69, 7-645.

David, Daniel, Ioana Cristea, y Stefan G. Hofmann. 2018. “Why cognitive behavioral therapy is the current gold standard of psychotherapy.” *Frontiers in Psychiatry* 9: 4.

“Desarrollo socioemocional para docentes”: un programa innovador para mejorar el bienestar de los docentes en El Salvador

Organización	FHI 360
Autores	James Hahn, Senior Project
Ubicación	Manager El Salvador
Perfil del Docente	Docentes de la comunidad de acogida
Tema	Desarrollo profesional y bienestar del docente

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

En El Salvador, los docentes (y los estudiantes) enfrentan desafíos sociales y emocionales significativos, incluyendo amenazas violentas de pandillas e inseguridad comunitaria, que afectan su bienestar psicosocial, causan incertidumbre sobre el futuro y aumentan los niveles de estrés. Un estudio reciente del Ministerio de Salud de El Salvador informó sobre la prevalencia de enfermedades crónicas entre los docentes asociadas con el estrés y la necesidad de identificar y responder a los signos físicos y psicológicos del estrés antes de que el daño sea irreversible (MINSAL 2017). El aumento de los niveles de estrés, en última instancia, afecta las relaciones entre los docentes y los estudiantes, los padres y los colegas, lo que a su vez impacta en la enseñanza y el aprendizaje.

Para garantizar que los estudiantes reciban una educación de calidad en este entorno tan complejo, los docentes en El Salvador deben desarrollar competencias sociales y emocionales que apoyen su bienestar personal, así como las necesidades socioemocionales de sus estudiantes. Cuando los docentes aprenden a regular y gestionar sus propias emociones, pueden maximizar su efectividad en el aula (Jennings 2015). Como parte del Programa de Fortalecimiento del Sistema Nacional de Educación financiado por la Corporación del Milenio (MCC, por sus siglas en inglés), FHI 360 está incrementando la capacidad socioemocional de los docentes a través de estrategias específicas de aprendizaje socioemocional y prácticas de atención plena (mindfulness) para reducir los niveles de estrés y aumentar la eficacia de la gestión en el aula.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

El Programa de “Desarrollo Social Emocional para Docentes” en El Salvador se está implementando desde 2018-2019 como parte del Programa de Fortalecimiento del Sistema Nacional de Educación (SNES, por sus siglas en inglés) financiado por MCC e implementado por FHI 360. Los participantes en el Programa de Desarrollo Socioemocional para Docentes incluyen a más de 3.000 docentes de primaria y secundaria, al igual que los directores que también tengan responsabilidades docentes. Aproximadamente el 65 % de los docentes son mujeres, cerca del 70 % vive y trabaja en zonas rurales y la mayoría tiene más de 40 años. Los datos de referencia recolectados a partir de los docentes participantes mostraron que el 32 % de los docentes experimenta niveles desde elevados a moderados de estrés percibido y que el 38 % tiende a reprimir sus emociones, lo que se ha demostrado que termina por producir mayores niveles de estrés.

Los docentes trabajan en 350 escuelas que forman 45 agrupaciones de escuelas. Estas 45 agrupaciones de escuelas forman el grupo de tratamiento de SNES y fueron asignadas de manera aleatoria al grupo de tratamiento por un evaluador externo contratado por el MCC. Los docentes reciben 120 horas de formación, entre las cuales, 48 horas corresponden a talleres presenciales (seis talleres de 8 horas), 48 horas de actividades prácticas posteriores a los talleres (incluyendo ejercicios individuales, actividades grupales y puestas en práctica en el aula con los estudiantes) y 24 horas de actividades virtuales. El Programa integra dos marcos socioemocionales empíricos para crear una oportunidad de desarrollo profesional personalizada ajustada a las necesidades socioemocionales de los docentes salvadoreños. Las Cinco Competencias Principales del programa Colaborativo para el Aprendizaje Socioemocional Académico (CASEL, por sus siglas en inglés) forman la base del marco teórico del

programa, pues cada uno de los seis módulos se centra en una o más de las cinco competencias CASEL: conciencia propia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y capacidad de tomar decisiones de manera responsable. Los 40 factores de desarrollo del Instituto de Investigación, tomados de su Marco de Factores de Desarrollo (1997), han sido incorporados en las competencias principales de CASEL y adaptados a los adultos, dando como resultado 40 habilidades concretas que los docentes de El Salvador pueden fortalecer para ayudarles a desarrollar las cinco competencias principales.

El contenido de los talleres presenciales y las actividades posteriores a los talleres ha sido extraído de múltiples fuentes empíricas, incluyendo (1) actividades de atención plena del

libro Atención Plena para Docentes y actividades de la organización colombiana RESPIRA, (2) materiales de apoyo psicosocial de la INEE y War Child Holanda, y (3) recursos sobre formación socioemocional del IRC y Save the Children. El programa desarrolla en primer lugar las competencias socioemocionales intrapersonales de los docentes, antes de pasar a las competencias interpersonales y a las estrategias positivas para el aula, como se muestra en la siguiente secuencia de taller:

1. Bienestar socioemocional: introducción al bienestar socioemocional para los docentes
2. Atención plena intrapersonal: desarrollo de la conciencia plena; identificación y gestión de nuestros pensamientos y emociones internas
3. Cuidado personal: priorización de las prácticas de cuidado personal como componente esencial para el desarrollo integrado
4. Atención plena interpersonal: fomentar la compasión, la conexión y las relaciones significativas
5. Experiencias socioemocionales positivas: promoviendo las experiencias socioemocionales propias y con nuestros estudiantes
6. Ambiente de equilibrio en el aula, empatía y positivismo: comprensión de la importancia de la colaboración y de la creación de un enfoque equilibrado para mostrar empatía hacia los demás, y fomento y mantenimiento de un clima

positivo en el aula.

Para adaptar y validar este contenido al contexto de El Salvador, el Programa ha adoptado las siguientes medidas:

1. La primera parte del proceso de diseño del taller implicó una revisión de los marcos CASEL y de los 40 Activos de Desarrollo junto al equipo FHI 360 en El Salvador (compuesto en su totalidad por salvadoreños). El equipo revisó la traducción al español del marco CASEL y realizó un ejercicio para adaptar el Marco de los 40 Factores de Desarrollo para adultos, que posteriormente fue revisado y finalizado por expertos en el ámbito socioemocional del FHI 360. A continuación, el equipo de El Salvador diseñó conjuntamente la estructura de los seis talleres con el equipo de expertos en aprendizaje socioemocional. Los temas y marcos de los talleres fueron validados y aprobados por el Ministerio de Educación.
2. Para cada módulo, el proceso de diseño ha implicado los siguientes pasos: (1) borrador del módulo desarrollado por expertos en aprendizaje socioemocional del FHI 360, (2) módulos revisados por el equipo FHI 360 en El Salvador, (3) materiales de los módulos revisados y editados por el Ministerio de Educación, (4) facilitadores formados en el nuevo contenido de los módulos, a los que se les han proporcionado recomendaciones para realizar ajustes finales al contenido y/o para la implementación de estrategias.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

El programa de El Salvador “Desarrollo socioemocional para Docentes” todavía está siendo implementado. Hasta la fecha, se han completado cinco talleres, quedando pendiente la realización de un taller, una visita de capacitación escolar y la actividad de término pendiente de ser completada a inicios de 2020. El programa será evaluado a través de estrategias de estudio mixtas en las que se utilizarán métodos tanto cuantitativos como cualitativos.

La evaluación cuantitativa implica realizar una encuesta a aproximadamente 1.600 docentes que participaron en el programa de desarrollo

socioemocional y comparar los resultados con un grupo de control que fue establecido como parte de una evaluación externa aleatoria encargada por MCC. Este evaluador externo conformó al azar 147 agrupaciones de escuelas, lo que resultó en un grupo de tratamiento de 45 agrupaciones y un grupo de control de 55 agrupaciones. Las restantes 47 agrupaciones no participan en el estudio.

La investigación combina cinco escalas existentes, fiables y válidas utilizadas para medir las competencias socioemocionales que han sido traducidas y contextualizadas a El Salvador mediante entrevistas cognitivas con docentes y un programa piloto inicial. Las entrevistas cognitivas son utilizadas para estudiar cómo los individuos procesan mentalmente y responden las preguntas de la encuesta y cómo pueden por tanto contribuir a garantizar que las encuestas traducidas tienen el significado pretendido (Lavrakas 2008). En este caso, realizamos entrevistas cognitivas con una muestra de 30 docentes en El Salvador para informar los ajustes al lenguaje utilizado en la encuesta, garantizando que las escalas adaptadas de otros contextos tendrían sentido para los docentes de El Salvador.

La encuesta será aplicada durante el taller de seis semanas y medirá el impacto de los talleres en el estado de atención plena, autoconciencia, regulación emocional, afecto positivo, afecto negativo, estrés y agotamiento emocional de los docentes.

La porción cualitativa de la evaluación consistirá en entrevistas individuales y grupos de discusión con docentes para recopilar datos adicionales para complementar los datos cuantitativos.

Aunque los datos finales aún no han sido recopilados, los resultados preliminares estarán disponibles a principios de noviembre de 2019. El equipo del proyecto de El Salvador ha recopilado testimonios y evidencia anecdótica de docentes que han participado en los talleres. Los docentes indican que poner en práctica de manera regular técnicas de atención plena en casa y en la escuela reduce el estrés y mejora su propio bienestar mental y físico. También indican una mejora de las relaciones e interacciones con sus compañeros y con los estudiantes gracias a la aplicación de estrategias de escucha activa y comunicación positiva, entre otras.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Uno de los mayores retos a la hora de implementar este programa ha sido la asistencia de los docentes. Esta serie de talleres constituye una de las aproximadamente seis actividades formativas que han requerido que los docentes se ausenten de las clases. Como resultado, no todos los 2.700 docentes han participado en todos los talleres socioemocionales. Esto resulta problemático, pues los talleres han sido diseñados para funcionar de manera acumulativa. Para solucionar estas cuestiones, las futuras adaptaciones e iteraciones de este programa podrían incluir las siguientes adaptaciones (se analizan las ventajas y desventajas de cada opción):

1. Incluir menos formación presencial y más actividades virtuales. La ventaja de este enfoque es que permitiría que los docentes se ausentaran de menos de las clases con los estudiantes y les posibilitaría aprender a su propio ritmo. La desventaja de una menor formación personal es que se pierde la oportunidad de aprender directamente de un facilitador formado y no poder aprender a través de la interacción con sus pares.
2. Considerar una formación personal que no requiera que los docentes tengan que ausentarse de las clases (como los sábados o días nacionales preestablecidos para el desarrollo profesional). La ventaja de esta opción es que los docentes perderían menos clases con sus estudiantes, pero la desventaja es que la asistencia podría ser menor a las sesiones de los sábados. De hecho, las sesiones los sábados podrían interferir con el equilibrio trabajo-vida personal de los docentes, lo que podría resultar contraproducente para un programa de bienestar de los docentes.
3. Esforzarse por desarrollar módulos independientes que dependan menos del contenido de otros módulos. La ventaja de este enfoque es que los docentes que pierdan una sesión podrían asistir a sesiones adicionales sin sentirse perdidos o confusos. Además, los módulos independientes permitirían una mayor flexibilidad para adaptar y/o reorganizar los módulos para que se ajusten a las necesidades de futuros programas de PD. Sin embargo, la

desventaja de tener módulos independientes es que (1) pueden ser muy difíciles de diseñar ya que gran parte del contenido del SEL está interconectado, y (2) los docentes pueden tener una experiencia de PD más desarticulada (en lugar de integrada) y pueden no lograr establecer por sí mismos conexiones entre el contenido.

Otro gran desafío ha sido el seguimiento de la realización de las actividades posteriores a los talleres por parte de los docentes. El plan inicial era que todos los docentes documentaran sus actividades posteriores a los talleres en sus guías para el docentes, que contienen entradas para registrar las actividades sobre atención plena, preguntas reflexivas sobre las lecturas, listas de asistencia y preguntas para responder en grupo. Al inicio de cada nuevo taller presencial, los docentes empiezan la sesión debatiendo sobre sus actividades posteriores a los talleres, mientras que el facilitador recorre el aula para documentar quién ha completado el trabajo y quién no (los docentes deben traer la guía para los docentes anterior al nuevo taller para mostrar el trabajo que han completado).

Sin embargo, han surgido dos desafíos: (1) las páginas dedicadas a las actividades posteriores a los talleres de la guía para los docentes no están siendo rellenas por suficientes docentes y (2) los facilitadores no han hecho un trabajo consistente de documentación del cumplimiento de las actividades posteriores a los talleres, pues están teniendo dificultades para encontrar el tiempo suficiente para realizar un control de cada participante durante los talleres. Habría sido óptimo digitalizar esas actividades posteriores a los talleres para poder hacer un seguimiento del grado de cumplimiento haciendo uso de la tecnología. El Programa tomó la decisión de evitar las actividades en línea, pues no todas las escuelas tienen acceso a internet, pero en retrospectiva, habría sido mejor desarrollar actividades en línea o digitales para la mayor parte de los participantes y desarrollar actividades alternativas en formato impreso para aquéllos que carecen de acceso a la tecnología.

PERFIL DEL DOCENTE

Martha Palomo es docente de la guardería en la municipalidad de Usulután en El Salvador, y ha participado en los talleres para docentes sobre desarrollo socioemocional en El Salvador. La Sra. Palomo indicó que, gracias a su participación en los talleres, ha aprendido a controlar sus emociones de manera más sensata, ha empezado a prestar atención a la relación entre su bienestar físico y mental, y se muestra más comprensiva hacia las personas que tienen opiniones y perspectivas diferentes.

La Sra. Palomo ha incorporado técnicas de atención plena, como las “tres respiraciones”, el “comer de manera consciente” y el “caminar de manera consciente” en su vida cotidiana para poder relajarse y reducir el estrés. Al mismo tiempo, ha compartido estas técnicas con sus estudiantes y ha notado un cambio positivo en el ambiente de la clase. Lo que más le gusta a la Sra. Palomo de su papel como docente es pasar tiempo con los estudiantes y sus familias, y saber que puede crear ambientes acogedores que permiten enseñar y aprender de manera productiva, junto al desarrollo de una autoestima positiva en sus estudiantes.

El mayor desafío al que se enfrenta la Sra. Palomo es un entorno laboral tóxico, provocado principalmente por la falta de sintonía entre sus compañeros, los que no están abiertos al cambio. Ha empleado estrategias de los talleres de desarrollo socioemocional para canalizar energía positiva cuando da clases, ha modificado su actitud y ha puesto en práctica técnicas de regulación emocional en su interacción con sus compañeros docentes.

ENLACES

- CASEL. 2019. “Principales competencias en el aprendizaje socioemocional.” [https:// casel.org/core-competencies/](https://casel.org/core-competencies/)
- Lavrakas, Paul, ed. 2008. Encyclopedia of Survey Research. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Search Institute. 2019. “Marco de los factores del desarrollo.” <https://www.search-institute.org/our-research/development-assets/developmental-assets-framework/> El Search Institute ha identificado 40 apoyos positivos y fortalezas que los jóvenes necesitan para tener éxito. La mitad de los factores se centran en las relaciones y oportunidades que necesitan en sus familias, escuelas y comunidades (factores externos). Los demás factores se centran en las fortalezas, valores y compromisos socioemocionales promovidos en los jóvenes (factores internos).

En sus palabras: El bienestar de los docentes en situaciones de desplazamiento y precariedad en Uganda y Sudán del Sur

Organización	Teachers College, Columbia University
Autores	Danielle Falk, Daniel Shephard, Dra. Mary Mendenhall
Ubicación	Palabek Settlement en Kitgum, Uganda; y Juba y Torit, de Sudán del Sur
Perfil del Docente	Docentes de desplazados internos y docentes de la comunidad de acogida
Tema	Bienestar de los docentes

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

Más de 2,3 millones de refugiados de Sudán del Sur están buscando asilo en los países vecinos, incluyendo Uganda, que en la actualidad acoge a más de 800.000 refugiados de Sudán del Sur (ACNUR 2019a). En Sudán del Sur, hay 1,97 millones de personas que son desplazados internos (ACNUR 2019b). Los jóvenes representan un número desproporcionado de esos desplazados, y muchos han perdido años de escolarización (ACNUR 2019b).

En un esfuerzo por responder a las necesidades educativas de esta población, Oxfam IBIS ha organizado un consorcio de socios financiado por la UE llamado “Educación para la Vida” en Uganda y Sudán del Sur. El proyecto incluye múltiples actividades diseñadas para contribuir a fortalecer el bienestar y la resiliencia de los estudiantes, los docentes y los sistemas educativos. Nuestra investigación se centra en el bienestar de los docentes y los estudiantes, y en cómo interactúan los unos con los otros y con los componentes del programa. De manera específica, nos centramos en dos actividades principales del proyecto: educación acelerada (EA), cuyo objetivo es apoyar a los jóvenes cuya educación se ha visto interrumpida, y desarrollo profesional educativo de los docentes (DPED), que contribuye a fortalecer las competencias de los docentes. No existen suficientes conocimientos sobre la EA y el DPED, así como sobre el bienestar en contextos de crisis y de desplazamiento; aún así, las investigaciones apuntan al papel central que la educación, y los docentes en particular, desempeñan en el fortalecimiento del rendimiento y el bienestar de sus estudiantes en estos entornos (Schwille, Dembélé & Schubert, 2011; Winthrop & Kirk, 2005). Nuestra investigación pretende llenar esos vacíos generando evidencia y aprendizajes para el proyecto, así como

para el sector en general.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

Basado en el programa Formación para docentes de la INEE en Contextos de Crisis (TiCC, por sus siglas en inglés) para docentes de Primaria, el DPED está dirigido por el Instituto Luigi Giussani para la Educación Superior y otros socios ejecutores de la EA en las cuatro ubicaciones donde se desarrolla el proyecto: AVSI Uganda en el asentamiento Palabek, en Uganda; AVSI Sudán del Sur en Torit; Oxfam en Sudán del Sur en Juba; y la Community Development Initiative en Kapoeta, en Sudán del Sur. Estos socios del consorcio siguen las políticas y marcos nacionales sobre EA en sus respectivos países. Más allá de los logros académicos, el equipo de investigación está explorando formas en que los estudiantes de EA y los docentes de EA contribuyen al bienestar mutuo y la manera en que el bienestar de los docentes y los estudiantes influyen y/o se ven influenciados por la comunidad en su conjunto y por las intervenciones del consorcio. El objetivo de la investigación es llenar el considerable vacío de conocimiento sobre el bienestar y la EA de los docentes y los estudiantes en contextos de crisis y desplazamiento.

Este estudio de caso se centra en la investigación sobre el bienestar de los docentes. Muchos de los docentes han experimentado desplazamiento, ya sea durante conflictos previos en la región o durante un conflicto actual. En el asentamiento de Palabek, los docentes proceden principalmente de Uganda, aunque algunos son de Sudán del Sur. Dada la naturaleza prolongada del conflicto en su país, los docentes de Sudán del Sur que se encuentran en Palabek asistieron previamente a universidades de magisterio en Uganda durante sus desplazamientos previos en este país. Mientras tanto, un número

importantes docentes ugandeses que se encuentran en Palabek proceden de áreas o distritos vecinos en el norte de Uganda, y crecieron en un entorno de desplazamiento o afectados por los conflictos armados locales. En Juba y Torit, los docentes son de Sudán del Sur. Muchos recibieron formación en los países vecinos (por ejemplo, Kenia, Uganda) mientras se encontraban desplazados, otros son desplazados internos y recibieron formación previa en Sudán del Sur, mientras que otros no han recibido formación docente formal antes de trabajar como docentes en Sudán del Sur.

Nuestro estudio, basado en métodos mixtos, se desarrolla a lo largo de cuatro años (2018-2021), la misma duración que tiene el proyecto. Hemos empezado a realizar investigaciones cualitativas (entrevistas semi estructuradas y a profundidad, y observaciones en las aulas y las escuelas) en tres de las ubicaciones en las que se desarrolla el proyecto: el asentamiento de Palabek, en Uganda; y Juba y Torit, en Sudán del Sur. El objetivo de esta investigación inicial ha sido el de entender mejor las definiciones y las experiencias locales de bienestar entre los docentes y los estudiantes. El equipo seguirá realizando investigaciones cualitativas a lo largo de todo el proyecto, y en el tercer y cuarto año del estudio, el equipo diseñará, probará e implementará una encuesta sobre el bienestar.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

Entre agosto de 2018 y agosto de 2019, el equipo de investigación completó un estudio bibliográfico sobre el bienestar de los docentes, realizó una investigación exploratoria para entender mejor las definiciones locales del bienestar de los docentes y llevó a cabo una primera ronda de investigación cualitativa en profundidad con docentes de EA. El estudio bibliográfico permitió descubrir que la literatura identificaba dos importantes áreas de bienestar: sentimiento y funcionamiento, y cuatro componentes centrales del bienestar: conexión social, eficacia personal, resiliencia, y estrés y ansiedad.

La investigación exploratoria confirmó casi todo lo descubierto a través del estudio bibliográfico y aportó valiosos detalles específicos del contexto. En esta fase, realizamos 34 entrevistas y dos debates en grupos de discusión (11 docentes) en

el asentamiento de Palabek, Torit y Juba. Además de reforzar nuestras conclusiones de la revisión documental, estos debates revelaron importantes factores que contribuyen al bienestar de los docentes, tales como el acceso a las necesidades básicas, el desarrollo profesional de los docentes y el sentido del deber y la responsabilidad con las próximas generaciones. Más aún, la importancia del medio ambiente en el bienestar resaltó la relevancia del modelo socioecológico de Bronfenbrenner (1979), que reconoce los entornos interrelacionados, la interacción y las relaciones que pueden contribuir al bienestar.

La segunda ronda de investigaciones exhaustivas cualitativas en el asentamiento de Palabek y Juba, que se basó en la primera ronda, consistió en dos entrevistas con 29 docentes de educación acelerada (EA) (total de entrevistas = 58). La primera entrevista se centró en las experiencias de los docentes en las escuelas, mientras que la segunda se enfocó en sus vidas en la comunidad. Ciertas conclusiones que surgieron de estas entrevistas sugieren que la educación y la relación entre los docentes y los estudiantes juegan un importante papel para ayudar o dificultar el bienestar.

Con respecto al papel de la educación, los docentes hablaron con frecuencia sobre su motivación para enseñar en términos del efecto a largo plazo que tendrá en su país, a través de sus estudiantes. En Sudán del Sur, los docentes hablaron de que es posible que la educación sea el único camino para lograr la paz, y por lo tanto, los que fueron a la escuela tienen la responsabilidad de educar a las próximas generaciones. Como dijo un docente de Juba, Sudán del Sur, cuando explicó por qué se hizo maestro: - Para crear estabilidad en este país, para vivir en paz de forma permanente, o para traer la paz permanente aquí, vayamos a la escuela. Si tiene conocimientos, vaya y enseñe”.

Con respecto a las relaciones entre los docentes y los estudiantes, los docentes hablaron del orgullo que sintieron al ver a sus estudiantes destacarse en la escuela, así como de los otros papeles que asumieron para garantizar el éxito de sus estudiantes. En Uganda, una docente contó que recientemente una de sus alumnas había regresado a la escuela después de tener un bebé. La docente explicó: “Me hizo sentir muy orgullosa porque después de hablar

con ella, decidió quedarse en la escuela. Y cuando daba los exámenes, nosotros cuidábamos al bebé... Yo cuidaba al bebé personalmente, así le daba tiempo para presentarse a los exámenes". La maestra siguió con una sonrisa de oreja a oreja debido a que esta alumna obtuvo la calificación más alta de su clase. Por otra parte, las relaciones con los estudiantes también pueden ser una fuente de estrés para los docentes si sienten que están mal equipados para atender las dificultades que estos afrontan, especialmente cuando recién empiezan a enseñar en un contexto de desplazamiento. La misma docente contó: "A veces, cuando mis estudiantes vienen a la escuela y están muy tristes, también me siento estresada. Siento que debería averiguar qué problema padece el estudiante... Pero cuando pregunto y lo averiguo, realmente me estreso. Porque siempre me tomo sus problemas como si fueran míos, y porque a veces no puedo apoyarlos por completo".

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Trabajar con muchos socios en un consorcio entre dos países plantea oportunidades estimulantes y desafíos únicos. Un desafío ha sido la coordinación de las actividades de los proyectos, algunos de los cuales se han atrasado. Estos atrasos se pueden atribuir a distintos factores, tales como la falta de transparencia acerca de quiénes son los responsables de actividades específicas de los proyectos, o el tiempo necesario para obtener la aprobación de los funcionarios del Ministerio para el enfoque TEPD (Desarrollo Profesional de Docentes y Educadores). Otros costos vinculados con la realización de trabajo en el terreno (por ej., costos de transporte y primas de seguros) exigieron que redujéramos la cantidad de sitios de investigación y la cantidad de tiempo en el terreno. Es importante destacar que esto, sumado a los problemas de conectividad, requirió que redujéramos la metodología participativa concebida inicialmente, un enfoque que creemos que es particularmente importante adoptar al realizar investigaciones sobre experiencias holísticas, tales como el bienestar (lo que se explica más abajo).

A partir de estos desafíos y oportunidades, hemos aprendido muchas lecciones, y nos gustaría destacar tres de ellas: la coordinación de la evaluación e investigación en un consorcio, el aumento de la

naturaleza "participativa" de la investigación y la contextualización del bienestar.

En primer lugar, como colaborador de investigación dentro de un gran consorcio, ha sido importante estructurar la investigación de manera independiente a la implementación del proyecto y la evaluación. La Unión Europea ha anunciado la necesidad de investigación y ha apoyado dicha tarea por medio de su iniciativa de Aumento de la Resiliencia en Situaciones de Crisis mediante la Educación. No obstante, la investigación aún no reemplaza el seguimiento y la evaluación (M&E, por sus siglas en inglés), y en un consorcio grande, es importante coordinar las actividades de M&E entre distintos participantes. Es necesario financiar adecuadamente tanto la investigación como el M&E, y considerarlos de manera complementaria pero distinta.

En segundo lugar, como investigadores que intentan subrayar la importancia de las experiencias de los participantes, nuestro trabajo ha confirmado la importancia de aumentar el tiempo con los participantes mediante: más tiempo en el terreno, múltiples entrevistas y múltiples visitas al terreno con el tiempo. La comunicación constante puede ser difícil, dadas las restricciones de trabajar en contextos afectados por situaciones de crisis; sin embargo, es más probable que la priorización de más puntos de contacto a través de una cobertura más amplia desarrolle las relaciones y la profundidad de los conocimientos necesarios para dar énfasis a las perspectivas locales y participar en más enfoques participativos.

Finalmente, nuestras nuevas conclusiones muestran el valor de invertir tiempo en comprender el bienestar de los docentes al principio de una intervención, en particular debido a que el bienestar será diferente para los diversos contextos, poblaciones y personas. Si bien nuestra investigación es independiente, hemos compartido las conclusiones iniciales con el consorcio a fin de que sirvan de apoyo para su trabajo actual. Recomendamos incorporar la recopilación de datos cualitativos y el análisis del bienestar de los docentes a los procesos rutinarios de evaluación de necesidades con el fin de ayudar a los proyectos a proporcionar apoyo adecuado y receptivo a los docentes en cada etapa de su intervención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bronfenbrenner, Urie. 1979. The ecology of human development (La ecología del desarrollo humano). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burns, Mary y James Lawrie. 2015. Where it's needed most: Quality professional development for all teachers (Donde más se necesita: Desarrollo profesional de calidad para todos los docentes). New York, NY: Red

Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia.

Schwille, John, Martial Dembélé y Jane Schubert. 2007. Perspectivas Mundiales en el Aprendizaje de los

Docentes: Mejora de las Políticas y las Prácticas. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP, por sus siglas en inglés) de la UNESCO.

ACNUR. 2018. "Global Trends: Forced Displacement in 2017" (Tendencias mundiales: Desplazamiento forzado en 2017). Ginebra: ACNUR. <https://www.unhcr.org/5b27be547.pdf>

ACNUR. 2019. "Operational Portal: South Sudan". https://data2.unhcr.org/en/situations/southsudan#_ga=2.207618003.1176360363.1565099734-964498883.1542646940

ACNUR. 2019. "South Sudan Regional Refugee Response Plan" (Plan de respuesta regional para refugiados de Sudán del Sur) Nairobi: ACNUR. <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/67312>

Winthrop, Rebecca y Jackie Kirk. 2005. "Teacher development and student well-being" (Desarrollo de los docentes y bienestar de los estudiantes) Forced Migration Review 22: 18-21.

LIENS

- <https://uganda.oxfam.org/latest/image-story/building-resilient-learners-teachers-and-education-systems-south-sudan-and-uganda>
- https://ec.europa.eu/europeaid/projects/resilient-learners-teachers-and-education-systems-south-sudan-and-uganda_en
- <https://www.tc.columbia.edu/international-and-transcultural-studies/international-and-comparative-education/research/research-faculty-highlights/mary-mendenhall--understanding-teacher-and-student-well-being/>

Orientación – Observación – Reflexión – Compromiso (CORE, por sus siglas en inglés) para docentes: Una intervención relativa al bienestar y el apoyo para los docentes

Organización	War Child Holland
Autores	April Coetzee, asesora principal de educación
Ubicación	De Colombia y de los territorios palestinos
Perfil del Docente	Docentes de refugiados, docentes desplazados internamente (IDP, por sus siglas en inglés) y docentes de comunidades de acogida
Tema	Bienestar de los docentes

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

Se dispone de pocas intervenciones basadas en la evidencia para ayudar a los docentes a desarrollar las complejas destrezas necesarias para abordar de manera eficaz las barreras y las demandas polifacéticas con las que se topan en sus vidas profesionales (Hardman et al 2011). Las que ya existen tratan tradicionalmente a los docentes como funciones de producción: las entradas son las capacitaciones continuas enfocadas en un programa de estudios específico, y las salidas son las mejoras en el aprendizaje de los estudiantes, donde se presta muy poca atención a ayudar a los docentes a manejar los roles, expectativas y factores de estrés que deben equilibrar, vinculados a las vidas de los estudiantes y la responsabilidad de los sistemas (Schwartz, Cappella, & Aber 2019). Las investigaciones han mostrado que el estrés y la fatiga, que predominan particularmente en los docentes con menor experiencia, las que se propagan hasta afectar la asistencia y el desgaste de los docentes, la calidad pedagógica y del aula y los resultados de los estudiantes, con efectos en cascada sobre los sistemas educativos (Hoglund et al 2015; McLean y Connor 2015; Wolf et al 2015).

War Child Holland investiga la eficacia de un programa de apoyo integral para los docentes que proporcione atención psicológica individualizada y escalonada, así como el apoyo en tiempo real para los docentes por medio de un modelo de orientación continuo basado en la mejora de la calidad. Inspirado en el modelo teórico de aula prosocial de Jennings y Greenberg's (2009), el objetivo de la intervención de Orientación - Observación - Reflexión - Compromiso (CORE) es lograr un efecto positivo en el entorno del aula al brindar a los docentes habilidades y conocimientos para crear un entorno de aprendizaje

favorable, efectivo y seguro.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

Colombia ha sido testigo de más de cinco décadas de conflicto armado, lo que ha tenido consecuencias devastadoras en el sistema educativo en algunos departamentos del país. El conflicto ha causado un deterioro de las normas sociales que ha llevado a un aumento de las necesidades psicosociales de la niñez, violencia en el aula y ausencia de vínculo entre los docentes, los niños y las niñas. En la Franja de Gaza, los conflictos persistentes han desestabilizado los servicios educativos y afectado el bienestar psicosocial de los niños, niñas y los docentes, causando un deterioro en los resultados del aprendizaje. Las escuelas de Gaza están permanentemente superpobladas, lo que tiene como consecuencia que los estudiantes tengan dificultades para concentrarse en sus estudios y que los niveles de violencia en las escuelas sean mayores. En ambos contextos, el proyecto ha trabajado o trabajará en escuelas formales con docentes que hayan tenido alguna formación, previa a la entrada en funciones. Como el proyecto tiene un enfoque educativo integral, variará la estructura demográfica de los docentes en cuanto a los años de experiencia, el enfoque en la materia, edad, género y formación previa y posterior a la entrada en funciones. El modelo está desarrollado para trabajar con docentes individuales tanto como sea posible, permitiendo algunas adaptaciones en base a las necesidades individuales.

Por medio de un modelo educativo de orientación integral, en tiempo real y basado en la mejora de la calidad continua, CORE apoyará a los docentes para que desarrollen habilidades en tres áreas principales:

1. Competencias socioemocionales de los docentes: desarrollo de las competencias SEL propias de los docentes: en base a las 5 competencias básicas de CASEL, los instructores guían a los docentes individualmente para desarrollar competencias socioemocionales que se relacionen directamente con las competencias que desean desarrollar en los niños y niñas.
2. Bienestar de los docentes: en base a la terapia de aceptación y compromiso (ACT, por sus siglas en inglés), mediante un enfoque basado en la atención plena (mindfulness) y la aceptación. Los instructores apoyan el desarrollo de conocimientos y habilidades para dotar a los docentes de las herramientas necesarias para mejorar su cuidado personal, manejar su estrés, lograr regulación emocional y crear un entorno de aula positivo.
3. Gestión positiva del aula: enfocada en el manejo del comportamiento, la gestión básica del aula y las habilidades de planificación. El desarrollo de esta intervención ha incluido:
 - I. Un estudio exhaustivo de la investigación y programación de desarrollo profesional de los docentes (TPD, por sus siglas en inglés) que contribuyó a la elaboración de una teoría del cambio;
 - II. Un estudio cualitativo formativo en Colombia con agentes educativos clave, tales como docentes, órganos directivos escolares y el ministerio, para servir de apoyo al desarrollo de la intervención;
 - III. Una prueba de concepto (PoC, por sus siglas en inglés) de cuatro meses, que examinó la factibilidad, experiencia del usuario y aceptabilidad de CORE; y
 - IV. La adaptación de la metodología en base a las conclusiones de la PoC.
 - V. Los próximos pasos planificados en el desarrollo de CORE consisten en determinar la agenda de investigación, y culminarán con un estudio de la eficacia. En particular, este se enfocará en el estudio piloto actual de los procesos pertinentes para el contexto en Gaza, en colaboración con Global TIES para la viabilidad y factibilidad. Esto brindará la oportunidad de ajustar los protocolos de implementación de la investigación y el programa como preparación para la evaluación del efecto.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

La hipótesis que se pone a prueba es que CORE causará una mejora en la calidad de la educación en tres niveles:

1. Nuestro resultado principal está enfocado a nivel de los docentes y consiste en mejorar la regulación emocional, la atención plena y el bienestar psicológico de los docentes; reducir las sensaciones de fatiga y agotamiento de los docentes; aumentar la eficacia propia y el compromiso de los docentes; y aumentar el conocimiento y la competencia de los docentes sobre la gestión y planificación del aula.
2. Un resultado secundario, a nivel de los estudiantes, es que esperamos que la mejora en la capacidad de los docentes para modelar directamente las habilidades socioemocionales y mejorar la calidad de la interacción en el aula genere cambios en el vínculo entre los estudiantes y los docentes.
3. A nivel escolar, dado que los instructores de CORE trabajarán con todos los docentes de una escuela, esperamos mejoras en el entorno de toda la escuela y en el apoyo entre compañeros.

Mientras que la PoC mostró que algunos elementos clave de CORE por lo general eran factibles, aceptables y pertinentes para los docentes, también identificó maneras clave de mejorar y adaptar la metodología. Estas comprendieron;

1. Mejorar la confianza y aceptación de CORE en la escuela:
 - a. Los instructores pasan una semana en la escuela ayudando a los docentes por fuera de sus funciones como instructores.
 - b. Garantizar que los docentes entiendan el proceso de intervención completo desde el principio.
 - c. Un enfoque educativo integral garantiza que no haya desconfianza ni miedo en lo que respecta a por qué se ha seleccionado a un docente para la intervención.
2. Mejorar el contenido de la metodología:
 - a. La capacitación inicial de los instructores no debe durar más de tres semanas y debe enfocarse en las habilidades de orientación y en la capacitación sobre el bienestar.

- b. El resto de la capacitación de orientación se debe subdividir al inicio de cada módulo.
 - c. Comenzar cada módulo con una sesión de información sobre educación integral para permitir una mayor claridad del objetivo del módulo y proporcionar un foro para que los docentes compartan.
 - d. Reducir la cantidad de apoyo en clase a un ejercicio identificado por ciclo y aumentar las observaciones a dos sesiones por ciclo.
 - e. Fortalecer el apoyo relativo a la reflexión y la atención plena para los docentes durante el apoyo individual.
 - f. Proporcionar ejemplos de otras actividades para que los docentes los usen en su práctica.
 - g. El estudio también describirá las conclusiones clave que fundamentaron la adaptación de la metodología y tratará los siguientes datos que sirvieron de apoyo para el desarrollo de la intervención.
 - Conclusiones del estudio,
 - Desarrollo de la teoría del cambio de CORE.
 - Datos cualitativos y cuantitativos de la prueba de concepto,
 - Taller de adaptación y cambios en la metodología.
 - Con pocas mediciones de resultados educativos validadas, en particular con respecto al bienestar y las competencias socioemocionales de los docentes, las futuras investigaciones sobre CORE también tratarán la identificación de medidas de resultados y el proceso abordado para garantizar que estas herramientas sean válidas y eficaces para medir los resultados hipotéticos.
- describiremos los aprendizajes a partir de CORE, no solo en los estudios de eficacia, sino en toda la agenda de investigación de WCH, para garantizar que el proceso de investigación sea ético y contextualizado.
- Proceso de contextualización para una intervención generalizada: CORE no se elaboró para el contexto de un país específico; futuros estudios describirán los aprendizajes de los procesos de contextualización para garantizar la aceptabilidad y la pertinencia, especialmente en torno a los temas de bienestar y competencias socioemocionales.
 - Las reflexiones cruciales se centraron en la ampliación y la rentabilidad: las próximas investigaciones describirán parte del pensamiento crítico en el que WCH se ha involucrado en cuanto a la capacidad de CORE para ampliarse y en cuanto a la rentabilidad.
 -

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

El proceso de investigación actual para CORE ha integrado períodos de reflexión y adaptación antes del estudio de eficacia final. El proceso generó los siguientes aprendizajes y puntos de reflexión crítica, que fundamentarán la próxima investigación:

- Desafíos y consideraciones de investigación ética en contextos afectados por las crisis:

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hardman, Frank, Jim Ackers, Niki Abrishamian y Margo O'Sullivan. 2011. "Developing a systemic approach to teacher education in sub-Saharan Africa: emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda" (Desarrollo de un enfoque sistémico para la educación de los docentes en África subsahariana: nuevas lecciones de Kenia, Tanzania y Uganda) *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 41 n.º 5: 669-683
- Hoglund, Wendy, L. G. Hoglund, Kirsten E. Klinge y Naheed E. Hosan. 2015. "Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools" (Riesgos y recursos en el aula: fatiga de los docentes, calidad del aula y adaptación de los niños en escuelas primarias con grandes necesidades) *Journal of School Psychology* 53 n.º 5: 337-357.
- Jennings, Patricia A. y Mark T. Greenberg. 2009. "The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes" (El aula prosocial: competencia social y emocional de los docentes con relación a los estudiantes y los resultados del aula) *Review of Educational Research* 79, n.º 1: 491-525.
- McLean, Leigh y Carol McDonald Connor. 2015. "Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers: Relations to Classroom Quality and Student Achievement" (Síntomas de depresión en los docentes de tercer grado: relación con la calidad del aula y los logros de los estudiantes) *Child Development* 86 n.º 3: 945-954.
- Schwartz, Kate, Elise Cappella y Lawrence Aber. 2019. "Teachers' Lives in Context: A Framework for Understanding Barriers to High-Quality Teaching Within Resource Deprived Settings" (Vidas de los docentes en el contexto: un marco de trabajo para entender los obstáculos para la enseñanza de alta calidad dentro de los entornos desprovistos de recursos) *Journal of Research on Educational Effectiveness* 12 n.º 1: 160-190.
- Wolf, Sharon, Lawrence Aber, Jere R. Behrman y Edward Tsinigo. 2019. "Experimental Impacts of the 'Quality Preschool for Ghana' Interventions on Teacher Professional Well-being, Classroom Quality, and Children's School Readiness" (Efectos experimentales de las intervenciones de "Calidad preescolar en Ghana" sobre el bienestar profesional de los docentes, la calidad del aula y la preparación para ir a la escuela de los niños) *Journal of Research on Educational Effectiveness* 12 n.º 1: 10-37.
- Wolf, Sharon, Catalina Torrente, Marissa McCoy, Damira Rasheed y Lawrence Aber. 2015. "Cumulative Risk and Teacher Well-Being in the Democratic Republic of the Congo" (Riesgo acumulado y bienestar de los docentes en la República Democrática del Congo) *Revisión de Educación Comparada* 59 no. 4: 717-742.

Docentes refugiados: los desafíos de gestionar las expectativas profesionales con las experiencias personales

Organización	Universidad de Harvard
Autores	Elizabeth Adelman,
Ubicación	Conferenciante Líbano
Perfil del Docente	Docentes refugiados,
Tema	Bienestar de los docentes

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

En entornos de conflicto y desplazamiento, los docentes son clave para que la educación sea protectora y productiva, en lugar de contribuir al daño continuo. Además de impartir el contenido académico, los docentes deben garantizar un entorno de aprendizaje seguro, apoyar las necesidades emocionales de los niños y niñas, fomentar la cohesión social y sentar las bases de la paz y la estabilidad. Las expectativas depositadas en los docentes de los refugiados son muy importantes. Sin embargo, en muchos entornos, los docentes que enseñan a las poblaciones de refugiados también son refugiados. A menudo, estos educadores están pasando por muchas de las mismas circunstancias difíciles que afrontan sus estudiantes, como la tensión económica, la tensión emocional y la continua incertidumbre sobre su futuro.

Pocos estudios consideran la relación entre las experiencias personales y profesionales de los educadores de refugiados y la forma en que las tensiones entre dichas identidades pueden influir en el trabajo de los docentes y su bienestar. Esta investigación busca crear una comprensión más profunda de cómo el ser docente influye en la experiencia de ser un refugiado y, a la inversa, cómo la experiencia de ser un refugiado influye en el papel del docente. Los resultados de esta investigación sugieren la necesidad de repensar los tipos de apoyo y capacitación que se proporcionan a los docentes de refugiados para garantizar el éxito dentro del aula.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

Esta investigación se sitúa en Líbano y se centra en los docentes refugiados sirios que trabajan para educar a los estudiantes refugiados sirios en escuelas no formales. Líbano es el país que alberga el mayor número de refugiados per cápita en todo el mundo. Cerca de 1 millón de sirios y 450.000

palestinos viven en Líbano, una población combinada equivalente a una cuarta parte de la población libanesa. La situación de los refugiados en Líbano es especialmente compleja, ya que el Gobierno de Líbano no es signatario de la Convención de 1951 relativa al estatus de Refugiados y no se considera un país de asilo. En Líbano, la enseñanza se considera una profesión “protegida”, lo que significa que, desde el punto de vista jurídico, sólo los ciudadanos libaneses tienen derecho a enseñar en escuelas acreditadas por el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior (MEHE, por sus siglas en inglés). Los docentes refugiados sirios que esperan seguir trabajando en su profesión solo pueden trabajar en escuelas no reconocidas por el MEHE, a las que se hace referencia en esta investigación como escuelas no formales.

Este análisis se basa en las entrevistas realizadas a 42 educadores de refugiados en cuatro escuelas no oficiales y en 116 observaciones en escuelas y aulas. Las escuelas fueron seleccionadas en base a la ubicación física y a la estructura educativa. Tres escuelas estaban ubicadas en la gobernación rural de la Beqaa, donde reside la mayoría de los refugiados sirios en Líbano. Una de ellas estaba ubicada en la capital urbana de Beirut, que es la segunda en número de refugiados sirios. Estas escuelas no formales seguían el plan de estudios libanés utilizando libros de texto libaneses, enseñaban las mismas materias básicas que las escuelas públicas libanesas y tenían un programa de objetivos académicos estructurados para cada nivel de grado que los estudiantes tenían que aprobar. Estas escuelas eran gestionadas por organizaciones no gubernamentales sin afiliación religiosa o sectaria.

En la medida de lo posible, se dio la oportunidad a todos los docentes interesados a participar en el estudio de investigación. Antes de entrevistar a cualquier docente, primero los observé enseñando al menos dos veces. Durante las observaciones en

el aula, tomé nota del número de estudiantes en el aula, el entorno físico y los materiales disponibles, las actividades de aprendizaje, las rutinas de la clase y las interacciones entre los estudiantes y los docentes que se producían durante la lección. El objetivo de estas observaciones era lograr la comprensión de los métodos pedagógicos del docente, las rutinas sociales y educativas del aula, y observar cómo los estudiantes se relacionan entre sí y con el docente. A menudo me refería a momentos de estas observaciones durante las entrevistas para ayudar a contextualizar las preguntas y obtener reflexiones fundamentadas de los docentes. Los docentes a menudo parecían sentirse más cómodos hablando conmigo después de que yo había pasado algún tiempo en sus aulas, ya que sabían que yo había constatado las complejidades de su trabajo. Además, esas observaciones brindaban la oportunidad de interactuar varias veces de manera más informal. Realicé entrevistas semiestructuradas con los participantes, de aproximadamente una hora de duración, centradas en la comprensión por parte de los docentes de su función como educadores que apoyan a los estudiantes refugiados y su experiencia como refugiados en Líbano. Las entrevistas se grabaron en audio, se transcribieron y, de ser necesario, se tradujeron. Escribí memorandos detallados después de cada entrevista, señalando los principales temas y pautas que surgieron en cada entrevista, así como cualquier hallazgo discrepante. A partir de estos memorandos, desarrollé un conjunto de guías para analizar los datos. Para desarrollar estas guías, también me basé en los resultados de un estudio piloto anterior y me guié por los escritos sobre la identidad de los docentes. El conjunto final de guías utilizadas para este análisis incluía códigos como “viaje personal”, “identidad profesional” y “visión de futuro”. Codifiqué las transcripciones de las entrevistas y las notas de campo utilizando el programa informático de análisis de datos cualitativos Atlas.ti. En un esfuerzo por asegurar la consistencia interna en lo que respecta a la codificación, participé en la codificación simultánea con un socio en la investigación. En los casos en que nuestra codificación difería, discutíamos esas discrepancias y las resolvíamos juntos. Utilizando los datos de observación de la clase, creé perfiles escolares en los que observé patrones relativos a las interacciones estudiante-docente, el entorno de la clase y los enfoques pedagógicos comunes.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

Este análisis muestra a los educadores de refugiados luchando por equilibrar las obligaciones relacionadas con la enseñanza de los refugiados con las realidades de vivir como refugiados. Los educadores acogieron con beneplácito la oportunidad de reivindicar una identidad profesional a través de la enseñanza. Se veían a sí mismos desempeñando un papel instrumental en la reconstrucción de las vidas de sus estudiantes refugiados apoyándolos para que puedan aprender, crecer y soñar con un futuro mejor. Esta responsabilidad les proporcionó un sentido de propósito y logro que los motivó a continuar en sus funciones de educadores, independientemente de los continuos desafíos que enfrentaban en sus aulas. Los docentes también veían sus esfuerzos como una forma concreta de ayudar a su propia comunidad y se sentían animados por la oportunidad de extender el cuidado y el apoyo a sus estudiantes.

Sin embargo, en sus vidas personales, los educadores luchaban con la pérdida de la esperanza, el agotamiento psicológico y los altos niveles de estrés. Los educadores se sentían impotentes para superar las barreras sociales, económicas y políticas creadas a su alrededor en Líbano. Como refugiados, estos educadores se enfrentaban a retos considerables mientras trabajaban para restablecer sus propias vidas, atender sus propias necesidades psicosociales y desarrollar su propia visión del futuro. Estos desafíos hicieron que el arduo trabajo de la enseñanza fuera aún más difícil, especialmente cuando el conflicto se prolongó y la futura estabilidad se veía muy lejana. Esta investigación sugiere la necesidad de ofrecer a los docentes, que trabajan en entornos afectados por conflictos, oportunidades dentro de sus escuelas para construir una comunidad con otros colegas docentes para ayudar a mitigar el estrés psicológico que experimentan los educadores. Además, es necesario integrar en la estructura escolar mecanismos que permitan a los docentes abordar, en colaboración con otros, los difíciles retos que se presentan en sus aulas. Los docentes también deberían recibir servicios de apoyo psicológico y capacitación sobre la mejor manera de ayudar a sus estudiantes a recuperarse social y emocionalmente. Por último, la estabilidad financiera era una de las fuentes de estrés que compartían todos los educadores de refugiados. Asegurarse de que los docentes ganen un salario que refleje sus esfuerzos y la realidad financiera de su lugar actual, es un paso necesario para apoyar y

legitimar el trabajo de estos profesionales.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Si bien la investigación cualitativa permite una comprensión más profunda de un fenómeno particular, como método de investigación, resulta imposible formular amplias generalizaciones, a partir de los resultados. La investigación documentada aquí refleja la experiencia de un grupo seleccionado de docentes refugiados sirios que trabajan en Líbano. Sus reflexiones están directamente relacionadas con las condiciones a las que ellos se enfrentan, condiciones que pueden ser muy diferentes a las de los docentes refugiados que trabajan en otros países o incluso en otros entornos dentro del Líbano. Esta investigación debe considerarse simplemente como un punto de partida para demostrar la relación entre las experiencias personales y profesionales de los docentes refugiados. La ampliación de esta investigación a un estudio longitudinal de las experiencias de los docentes refugiados sirios que trabajan en otros lugares del Líbano podría ayudar a proporcionar más pruebas de la complejidad de la relación personal y profesional, así como permitir la comprensión de cómo estas identidades cambian y se desarrollan a lo largo del tiempo. La ampliación de este trabajo a otros países y entornos también ayudaría a comprender mejor los diferentes tipos de apoyo que necesitan los docentes refugiados para garantizar su bienestar profesional y personal. Si bien la comprensión de las experiencias de cualquier docente refugiado permitiría obtener una visión útil, un enfoque para ampliar esta investigación en particular sería considerar a los docentes refugiados sirios en otros países anfitriones. Por ejemplo, ¿cómo hacen los docentes de refugiados sirios en Turquía, Jordania o Alemania para dar sentido a la experiencia de ser refugiado y ser maestro? Dados los diferentes contextos sociales y políticos, ¿cómo divergen y convergen estas comprensiones y qué pueden decirnos acerca de los tipos de apoyo que necesitan los docentes en general y lo que parece ser particularmente contextual?

?

PROFIL D'UN ENSEIGNANT

Sana se graduó en la universidad en Siria con una licenciatura en arte. Enseñó en Siria de 2007 a 2013 hasta que se vio obligada a huir al Líbano para escapar de la escalada de violencia. Pronto comenzó a trabajar en una escuela no formal donde enseña a estudiantes refugiados sirios de 2° a 4° grado en todas las materias. Vivir en Líbano ha sido muy difícil para Sana, ya que ella y su marido lucharon muchísimo para encontrar trabajo. Incluso con empleo, es difícil costearse la vida en Líbano. A Sana también le ha resultado difícil establecer conexiones en la amplia comunidad libanesa. Sin embargo, se esfuerza por recordarse a sí misma y a sus estudiantes que “hay libaneses buenos y malos” y que no deben juzgar a todos los individuos basándose en unas pocas experiencias negativas.

Sana se siente muy afortunada de haber encontrado un trabajo de maestra en Líbano, ya que ser educadora es una parte fundamental de su identidad. “He amado la enseñanza desde que era niña. Solía soñar con convertirme en maestra como mi madre.” Para ella, volver a la enseñanza fue un “momento que cambió su vida”, una oportunidad que ha sido vital en su capacidad para manejar la desafiante y abrumadora situación de ser una refugiada. Para Sana, trabajar en una escuela no formal le ha dado un lugar al que llamar “hogar” dentro de un país que le ha ofrecido poca o ninguna bienvenida. Ella siente un sentido extremo de propósito y el trabajo en sí la mantiene motivada, a pesar de lo agotador y exigente que puede ser su función.

Este estudio de caso se basa en la investigación publicada en la Revista sobre la Educación en situaciones de Emergencia bajo el título: Cuando lo personal se convierte en profesional: Explorando las experiencias vividas por los educadores de refugiados sirios

Entre los blogs que pueden ser de interés se encuentran:

- <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/02/10/inside-syrian-refugee-schools-teachers-struggle-to-create-conditions-for-learning/>
- <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/02/24/inside-syrian-refugee-schools-in-their-search-for-a-destination-teachers-face-difficult-choices/>

Sana también señala las formas en que su capacidad de enseñanza se ha ampliado como resultado del desarrollo profesional que ha realizado en Líbano. En Siria, Sana dependía de las técnicas de aprendizaje de memoria. A través de la formación proporcionada por su actual escuela y por organizaciones como Right to Play, Sana ha cambiado completamente su enfoque de la enseñanza. Ella ha integrado más actividades prácticas en la clase y emplea materiales interactivos en muchas de sus lecciones. Ha encontrado formas de hacer que cada niño y niña participe en una actividad en lugar de tener que esperar a que le llamen para responder. Sana sueña con el día en que pueda volver a Siria para “aplicar la metodología de enseñanza que he aprendido” en Líbano, a la enseñanza en Siria. Sana espera nuevas oportunidades para continuar desarrollando su pedagogía. También le gustaría tener la oportunidad de desarrollar otras habilidades que mejorarían sus posibilidades de empleo, incluyendo el aprendizaje del inglés y el uso de computadores.

A pesar de sus sueños de regresar, Sana admite que el futuro le parece muy poco claro dado que el conflicto se prolonga en Siria. Ella no desea permanecer en Líbano, ya que permanecer allí significa seguir luchando con el desafío de “no saber lo que le va a pasar” a ella misma y a su comunidad de refugiados. En particular, a Sana le preocupa el futuro de sus hijos, que pronto dejarán la escuela no formal e ingresarán en el sistema de educación pública del Líbano, un sistema que ella cree que es de mala calidad. La falta de oportunidades educativas de calidad para su hija ha hecho que Sana considere seriamente la posibilidad de viajar al extranjero. “He logrado lo que aspiro; ahora tengo que pensar en mis hijos.”



LA GESTIÓN DE LOS DOCENTES

¿Qué políticas y estrategias de implementación existen para la gestión efectiva de los docentes en contextos de refugiados en Etiopía?

Organización	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO
Autores	Stephanie Bengtsson y Helen West
Ubicación	Etiopía: Benishangul-Gumuz, Gambella y el Refugio Tigray
Perfil del Docente	Los docentes de la comunidad de acogida
Tema	La gestión de los docentes

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

Etiopía alberga una de las mayores poblaciones de refugiados de África. Es uno de los primeros países en aplicar el Marco Integral de Respuesta para los Refugiados (CRRF, por sus siglas en inglés), y es conocido por su voluntad de acoger y proteger a los refugiados, incluso en el sector de la educación, donde el gobierno se ha comprometido a mejorar el acceso de los refugiados.

Si bien Etiopía tiene planes para expandir su política de salida de los campamentos, la mayoría de los refugiados sigue viviendo en los campamentos administrados por la Agencia de Asuntos de Refugiados y Repatriados (ARRA, por sus siglas en inglés). ARRA tiene también la responsabilidad principal de prestar varios servicios esenciales en los campamentos, incluida la enseñanza primaria, lo que hace de Etiopía un escenario de investigación único, ya que hay dos organismos gubernamentales diferentes encargados de la enseñanza primaria: el Ministerio de Educación (MoE, por sus siglas en inglés) para las escuelas de la comunidad de acogida y ARRA para las escuelas de los campamentos de refugiados.

Es necesario analizar cuidadosamente los puntos fuertes y débiles de las formas de formación, contratación y retención de docentes del MoE y la ARRA para dotar de personal a sus respectivos sistemas, a fin de apoyar las políticas de gestión de los docentes que benefician tanto a los refugiados como a las comunidades de acogida en las que ellos viven. Mediante un análisis exhaustivo de las políticas, esta investigación tiene por objeto derribar esta frontera entre el anfitrión y el refugiado y proporcionar una orientación significativa, pertinente y práctica al Gobierno de Etiopía y a otros interesados clave.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

La mayoría de los niños y niñas refugiadas pasará toda su infancia en el exilio. Para responder a sus necesidades educativas se requerirán soluciones normativas innovadoras que sitúen a los docentes en el centro, no sólo porque los docentes suelen ser el único recurso educativo disponible para los estudiantes durante las crisis, sino porque los docentes son en sí mismos titulares de derechos como miembros de las comunidades afectadas. Para ayudar a impulsar esta búsqueda de soluciones normativas innovadoras, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIEP, por sus siglas en inglés), junto con EdDevTrust, ha puesto en marcha un proyecto de investigación multinacional sobre políticas de gestión de los docentes en contextos de refugiados, con un estudio piloto en Etiopía apoyado por la oficina de UNICEF en ese país.

A los efectos de esta investigación, el objetivo central de una política eficaz de gestión del personal docente es nutrir y mantener un grupo de docentes de excelencia que faciliten una enseñanza y un aprendizaje de calidad para todos a través de:

1. Proporcionar oportunidades significativas de crecimiento intra e interpersonal y profesional
2. Mejorar las condiciones de empleo y de desempeño profesional

La investigación utiliza un enfoque iterativo, colaborativo y de métodos mixtos para explorar cómo se están desarrollando, comunicando, interpretando, mediando, luchando y aplicando las políticas de gestión del personal docente a nivel nacional, regional y local. Entre nuestros asociados en la investigación figuran PRIN International Consultancy and Research Services (una empresa etíope), IPSOS Kenya, estudiantes de maestría de la Escuela McCourt

de Política Pública y dos consultores independientes. Durante todo el proceso de investigación, el equipo de investigación trabajó en estrecha colaboración con los principales interesados de Etiopía, entre ellos la ARRA, el MoE, la ACNUR y UNICEF.

La recopilación de datos en Etiopía se llevó a cabo en tres fases entre septiembre de 2018 y mayo de 2019. Durante la Fase I, se logró comprender el panorama normativo mediante un examen de la bibliografía, un análisis de los documentos normativos y los datos del EMIS, y entrevistas semiestructuradas con los principales interesados, a nivel federal. La fase II consistió en entrevistas con organismos gubernamentales e internacionales a nivel regional, a nivel zonal y de distrito (woreda), entrevistas y debates en grupos de discusión con docentes en escuelas de refugiados y de la comunidad de acogida, y una encuesta de docentes de una variedad de escuelas acogida de refugiados. Durante la Fase III, realizamos consultas con las partes interesadas y entrevistas de seguimiento con los participantes de las Fases I y II para discutir y validar los resultados preliminares, entrevistas con las partes interesadas clave que no habían sido entrevistadas en rondas anteriores y estudios de caso de un día en escuelas seleccionadas de cada región.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

Además de una revisión exhaustiva del documento de políticas, este estudio ha generado valiosos datos cualitativos que capturan una variedad de perspectivas de las partes interesadas sobre políticas relacionadas con el estado de los docentes, el bienestar, el crecimiento personal y profesional y las condiciones de trabajo. Se han recopilado datos exhaustivos de encuestas de 351 docentes etíopes y refugiados en escuelas de acogida de refugiados en Benishangul-Gumuz, Gambella y Tigray.

Los hallazgos clave que surgen del análisis de datos sugieren que, si bien Etiopía ha desarrollado textos de políticas prometedores para la gestión eficaz de los docentes en las comunidades de acogida de refugiados, los problemas de comunicación, interpretación e implementación continúan. Estos problemas surgen de las relaciones poco desarrolladas entre las partes interesadas, particularmente a nivel regional, y la falta de claridad sobre los roles y responsabilidades.

Estos problemas se ven agravados por variaciones contextuales significativas. Si bien la economía de Tigray es relativamente fuerte, y las relaciones entre los refugiados eritreos y las comunidades de acogida son relativamente buenas, Benishangul-Gumuz y Gambella son regiones emergentes que enfrentan grandes limitaciones de recursos, y los refugiados de Sudán del Sur y Sudán tienen menos en común con las comunidades de acogida.

Barreras a oportunidades significativas para el crecimiento intra e interpersonal y profesional Un desafío importante que identificamos fue cómo la falta de cualificación en enseñanza entre los docentes refugiados significaba que, independientemente de otras titulaciones, no conocían los conceptos básicos de pedagogía, metodologías de enseñanza o conocimiento del contenido pedagógico (PCK). En respuesta a esto, se ha lanzado un programa de actualización en dos regiones, financiado a través del fondo Education Cannot Wait. Este programa consiste en una formación durante los meses de verano en los Centros de Educación Docente (CTE) durante cuatro años, después de lo cual los docentes refugiados se graduarán con un diploma. Hasta ahora, 350 refugiados han completado dos ciclos de estudio.

Condiciones de empleo y desempeño profesional inadecuados

Sin embargo, a través de nuestra investigación también se hizo evidente que los desafíos permanecen alrededor de la progresión y la remuneración para los docentes refugiados. Hasta la reciente Proclamación de Refugiados, los refugiados no podían trabajar legalmente en Etiopía, lo que significa que se les paga un pequeño “incentivo” financiado por el ACNUR, en lugar de un salario. Todos los refugiados ganan la misma pequeña cantidad (menos del 20 % de lo que ganan sus colegas etíopes en las escuelas de refugiados). No hay oportunidades de progresar o de recibir un pago mayor, incluso los subdirectores de escuelas de refugiados ganan lo mismo que otros docentes de refugiados. Vincular esto al ejemplo de desarrollo profesional anterior, significa que incluso aquellos docentes refugiados que se graduarán de los CTE con un diploma no volverán a un puesto mejor remunerado ni obtendrán un ascenso.

También descubrimos que un factor significativo que afecta negativamente las condiciones de trabajo de

los docentes refugiados es el hacinamiento en las escuelas de refugiados y la alta tasa de estudiantes por maestro (PTR). Mientras que la mayoría de las escuelas de la comunidad anfitriona visitadas reportaron un PTR de alrededor de 40: 1, dentro de las pautas estándar de Etiopía, el PTR en las escuelas de refugiados fue extremadamente alto, oscilando entre 80: 1 y 120: 1. Esto se debió en parte a que las escuelas primarias de refugiados admitían estudiantes de cualquier edad y en parte a la inestabilidad de la región en su conjunto, lo que resultó en una gran afluencia de refugiados. En una escuela visitada había más de 6.000 estudiantes en lista con un maestro principal y un total de 69 docentes; un PTR total de 89: 1 y un PTR de docentes nacionales cualificados para estudiantes de 280: 1. El alto índice PTR tuvo un profundo efecto en la calidad de la enseñanza que los docentes sentían que podían proporcionar; se informó que incluso debían de pasar lista cada 15 minutos durante los 40 minutos de la sesión de clase.

Repercusiones para el bienestar y la motivación

Una retribución escasa y las duras condiciones de trabajo tienen necesariamente repercusiones en la motivación del docente, ya sea para continuar en su profesión docente como para emprender estudios adicionales. Aunque la mayoría de los docentes refugiados mencionaron un sentido de compromiso con la comunidad como una de las razones para enseñar, descubrimos que en algunas razones habían desafíos en la contratación de docentes refugiados debido a la carga de trabajo que conlleva la enseñanza. La existencia de otros trabajos disponibles para los refugiados en los campamentos, con las mismas retribuciones que el empleo docente, hacía que incluso los refugiados que se habían cualificado como docentes en su país de origen se mostraran reacios a enseñar en un campamento debido a la preparación adicional y al ritmo de trabajo que este puesto conlleva. Simplemente, podían realizar un trabajo menos exigente por la misma retribución.

Históricamente, el desarrollo y la planificación de políticas se han llevado a cabo por separado para los refugiados y las comunidades de acogida, pero cada vez se reconoce más la importancia de las políticas y la planificación conjuntas que respondan al contexto local. Citando las palabras de un representante de ACNUR, “Necesitamos trabajar juntos para evitar tales disparidades, y eso es solo cuando tenemos los

datos que muestran las disparidades” (Entrevista, marzo de 2019).

Nuestros hallazgos sobre Etiopía se publicarán como un resumen de políticas y un estudio de caso en profundidad, que incluye un conjunto de recomendaciones prácticas de políticas, que se han revisado en base a los aportes de ARRA, el MoE, ACNUR y otras partes interesadas. De acuerdo con nuestro enfoque iterativo, compartimos los resultados preliminares con las partes interesadas clave, y estos contribuirán al desarrollo del nuevo Plan de Desarrollo del Sector Educativo de Etiopía.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

En general, un enfoque iterativo y colaborativo con múltiples visitas al terreno permitió la generación de datos enriquecedores. Sin embargo, enfrentamos desafíos, que serán considerados a medida que continúe la investigación:

1. Nuestra investigación resultó oportuna, comenzando justo cuando Etiopía comenzó a implementar el CRRF y a revisar las políticas de gestión docente. Sin embargo, analizar los marcos de políticas y las redes de políticas mientras se desarrollan y revisan estas políticas ha resultado ser un desafío.
2. Si bien Etiopía es relativamente estable, surgieron problemas de seguridad, lo que significa que algunas escuelas no pudieron ser visitadas durante nuestro trabajo en el terreno.
3. Desarrollar una guía de políticas que pueda ser utilizada por una variedad de partes interesadas es un desafío, pero hemos tratado de mitigarlo solicitando sugerencias y comentarios durante todo el proceso.

ENLACES

- [Docentes de refugiados: Revisión de las publicaciones](#): Este documento, en coautoría del IIPE y EdDevTrust, sentó las bases para el estudio. Si se encuentra que hay relativamente pocos datos disponibles sobre la gestión de docentes en contextos de refugiados, aparte de los datos estadísticos limitados que sugieren que los docentes cualificados son escasos. La revisión también concluyó que hay pocos estudios sobre las perspectivas de los docentes sobre asuntos clave de políticas.

- [Un artículo sobre la política de estudio puesta en marcha en Etiopía](#) escrito por Stephanie Bengtsson, Especialista del programa, IIPE-UNESCO.
- [Lo que sabemos y lo que necesitamos saber: Identificar y abordar las brechas de los datos para Apoyar políticas efectivas de gestión docente en los asentamientos de refugiados en Etiopía](#), artículo escrito por Stephanie Bengtsson, Katja Hinz, Ruth Naylor y Helen West, publicado en el número especial de NORRAG: Recopilación de datos y pruebas para apoyar la educación en situaciones de emergencia



Foto 1: Grupo de discusión Asociación de Padres y Profesores (PTA por sus siglas en inglés)



Foto 2: Grupo de discusión de docentes

Una aproximación sistémica al desarrollo de los docentes, según la UNRWA

Organización	Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina (UNRWA)
Autores	Dra. Caroline Pontefract, Directora de Educación, y Frosse Dabit,
Ubicación	Especialista Senior del Programa de Educación
Perfil del Docente	Docentes de refugiados de Gaza, Jordania, Líbano, Siria y Cisjordania
Temas	Gestión, desarrollo profesional y bienestar docente

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

El contexto en el que UNRWA brinda educación en cada uno de los cinco campos en donde opera presenta desafíos genéricos y específicos que deben tenerse en cuenta en su planificación. En su duodécimo año, la situación en Gaza aún es inestable, con bloqueos y enfrentamientos recurrentes. En Cisjordania, los refugiados continúan experimentando condiciones socioeconómicas difíciles, a menudo debido a políticas y prácticas relacionadas con la ocupación. La UNRWA, estima que en Siria el conflicto activo ha dejado al 95 % de los palestinos refugiados en extrema necesidad de asistencia humanitaria. Líbano también se ha enfrentado a los desafíos de una afluencia de refugiados sirios y palestinos de Siria (PRS), y los refugiados palestinos tienen altas tasas de pobreza, oportunidades de empleo limitadas y dependen profundamente de los servicios de UNRWA. Más recientemente, semanas de agitación política y manifestaciones han llevado al cierre de escuelas de UNRWA y gubernamentales. En Jordania, los refugiados palestinos sufren los altos costos de vida, los altos niveles de pobreza y el hacinamiento en los campamentos. Desde el primer momento, UNRWA, ha garantizado la provisión de educación a los estudiantes refugiados palestinos. A pesar de que el programa educativo promovido por UNRWA ha logrado forjarse una buena reputación, posiblemente por el apoyo de la UNESCO desde el principio de los años 1950, un estudio externo al mismo realizado en 2009 pone en evidencia la necesidad de cambio. Se describió como un modelo que era meramente didáctico, basado en clases magistrales que dudosamente desarrollarán las habilidades que los estudiantes necesitan en este siglo XXI. Este estudio puso de relieve la necesidad de reforzar el desarrollo profesional docente además de garantizar la provisión de apoyo profesional continuo, tanto

para los docentes como para los líderes escolares. Además, la falta de políticas, estrategias y enfoques basados en evidencia se consideró que los enfoques en que se basaban que tenían un impacto negativo en el potencial del programa educativo para apoyar las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes de UNRWA. Esta evaluación sirvió como trampolín para que el Departamento de Educación de UNRWA liderara una reforma del programa sistémico de toda la Agencia de 2011 a 2016.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

La Reforma Educativa buscó fortalecer el sistema educativo del UNRWA y, en este sentido, abordó tres niveles clave: política, estrategia estructural y desarrollo de la capacidad individual. Las áreas programáticas interrelacionadas pero definidas también se determinaron en relación con los docentes, el plan de estudios, la evaluación de los estudiantes, la inclusión de los estudiantes y el bienestar. Fortalecer la planificación, el seguimiento y la evaluación así como la medición del impacto respaldaron toda la reforma; durante todo este proceso el papel del docente fue esencial. Para abordar explícitamente este papel central, se desarrolló una Política de docentes de UNRWA lo que proporciona un marco para la gestión, el desarrollo y la progresión profesional de los docentes, así como su bienestar. Al hacerlo, la política busca fortalecer tanto el día a día como el sistema de apoyo profesional a más largo plazo. Los manuales para los docentes, como los destinados a la Educación Inclusiva y los Derechos Humanos y la Resolución de Conflictos y Tolerancia, y los programas emblemáticos de desarrollo de docentes basados en la escuela (SBTD) y Leading for the Future (LftF) ayudan a los docentes a enfrentar mejor los desafíos que se les presentan. El enfoque tomado para la reforma del desarrollo docente fue innovador, ya que les permitió

aprender in situ, junto con sus compañeros y tener la responsabilidad general de su propio desarrollo. Sin embargo, reciben apoyo para reflexionar sobre su propia práctica, aprender sobre nuevas pedagogías y su impacto en el aprendizaje de los niños y niñas, y probar nuevas ideas y enfoques. Otra área clave de la Política de Docentes es la progresión profesional, con la finalización exitosa de programas fundamentales para el desarrollo profesional, junto con otros criterios clave (años en la profesión y evaluación general del desempeño), que llevan a la mejora de la “categoría” del personal. La gestión y el apoyo de los docentes también se fortalecieron a través de estructuras profesionales basadas en el ámbito del trabajo, es decir, las Unidades de Apoyo Estratégico, que son la Unidad de Garantía de Calidad, la Unidad de Evaluación y la Unidad de Desarrollo Profesional y Curricular.

De esta manera, la Política de Docentes y sus diferentes aspectos han impactado directamente el bienestar de los docentes a través de la progresión profesional y un mejor apoyo profesional, pero también a través de las Comunidades de Práctica que se han desarrollado cuando los docentes realizan el desarrollo profesional juntos. En Siria, por ejemplo, los docentes de UNRWA estaban decididos a seguir adelante con el estudio del programa SBTD a pesar del conflicto. Posteriormente informaron que las discusiones entre compañeros desempeñaron un papel clave para ayudarles a enfrentar mejor el impacto del conflicto en su trabajo.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

Reflejando la Reforma Educativa más amplia y su énfasis en la supervisión y la evaluación del programa de Educación en su conjunto, el progreso y el impacto de la Política de Docentes se mide continuamente, tanto a nivel del sistema como a nivel programático. A nivel del sistema, el UNRWA supervisa, evalúa y mide el progreso y los logros a través del Marco Común de Supervisión (CMF) de toda la Agencia. Dentro del CMF hay indicadores de educación universal en los niveles de resultados y de logros. A nivel de “resultado”, se desarrolló e implementó un estudio de observación en el aula con una universidad asociada; se analiza la naturaleza de las prácticas de enseñanza y el aprendizaje en las aulas. En el nivel de “logros”, los indicadores miden la prevalencia de la cultura y las prácticas de derechos

humanos en las aulas y la equidad general de los resultados del aprendizaje educativo.

La evidencia del impacto del enfoque holístico en los docentes a través de la reforma, y ahora la Estrategia a Medio Plazo de UNRWA, está indicada por estos resultados de aprendizaje de los estudiantes que han mejorado en todos los niveles, materias y en todos los dominios (contenido, pensamiento cognitivo y habilidades de orden superior). El porcentaje de estudiantes que alcanzaron los niveles “Logrado” o “Avanzado” en matemáticas de octavo curso aumentó en un 35 % durante este período. De la misma forma, la encuesta de percepción mostró una mejora en el disfrute de la enseñanza por parte de los docentes, la motivación de los docentes y las percepciones del resto de la comunidad educativa sobre las prácticas en el aula.

El recién establecido proceso para Garantizar la Calidad Escolar del UNRWA se desarrolló una vez que se implementó la reforma. Se centra en medir el desempeño de las escuelas y sus docentes con respecto a todos los aspectos que se han abordado en los años anteriores, desde el bienestar de los estudiantes hasta la participación de los padres. Se ha reconocido la calidad e innovación de la Reforma Educativa del UNRWA por parte de los países anfitriones, la región e incluso a nivel mundial entre los interesados en la educación. El informe del Banco Mundial 2014, “Aprendizaje frente a la adversidad”, describe los sólidos resultados del Programa de Educación del UNRWA en términos de su calidad, inclusión e igualdad. El enfoque de UNRWA Educación en Emergencias se mostró como una “práctica prometedora” en educación de refugiados en la iniciativa liderada por ACNUR, Pearson y Save the Children en un evento paralelo en la Asamblea General de la ONU en 2017. Más recientemente, una evaluación del desempeño externa, encargada por varios importantes donantes, a través de la Red de Evaluación del Desempeño de Organizaciones Multilaterales (MOPAN), elogió a la agencia por su reforma sistémica en educación y dijo que está “caracterizada por una alta competencia técnica”, eficiencia y calidad (MOPAN 2019, 7).

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Un enfoque integral y global para el desarrollo docente, la gestión docente, el desarrollo profesional,

la progresión profesional y el bienestar es lo que marca la diferencia con respecto a un sistema educativo de calidad.

Ha habido algunos desafíos con respecto a la implementación de este enfoque holístico. Se podría decir que son de naturaleza financiera, administrativa, política y profesional. La inestabilidad del entorno operativo continúa impactando la implementación de la Política de los Docentes; los desafíos financieros recurrentes que enfrenta la agencia han llevado a un aumento en el tamaño de las clases, una reducción en los puestos de educación y un aumento de los docentes remunerados diariamente. Estos diversos desafíos también han llevado a la incertidumbre entre la comunidad de refugiados de Palestina, no solo por la amenaza que representan para la provisión de educación de calidad por parte de UNRWA, sino también por que lo ven como implicaciones más amplias con respecto al futuro de la agencia y a ellos mismos como refugiados palestinos.

A pesar de estos desafíos, UNRWA sigue luchando por una educación de calidad, inclusiva y equitativa invirtiendo en sus docentes.

- Aprendizaje frente a la Adversidad: el Programa Educativo de UNRWA para Refugiados Palestinos, Grupo del Banco Mundial (2014)-<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20667>
- Evaluación MOPAN; Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (UNRWA, por sus siglas en inglés) de 2017/2018 -<http://www.mopanonline.org/assessments/unrwa2017-18/UNRWA%20Report.pdf>
- Prácticas prometedoras en la educación del refugiado: Programa de educación en emergencias de la UNRWA
- Save the Children, ACNUR y Pearson (2017) <https://www.promisingpractices.online/unrwa/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Red de Evaluación del Desempeño de Organizaciones Multilaterales. 2019. MOPAN 2017-18 Organismo de Obras Públicas y Socorro para los Refugiados de Palestina en el cercano Oriente (UNRWA).

Banco Mundial. 2014. Aprendizaje frente a la adversidad: el programa educativo de la UNRWA para refugiados Palestinos. Washington, DC: Grupo del Banco Mundial.

ENLACES

- La estrategia de reforma educativa del UNRWA (2011 - 2015) - <https://www.unrwa.org/who-we-are/reforming-unrwa/education-reform>
- La Política de docentes de UNRWA, UNRWA (2013)
- <https://www.unrwa.org/resources/strategy-policy/unrwa-teacher-policy>
- El Desarrollo del Profesorado Basado en la Escuela, UNRWA (2013) - <https://www.unrwa.org/sbtd>
- Informe Anual de Actividad UNRWA, UNRWA (2018)-<https://www.unrwa.org/resources/reports/annual-operational-report-2018>

Abordando la escasez de docentes en las áreas afectadas por el conflicto del Estado de Kachin, Myanmar (Birmania): un enfoque amplio de formación para docentes locales

Organización	Servicio Jesuita a Refugiados (JRS, por sus siglas en inglés) de Myanmar,
Autores	Rosalyn Kayah, Directora de la ciudad de Myitkyina,
Ubicación	estado de Kachin, desplazados de Myanmar y docentes
Perfil del Docente	locales anfitriones
Temas	Desarrollo profesional y bienestar del docente

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

El Centro de Formación Docente de Nueva Generación (NG-TTC, por sus siglas en inglés) es un socio colectivo entre la Comisión Diocesana de Educación (DCE, por sus siglas en inglés) de la Diócesis Católica de Myitkyina y el Servicio Jesuita a Refugiados (JRS, por sus siglas en inglés) para abordar la falta de docentes cualificados en el estado de Kachin, Myanmar. El NG-TTC combina el servicio previo de formación, prácticas sobre el terreno y dos años de desarrollo profesional continuo para docentes voluntarios en campamentos y comunidades de desplazados de zonas afectadas por el conflicto. Los conflictos internos han dado lugar a que más de 401.000 personas hayan sido desplazadas dentro de Myanmar. Aunque el Acuerdo Nacional de Alto el Fuego fue firmado en 2015, varias organizaciones armadas étnicas (EAOs, por sus siglas en inglés) no firmaron el documento y siguen en conflicto con el ejército birmano.

El estado de Kachin está dividido entre las áreas controladas por el gobierno (GCAs, por sus siglas en inglés) y las no controladas por el gobierno (NGCAs, por sus siglas en inglés) controladas por las EAOs. El acceso a una educación de calidad está limitado en estas áreas remotas. De acuerdo a un informe de la ONU de 2017, 35.525 personas carecen de acceso a la educación. Además, cada NGCA tiene su propio sistema de educación y sus propios desafíos. Existe una gran escasez de docentes en todos los niveles educativos. A menudo, los docentes del estado se muestran reticentes para ir a las GCAs debido a su lejanía y a su proximidad con las zonas conflictivas. Además, se les prohíbe entrar a las NGCA. Los organismos humanitarios afrontan barreras similares en la prestación de sus servicios, en las NGCA. Las organizaciones eclesásticas, como por ejemplo la DCE, han contratado y enviado voluntarios a

escuelas remotas afectadas por el conflicto en Kachin durante muchos años, en el transcurso de las décadas de conflicto. Sin embargo, el NG-TTC es único como un programa de preparación y entrenamiento en servicio, en Kachin. Anteriormente, el periodo de formación para docentes voluntarios previo al despliegue, duraba entre una semana y un mes. Teniendo en cuenta esto, la Diócesis y el JRS se embarcaron en la colaboración del NG-TTC para mejorar tanto el programa de formación como la calidad de la educación en general.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

El NG-TTC comenzó en 2014 como colaboración entre el JRS de Myanmar y la Comisión Diocesana de Educación de Myitkyina (DCE). Cada año, la DCE selecciona y contrata voluntarios de las comunidades anfitrionas y de desplazados internos a través de las redes locales de la iglesia para que sirvan como docentes en dichas comunidades y campos de desplazados internos, por medio de escuelas de base comunitaria gestionadas por la DCE y las organizaciones armadas étnicas. La mayoría de estos voluntarios (88%) proviene del estado de Kachin; el 28% de ellos vienen de las áreas de desplazados internos en sí, mientras que el resto proviene de áreas afectadas por el conflicto que no han sufrido de desplazamientos. La mayoría de los voluntarios son mujeres (77%) y la edad media es de 21 años. El nivel de educación de los voluntarios varía: el 17% es graduado universitario, el 32% ha aprobado los exámenes de matrícula secundaria y continuaron con la educación superior después de su servicio de enseñanza y el 49% no ha aprobado la secundaria. La motivación de los voluntarios para enseñar depende de varios factores. La mayoría están motivados por el deseo de contribuir en el desarrollo del área, a largo plazo. Algunos ven también la escuela como una herramienta importante para prevenir la entrada de los niños en los grupos armados y, por tanto, ven la

enseñanza como una manera de conseguir la paz. Durante la duración del servicio con el NG-TTC, los voluntarios reciben los siguientes apoyos:

Siete meses de formación antes del servicio

Antes de ser destinados, los docentes asisten a una formación presencial de siete meses. Las fuentes para la formación del plan de estudios incluyen el paquete de formación docente TiCC “Marco estándar de competencia docente en Myanmar” y el paquete de formación docente del JRS, entre otros. La formación curricular aborda las dificultades que afrontan los niños y niñas de Kachin, incluidas la emigración juvenil, el tráfico humano, la educación sobre el riesgo de las minas, la concienciación medioambiental y la reconciliación y consecución de la paz. En 2017, se introdujo un curso básico de inglés para ayudar a mejorar la enseñanza en las clases de inglés. Los aprendices viven en comunidad, en una pensión desarrollando las habilidades culinarias y de limpieza que necesitarán durante sus periodos de enseñanza en las áreas remotas. Como muchos de los aprendices son adolescentes, este programa estructurado provee una formación de valor personal importante además de enseñar las habilidades para vivir independientes que necesitarán para desarrollarse, mientras que enseñan en áreas remotas.

Dos meses de prácticas de enseñanza en campos de desplazados internos

Los aprendices son ubicados en campos de desplazados internos cercanos al centro de formación donde planearán y llevarán a cabo un curso de verano para estudiantes.

Dos años destinados en campos y escuelas comunitarias de desplazados internos

Los docentes son colocados por la DCE en coordinación con los párrocos y funcionarios locales. Los docentes reciben sesiones informativas de seguridad antes de ser colocados y son acompañados a los lugares por personal de la DCE, donde se les presentará a los líderes de los campamentos y escuelas. La comunidad local provee alojamiento y apoyo en especie a los docentes.

Supervisión escolar continua durante los dos años de emplazamiento de los voluntarios

El personal de la DCE y del JRS llevan a cabo un control conjunto de visitas a diferentes zonas geográficas

donde observan y valoran cada clase práctica del docente. La lejanía de las ubicaciones hace que este modelo consuma mucho tiempo, y las visitas de control pueden durar hasta un mes. Además, los docentes solo reciben esta supervisión y evaluación dos veces al año, lo que hace que no tenga un impacto en sus prácticas. Por lo tanto, mientras continúa el monitoreo conjunto de visitas, se ha introducido un método nuevo para formar a los directores para llevar a cabo con más frecuencia supervisiones y análisis en sus escuelas. Todo esto combinado con una autoevaluación de los docentes para tener una imagen global de la práctica docente. Esto ha hecho más eficiente el proceso y, al involucrar al director en el monitoreo, se ha mejorado el análisis, ya que ellos conocen las cualidades y aptitudes individuales de los docentes mejor que los supervisores externos. Sin embargo, esto requiere una formación más sólida de los directores para llevar a cabo de forma apropiada los ciclos de monitoreo y análisis. También supone una serie de nuevas exigencias para los directores, quienes ya tienen sus propios deberes de enseñanza.

Formación en el puesto de trabajo durante las vacaciones escolares

El personal del NG-TTC provee una formación en el puesto de trabajo para los docentes voluntarios y sus compañeros docentes de la comunidad. Estas sesiones están basadas en los datos de las visitas de control. Las sesiones también proveen un foro para que los docentes se reúnan, compartan experiencias y se den apoyo psicosocial e instructivo los unos a los otros.

Estructura en rampa para la competencia del docente a nivel gubernamental

Desde 2018, el JRS y el NG-TTC han trabajado con la Universidad de Fordham para poner en marcha un Marco de Competencia del Desarrollo Profesional Docente (TPDF, por sus siglas en inglés) alineado con el Marco de Competencia Estándar Docente de Myanmar para Docentes Principiantes. El marco define un camino de aprendizaje para los docentes que trabajan en un contexto de emergencia, incluidos el conocimiento, las habilidades y las disposiciones evidentes, en cinco niveles de capacidad basados en criterios (Lester, 2005). El TPDF se apoya en el marco nacional para definir sus estándares, requisitos mínimos e indicadores. La primera fase de desarrollo del TPDF incluye discusiones grupo focales con docentes y sus formadores en los

estados de Kachin y Kayah (Myanmar), así como otras claves de educación de las partes interesadas. Se llevó a cabo un análisis comparativo en el que se examinó el marco de competencias de los docentes nacionales de Myanmar, así como otros ocho marcos de competencias nacionales y supranacionales para aumentar las competencias específicas para situaciones de emergencia. Por último, se llevó a cabo un análisis del paquete de formación de docentes y de la lista de competencias del TiCC, así como de los marcos de desarrollo profesional existentes utilizados en el proyecto y por el JRS a nivel mundial. Los resultados de las FGD y el análisis informaron del desarrollo del TPDF, el cual está ahora sometido a validación por un grupo más amplio de docentes, formadores de docentes y personal educativo del JRS.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

Desde el inicio, el JRS ha supervisado con regularidad el NG-TTC, recogiendo datos del progreso de los docentes a través del plan de estudios previo al servicio y su servicio de enseñanza. En 2018, un método mixto de evaluación externa que utilizó entrevistas a grupos destinatarios, informadores y participantes junto a una revisión de datos del proyecto encontró que desde 2014, se matricularon en el NG-TTC 88 estudiantes para la formación previa al servicio y que 81 completaron su formación y al menos un año de servicio de enseñanza. El periodo medio de servicio para los docentes desplazados a escuelas fue de dos años.

Los docentes voluntarios describieron como muy positiva la experiencia de enseñanza en áreas remotas, citando factores tales como ser capaces de adaptarse y ser creativos con los recursos disponibles en sus escuelas, enfrentar situaciones de la vida real y las luchas en estas áreas y llegar a ser defensores de estas comunidades marginadas. Las solicitudes anuales de docentes de NG-TTC superan constantemente la oferta, con NG-TTC capaz de cubrir aproximadamente el 20 % de los puestos. Los actuales voluntarios y ex alumnos informaron de que la mayoría de las áreas de enseñanza pedagógica fueron clases planificadas, estrategias para motivar e involucrar a los estudiantes y métodos enfocados en los niños y en la enseñanza activa. Los ex alumnos también señalaron el papel que su experiencia como voluntarios desempeñó en el desarrollo de su propia carrera en el futuro. Algunos mencionaron el

crecimiento personal y las competencias adquiridas durante sus periodos de enseñanza: mayor conciencia de sí mismos, autoconfianza y competencias sociales. Algunos docentes han ido más allá de su tiempo destinados y otros han continuado en otros papeles educacionales: educadores públicos (aquellos pocos con grados universitarios), docentes de clases privadas o cursando estudios superiores. El JRS se ha asociado con dos socios de educación superior en Rangún para que puedan referir a algunos ex alumnos del NG-TTC quienes deseen cursar estudios, sin embargo el coste de vida y de los estudios en Rangún son muy altos, para muchos. Un pequeño número de institutos locales de educación también han estado negociando para que los ex alumnos del NG-TTC cursen programas con certificado o diploma.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

- A través de la Iglesia Católica, el NG-TTC puede alcanzar zonas donde otros no pueden debido al conflicto, incluidas las agencias de la ONU y las ONGI. Una de las implicaciones es que las redes religiosas son socios activos en la provisión de educación de calidad en lugares donde las autoridades formales pueden ser frágiles.
- El NG-TTC no tiene certificación formal. Es deseable la asociación con una institución certificadora, pero los voluntarios carecen de los requisitos previos para tales programas: aprobar el examen de matrícula del décimo grado, y en los institutos privados, poseer fuertes conocimientos del idioma inglés.
- Muchos ex alumnos desean convertirse en docentes públicos pero, en la actualidad, no hay formas o políticas gubernamentales que les concedan el reconocimiento por sus años de servicio en el NG-TTC. Este es un punto de discusión permanente entre el gobierno y las ONG asociadas. El Plan Sectorial de Educación Nacional (NESP, por sus siglas en inglés) del gobierno menciona varias áreas en desarrollo para la reforma de la educación docente, incluyendo: “Un «sistema abierto» que provea un servicio previo de educación docente por el que diferentes TEI, incluyendo potenciales instituciones del sector privado, ofrezcan diferentes grados de especialización” (GoUM NESP 2016, 146).

- “Un «sistema abierto» que provea un servicio previo de educación docente por el que diferentes TEI, incluyendo potenciales instituciones del sector privado, ofrezcan diferentes grados de especialización” (GoUM NESP 2016, 146).
- “Un sistema mejorado para el despliegue de docentes que trabajen en áreas rurales y fronteras...paraatraeradocentesexperimentados y cualificados para ellos... que incluya el reconocimiento del aprendizaje anterior, para que a los docentes los cuales hayan enseñado en diferentes contextos educativos (por ejemplo, en escuelas monásticas o en campos de refugiados), se les puedan reconocer sus certificaciones en Myanmar” (GoUM NESP 2016, 144).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministerio de Educación del gobierno de la República de la Unión de Myanmar. 2016. Plan Estratégico de Educación Nacional 2016-2021. http://www.moe-st.gov.mm/wp-content/uploads/2018/01/NESP_20Summary_20-_20English_20-_20Final_20-_20Feb_2023.pdf

Lester, Stan. 2005. “De novato a experto: el modelo de adquisición de habilidades de Dreyfus.” <http://devmts.org.uk/dreyfus.pdf>

PERFIL DEL DOCENTE

Ja Awng es una desplazada interna y docente voluntaria formada y apoyada por el NG-TTC. Enseña educación secundaria en la aldea de N Hkwang Pa.

¿Qué es lo que más disfruta de ser docente?

Estoy muy feliz de poder compartir la educación que tengo con los estudiantes que están hambrientos de educación en el campo de desplazados internos en las áreas no controladas por el gobierno (NGCA) y de ver las sonrisas en las caras de los estudiantes cuando están en las aulas.

Una buena práctica que introduje en mi anterior escuela fue cantar y bailar al final de cada viernes desde el jardín de infantes hasta el Estándar 2. Los niños estaban felices y disfrutaban mucho. Creo que esto mejoró su bienestar.

¿Cuáles son los mayores retos a los que se enfrenta como docente?

El mayor reto que afronto es la comunicación. Las escuelas en las que enseño están en las áreas fronterizas entre China y Myanmar y los estudiantes hablan con diferentes dialectos y acentos de Kachin y no solo la lengua común de esta región, el Jinghpaw. La forma en la que he tratado de adaptarme ha sido escuchando atentamente y así he aprendido el lenguaje de los niños y otros docentes.

Además de esto, el alto índice de inflación y la diferencia de valor monetario del Kyat y del Yuan son también un gran reto para nosotros los docentes. Recibimos nuestro pequeño sueldo en kyats, aunque tenemos que cambiarlos por yuanes para comprar comida en el lugar en el que ejercemos. Sin el apoyo generoso de la comunidad, en particular de los padres, las comidas diarias simples y decentes no son seguras.

¿Qué le gustaría que el resto del mundo conociera acerca de su vida y su trabajo como docente?

Cuando serví por primera vez como docente voluntaria, tenía solo 19 años (me uní al NG-TTC con solo 18) y no sabía mucho de la vida en ese momento. Pero el primer año de servicio voluntario en el campo de desplazados internos de Hpum Lum Yang me permitió crecer y empezar a ser consciente y a pensar acerca de las vidas de los desplazados internos en el campo y de la educación de los niños desplazados en esas áreas como lo soy yo. También soy una desplazada.

¿Qué cambios te gustaría ver en los programas y políticas?

Yo desearía que ambos gobiernos (tanto el local como el nacional) usen el mismo plan de estudios. Sería increíble si el gobierno nacional reconociera la educación en las NGCA.

Para abordar la falta de docentes a nivel nacional, promocionar la lengua madre basada en la educación multilingüe y promover la paz en nuestro país, el gobierno de Myanmar debería desarrollar una política y una senda para que los docentes de la comunidad que recibieron formación y que sirvieron durante años se conviertan en docentes reconocidos y certificados por el Gobierno y puedan trabajar en las escuelas públicas como una carrera.

Por último, pero no menos importante, ¡terminar la guerra civil! La interrupción de la educación, los efectos psicológicos, la adaptación negativa y los riesgos del abuso de drogas y la trata de personas son todas consecuencias de la guerra.

¿Cuáles son los temas o aptitudes que desearía aprender en un programa de desarrollo personal?

Psicología infantil. Métodos de enseñanza según la asignatura (querría ser más habilidosa en asignaturas que estoy enseñando como matemáticas o ciencias. Por ejemplo, la ciencia, no tenemos laboratorios donde los estudiantes puedan experimentar ejercicios prácticos como los experimentos de laboratorio) Visitas de estudio para explorar y observar cómo los



Fotografía: Ja Awng con un grupo de niños en N Hkwang Pa

docentes en otras áreas y países están enseñando en áreas en emergencia prolongada o tras el conflicto.

Quels sont les sujets que tu souhaiterais apprendre et les compétences que tu souhaiterais acquérir dans un programme de développement professionnel ?

La psychologie infantile. Les méthodes d'enseignement (Je souhaiterais être compétente dans les matières que j'enseigne comme les maths et la science. Pour la science, par exemple, nous ne disposons pas de laboratoires où les élèves pourraient mettre en pratique les exercices en faisant des expériences).

Des visites d'étude pour explorer et observer comment les enseignants d'autres régions et pays enseignent dans les régions en situations d'urgence ou de conflit continu ou à la suite d'un conflit.

Quitando el embalaje: Desarrollo profesional continuo de los docentes para la integración y el equilibrio en Líbano

Organización	Global TIES for Children
Autores	Lindsay Brown, directora de investigación, 3EA
Ubicación	Del Líbano
Perfil del Docente	Docentes de la comunidad de acogida
Tema	Desarrollo profesional de los docentes

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

Asegurar la escolaridad formal a escala de alta calidad es difícil en el mejor de los casos. En el caso de Líbano, un país que lidia con una amplia afluencia de niñas y niños refugiados afectados por la violencia y el conflicto (dando como resultado una duplicación de la población estudiantil en cuatro años), tal tarea presenta un reto casi insuperable.

En respuesta a esta afluencia de refugiados sin precedentes, miles de millones de dólares y cientos de agencias humanitarias internacionales y ONG han llegado a Líbano. Si bien es cierto que muchos programas beneficiosos han sido implementados en el sector educativo, la eficiencia en proveer una educación de calidad ha sufrido una coordinación fragmentada tanto dentro como a través de las agencias. Además, la solución de muchas ONG de utilizar paquetes de programas preparados previamente y de marca registrada, optimizados para ser aplicados rápidamente, en condiciones de crisis, dificulta la integración de los programas en los marcos educativos existentes en crisis más prolongadas.

En el ámbito de la educación en situaciones de emergencia, en el que existe una gran necesidad de prestar servicios eficaces de manera eficiente y rápida, es preciso pasar de la prestación de servicios fragmentados de planes de estudios preparados previamente e inflexibles a “ingredientes esenciales” de las intervenciones educativas basados en evidencias que puedan adaptarse e integrarse fácilmente en múltiples contextos. Nuestro estudio investiga una estrategia de desarrollo profesional docente e instructivo que sea flexible, de fácil integración en los planes de estudio escolares y escéptica con relación al enfoque curricular.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

Actores, socios, contexto, población destinataria: En el año escolar 2019-2020, el Ministro de Educación y Educación Superior (MEES, por sus siglas en inglés) de Líbano, con el apoyo del Banco Mundial (WB, por sus siglas en inglés) y TIES/NYU, organizarán un experimento de campo aleatorio para analizar el impacto de su nuevo programa de desarrollo profesional para docentes sobre refugiados sirios y estudiantes libaneses vulnerables. De manera específica, los socios trabajarán, en un primer momento, junto a instructores de grados medios (4-8) de las asignaturas de inglés, ciencias y francés en el Departamento de Orientación Escolástica y Pedagógica (DOPS, por sus siglas en inglés). Todos los instructores de inglés, francés y ciencias (biología) que trabajan con docentes de los grados cuarto a octavo participarán en el estudio, a la espera del consentimiento. Para cada área temática, los instructores serán seleccionados de manera aleatoria para la condición de tratamiento o la de control. Los instructores asignados a la condición de control continuarán sus prácticas de formación como de costumbre. Los instructores asignados a la condición de tratamiento recibirán formación en las principales prácticas focales y estrategias de orientación descritas en la sección programática que consta más adelante.

Metodología, modelo y duración:

En la mayoría de los países, no existe una infraestructura coherente para el desarrollo profesional de los docentes, sino más bien un “conglomerado de oportunidades, formales e informales, obligatorias y voluntarias, casuales y planificadas” (Wilson & Berne 1999, 174). Dicho conglomerado a menudo proyecta señales contradictorias para los docentes sobre las prioridades de enseñanza y los objetivos en el aula, al tiempo que limita las oportunidades para poner en práctica y aplicar los contenidos y las habilidades pedagógicas. Esta situación es particularmente

relevante en Líbano, donde históricamente han existido tanto departamentos autónomos en el marco del sistema educativo como una multitud de actores internacionales que ofrecen servicios de desarrollo profesional fuera de ese marco.

Además de ese modelo fragmentado, la falta de atención al desarrollo profesional docente supone un gran reto para brindar una educación de calidad. Los modelos típicos de implementación de programas a menudo operan bajo la premisa de que los docentes cuentan con competencias en las prácticas principales de enseñanza para aplicar un nuevo concepto o programa educativo. Sin embargo, los docentes en contextos de crisis suelen carecer de formación y habilidades básicas, lo que limita su habilidad para desarrollar satisfactoriamente sus intervenciones. Por ejemplo, nuestra iniciativa multipaís (que incluye a Líbano), diseñada para analizar la efectividad de las actividades de bajo coste orientadas a fomentar el aprendizaje socioemocional focalizado, nos ha permitido descubrir que una parte crítica de la intervención en la teoría del cambio, o bien se omitió por completo, o bien fue puesta en práctica de manera deficiente por parte de los docentes en todos los contextos del país debido a la falta de familiaridad de los docentes con las principales prácticas docentes, tales como plantear conversaciones en el aula (3EA, 2018). Este estudio, para el que se hace uso de un modelo flexible y adaptable, capaz de subsistir a los cambios y modificaciones curriculares, pretende encontrar soluciones educativas para contextos de crisis que puedan integrarse a escala.

El programa

Centramos nuestro estudio en el desarrollo de una serie de prácticas fundamentales para docentes: prácticas con gran potencial que (1) se produzcan con elevada frecuencia durante el proceso de enseñanza, (2) sean transversales en diferentes programas educativos o enfoques docentes, (3) estén fundamentadas en la investigación, y (4) tengan el potencial para mejorar el rendimiento de los estudiantes (McDonald, Kazemi, & Kavanaugh, 2013).

En el caso de Líbano, un subconjunto de Instructores y Coordinadores de DOPS seleccionaron una serie de prácticas piloto para docentes (Diálogo Instructivo, Pensamiento Crítico y Meta conocimiento) del Marco de Competencias Docentes Libaneses ya existente.

A continuación, el grupo de trabajo usó vídeos de aulas libanesas para obtener un rango de calidad (es decir, una herramienta de observación) de cada práctica focal piloto, con el propósito de utilizarlo como la base de las observaciones en el aula y como retroalimentación para el conjunto del estudio. El uso de esta herramienta desarrollada por el DOPS deberá permitir crear una visión y un lenguaje compartidos de la formación de los docentes en el marco del DOPS, así como fomentar una experiencia de desarrollo profesional más coherente y homogeneizada para los docentes en todas las áreas de contenido y en todos los grados.

Los instructores del DOPS existentes en los grados elegibles y las áreas de estudio en la condición de tratamiento asistirán a un total de siete jornadas de formación sobre el uso de la herramienta de observación y las estrategias pedagógicas y de orientación para cada práctica focal del DOPS. Los cursos de formación han sido diseñados y facilitados en conjunto con coordinadores del área de estudio del DOPS, con el objetivo de fortalecer el liderazgo institucional, la adecuación al contexto y la sostenibilidad del programa. Instructores formados celebrarán sesiones de capacitación mensuales con los docentes, en las que se centrarán en las prácticas fundamentales piloto y usarán la herramienta de observación recientemente desarrollada.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

En EE.UU. y en otros contextos desarrollados, las investigaciones han demostrado que la formación de los docentes responde al desarrollo profesional de las prácticas fundamentales (Cohen et al. 2016) y que los docentes que aplican las prácticas fundamentales a mayores niveles incrementan los logros de los estudiantes en evaluaciones rigurosas (Grossman et al. 2014). Sin embargo, hasta donde sabemos, casi no se han llevado a cabo estudios sobre si esos efectos son extensibles a contextos de emergencia o de países de ingresos bajos o medios (LMIC, por sus siglas en inglés).

El presente estudio se centra en evaluar de manera experimental el impacto de una práctica fundamental basada en un enfoque de desarrollo profesional en el instructor y al nivel del docente, teniendo en cuenta: (1) el papel central de los instructores en

materia de apoyo a los docentes; (2) la escasez de investigaciones sobre estrategias de apoyo efectivo para los instructores; y (3) los retos a los que se enfrentan los instructores para proporcionar servicios de calidad a los docentes, en particular cuando los servicios de instrucción se ajustan al nivel de los sistemas (Kraft et al. 2018).

Ante todo, la investigación pondrá a prueba el impacto causal de un sistema mejorado de instrucción para fomentar el desarrollo profesional de los docentes basado en prácticas fundamentales contextualizadas y flexibles, en comparación con la condición de costumbre. Entre los resultados específicos se encuentran la satisfacción de los instructores y el conocimiento del contenido, la práctica instructiva docente observada y las percepciones de los estudiantes sobre la calidad de los docentes. En el estudio, se emplearán dos herramientas de observación para entender el papel crítico de los procesos en las aulas: el Protocolo validado para la Observación del arte de la Enseñanza del lenguaje (Grossman et al. 2013), así como la herramienta recientemente desarrollada por el DOPS. El uso conjunto de ambos grupos de datos nos permitirá investigar las propiedades psicométricas de la herramienta del DOPS.

Se recopilarán datos sobre la asistencia de los instructores a los cursos de formación, sobre la frecuencia de las sesiones de instrucción para los docentes y sobre el uso de actividades y estrategias basadas en prácticas fundamentales para entender la importancia crítica de la implementación cualitativa y cuantitativa, incluyendo sus potenciales efectos transformadores en los impactos. Además de esta recopilación de datos cuantitativos, se celebrarán encuentros focales con instructores y docentes para comprender mejor la experiencia de los participantes con el nuevo sistema de coaching, incluyendo sus posibilidades y limitaciones.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Uno de los retos ha sido la separación histórica de los mandatos en el gobierno de Líbano. Los cursos de formación continua para docentes son dirigidos por el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CERD, por sus siglas en inglés). Sin embargo, el CERD no cuenta con el mandato para proporcionar

un apoyo complementario a los docentes en las escuelas; esta prerrogativa la ostentan los consejeros del DOPS. Por lo tanto, los instructores no conocen el contenido de los cursos formativos y no tienen acceso a recursos para reforzar los objetivos de dichos cursos. Esta situación crea una considerable falta de coordinación en el sistema de desarrollo profesional para docentes.

Un segundo reto ha sido la enorme cantidad de intereses enfrentados de las múltiples agencias que trabajan con el MEHE. En ausencia de planificación y coordinación en el sector, los docentes e instructores están desbordados, no tienen claro cuáles son las prácticas prioritarias y tienen dificultad para encontrar el tiempo y el espacio para implementarlas con calidad. Esas prioridades enfrentadas han reducido la disponibilidad de instructores y coordinadores de materias del DOPS para los cursos formativos y talleres, así como el período de intervención en su conjunto. Aunque los estudios indican que los docentes necesitan unas 50 horas aproximadamente de desarrollo profesional para adquirir nuevas prácticas (Yoon et al. 2007), la suma de horas de formación, práctica e implementación asistida probablemente no alcanzará ese umbral en esta intervención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cohen, Julie, Lorien Chambers Schuldt, Lindsay Brown y Pamela Grossman. 2016. "Aprovechamiento de las herramientas de observación para la mejora docente: análisis de la variabilidad en la asimilación de prácticas institucionales ambiciosas." *Teachers College Record* 118 no. 11: 1-36.
- Educación en situaciones de emergencia, Evidencia para la Acción: 3EA. 2018. Puntuaciones de la observación en las aulas. Datos primarios no publicados.
- Grossman, Pamela, Susanna Loeb, Julia Cohen y James Wyckoff. 2013. "Medidas para la medición: la relación entre las medidas de la práctica docente de lenguaje inglesa en secundaria y las puntuaciones con valor añadido de los docentes." *American Journal of Education* 119 no. 3: 445-470.
- Grossman, Pamela, Julie Cohen, Matthew

Ronfeldt y Lindsay Brown. 2014. "La prueba importa: la relación entre las puntuaciones de la observación en el aula y el valor añadido del docente en múltiples tipos de evaluación." *Educational Researcher* 43, no. 6: 293–303.

- Kraft, Matthew A., David Blazar y Dylan Hogan. 2018. "El efecto de la formación de los docentes sobre la instrucción y el progreso: un meta-análisis de la evidencia causal." *Review of Educational Research* 88, no. 4: 547–88.
- McDonald, Morva, Elham Kazemi y Sarah Schneider Kavanagh. 2013. "Prácticas y pedagogías centrales de la educación para docentes: una llamada para consensuar un lenguaje común y una actividad colectiva." *Journal of Teacher Education* 64, no. 5: 378–86
- Wilson, Suzanne M. y Jennifer Berne. 1999. "Capítulo 6: Aprendizaje de los docentes y adquisición de conocimiento profesional: Un examen de la investigación sobre el desarrollo profesional contemporáneo." *Review of Research in Education* 24, no. 1: 173–209.
- Yoon, Kwang Suk, Teresa Duncan, Silvia Wen-Yu Lee, Beth Scarloss y Kathy Shapley. 2007. *Revisión de la evidencia sobre cómo el desarrollo profesional docente afecta al progreso de los estudiantes* (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033). Washington, DC: Departamento de Educación de los Estados Unidos, Instituto de Ciencias de la Educación, Centro Nacional para la Evaluación de la Educación y la Asistencia Regional, Laboratorio Educativo Regional del Suroeste.

Traslado de docentes a comunidades remotas de Malawi: Un enfoque del despliegue de docentes basado en datos

Organización	Banco Mundial
Autores	Salman Asim, economista senior
Ubicación	de Malawi
Perfil del Docente	Docentes de la comunidad receptora
Tema	Gestión de los docentes

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

Las variaciones extremas en el personal entre escuelas en zonas urbanas y en el de escuelas en zonas remotas son comunes en África subsahariana. Esto hace que las escuelas de las zonas remotas, incluyendo a muchas que atienden a refugiados y a poblaciones desplazadas, padezcan una grave escasez crónica de docentes y otros profesionales de la educación, lo que constituye uno de los factores clave que inciden en la crisis educativa de África. Malawi es un ejemplo extremo: Malawi gasta más del 80 % de su presupuesto para la educación básica en los salarios de los docentes, pero sus 61.000 docentes de primaria están distribuidos de manera muy desigual entre las escuelas. En un solo distrito, los ratios de estudiantes-docentes en las escuelas (PTRs, por sus siglas en inglés) pueden variar desde menos de 10 estudiantes por docente a más de 1.000, en casos extremos. Las escuelas en zonas remotas normalmente también tienen menos instalaciones y estudiantes más pobres, y esas diferencias en el personal exacerban las desigualdades existentes en el sistema.

La zona de Nathenje, cerca de la capital de Lilongwe, muestra cómo los PTR pueden variar enormemente en una sola área. La escuela primaria de Nsanjiko se encuentra en un pequeño pueblo, a 10 km por una polvorienta carretera que lleva a la ciudad de Nathenje. El pueblo alberga un puñado de pequeñas tiendas, pero carece de electricidad, agua canalizada e instalaciones sanitarias. Dos de los docentes de la escuela viven en la misma; el resto se desplaza a la escuela a pie o en bicicleta tanto desde Nathenje o por una carretera secundaria que conecta con la propia Lilongwe.

La escuela ha padecido falta de personal desde 2013, cuando se dio permiso a cuatro docentes a que se trasladarán a otro lugar tras haber sido víctimas

de un delito mientras iban en bicicleta desde la escuela a Lilongwe. El director concedió permiso a los cuatro para que se marcharan con la condición de que fueran sustituidas, pero no había sustitutos disponibles. Desde entonces, han llegado nuevos docentes, pero otros se han marchado después de casarse o por razones médicas. El PTR de la escuela es de 94, muy por encima de la media de 68 de Malawi.

“Las condiciones de nuestra escuela no satisfacen a las necesidades de algunos docentes, especialmente de las docentes femeninas”, afirma el director, Dickson Kachamba. “Los docentes llegan a Nathenje y ven las condiciones que hay aquí, inmediatamente empiezan a trasladarse a otras escuelas en el centro comercial. Recientemente llegó un docente y sólo estuvo aquí durante un semana antes de trasladarse a una escuela cercana para estar cerca de su mujer”. Por el contrario, en la escuela de Mwatibu, en las afueras del pueblo de Nathenje, el PTR es de sólo 34.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

Hasta hace poco, los datos sobre el paradero de los docentes eran fragmentarios e inconsistentes entre los organismos gubernamentales. En consecuencia, las políticas de distribución de los docentes han sido generales, maleables y se han ejecutado de manera inconsistente. Todas las escuelas con un PTR superior a 60 –tres de cada cuatro escuelas– han reunido los requisitos para recibir personal nuevo cada año, de manera que los docentes no son en la práctica seleccionados para las escuelas más necesitadas. Un sistema de remuneración por condiciones difíciles, pensado para compensar a una minoría de docentes que trabajan en escuelas remotas, es recibido por más del 80 % de los docentes, lo que lo hace ineficaz como incentivo. Mientras que las escuelas en áreas remotas padecen de falta de docentes, aquéllos que tienen una necesidad legítima de trabajar en zonas más cercanas a las áreas urbanas –por ejemplo,

aquéllos con problemas de salud que requieren de un tratamiento frecuente – no siempre logran conseguir un traslado. Hay un docente que se cambió de escuela en tres ocasiones, en un intento por lograr un puesto en un lugar menos remoto, antes de llegar a Nsankijo hace diez años.

“Tengo asma. Quiero estar cerca del hospital” afirma. “Las dos últimas veces que me trasladé proporcioné un certificado médico. Les informé que quería estar cerca de la ciudad, pero me dijeron que en Nsankijo padecen de falta de personal, y que si venía aquí, quizá podrían ayudarme en unos cuantos años. Pero todavía estoy aquí. No sé por qué ignoran mis opiniones; otros se han trasladado a la ciudad después de haber trabajado aquí durante dos o tres años, pero yo no”. Trabajando con funcionarios a nivel central y de distrito, un equipo del Banco Mundial desarrolló la primera base de datos actualizada, precisa y completa de todos los docentes de escuelas primarias de Malawi y sus puestos escolares actuales. A continuación, identificaron y analizaron los factores que impulsan la variación en el PTR. El análisis confirmó que los aspectos de la lejanía identificados por los docentes como fuentes principales de las dificultades en destinos remotos son altamente predictivos de la variación en el PTR. Estos consisten en la distancia de la escuela respecto del centro comercial más cercano (es decir, un pueblo o asentamiento con negocios comerciales, pero no necesariamente el centro del distrito); así como también la disponibilidad de facilidades básicas en la escuela, como electricidad y una carretera accesible incluso durante la época de lluvias; y la disponibilidad de instalaciones particulares en el centro comercial, como un banco, un hospital o clínica, y sistemas de agua y electricidad. El hecho de que el PTR varíe acorde a estos factores evidenció que los docentes son capaces de ejercer una considerable influencia sobre los destinos laborales, lo que significa que las carencias son más severas allí donde los docentes no quieren ser destinados.

A través de debates en grupos discusión y el mapeo de redes político-económicas, el equipo identificó los canales mediante los cuales los docentes ejercen esta influencia. Esos debates contaron con el apoyo de Directores Educativos de Distrito (DEM, por sus siglas en inglés), directores de escuela, jefes de aldea y otras partes interesadas, lo que permitió desarrollar un panorama sobre cómo los docentes presionan a

través de canales formales e informales para evitar ser destinados a escuelas remotas. Los funcionarios se esfuerzan por adoptar una postura firme frente a estas presiones, especialmente cuando son docentes bien conectados que convencen a una figura política o funcionario de alto rango para que intervengan a su favor. “La gente quiere que sus amigos estén en una escuela que no sientan que es remota”, dijo un DEM. “Tienes que ser fuerte y estar preparado para crearte enemigos.”

Haciendo uso de estos hallazgos, el equipo desarrolló una nueva clasificación de cuán remota es la escuela con tres niveles, de la A a la C, en los que se considera, no sólo la ubicación física, sino también las instalaciones de las escuelas y de los centros comerciales. Ofrece una categorización simple y precisa que considera los factores clave que influyen la capacidad de los docentes de defender sus intereses o de oponerse a su asignación en las escuelas. Gracias a esta nueva categorización más detallada, el equipo desarrolló dos reformas políticas diseñadas para reducir rápidamente las disparidades en los números de docentes sin costes adicionales. En primer lugar, el despliegue anual de 5.000 nuevos docentes está ahora siendo clasificado en las escuelas de Categorías A y B, aquellas consideradas las más remotas. Este método debería resultar mucho más eficaz que la anterior política en materia de destinación de nuevos docentes a las escuelas que más los necesitan.

En segundo lugar, se están realizando reformas en el sistema de remuneración por condiciones difíciles, para alcanzar el objetivo inicial de conceder un bono significativo a los docentes que trabajan en las escuelas más remotas. La mejora del sistema otorgará una remuneración mensual de \$35,00 (equivalente a aproximadamente a un tercio del salario medio de los docentes) y estará destinada al 20 % de los docentes que trabajan en las escuelas más remotas, y se hará entrega de una cantidad menor a los docentes en escuelas moderadamente remotas. Se espera que esto disminuya la presión de los docentes para evitar los destinos remotos, e incentivarlos a permanecer o mudarse a las escuelas con dificultades. Se espera que la nueva política se aplique en 2020.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

La nueva categorización se introdujo por primera

vez en 2017 para guiar la distribución de 4.570 nuevos docentes en las escuelas. Se instruyó a los Administradores de Educación del Distrito (DEM, por sus siglas en inglés) para que priorizaran las escuelas de las categorías “más remota” y “remota” sobre las de categoría “no remota”. Una serie de talleres a nivel regional introdujeron a los funcionarios de distrito en la nueva categorización y la razón del cambio. Muchos funcionarios de distrito tuvieron mucho éxito en la asignación de casi todos sus docentes a escuelas remotas. A nivel nacional, el 76 % de los nuevos docentes fue asignado a escuelas que se encontraban en las categorías “remota” o “más remota”. El 42 % fue enviado a escuelas de categoría “más remota”, un paso importante en la redistribución de los docentes hacia estas escuelas más necesitadas.

La mejora en la asignación de los docentes se está convirtiendo en un aspecto central del sistema de gestión de docentes de Malawi. En 2018, unos 7.000 nuevos docentes fueron asignados a escuelas. Casi la mitad (49 %) de estos docentes fueron destinados a escuelas con más de 100 estudiantes por docente, una mejora importante en la capacidad del sistema para asignar a los docentes a las escuelas con mayor necesidad.

Además, el diálogo en torno a la formulación de políticas basadas en la evidencia en Malawi está pasando de la dependencia de “cifras globales” simplistas a una basada en datos creíbles, detallados y confiables. Malawi está probando la recopilación de datos de alta frecuencia, en base a tablets, sobre indicadores escolares clave, y llevando a cabo una encuesta de escuelas a gran escala, longitudinal y representativa a nivel nacional que recopila una amplia gama de datos sobre las condiciones, prácticas y resultados en las escuelas primarias de Malawi. Este nuevo registro de datos servirá al gobierno para la creación de marcos normativos adicionales para la toma de decisiones, y le permitirá medir el impacto de las reformas y proyectos.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

A pesar del éxito del esfuerzo por mejorar la distribución inicial de los docentes en las escuelas, la incorporación del segundo aspecto de las reformas previstas - la mejora de las asignaciones por dificultad para los docentes en puestos remotos -

ha resultado más difícil de lo esperado. Para que la reforma prevista sea neutral en materia de ingresos, es necesario retirar la asignación a los docentes que actualmente la reciben a pesar de estar en escuelas no remotas. Sin embargo, esto ha demostrado ser políticamente desagradable, lo que ha llevado a retrasos en la implementación de las reformas previstas. En la actualidad, el equipo de trabajo está investigando posibles fuentes de financiación por parte de socios de desarrollo, para apoyar la introducción del régimen de asignación revisado, como una asignación adicional que no requiera la eliminación de la asignación de bajo valor existente de los actuales destinatarios. Se espera que esto se resuelva permitiendo la introducción de la asignación durante 2020.



**DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

Mapeo del Conocimiento y las Habilidades de los Docentes Sirios Desplazados en Líbano

Organización	Universidad Americana de Beirut & Fondo para el Desarrollo de la Educación
Autores	Dra. Hana Addam El Ghali y Dra. Anna Riggall
Ubicación	Líbano: Beqaa, Beirut y Regiones del norte
Perfil del Docente	Docentes de refugiados
Tema	Desarrollo profesional y bienestar del docente

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

El Líbano ha logrado, con el apoyo de la comunidad internacional, ampliar su apoyo a los refugiados manteniendo al mismo tiempo niveles de acceso a los servicios y calidad de los mismos para los estudiantes libaneses. Se estima que aproximadamente el 60 % de los refugiados sirios de entre 3 y 18 años están fuera del sistema de educación formal. Varios factores han contribuido al desafío de inscribir y mantener a los niños en la escuela, entre los que se encuentra el número limitado de docentes. Las organizaciones no gubernamentales han sido clave para los esfuerzos por llegar a los niños y niñas fuera del ámbito del sistema de las escuelas públicas.

Los docentes del sistema de escuelas públicas han recibido capacitación para ayudarles a hacer frente al desafío de trabajar con niñas y niños refugiados, a través del desarrollo profesional. Además de tener diversos antecedentes profesionales, los docentes de las ONG, en particular los docentes sirios, no tienen necesariamente ningún desarrollo profesional estructurado. Esta situación dista de ser ideal. Las innovaciones actuales en materia de políticas recomiendan mejorar el desempeño docente como el factor que más probablemente conduzca a avances sustanciales en el aprendizaje de los estudiantes [Organización para la Cooperación y Desarrollo económicos (OECD, por sus siglas en inglés) 2005; OECD 2009]. Los docentes de refugiados desplazados que trabajan en el sector informal podrían resultar un recurso vital para los exigidos sistemas educativos en crisis prolongadas, en el Líbano y en cualquier otro lugar.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

Finalidad

En este estudio colaborativo, Education Development Trust (Fondo para el Desarrollo de la Educación) trabajó con la Universidad Americana de Beirut (AUB, por sus siglas en inglés) para examinar el perfil

de los profesores sirios desplazados que trabajan en entornos libaneses de educación informal en Beirut, Beqaa y en la región norte. La intención era construir un perfil de los docentes y comprender los principales desafíos a los que se enfrentaban. También queríamos evaluar

las habilidades y necesidades de desarrollo de los docentes y ver qué oportunidades, de haberlas, han tenido con respecto a su propio desarrollo profesional.

Metodología y métodos

El estudio incluyó una combinación de entrevistas semi estructuradas, debates de grupos de discusión, una encuesta, e Investigación de Acción Participativa (PAR, por sus siglas en inglés). En el trabajo de PAR, los docentes asumieron el papel de socios de investigación y trabajaron con el equipo de investigación con el fin de identificar los problemas clave que consideran críticos para entender sus historias, experiencias profesionales y necesidades de desarrollo profesional. La recopilación de datos se llevó a cabo en dos rondas principales:

1. **Primera ronda:** debates de grupos de discusión con docentes sirios, realización de encuesta, actividades de PAR;
2. **Segunda ronda:** entrevistas semiestructuradas individuales con los docentes sirios que participaron en la PAR, las sesiones de la primera ronda de debates de grupos de discusión, y representantes de la Educación No Formal (NFE, por sus siglas en inglés).

Este estudio se centró en las regiones de Beqaa, Beirut y el Norte del Líbano. La investigación llegó a un gran número de participantes, incluyendo:

1. 70 docentes que participaron en la PAR (organizados en 12 grupos de trabajo);
2. 30 docentes que participaron en los debates de grupos de discusión;
3. 24 entrevistas individuales (5 representantes de NFE; 19 docentes sirios); y

4. 130 docentes que respondieron a las preguntas de la encuesta.

También se celebró un evento en la AUB (American University of Beirut) donde los docentes pudieron presentar sus conclusiones de la PAR al público internacional. La intención era que los beneficiarios a corto plazo de esta investigación fueran los docentes mismos, los estudiantes a quienes enseñan, y toda la comunidad de refugiados sirios en el Líbano.

El análisis de datos cualitativos (entrevistas individuales y grupos de discusión) incluyó (a) transcripción y codificación utilizando NVIVO, y (b) análisis temático inductivo y deductivo. El examen de los datos cuantitativos (encuesta) se llevó a cabo mediante la ejecución de estadísticas descriptivas y análisis de distribución. El software utilizado para este propósito fue STATA.

El resultado de este proyecto incluirá un informe, resumen de políticas y dos videos, una infografía y un documental corto.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

Perfil de los docentes

- La mayoría de los docentes eran varones (70 %).
- En total, el 90 % de los docentes estaban graduados en una variedad de asignaturas, como árabe (20 %), matemáticas (10 %) e inglés (16 %). Sólo el 5 % de los docentes tenía título de postgrado y de ellos, menos de un quinto contaba con alguna experiencia docente previa. De aquellos con título de pregrado, dos tercios tenían alguna experiencia docente.
- En general, el 39 % de los docentes sirios no tenían experiencia previa en la enseñanza, lo cual no es inusual en el marco de la educación no formal. El otro 61 % trabajaba en la profesión docente en Siria antes de la guerra.
- La experiencia docente media de los participantes era de nueve años. En promedio, las docentes mujeres tienen casi ocho años de experiencia, mientras que los docentes varones tienen seis años.

Desarrollo profesional

- Los docentes sirios habían participado en

instancias de capacitación, algunas de ellas directamente relacionadas con la enseñanza (por ej. gestión de clases, gestión del tiempo, liderazgo, inglés, etc.), y otras complementarias a la enseñanza (por ej. Manejo del Estrés, Derechos Humanos, Realización de Películas, etc.). Casi el 85 % de la muestra de la encuesta ha llevado a cabo actividades de desarrollo profesional en los últimos 18 meses, incluyendo capacitación en desarrollo profesional o lectura de literatura profesional. Sólo el 15 % de los docentes de la muestra no han participado en ninguna actividad profesional.

- La mayor parte de la formación es impartida internamente por organizaciones de la sociedad civil (OSC) para las que trabajan (65,19 %) o por otras organizaciones: organizaciones internacionales (20 %) u otras OSC (34,84 %). Por el contrario, la cantidad de oportunidades de formación que brinda el gobierno libanés es limitada (9,63 %). Nuestro análisis de los datos de la encuesta sugiere que el contenido de la formación está en línea con las recomendaciones clave y la evidencia proporcionada por la literatura existente. De hecho, la gran mayoría de los docentes sirios (55,56 %) están capacitados en enfoques pedagógicos relacionados con emergencias y el 45,19 % de ellos recibe capacitación sobre temas relacionados con emergencias. Esto indica la relevancia y pertinencia de cierto desarrollo profesional.
- Los datos sobre la formación en línea con materias tradicionales y estrategias pedagógicas sugieren que pocos docentes sirios reciben formación sobre la enseñanza de asignaturas tradicionales (13,33 %) y enfoques pedagógicos tradicionales (26,67 %). Este resultado contrasta con las principales recomendaciones procedentes de la literatura y la información de antecedentes de los docentes. De hecho, el 38,52 % de los docentes comenzó su carrera como tal después de 2011, como consecuencia del desplazamiento, y no poseen los conocimientos necesarios sobre la materia que enseñan y las metodologías pedagógicas tradicionales. Además, el 36,30 % de los docentes sirios está trabajando actualmente en un área de especialización diferente a la de su educación, lo que significa que necesitarían apoyo en esa nueva área de enseñanza.

- Los docentes señalaron la necesidad de capacitación adicional sobre cómo abordar los problemas socioemocionales.
- Los docentes solicitaron que la formación fuera relevante para sus necesidades. Querían talleres, en particular para enfrentar los problemas específicos de la emergencia (clases superpobladas y de edades diversas, entornos de aprendizaje deficientes en recursos, idioma de la enseñanza, etc.).

La situación personal de los docentes refugiados:

- Las entrevistas mostraron claramente que muchas de las preocupaciones de los participantes no se referían tanto a sus vidas profesionales como a sus vidas personales fuera del trabajo.
- Las principales preocupaciones incluían su condición legal y de residencia en el país de acogida, la seguridad financiera y el poder proporcionar lo más básicas para sus familias e hijos, y su propia seguridad personal así como la de sus familias.
- Enseñar con las ONG les ha ofrecido ciertos ingresos y ha ayudado a mantener a las familias, y es considerado como una oportunidad.
- La crisis de los refugiados sirios ha dado lugar a desafíos sociales y económicos sin precedentes en el Líbano. En el país hay casi un millón de niñas y niños refugiados en edad escolar que necesitan acceso a la educación. A pesar de los esfuerzos del gobierno libanés para dar cabida a estos niños y niñas dentro de su sistema de educación formal, no hay suficientes lugares. La alternativa para muchos niños y niñas ha sido asistir a escuelas y clases no formales brindadas por otras organizaciones.
- Los antecedentes de quienes enseñan en estos entornos varían considerablemente, con una mezcla de docentes experimentados y calificados, y aquellos que no tienen experiencia previa en la enseñanza. A pesar de la importancia de los docentes refugiados en contextos de emergencia, hay una clara falta de atención a las necesidades profesionales de los docentes refugiados y de los que enseñan en entornos de educación no formal. Nuestra investigación ha abordado este tema claramente. Hemos trabajado directamente con docentes refugiados y les hemos proporcionado

una plataforma para que sus historias puedan ser escuchadas. El estudio completo (que se publicará a principios de 2020) será de interés para una amplia audiencia, incluidos los organismos de las Naciones Unidas, la comunidad de donantes y otras organizaciones que se están interesando activamente en la crisis de los refugiados sirios u otros ejemplos de crisis prolongadas.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Los recursos limitaron el número de docentes que pudimos involucrar en el estudio. También hubo problemas con el desgaste de los participantes. Era difícil localizar a todos los docentes después de la primera ronda de entrevistas. Sabemos que a algunos docentes también les resultó difícil sumarse a las reuniones y al trabajo de campo debido a los compromisos familiares.

Hubo desafíos relacionados con la aplicación de algunos métodos de investigación, tales como el enfoque de Investigación de Acción Participativa (PAR, por sus siglas en inglés), que son más difíciles de controlar en el terreno. Se modificó la prioridad de algunos temas de investigación, lo cual es útil si reflejan los verdaderos problemas y desafíos que enfrentaban los participantes. Los investigadores debíamos responder a las cuestiones que los participantes querían transmitirnos y esto no siempre estaba en línea con nuestras preguntas. Dado nuestro deseo inicial de entender las necesidades de desarrollo profesional, esto resultó en una menor profundidad en los datos de lo que nos hubiera gustado.

ENLACES

- Nuestra respuesta a la crisis de los refugiados sirios: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/commentary/our-response-to-the-syrian-crisis>
- Docentes de refugiados: una revisión de la literatura: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/research/teachers-of-refugees-a-review-of-the-literature>
- Educación en situaciones de emergencia: ¿Quién enseña a los refugiados?: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/about-us/>

news/education-in-emergencies-who- teaches-refugees

- ¿Quién enseña a los refugiados?: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/commentary/who-teaches-refugees>
- Educar a los refugiados: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/commentary/education-in-emergencies-educating-refugees>
- Enseñanza del idioma inglés en Oriente Medio: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/case-studies/english-language-teaching-in-the-middle-east>

Satisfacer las Necesidades Académicas y socioemocionales de los Niños y Niñas no Escolarizadas de Nigeria

Organización	International Rescue Committee
Autores	Adane Miheretu, Coordinador Senior del Programa Noreste de Nigeria:
Ubicación	Estados de Borno y Yobe
Perfil del Docente	Docentes de la comunidad anfitriona y docentes nacionales que trabajan en entornos inseguros
Tema	Desarrollo profesional del docente

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

Hay más niñas y niños no escolarizados (OOS, por sus siglas en inglés) en Nigeria que en cualquier otro país (UNICEF 2019). Esta crisis educativa es particularmente intensa en las regiones más afectadas por la insurgencia de Boko Haram, que ha desplazado a 1,9 millones de nigerianos y destruido o forzado el cierre de casi 3.000 escuelas (OCHA 2017). A 10,5 millones de niñas y niños no escolarizados de toda Nigeria se les ha negado el derecho humano a la educación, y se aproximan a la edad adulta sin alfabetización, matemática básica y las habilidades socioemocionales que necesitan para prosperar y llevar vidas estables e independientes.

Como parte de su respuesta a esta crisis, con el apoyo de UK Aid, el International Rescue Committee (IRC) y Creative Associates International desarrollaron el modelo Programa de Aprendizaje Acelerado (ALP, por sus siglas en inglés) en Nigeria. Los ALP son programas educativos flexibles y apropiados para cada edad, que tienen como objetivo abordar las necesidades de los niños, niñas y jóvenes no escolarizados preparándolos para la entrada o reingreso al sistema educativo convencional. Al inscribir a estos estudiantes, los ALP se esfuerzan por compensar el tiempo perdido y apuntalar las habilidades esenciales que estos estudiantes pueden no haber desarrollado o pueden haber perdido luego de que sus estudios se vieran interrumpidos.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

Estos ALP atienden actualmente a 35.500 niños y niñas de nueve a 14 años en los estados de Yobe y Borno, en el noreste de Nigeria. Se estima que el 75 % de todos los niños y niñas de Yobe y Borno no están escolarizados. Estos programas priorizan el desarrollo de habilidades académicas y

socioemocionales esenciales de niños y niñas que no han estado escolarizados por más de dos años, o que nunca asistieron a la escuela en absoluto. El soporte de ALP se proporciona en 400 centros de aprendizaje no formal (NFLC, por sus siglas en inglés) en toda esta región.

Desde el comienzo de la insurgencia de Boko Haram, más de 2.295 docentes han sido asesinados y se estima que 19.000 han sido desplazados (EiE WG Nigeria 2017). Esto ha empeorado la crisis educativa más amplia en Nigeria y agrava las cuestiones de acceso a las escuelas. En respuesta a esta escasez de docentes certificados en el noreste de Nigeria, estos ALP reclutan miembros de la comunidad local para trabajar como facilitadores del aprendizaje (LF, por sus siglas en inglés).

Los administradores de ALP equipan a estos facilitadores con el conocimiento del contenido y las habilidades pedagógicas que necesitan para enseñar eficazmente alfabetización básica, aritmética y habilidades socioemocionales a los niños y niñas no escolarizadas. A los facilitadores se les brindan oportunidades de desarrollo profesional que incluyen capacitación presencial, visitas de capacitación in situ por parte de funcionarios de los ministerios locales de educación y Círculos de Aprendizaje Docente (TLC, por sus siglas en inglés) mensuales.

Los ALP proporcionan sesiones de clases que duran tres horas por día, tres veces a la semana en el transcurso de nueve meses consecutivos. El objetivo organizativo de estos ALP es que, tras su conclusión, los estudiantes inscritos habrán desarrollado las habilidades de alfabetización, aritmética y habilidades socioemocionales necesarias para la transición al sistema escolar formal. Al identificar las mejores prácticas para satisfacer estas necesidades esenciales de los niños y niñas en los estados de

Yobe y Borno, los ALP en esa región prometen brindar estrategias útiles para la crisis más amplia que enfrentan los niños y niñas no escolarizadas en toda Nigeria.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

El Comité Internacional de Rescate (IRC, por sus siglas en inglés) llevó a cabo una evaluación de impacto basada en una prueba longitudinal, aleatoria y controlada de métodos mixtos con dos grupos de tratamiento que recibieron ALP o ALP más apoyo con asesoramiento, y un grupo de control en espera de estudiantes, todos inscritos en los Centros de Aprendizaje No Formal (NFLC, por sus siglas en inglés) en el noreste de Nigeria.

La evaluación de impacto se centró en diversas consideraciones: la efectividad económica de un enfoque básico del Programa de Aprendizaje Acelerado (ALP, por sus siglas en inglés) en las habilidades socioemocionales y académicas de niñas y niños no escolarizados; el valor añadido y el efecto independiente de proporcionar asesoramiento a los docentes en su lugar de trabajo; y las experiencias de los niños, niñas, docentes y educadores con el Programa de Aprendizaje Acelerado. La evaluación examinó, además, cómo los efectos del Programa de Aprendizaje Acelerado varían en diferentes subgrupos de niños y niñas diferenciados por sexo, nivel socioeconómico, nivel de alfabetización en casa, desplazamiento interno y nivel de discapacidad. La muestra cuantitativa de este estudio empleó una muestra de estudio con 2.244 niños y niñas no escolarizados que asistían a 80 centros educativos no oficiales en los estados de Yobe y Borno. Se centró en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Los niños y niñas fueron seleccionados mediante un proceso en dos etapas, que distribuyó al azar 80 centros educativos no oficiales en las dos condiciones tratadas (Programa de Aprendizaje Acelerado y básico y Programa de Aprendizaje Acelerado más asesoramiento) y posteriormente distribuyó al azar a los niños y niñas en grupos de tratamiento y grupos de control de lista de espera en cada centro educativo no oficial.

Este estudio cuantitativo se complementó con un estudio cualitativo formado por 79 participantes en un estudio más amplio: 48 niños y niñas, 15 docentes, 8 asesores y 8 miembros de la comunidad, todos provenientes de 15 centros educativos no oficiales

de Yobe y Borno. Se eligió que la muestra incluyera centros educativos no oficiales donde se habían observado niveles bajos, medios y altos de impacto con el programa.

La evaluación halló que el tratamiento con un Programa de Aprendizaje Acelerado básico es un enfoque costo-efectivo con un impacto positivo en los resultados de aprendizaje. Con un costo de 66 Libras Esterlinas (GBP) por niño y niña (73€ según el cambio actual), el tratamiento con un Programa de Aprendizaje Acelerado básico causó mejoras estadísticamente significativas en su fluidez lingüística y comprensión lectora, mejoras estadísticamente significativas en siete de las ocho subpruebas de la Prueba de Nivel en Matemáticas para Primaria de Estados Unidos y una reducción estadísticamente significativa en la orientación de los niños y niñas hacia el uso de estrategias agresivas de resolución de conflictos.

Añadir asesoramiento pedagógico elevó los costos unas 42 GBP (46€, según el cambio actual) por niño y niña. Los resultados de la evaluación de impacto mostraron que además del solo Programa de Aprendizaje Acelerado, el asesoramiento pedagógico causó pequeños impactos negativos estadísticamente significativos en las habilidades de identificación de letras, en cinco de los ocho resultados de las subpruebas de Prueba de Nivel en Matemáticas que mencionamos antes y una reducción en los niveles de desequilibrio del enfado autoevaluado por los niños y niñas, así como un aumento de su inclinación por el uso de la agresión.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Tanto estudiantes como docentes y asesores pedagógicos declararon que el aprendizaje socioemocional es importante y que mejoró tanto el comportamiento de los estudiantes como la habilidad de los docentes de gestionar el comportamiento de los estudiantes en clase. Sin embargo, la brecha entre el programa existente del aprendizaje socioemocional como concepto formal y el entendimiento originario de las habilidades que implica el mismo ha supuesto un desafío. Debido al desconocimiento general de la idea formal de aprendizaje socioemocional, a los participantes les resultó difícil emplearla como era debido. Tanto estudiantes, como docentes y

asesores pedagógicos manifestaron que fue el tema más complicado de enseñar y de aprender, por lo que solicitaron un período de capacitación adicional y más materiales de enseñanza y aprendizaje como apoyo para el enfoque socioemocional. Quizá, como resultado, los Programas de Aprendizaje Acelerado tengan aún que progresar significativamente para alcanzar numerosos resultados clave en aprendizaje socioemocional.

Se halló que los apoyos de desarrollo profesional fueron útiles e importantes. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, la evaluación del impacto mostró que los estudiantes de las escuelas donde los docentes recibían solamente capacitación y ciclos de enseñanza-aprendizaje presenciales aprendían más que los estudiantes de las escuelas donde los docentes recibían, además, asesoramiento pedagógico en la misma escuela. De hecho, este asesoramiento provocó pequeños impactos negativos y estadísticamente significativos en las habilidades de alfabetización, aritmética y socioemocionales. Esto sugiere que el modelo actual de asesoramiento no es costo-efectivo y debería modificarse, una dinámica con potenciales ramificaciones para los sectores humanitario y educativo dentro y fuera del noreste de Nigeria. El estudio cualitativo exploró las experiencias de los docentes y los asesores con diferentes elementos de desarrollo profesional docente. Los docentes afirmaron que las sesiones de capacitación fueron útiles, aunque insuficientes, y hallaron que los ciclos de enseñanza-aprendizaje fueron el apoyo de desarrollo profesional más útil, ya que les proporcionaron una oportunidad continua de aprender, intercambiar y proporcionar apoyo a otros compañeros y compartir las mejores prácticas. Los asesores pusieron mucho esfuerzo en proporcionar un apoyo efectivo a los docentes dado su nivel limitado de capacitación, falta de experiencia en los temas tratados y su carga de trabajo. Los docentes afirmaron que establecieron una relación cordial y respetuosa con los asesores, pero que no asistían al centro de manera constante. Mientras que algunos docentes consideraron que el asesoramiento fue útil, otros indicaron que los asesores carecían de la experiencia y habilidad necesarias para que su trabajo fuera efectivo.

Por lo tanto, según estos hallazgos, el Comité de Rescate Internacional (IRC) ha adaptado su programa, ha reducido el asesoramiento y buscado

oportunidades de mejorar y evaluar su enfoque de desarrollo profesional docente. El IRC está, además, llevando a cabo un nuevo proyecto para localizar el contenido y los recursos del aprendizaje socioemocional mediante un riguroso proceso de pilotaje, en colaboración con personas interesadas de Nigeria.

El IRC creó un comité de dirección de investigación que involucraba a los tomadores de decisión en el proceso de creación de evidencia sobre lo que funciona. Desde las primeras etapas del diseño del proceso de investigación, los tomadores de decisión facilitaron información y retroalimentación del proceso investigativo. El IRC organizó, además, un evento de divulgación de los hallazgos de la investigación en Abuja el 30 de julio de 2019 para compartir lo aprendido de la investigación con las partes interesadas del gobierno y los tomadores de decisión de los Ministerios de Educación Federal y estatales, con Organizaciones no gubernamentales internacionales y con la comunidad de donantes. Las recomendaciones principales que se presentaron incluyen:

- Invertir en programas educativos en contextos de crisis y conflicto diseñados para lograr resultados, no simplemente productos, y exigir a los beneficiarios que monitoreen el progreso hacia estos resultados.
- Invertir en Programas de Aprendizaje Acelerado complementarios de calidad con miras hacia el sistema formal para los niños y niñas no escolarizados en contextos de crisis, para apoyar los resultados del aprendizaje y de la transición.

PERFIL DEL DOCENTE

Musa Abdullahi es un facilitador de aprendizaje de Maiduguri, en el estado de Borno. Musa es docente desde hace más de un año y trabaja en una escuela secundaria. Ha participado en actividades de desarrollo profesional que incluían sesiones de capacitación presencial, círculos de enseñanza-aprendizaje y asesoramiento. Musa cree que le ha sacado mucho provecho al aprendizaje sobre el enfoque socioemocional a través de las sesiones de asesoramiento que recibe y de la experiencia enseñando a niños y niñas provenientes de diferentes contextos desfavorecidos.

A Abdullahi le gustan las formas en las que trabajar como facilitador del aprendizaje ha perfeccionado sus habilidades como docente y mencionó concretamente, cómo el concepto de aprendizaje socioemocional, que era nuevo para él y para muchos profesionales de su región, ha impulsado su desarrollo profesional. Durante las entrevistas con otros docentes, muchos de ellos expresaron su agradecimiento por la oportunidad de mejorar sus habilidades profesionales y el aprendizaje para comprender el enfoque socioemocional.

Al mismo tiempo, Abdullahi se esfuerza por superar varios desafíos que mencionaron numerosos docentes. Estos desafíos incluían la enseñanza a través de una barrera lingüística, ya que muchos estudiantes y docentes todavía están aprendiendo a hablar el idioma hausa. Abdullahi también cree que sus estudiantes aprovecharían mucho el contar con más libros de ejercicios y otros materiales didácticos y comentó que le gustaría que hubiese más centros educativos abiertos, ya que sus estudiantes viven repartidos en una zona dispersa y muchos de ellos tienen problemas para llegar a la escuela.

- Invertir en el diseño y contextualización de los materiales de enseñanza y aprendizaje del enfoque socioemocional, así como la identificación de prácticas autóctonas para fomentarlo y llevar a cabo una investigación de implementación para comprender la aceptación, relevancia y compromiso de docentes y estudiantes.

- Invertir en investigación de alta calidad para una mejor comprensión de lo que funciona, para quién, a qué costo y bajo qué circunstancias en contextos de crisis, mediante el financiamiento de evaluaciones de impacto junto con los datos de costos, datos de implementación de los sistemas de monitoreo y datos cualitativos de entrevistas y grupos focales
- Garantizar recursos educativos en contextos de crisis se dirigidos tanto a niñas como a niños por igual y priorizando a aquellos que se encuentran desplazados por violencia, pobreza y discapacidad física.

Hassana Imam trabaja como docente en Potiskum, en el estado de Yobe. Su trabajo como facilitadora del aprendizaje es su primera experiencia profesional. Como los demás docentes, ha participado en sesiones de capacitación presencial, círculos de enseñanza-aprendizaje y asesoramiento. Como Abdullahi, Imam cree que se ha beneficiado profesionalmente del aprendizaje sobre el enfoque socioemocional y asegura que este conocimiento la ayuda a mantener la compostura mientras enseña y, a su vez, controla a la clase. Le gusta, además, el respeto y la importancia dentro de la comunidad que le ha otorgado su profesión de enseñar a los niños y niñas. De manera similar a lo que piensan otros docentes, Imam también lucha con la falta de recursos esenciales y advierte que sin materiales didácticos se vuelve mucho más difícil involucrar y educar a los niños y niñas. A Imam también le pesa el desafío que supone educar a niños y niñas que han vivido adversidades extremas y cree que más capacitación en aprendizaje socioemocional podría mejorar cómo abordar este tema.

Además del acceso a materiales didácticos adicionales, a Imam le gustaría que los administradores del programa pasaran más tiempo investigando, en primer lugar, las barreras que impiden que los niños y niñas asistan a escuelas oficiales. Cree que conocer esto fomentaría la motivación de estudiantes y docentes. Además, a Imam le gustaría que se proporcionara un estipendio para el transporte, a los docentes que se desplacen mensualmente a círculos de enseñanza-aprendizaje, una sugerencia que también propusieron numerosos docentes que identificaban el costo de desplazamiento como un obstáculo al desarrollo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Grupo de trabajo EiE de Nigeria. 2017. Joint education needs assessment northeast Nigeria. https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/assessments/27092018_nga_jena_report.pdf

OCHA. 2017. Humanitarian Response Plan - Nigeria. Nueva York: Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios.

UNICEF. 2019. Educación: El desafío. Nueva York: UNICEF.

Desarrollo Profesional de los docentes: Un enfoque interinstitucional

Organización	Servicio de voluntariado en el extranjero del Consejo Noruego para los Refugiados (NRC)
Autores	Casey Pearson, Voluntaria internacional especialista en aprendizaje
Ubicación	primario y acelerado del campo de refugiados de Kakuma y del asentamiento de Kalobeyei, Kenia
Perfil del Docente	Docentes para los refugiados
Tema	Desarrollo profesional docente

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

Ochenta y nueve por ciento de los docentes de Kakuma y Kalobeyei son refugiados sin formación previa (European Union Trust Fund, 2018). Durante una encuesta para recopilar datos preliminares realizada en abril de 2019, se halló que de los 874 docentes de educación primaria, tan solo el dieciséis por ciento estaba formalmente calificado para su labor. Existen 13 actores principales en el ámbito educativo que trabajan por toda Kakuma y Kalobeyei, muchos de los cuales proporcionan sus propias variaciones a la formación docente, que incluyen desde talleres de dos días a programas de capacitación de nueve meses de duración.

La provisión de capacitación docente ha sido entregada previamente sin la colaboración de los actores del sector educativo, por lo cual la misma ha sido principalmente liderada por donantes o proyectos. Esto ha tenido como resultado una falta de capacitación equitativa y coherente para los docentes, así como una selección poco precisa de los docentes necesitados. El paquete de capacitación introductorio de Docentes en Contexto de Crisis (TiCC) fue desarrollado y probado en Kakuma por la Escuela para Docentes de la Universidad de Columbia como parte de su trabajo con el Grupo Colaborativo sobre Docentes en Contextos de Crisis de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). A través del proyecto Teachers for Teachers, que comenzó en 2016, se capacitó a muchos docentes utilizando materiales de TiCC, lo que significaba que ya había cierta conciencia de TiCC durante la creación del grupo de trabajo interagencial. Sin embargo, debido a la elevada rotación del personal de las ONG, la mayoría de esa conciencia venía por parte de los docentes del campamento, en vez de por parte de los miembros del grupo de trabajo interagencial que

se había conformado.

El enfoque interagencial se centra en armonizar y agilizar la formación básica introductorio para los docentes de educación primaria de los campamentos a través de: la identificación de vías de desarrollo profesional, la creación de una base de datos de docentes y una mayor contextualización del paquete introductorio de las TiCC al involucrar a diferentes actores educativos para liderar en módulos específicos.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

El campo de refugiados de Kakuma (en funcionamiento desde 1992) y su asentamiento vecino de Kalobeyei (en funcionamiento desde 2015) en el noreste de Kenia acogen a 188.513 refugiados registrados y personas que solicitan asilo de 21 nacionalidades diferentes. Las mayores poblaciones del campo provienen de Sudán del Sur y Somalia (ACNUR 2019). Un 60 % de los refugiados del campo de Kakuma y el asentamiento de Kalobeyei son niños y niñas, por lo que la educación es una necesidad muy importante para niños, niñas y jóvenes.

El enfoque interagencial pretende centrarse en la necesidad de unir los esfuerzos humanitarios y de desarrollo para que la calidad de la educación mejore sistemáticamente. Un desarrollo profesional continuo e integrado de los docentes resulta, por lo tanto, prioritario frente a sesiones de capacitación intermitentes y desconectadas entre sí. El objetivo del grupo de trabajo interagencial es desarrollar e implementar un enfoque sistemático para reforzar los programas y estructuras existentes. El grupo de trabajo se formó en marzo de 2019 y aún continúa en progreso. Sus prioridades y acciones se están desarrollando y trabajando continuamente. Sin embargo, este estudio de caso proporcionará una revisión crítica de su implementación hasta la fecha.

El grupo de trabajo está formado por once miembros (Trabajadores de Calidad del subcentro administrativo del Ministerio de Educación, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, la Federación Luterana Internacional, Finn Church Aid, el Consejo de Refugiados Noruego, Humanity and Inclusion, el Servicio Jesuita para Refugiados, Waldorf, Windle International y el Voluntary Service Overseas), quienes están trabajando de forma colaborativa para proporcionar un desarrollo profesional estructurado a todos los docentes de escuelas de educación primaria de todo Kaluma y Kalobeyei.

El Grupo de Trabajo realizó ocho sesiones. Inicialmente se crearon unos Términos de Referencia, se definieron unos objetivos clave y se acordaron compromisos de colaboración. El objetivo principal del grupo era identificar las necesidades de capacitación de desarrollo de los docentes de primaria y planificar los programas de formación que se iban a impartir. Una vez recopilados los datos, estos se utilizaron como una evaluación inicial de las necesidades para identificar las escuelas y los docentes que eran una prioridad en términos de formación.

La formación introductoria Docentes en Contextos de Crisis fue la herramienta primaria que se empleó para la capacitación de los docentes. Esta decisión fue tomada como resultado del éxito de su implementación previa, así como del compromiso de ACNUR en 2017 de emplearla como una formación inicial para todos los docentes que trabajaban en el terreno. A través del grupo de trabajo interagencial, esta formación introductoria se adaptó posteriormente subdividiéndola entre agencias especialistas para que se familiarizaran con las necesidades del contexto. Por ejemplo, Kenia se encuentra implementando su nuevo plan de estudios basado en las competencias, por lo tanto un módulo de “Programa Basado en Competencias” fue desarrollado por la oficina responsable de control de calidad del Ministerio de Educación. Humanity and Inclusion también adaptó y proporcionó facilitadores para el módulo de inclusión para incorporar estrategias y experiencia más específicas del contexto. También se acordó que, dentro del módulo de protección infantil, se añadieran la violencia sexual y de género y la prevención de abuso y explotación sexual. Este tema fue desarrollado por



Grupo de trabajo interagencial

un especialista de ACNUR, que también formó a un equipo de docentes “expertos” para que impartieran esas sesiones.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

Se desarrolló un registro de desarrollo profesional docente que recoge los niveles de formación y necesidades de todos los docentes de escuelas de educación primaria y se creó un procedimiento operativo estándar que resume las vías de desarrollo profesional de docentes contratados recientemente. La formación en TiCC contextualizada se ha puesto en práctica con 40 docentes. Los estudios realizados tras la formación mostraron que la “Introducción a un Programa Basado en Competencias” y la “Disciplina Positiva y Protección Infantil” resultaron ser los módulos más beneficiosos. Hasta ahora, 162 docentes y 15 miembros del personal de las agencias han sido capacitados como docentes. La orientación entre pares se está llevando a cabo en cinco escuelas y con 44 docentes, aunque todavía se encuentra en sus fases iniciales. Las discusiones en grupos focales de cinco docentes (cuatro hombres y una mujer) los que recibían diferentes módulos de parte de diferentes actores reflejaron que “la combinación de agencias ayudó con la combinación de necesidades en la escuela porque la violencia sexual de género, las necesidades especiales y el plan de estudios basado en competencias son todos relevantes en nuestras escuelas, por lo que fue bueno que todo se hiciera en conjunto”.

Se realizaron entrevistas de información clave con seis tomadores de decisión del sector educativo. La mayoría de los beneficios del enfoque interagencial que se resaltaron incluían la oportunidad de compartir conocimientos expertos del personal de diferentes agencias, la reducción de duplicidad de carga de trabajo (en el sentido de poder compartir material formativo, docentes y costos de los talleres) y un enfoque de formación más estandarizado. Los Coordinadores Educativos de la Federación Luterana Mundial y de Finn Church Aid, que son las organizaciones que más activamente han tomado parte en la implementación, comentaron cómo los registros de desarrollo profesional contribuyeron a “identificar rápidamente cuántos de los [sus] docentes habían recibido formación” y “hacer un seguimiento del registro formativo de los [sus] docentes” más fácilmente. El responsable de

Educación de ACNUR manifestó que el enfoque interagencial cambiará su labor más allá del grupo de trabajo, ya que “este esfuerzo colaborativo se empleará en el futuro para desarrollar una gestión docente completa y un sistema de desarrollo que tenga en cuenta todo lo que rodea la contratación, la permanencia, la remuneración, la formación y el apoyo de los docentes”.

Se prevé que más adelante en el proceso se celebren más debates de grupos focales con docentes y actores de la educación para averiguar qué impacto han visto en términos de cómo se ha utilizado el registro de desarrollo profesional para orientar la formación, así como cómo ha cambiado el uso de las vías de formación y de su práctica. Las agencias también reflexionarán sobre cómo se pueden analizar y utilizar los datos recopilados a través de los registros para informar a los investigadores con el objeto de que puedan establecer un panorama más claro de las necesidades formativas en un determinado contexto, permitiendo así facilitar el diseño de programas más preciso relativos a la capacitación de los docentes.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Actualmente, el presidente del grupo de trabajo es un voluntario de VSO y copresidido por el oficial de control de calidad del subcondado. Sin embargo, para que el impacto sea sostenible es necesario que un representante del ministerio dirija el grupo de trabajo. Los retos actuales también incluyen la elevada rotación de los coordinadores de las agencias que asisten al grupo de trabajo. Si bien la capacitación en materia de programas de estudio basados en las competencias es de alta prioridad en todas las escuelas de Kenya y también es un tema central de la capacitación dentro del campamento, todavía hay que hacer consideraciones y adaptaciones para satisfacer las necesidades de capacitación específicas de los docentes no calificados que trabajan en circunstancias extremas. Trabajar para lograr la certificación del paquete de capacitación TiCC y que sea obligatoria para los docentes sin calificaciones del campamento sería muy beneficioso para este proceso. Además, el hecho de dar a conocer el enfoque interagencial a nivel del diseño de los programas y de los donantes reforzaría aún más el éxito de la participación proactiva al trabajar

de esta manera. Además, habría sido beneficioso mantener reuniones de las partes interesadas al inicio del proceso, así como sincronizar los planes de trabajo de cada agencia para complementar el plan general de capacitación interagencial.

El potencial de los docentes que han seguido una capacitación introductoria de TiCC para crecer y desarrollarse y así llegar a ser formadores de sus colegas y liderar la facilitación futura demuestra claras oportunidades de sostenibilidad. Una herramienta particularmente útil que surge del grupo de trabajo interagencial en este momento es el uso del registro de desarrollo profesional para identificar las brechas de capacitación y enfocarse con mayor precisión en escuelas e individuos. El enfoque interagencial de la capacitación de los docentes también permite que el paquete de capacitación de TiCC se ajuste a los proyectos educativos ya existentes para reforzar y estandarizar la calidad de la capacitación. Ha ayudado a proporcionar una respuesta más coordinada al desarrollo profesional del docente.

PERFILES DE LOS DOCENTES

Perfil del docente 1:

Seme es un docente de 24 años de la escuela primaria superior del Sudán del Sur que llegó a Kakuma en 2016. Sin ninguna calificación o capacitación previa, salvo haber completado la escuela secundaria en el Sudán del Sur, comenzó a enseñar en junio de 2018. Enseña en un aula saturada de 80 estudiantes. A través de la docencia, él disfruta empoderando a los estudiantes, haciendo que alguien cambie de la nada a algo. Sin embargo, la docencia puede ser difícil para él, desde el enfrentarse al «no saber nada» al inicio de su trabajo hasta los retos actuales de la alta carga de trabajo y la baja remuneración.

Seme recibió la primera capacitación un mes después de haber empezado. Fue durante cinco días en la educación de Necesidades Especiales proporcionada por la ONG Humanity and Inclusion: «la capacitación fue buena pero no hay suficientes recursos en el aula.» El entrenamiento posterior, en orden cronológico, incluía;

- un entrenamiento de cinco días del Programa Basado en Competencias (CBC, por sus siglas en inglés) que es el nuevo plan de estudios reformado de Kenia que actualmente se está implementando en todo el condado,
- un día de capacitación en Introducción a la Educación Especial,
- una capacitación de dos días sobre evaluación
- Por último, recibió la capacitación introductoria de cinco días en TiCC, en julio de 2019.

Seme señaló que la capacitación de CBC había sido «beneficiosa al tener directrices específicas en las que los procedimientos de los métodos de enseñanza se basaban en que el centro era la persona que aprendía, en lugar del docente enseñando.» Piensa que el entrenamiento de TiCC ha tenido un impacto en él, puesto «que antes tenía conocimientos para enseñar, pero no estrategias.» Cree que el TiCC le ha dotado de estrategias de gestión del aula, que cree positivas a la hora de mejorar su docencia.

Cuando reflexionaba sobre su camino hacia el desarrollo como profesional de la docencia, así como en la influencia y la estructuración de su capacitación, comentó que «el TiCC debería ser lo primero, ya que cubre los métodos de docencia que necesita poner en marcha el docente, mientras que el CBB se centra en el plan de estudios. Necesitas tener una comprensión básica (de la enseñanza) antes de profundizar en la comprensión del plan de estudios».

La trayectoria de Seme demuestra la necesidad de armonización y coordinación dentro del grupo de trabajo interagencial, así como el uso proactivo del registro de desarrollo profesional de los docentes, que se ha desarrollado para identificar con precisión las necesidades de desarrollo de los docentes.

Perfil del docente 2:

Aguer llegó a Kakuma desde Sudán del Sur a los cuatro años de edad. Consiguió una beca de estudios para acudir tanto a la escuela primaria como a la secundaria en Nairobi. Tras no poder continuar su educación en la universidad, empezó a buscar trabajo dentro del campamento como docente. En ese puesto pasó los primeros siete meses sin recibir capacitación alguna. En enero de 2017, Aguer fue uno de los primeros docentes

en recibir el paquete de capacitación introductorio del TiCC a través del proyecto «De docentes para Docentes» (Teachers for Teachers) y declara: «me fue muy útil, ya que el contenido se adecuaba a muchas experiencias y retos que tenía en clase.» Desde ahí siguió hasta convertirse en formador de docentes. En el año de 2018, Aguer era ya uno de los principales facilitadores y ejecutores de la expansión del programa «De docente a docente» en Kakuma y Kalobeyei. Durante ese tiempo, también presentó su propia solicitud a la Universidad de Masinde Muliro y completó una certificación de educación primaria de ocho meses. Ahora, a la edad de 25 años, es un docente de protección básica de la escuela primaria que dirige y facilita la capacitación en TiCC a otros docentes no formados.

Durante el proceso de mapeo y evaluación de la capacitación del grupo de trabajo interagencial, se identificó a Aguer como un participante capaz de dirigir la facilitación de futuras capacitaciones en TiCC. En 2019, junto con VSO y el grupo interagencial, colaboró en facilitar la capacitación contextualizada en TiCC, aportando ideas para recomendaciones y adaptaciones. Hace poco, de ser auxiliar en un taller de capacitación de formadores en TiCC ha pasado a ser el director de facilitadores que proporcionan capacitación a 30 docentes no formados.

“Me gusta de verdad el TiCC con los cambios ya que son adaptaciones muy buenas. Los cambios son muy buenos ya que con el nuevo plan de estudios, los docentes necesitan entender este cambio. Los temas humanitarios e inclusión, la violencia sexual de género y la prevención de la explotación y el abuso sexuales están realmente ocurriendo en nuestras escuelas; así que es muy útil, especialmente para saber cómo denunciarlo”, dice Aguer al reflexionar sobre la contextualización. Continúa diciendo: “Utilizar diferentes socios para facilitar los módulos específicos ayuda a los facilitadores a ganar más conocimientos. Ellos son expertos en cada área y tienen mucho conocimiento en cada tema”.

Nos habla de lo importante que es identificar a los individuos con precisión para cubrir sus necesidades de capacitación y de que «los facilitadores / implementadores necesitan hacer un seguimiento de a quién se ha seleccionado; así como los directores de escuela necesitan comprender que la capacitación es para beneficiar a los estudiantes y no a aquellos con los que trabaja.»

Una de las áreas en las que Aguer cree que le ha ayudado el TiCC, tanto en el aula como fuera de ella, ha sido en «saber gestionar el conflicto con las personas que aprenden y con los adultos de la comunidad.»

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fondo Fiduciario de la UE para África (EUTF, por sus siglas en inglés). 2018. Examen de mitad de período del Programa Regional y de Protección del Fondo Fiduciario de la Unión Europea en Kenya: apoyo a la elaboración del Informe Final de Kalobeyei.

ACNUR. 2019. Estadísticas de población de Kakuma y Kalobeyei 31 de enero de 2019. <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/67812>. Último acceso: 14 de agosto de 2019.

LIENS

Recopilación de datos preliminares y evaluación de análisis: https://drive.google.com/file/d/1CDx6utl4Y4iDTa3cznH9rrvYO1a_plxT/

TiCC Manual introductorio y contextualizado de capacitación: https://drive.google.com/drive/folders/1DRQJU5vSRO6WNZmyoq5SSc84n_odwlgg?usp=sharing

Experiencias de los Docentes con el Modelo de desarrollo de tres aspectos del Proyecto de Lectura de Pakistán

Organización	International Rescue Committee
Autores	Shahida Maheen, Director, Desarrollo de recursos complementarios, PRP
Ubicación	Pakistán
Perfil del Docente	Docentes de la comunidad de acogida
Tema	Desarrollo profesional docente

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

En los últimos años, múltiples evaluaciones nacionales de lectura en el Pakistán han demostrado que un número alarmante de estudiantes de escuela primaria no están aprendiendo a leer. Según el informe anual sobre la situación de la educación (ASER, por sus siglas en inglés) de 2013, el 49 % de los niños y niñas de tercer grado no sabían leer frases en su idioma de enseñanza (LOI, por sus siglas en inglés) y el 45 % de los de quinto grado no podían leer un cuento de segundo grado. Estos estudios demuestran una verdadera crisis de alfabetización en Pakistán. Aprender a leer puede ser un reto para los niños y niñas en circunstancias favorables, pero muchos escolares en Pakistán experimentan complicaciones en su vida diaria que los deja en inferioridad de condiciones en lo referente a la educación, especialmente en las provincias limítrofes como Khyber Pakhtunkhwa (KP). En estas zonas, los retos de seguridad derivados de la guerra afgana y de la actividad terrorista son especialmente graves y contrarrestan los esfuerzos por proporcionar a los niños y niñas pakistaníes una educación segura y de alta calidad. En muchas escuelas de las fronteras, las clases están formadas por estudiantes desplazados internamente (IDP, por sus siglas en inglés) y estudiantes de familias de bajos ingresos. Además de luchar para cubrir las necesidades de estudiantes diversos en clases numerosas, los docentes con frecuencia se enfrentan a retos cuando se comunican con las familias desplazadas de cultura lingüística distinta a la suya. Por otra parte, las normas culturales de género a menudo dificultan el acceso de las niñas y las docentes a las escuelas. Adicionalmente, los niños y niñas se encuentran en clases con docentes que no tienen la suficiente capacitación.

Antes de las intervenciones del Proyecto de Lectura del Pakistán (PRP, por sus siglas en inglés), un tercio de los docentes y la mitad de los formadores

entrevistados en KP no habían recibido capacitación antes o durante su prestación de servicios (Proyecto de Lectura del Pakistán 2018).

Como consecuencia, la inmensa mayoría de los docentes de escuelas tanto rurales como urbanas de Pakistán ha tenido poco o nulo contacto con la metodología de lectura de primeros grados, ya sea como propios estudiantes o en su formación previa al servicio. Para los docentes pakistaníes, las oportunidades de desarrollo profesional durante la prestación de servicios son muy limitadas, carecen de fondos y se ven entorpecidas por problemas logísticos. Además de este trasfondo de dificultades, los elevados índices de analfabetismo de los niños y niñas pakistaníes es un problema en sí mismo y tiene repercusiones en otros ámbitos de su educación. Las investigaciones demuestran que si los niños y niñas tienen dificultades con las competencias de lectura en los primeros grados, tienen más probabilidades de fallar en otras competencias académicas clave en el futuro (Abadzi et al. 2005).

El PRP intenta minimizar este reto a través de un enfoque holístico cuyo objetivo es mejorar las cifras de alfabetización maximizando el fomento de la lectura en el aula, en los sistemas educativos y en las comunidades de KP, así como en seis regiones adicionales de Pakistán: Balochistán, Gilgit Baltistán (GB), Sindh, Azad Jammu y Cachemira (AJK), el Territorio de la Capital de Islamabad (ICT), y las Zonas Tribales de Administración Federal (FATA).

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

Desde 2014, el PRP ha llegado a 26.623 docentes y a 1,6 millones de estudiantes de primer y segundo grado, con el objetivo específico de mejorar las competencias lectoras de los estudiantes y las prácticas formativas de los docentes. El desarrollo profesional del docente (TPD, por sus siglas en inglés) es un pilar fundamental del enfoque PRP. Los

docentes participan en un modelo de tres vías durante un ciclo de intervención de dos años. El modelo TPD del PRP incluye capacitación individualizada (FtF, por sus siglas en inglés), grupos de sondeo mensuales a los docentes (TIGs, por sus siglas en inglés) y visitas de apoyo a las escuelas.

Los docentes de las áreas de intervención comienzan con una sesión FtF de cinco días, seguida por una sesión de repaso de tres días, durante el segundo año de esos docentes en el programa. Las sesiones FtF se centran en reformar las técnicas de aula que se usan para tratar a la población vulnerable, así como en desarrollar las competencias específicas de cada docente, haciendo hincapié en cómo deben usar los materiales de enseñanza y aprendizaje proporcionados por el PRP.

Los TIG constan de grupos de cuatro a ocho docentes que se reúnen una vez al mes para discutir los módulos de formación lectora, compartir sus experiencias en el aula y reflexionar sobre los éxitos y los retos a los que se han enfrentado. Estas sesiones permiten que los docentes colaboren en las buenas

prácticas y que identifiquen aspectos diarios de los planes de estudios que sean especialmente efectivos o que supongan un reto.

Las visitas de apoyo en las escuelas fomentan la aplicación de la capacitación a partir de los FtF y los TIG al proporcionar formación de los asociados de apoyo a las escuelas, los mentores y los supervisores académicos del Gobierno. Durante estas visitas, los mentores observan, hacen comentarios, apoyan a los docentes que se encuentran en prácticas de formación lectora y ayudan con evaluaciones sobre las necesidades y progreso de los estudiantes.

El TPD es particularmente importante, dados los obstáculos actuales a los que se enfrenta todo el sistema educativo pakistání. Al establecer un nuevo estándar para el TPD en Pakistán, los programas como el PRP cubren una brecha crítica en el apoyo a los docentes.



Foto: Sidrah Amin, Responsable de comunicaciones. KP

EVIDENCIA Y RESULTADOS

La influencia del PRP en los resultados de lectura de los estudiantes y en las prácticas formativas de los docentes se ha documentado a través de un estudio cuasi experimental que comparaba los resultados de lectura de dos grupos de estudiantes que habían recibido intervención PRP en los Grupos 1 y 2 (tratamiento) con los resultados de los estudiantes que no habían participado en el programa pero que estaban a la espera de recibir la intervención en el Grupo 3 (grupo de control en espera).

El estudio recogió datos iniciales, intermedios y finales de una muestra transversal de 192 escuelas (132 en tratamiento y 60 de control), 344 docentes (233 en tratamiento, y 111 de control), y 5.523 estudiantes (3.767 en tratamiento y 1.756 de control) en cinco provincias de Pakistán utilizando una Evaluación de la Lectura en los Primeros Grados (EGRA, por sus siglas en inglés) para medir las competencias lectoras de los estudiantes; así como una herramienta de observación en el aula para captar las prácticas formativas de los docentes. Los investigadores utilizaron el enfoque de «diferencia en diferencias» para identificar el aprendizaje obtenido por los estudiantes y docentes en los grupos del tratamiento (Grupos 1 y 2) y de control (Grupo 3), que podían atribuirse a la intervención.

Los datos indicaron que el PRP tenía efectos positivos y estadísticamente significativos en los resultados de lectura de los estudiantes. Los estudiantes de primer grado que habían recibido un año de intervención mostraron pequeños logros no significativos en sus competencias de lectura; mientras que los de segundo grado, que habían recibido dos años de intervención, mostraron logros de aprendizaje de moderados a amplios y estadísticamente significativos. El estudio también descubrió que el PRP tenía efectos positivos, de moderados a amplios y estadísticamente significativos en las prácticas formativas de los docentes en el aula.

En la actualidad, el PRP está siguiendo un diseño experimental de métodos mixtos con cuatro ramas de tratamiento para entender el costo y el efecto de los diferentes ingredientes de desarrollo profesional sobre los resultados de lectura de los estudiantes y las prácticas formativas de los docentes: 1) capacitación FtF; 2) TIGs; y 3) tutoría in situ (vs.

tratamiento completo). Un estudio cualitativo de referencia, que se llevó a cabo en KP como parte de la evaluación de la influencia, en noviembre de 2018, recopiló datos de discusiones de tres grupos focales con 13 formadores, seis FGDs con 23 docentes de segundo grado y 81 FGDs con 484 estudiantes de segundo grado.

El análisis de los datos de los docentes y formadores indica que, mientras ningún participante recordó experiencias tempranas negativas al leer en casa, pocos indicaron en realidad de experiencias y sentimientos positivos. Las experiencias de lectura temprana de docentes y formadores iban mayoritariamente asociadas a las figuras masculinas que leían el Corán o que les ayudaban con las lecciones de urdu; pero no con figuras femeninas o material lúdico. Los docentes también indicaron que durante su niñez tenían una exposición limitada al material de lectura lúdico y que habían aprendido a leer con ayuda de instructores que utilizaban métodos tradicionales como la escritura en la pizarra y repetir la lección que dictaban sin centrarse en los sonidos de las letras o el reconocimiento de palabras. Otros hallazgos:

- Creencias sobre cómo ayudar a leer a los estudiantes. Los docentes y formadores creen que para fomentar eficazmente la lectura, los estudiantes deben estar expuestos a técnicas pedagógicas activas y tener acceso a materiales de lectura lúdico que desarrollen su interés por la lectura. También creen en la importancia de proporcionar a los estudiantes apoyos diferenciales para fomentar el aprendizaje según sus necesidades. Los docentes y formadores encuestados fueron capaces de identificar eficazmente algunas estrategias de apoyo a los estudiantes con necesidades especiales.
- Creencias sobre el apoyo a los docentes para enseñar a leer eficazmente: Los formadores creen que la mejor manera de apoyar a los docentes en su trabajo es garantizar que usan planes de estudio y material; y proporcionarles una retroalimentación continua e individualizada sobre su formación. Sin embargo, los formadores no reflexionaron sobre la importancia de formular una gama de preguntas a los docentes para animarlos a la autorreflexión y crecimiento.

Además, los hallazgos preliminares del estudio cuantitativo intermedio muestran que proporcionar una formación en el sitio es el único componente que está teniendo efectos positivos en los resultados de lectura de los estudiantes y en las prácticas formativas de los docentes. El IRC está analizando en la actualidad los datos cualitativos intermedios. Para noviembre, tendremos información más detallada sobre la experiencia de docentes y formadores, así como sobre la forma en que el acceso a estos apoyos al desarrollo profesional han influido en su compromiso con el programa.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Los hallazgos de la investigación demuestran que el PRP es efectivo y de bajo costo, que puede implementarse a escala y que tiene efectos sostenibles. A pesar de los resultados alentadores, los profesores pakistaníes necesitan más ayuda con los programas de desarrollo docente y tutorías. Los educadores de primaria necesitan oportunidades de capacitación que además de proporcionar orientación sobre cómo enseñar habilidades de lectura básicas, les ayuden a entender mejor y abordar las necesidades de las poblaciones vulnerables, como las personas desplazadas internamente, las que viven en contextos precarios de seguridad, los estudiantes multilingües y los problemas de los prejuicios de género en la educación. Los mentores necesitan habilidades adicionales para guiar a los docentes en la autorreflexión sobre cómo mejorar la calidad de la enseñanza.

Llevar a cabo intervenciones y recoger los datos necesarios para evaluar y mejorar los programas también ha planteado un reto significativo en los distritos más remotos de Pakistán. En estas áreas, los educadores y el personal de proyectos se enfrentan a largos tiempos de viaje y a riesgos de seguridad. Además, las dificultades para la obtención de permiso de las autoridades pertinentes para llevar a cabo la implementación en el terreno ha complicado los esfuerzos del proyecto.

Se ha aprendido una lección crucial en la construcción de la confianza, colaboración y propiedad intelectual para las reformas de la lectura y la investigación en todos los niveles del sistema: funcionarios de educación a nivel nacional, regional, provincial y

distrital. Los esfuerzos del personal del PRP para involucrar continuamente a las partes interesadas a través de reuniones de consulta y desarrollo de capacidades durante la vida del proyecto han reforzado la capacidad y la confianza de las partes interesadas para invertir en reformas continuas de lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abadzi, Helen, et al. 2005. "Monitoreo de la adquisición de habilidades básicas mediante evaluaciones de aprendizaje acelerado: Un caso de estudio de Perú." *Perspectivas* 35: 137-156.

Informe Anual sobre la Situación de la Educación: ASER-Pakistán. 2013. Islamabad: Foro de Desarrollo Educativo de Asia Meridional, 2013. Consultado el 14 de noviembre de 2019.

Díazgranados, Silvia. 2018. *Lecciones de Investigación en el Proyecto de Lectura de Pakistán*. Islamabad: TKTK.

Un enfoque mixto, diseñado en conjunto, para el desarrollo profesional docente en contextos de desplazamiento masivo

Organización	University College London –Proyecto RELIEF, Centro de Estudios Libaneses – Universidad Libanesa Americana
Autores	Dr. Chase, Dr. Eileen Kennedy, Catedrática Diana Laurillard, Dr. Mai Abu Moghli, Dr. Tejendra Pherali, Dr. Maha Shuayb
Ubicación	Líbano
Perfil del Docente	Docentes refugiados y docentes de la comunidad de acogida: Desarrollo Profesional Docente

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

Los docentes en contextos de desplazamientos masivos responden a necesidades particulares de los estudiantes, y observan y experimentan situaciones que requieren respuestas que va mas allá de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Además de la falta de recursos y la pobre infraestructura, los estudiantes y los docentes en contextos de crisis tratan con una variedad de dificultades: problemas psicológicos, el idioma de enseñanza, dudas sobre la acreditación y hostilidades en las comunidades de acogida. Los docentes necesitan oportunidades de desarrollo profesional (TDP, por sus siglas en inglés) adaptadas para resolver estos desafíos. A menudo se solicita que los docentes manejen necesidades complejas cuando tienen pocas oportunidades de aprender de otros docentes que estén en situaciones similares. Muchas veces no están familiarizados con las complejidades de la situación y raramente están

capacitados para responder apropiadamente (Burns & Lawrie 2015). Esta iniciativa tiene como objetivo involucrar a los pedagogos refugiados en Líbano en ciclos diseñados en conjunto para desarrollar prácticas educativas colaborativas que combinen espacios digitales en un curso abierto masivo en línea (MOOC, por sus siglas en inglés) y formación presencial para los participantes seleccionados.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

Basándonos en la experiencia previa de creación de sesiones de aprendizaje mixto (Kennedy y Laurillard 2019), diseñamos el curso de forma colaborativa mediante la realización de talleres participativos con las partes interesadas. Los materiales curriculares se produjeron basándose en datos empíricos y grabando a docentes en sus propios entornos, demostrando prácticas eficaces. Los docentes de la comunidad se convirtieron en docentes-educadores a través de los MOOC. Los abundantes recursos

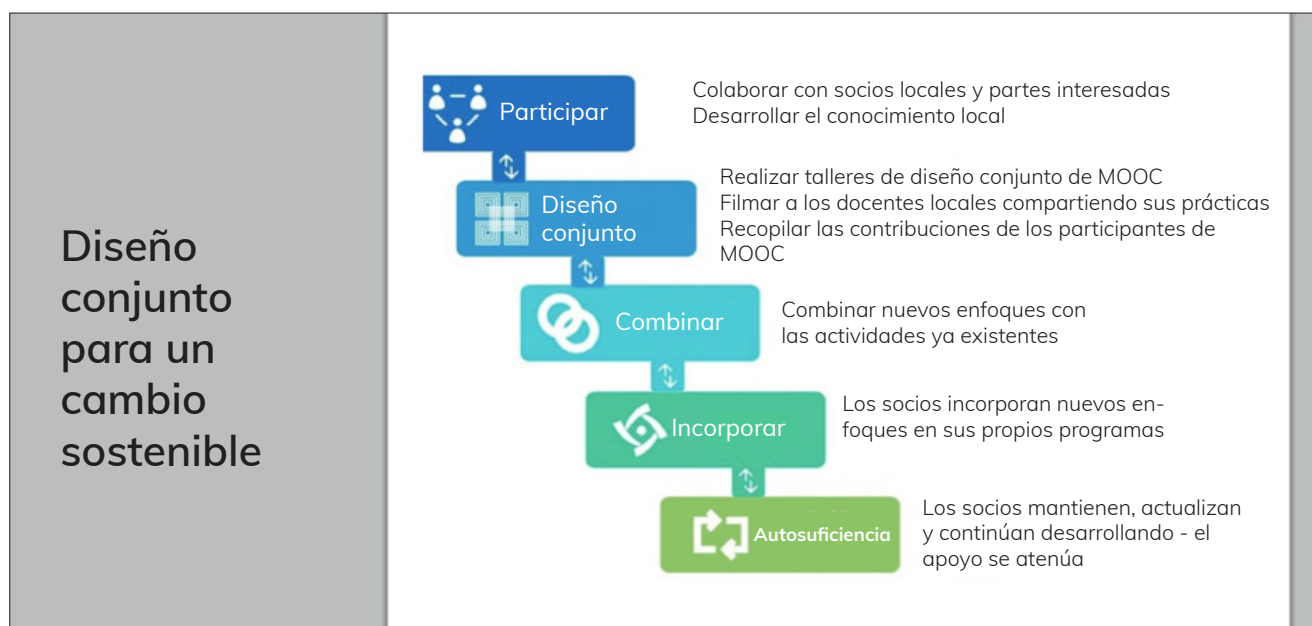


Figura 1: El proceso de diseño conjunto incluye el compromiso de socios en el Líbano en cada nivel y cómo este proceso contribuye a la sostenibilidad.



Figura 2

de vídeo y las actividades colaborativas diseñadas animaron a otros docentes a probar nuevas ideas en sus propios espacios educativos.

Trabajamos con docentes en diferentes fases: desde febrero hasta mayo de 2018, hemos dirigido varios talleres de diseño conjunto en Beirut y Biq'a para identificar necesidades de los docentes, explorar nuevas ubicaciones para grabar y desarrollar el diseño inicial del curso de capacitación. En agosto de 2018, realizamos un taller de dos días con 12 especialistas de educación que trabajaban en el Ministerio de Educación, agencias de las Naciones Unidas, ONG y ONGI, instituciones académicas y organizaciones comunitarias para poner en práctica el contenido, la estructura y el diseño del curso de capacitación. Una vez finalizado el contenido y la estructura del curso, de manera colaborativa, produjimos y lanzamos el MOOC en inglés y árabe en junio de 2019.

Los docentes que tomaron el curso, los cuales estaban sobrecargados, tenían poco tiempo y poco acceso a las oportunidades de formación presencial, apreciaron el valor adicional del modelo de aprendizaje mixto, en el cual el MOOC estaba integrado en un curso presencial. Exploramos este modelo creando un curso presencial (f2f) en colaboración con la Universidad Libanesa Americana y la Universidad Libanesa. Estaba programado para que tuviera lugar simultáneamente con el MOOC: 29 docentes graduados de este programa de desarrollo docente de aprendizaje mixto. El curso f2f consistió en tres (3) sesiones de dos días: una sesión antes,

otra durante y otra después del MOOC. Las sesiones presenciales (f2f, por sus siglas en inglés) fueron diseñadas para proporcionar más oportunidades de aprendizaje como presentaciones, discusiones de grupo y actividades usando las herramientas introducidas en el MOOC. Las sesiones presenciales (f2f, por sus siglas en inglés) se centraron en asegurar que los profesionales educativos estuvieran cómodos utilizando la plataforma en línea y las herramientas (p.ej. Padlet, Mentimeter) y pudieran participar en los debates en línea. En términos de contenido, nos centramos en resolver temas controvertidos en el aula, como la discriminación y la violencia de género. También nos centramos en el diseño del aprendizaje.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

Resultados del Programa

- Contenido

1. **Dieciséis vídeos subtítulos y transcripciones de experiencias de docentes y ejemplos de buenas prácticas en árabe y en inglés.** El MOOC se llevó a cabo durante cuatro semanas y abarcó diversos temas que surgieron de nuestros talleres de investigación con docentes refugiados, seguido de consultas con especialistas en educación en el Líbano. Los problemas abordados incluían como los educadores crean un cambio con recursos limitados, lidiando con los traumas en la clase, uniendo la experiencia de los niños y

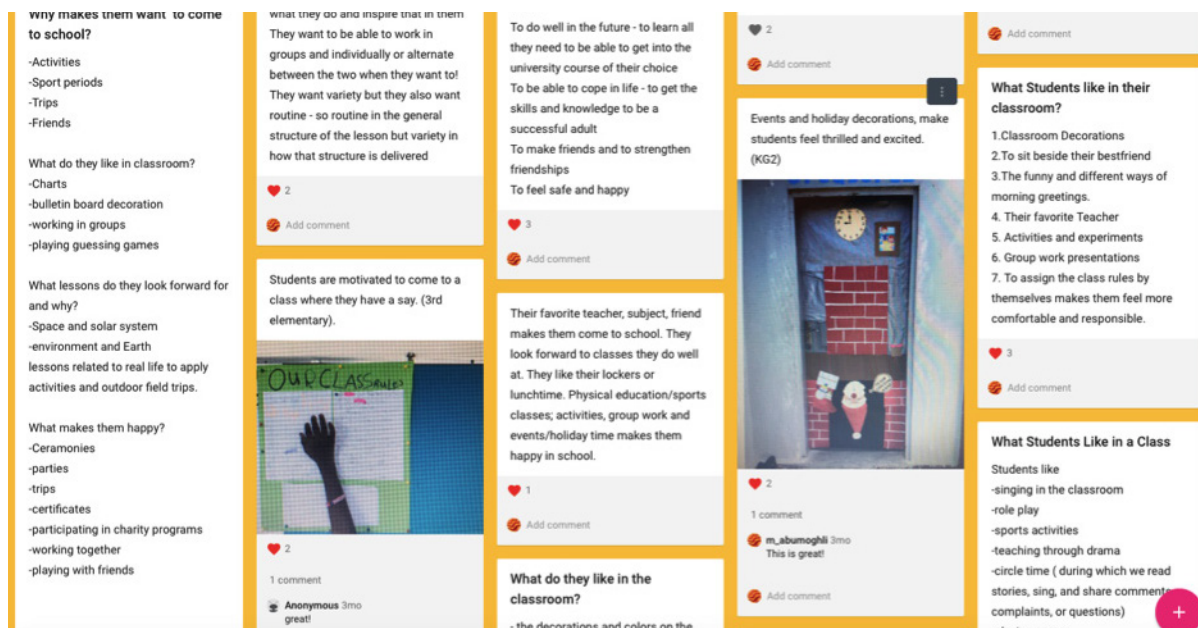


Figura 3: Un ejercicio de Padlet donde los docentes compartieron su práctica. El ejercicio, titulado 'conseguir las perspectivas de los estudiantes', pedía a los docentes que compartieran la perspectiva de sus estudiantes sobre ¿qué les hace querer venir a la escuela? ¿Qué clases esperan y por qué? ¿Qué les gusta de la sala de clase? ¿Qué les hace felices en la escuela?

niñas con el contenido presentado en el espacio de aprendizaje, el uso de la tecnología en el espacio de aprendizaje y el diseño de lecciones, el tratamiento de asuntos controversiales y la forma de responder a las aspiraciones de los estudiantes.

2. **Numerosos materiales sobre el MOOC (árabe e inglés), incluyendo textos teóricos sobre docentes y aprendizaje transformativo, ejercicios de seguimiento, planes de lecciones y ejemplos de buenas prácticas.** Todos estos materiales, incluyendo los artículos académicos y los resúmenes de las teorías, también se pueden descargar. Los participantes en el MOOC añadieron a este material su contribución al compartir sus planes de lecciones y modelos de buenas prácticas.
3. **Herramientas digitales utilizadas en la clase: ejercicios de Mentimeter, Padlet y Word Cloud.** Se presentaron herramientas a los docentes que podían ser usadas en la clase para mejorar la calidad del aprendizaje. Los participantes del MOOC trabajaron con estas herramientas e intercambiaron ideas en la discusión del foro en línea, explorando ideas sobre cómo adaptarlas en sus propias prácticas.
4. **Producción y difusión de conocimientos y buenas prácticas basadas en las experiencias de los docentes a través de tareas asignadas.** Por ejemplo, los participantes tuvieron que

compartir sus experiencias como docentes transformadores. Esto fue una actividad revisada por sus pares y los participantes describieron sus ideas proporcionando escenarios de una de situación desafiante en el aula y aplicando diferentes enfoques para el aprendizaje: hegemónico, adaptable, crítico y transformador. Por último, tuvieron que sugerir qué era lo más apropiado para la situación descrita.

- Política y Sostenibilidad

1. El Ministerio de Educación, la Universidad Libanesa Americana, la Universidad del Líbano y ACNUR se están preparando para integrar el MOOC en su programa de formación docente (en prácticas y Programa de Educación Continua).

Investigación y evidencias: la evaluación fue un componente integral del pilotaje.

- Metodología de la evaluación

1. Los participantes del MOOC completaron dos cuestionarios para cada plataforma, inglés (N=82) y árabe (N=1.209).
2. Los docentes que asistieron al curso f2f (N=29) completaron cuestionarios posteriores, una vez finalizado el curso
3. Se realizaron grupos de discusión con los 29 docentes que asistieron al curso f2f

4. Se llevaron a cabo entrevistas individuales con docentes que asistieron al curso f2f (N=9) y con docentes que solo participaron en el MOOC (N=7).

- Hallazgos

1. **Las necesidades de los docentes en relación al programa de desarrollo docente, en particular en los contextos de desplazamientos masivos:**

Se identificaron las siguientes necesidades específicas: aulas diferenciadas (idiomas, habilidades y edades); apoyo psicosocial; uso de la tecnología para diseñar clases, contenidos y metodología.

2. **Compartir buenas prácticas:** Las buenas prácticas identificadas incluían la importancia de construir empatía, entender las diferentes redes sociales de la escuela que promueven un comportamiento positivo de los estudiantes y la forma en que éstos se comprometen con ellas, el valor de compartir ideas docentes, documentar los procesos de enseñanza y la importancia de la red de contactos con otros docentes.

3. **Buenas prácticas relacionadas con el uso de la tecnología digital:** Entre las que se identificaron se encontraban la incorporación de herramientas digitales en los planes de clases, la adaptación de formatos y ejercicios ya probados, y tener planes de respaldo en caso de que la tecnología no funcione.

4. **Experiencia del enfoque mixto:** La presencia física de educadores (el componente f2f) aceleró el proceso de aprendizaje y brindó la oportunidad de interactuar entre ellos para clarificar conceptos teóricos y desarrollar una comprensión de los herramientas digitales.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Tiempo y recursos: el proceso de diseño conjunto es exigente en términos de experiencia, tiempo y recursos financieros. Requiere visitas de campo, numerosos talleres, crear videos educativos adecuados y construir ejercicios a partir de ellos. Sin embargo, el MOOC elimina la necesidad de una presentación repetitiva de ideas, lo que permite a las sesiones presenciales centrarse en el debate y las reflexiones críticas en torno a la aplicación práctica de las ideas y herramientas. Los MOOC ya

desarrollados se volverán a ejecutar con un costo financiero mínimo.

Diseño conjunto: Una participación abierta y positiva requiere un conocimiento profundo del contexto por parte de los miembros principales del equipo. También fue un desafío el desarrollar y el mantener asociaciones positivas con diversas instituciones, organizaciones e individuos en un contexto altamente competitivo y sensible a cuestiones de estatus, alianzas, recursos, financiamiento y visibilidad.

Contexto complejo, dinámico y políticamente sensible: La plena participación en el componente presencial (f2f) se vio afectada, debido a que una serie de participantes seleccionados tuvieron que retirarse debido a las barreras de seguridad y autorización. Esto pone de relieve que el enfoque del MOOC, de manera individual, es una importante alternativa a la opción del programa de desarrollo docente, a pesar de no ser tan eficaz como el curso completo combinado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burns, M. y Lawrie, J. (Eds.). 2015. Dónde más se necesita: Desarrollo profesional de calidad para todos los docentes. Nueva York, NY: Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia.

Kennedy, E., & Laurillard, D. 2019. "El potencial de los MOOC para el desarrollo profesional docente a gran escala en contextos de desplazamiento masivo." London Review of Education 17 no. 2: 141–158. doi:<https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.04>

ENLACES

- <https://www.ucl.ac.uk/ioe/news/2019/jun/ioe-collaboration-launch-online-course-transforming-education-refugee-children-and-youth>
- <https://www.relief-centre.org/future-education>
- <https://www.ucl.ac.uk/bartlett/igp/news/2019/jun/relief-centre-launches-new-mooc-transforming-education-challenging-environments>
- <https://gtr.ukri.org/projects?ref=ES%2FP008003%2F1>

- <https://www.norrag.org/hsi-02-data-collection-and-evidence-building-to-support-education-in-emergencies/>
- <https://www.lebanesestudies.com/online-and-blending-learning-support-to-teacher-professional-development-in-lebanon/>

Fundamentos de la Práctica del Educador de refugiados: Apoyo a los Docentes en los Países de Acogida y en Contextos de Reasentamiento para Satisfacer las Necesidades de los Estudiantes Refugiados

Organización	Instituto Carey para el Bien Global
Autores	Julie Kasper, Directora del Programa de la Academia de Educadores de Refugiados de EE.UU.
Ubicación	Refugiados de EE.UU.
Perfil del Docente	Docentes de la comunidad de acogida
Tema	Desarrollo profesional docente

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

Las investigaciones indican que los docentes de alta calidad en cada aula son un factor clave en el aprendizaje de los niños y niñas (Darling-Hammond 2000). Esto es especialmente cierto en el caso de los niños y niñas refugiadas reasentados en un tercer país o que viven en un país de acogida vecino, que a menudo están atrasados en el conocimiento de su nivel de estudios, trabajan para dominar un nuevo idioma y tienen el cometido de sanarse de los traumas del pasado mientras se acomodan a un nuevo país y a una nueva cultura (Taylor y Sidhu 2012). Agravado por la actual escasez de unos 110.000 docentes en los Estados Unidos (VOA 2019), muchos estudiantes refugiados se encuentran en aulas con docentes mal preparados o poco preparados. La mayoría de los educadores de EE.UU. tienen poca o ninguna formación sobre cómo trabajar con refugiados. El Instituto Carey para el Bien Global trata de subsanar esta deficiencia creando una comunidad de práctica, un espacio de aprendizaje intencional y dinámico para el diálogo, la reflexión y el intercambio de recursos y prácticas para Educadores de EE.UU. que se centran en la educación de refugiados (Storchi 2015; NCTE 2011).

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

El proyecto piloto de Fundamentos de la Práctica de los Educadores de Refugiados es un proyecto que se está llevando a cabo actualmente en tres estados distintos de los Estados Unidos: Arizona, Nueva York y Washington. Si bien estos tres estados han recibido un gran número de refugiados reasentados durante el último decenio y actualmente se enfrentan a la escasez de docentes, la financiación de la educación y las estructuras normativas crean contextos únicos para la enseñanza y el aprendizaje en cada estado

(véase la Tabla 1 que figura a continuación), lo que permite un útil análisis comparativo de los efectos y la adaptabilidad de los proyectos. Estos estados fueron seleccionados por su diversidad en las comunidades de refugiados, los resultados de los estudiantes y las necesidades de aprendizaje de los profesionales de la enseñanza.

La población objetivo para el proyecto son los educadores de los estudiantes refugiados, principalmente los docentes, pero también incluye educadores, asistentes en el aula e instructores de enseñanza. El Instituto Carey está trabajando con un grupo de participantes de 315 educadores, divididos en tres grupos de aproximadamente 105 educadores cada uno para el estudio piloto durante el periodo 2019-2021. Un evaluador externo está ayudando a realizar un seguimiento de los resultados y el impacto a lo largo de este tiempo.

El proyecto consiste en dos fases: un curso en línea de 12 semanas, seguido de seis meses de diálogo continuo y “coaching” dentro de una comunidad de práctica. Los expertos en educación de refugiados, sobretudo los propios educadores, son seleccionados en cada estado para cada uno de los tres grupos para hacer el curso y ofrecer orientación después del curso. Estos entrenadores e instructores participan en un curso de preparación en línea y en un taller presencial antes de liderar su grupo. Se les apoya a través de discusiones quincenales entre ellos y con el Director del Programa de la Academia de Educadores de Refugiados en el Instituto Carey. El curso y “coaching” proporciona a los educadores espacios y estructura para reflexionar sobre la práctica, compartir recursos y comprometerse críticamente con el contenido con el fin de aumentar su competencia, confianza, compromiso y conexión en su papel de educadores de refugiados.

Utilizando el Marco de Aprendizaje Sostenible del Instituto Carey, nos proponemos apoyar a los educadores en:

- comprender conceptos fundamentales como la pedagogía culturalmente relevante y receptiva, el aprendizaje socioemocional, la práctica informada sobre el trauma, el diseño de planes de estudio y materiales, el andamiaje y la diferenciación, en la medida en que se relacionan específicamente sobre el trabajo con estudiantes refugiados y sus familia;
- probar una competencia creciente a través del diálogo reflexivo, microcredenciales y la construcción de carpetas en línea;
- hacer uso de estrategias eficaces basadas en

la investigación y de métodos en sus clases (o contextos de enseñanza y aprendizaje);

- sentir mayor confianza y autoeficacia específica sobre su trabajo con los estudiantes refugiados; y
- desarrollar un sentido de pertenencia a una comunidad de educadores comprometidos con satisfacer las necesidades académicas y socioemocionales de los niños, niñas y jóvenes refugiados.

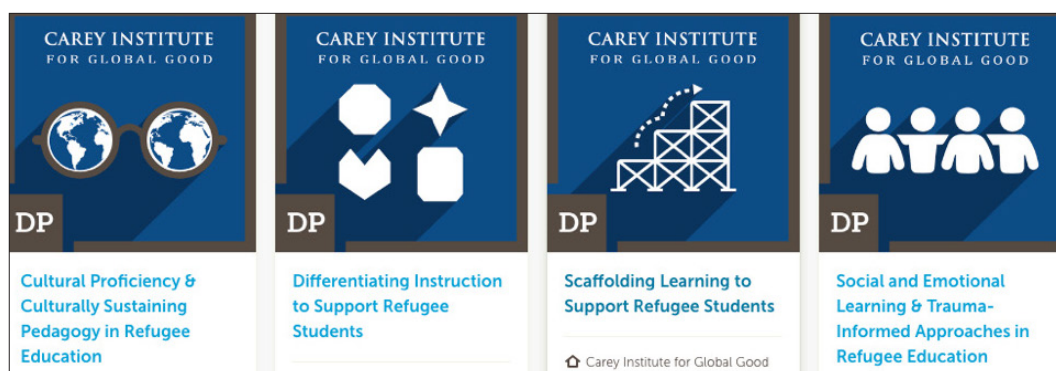


Figura 1: Distintivos de microcredenciales. Actualmente hay cuatro microcredenciales de docente disponibles en la carpeta de educadores para refugiados, creada por el Instituto Carey para el Global Good Fund.

Table 1. U.S. Educational Contexts for Refugee Education

State	Number of refugees resettled since 2008 ¹	2018 average per-pupil spending ²	Newcomer / English Learner Programs & Structures	English Learner Graduation Rates (Sanchez 2017)
Arizona	29,839	\$8,131	Prior to Fall 2019, 4-hour Structured English Immersion (SEI) program mandated for all English Learners; very few newcomer programs or schools; bilingual education programs severely limited by state law	18%
New York	39,376	\$18,665	Program options include bilingual, dual language, and English as a New Language (ENL); additional programming for SIFE (Students with interrupted formal education); ENL program includes a co-teaching model with classes co-taught by an ENL and content area teacher, but also incorporates push-in and <u>pull-out</u> approaches in many contexts	37.1%
Washington	27,056	\$10,395	Program models include dual language, bilingual, sheltered instruction, English as a Second Language (ESL), and newcomer programs	53.8%
USA (total)	663,674	\$12,526 (national average)	Language proficiency testing required for students with home languages other than English and appropriate provision of services based on assessment results mandated, but services vary by state (no federally mandated or preferred programs)	63%
<p>1 Data for the period from October 1, 2008 through September 30, 2019 (Refugee Processing Center 2019)</p> <p>2 Data retrieved from Education Week (2019). <u>Note</u> on site: "As part of each state's overall school finance grade, <i>Quality Counts 2018</i> looks at per-pupil spending adjusted for regional cost differences across states. It captures factors such as teacher and staff salaries, classroom spending, and administration, but not construction or other capital spending."</p>				

EVIDENCIA Y RESULTADOS

En este momento, el primer grupo del proyecto cuenta con la participación de 100 educadores de más de 70 escuelas u oficinas de distrito. Tendremos datos cualitativos y cuantitativos finales para compartir en 2021, con análisis de datos e informes de nuestros evaluadores externos que están utilizando un enfoque de métodos mixtos para documentar tanto los resultados a corto plazo como los longitudinales de la iniciativa. En primer lugar, buscaremos cambios en las actitudes y prácticas relacionadas con la educación de los refugiados, específicamente en torno a los aspectos de la pedagogía culturalmente sensible, las prácticas de información sobre los traumas, el desarrollo psicosocial, el plan de estudios y la evaluación. En este otoño estamos reuniendo datos preliminares que incluyen datos cuantitativos generados por nuestro sistema de gestión del aprendizaje y recogidos en puestos de debate, reuniones, encuestas y micro-credenciales, así como datos cualitativos de encuestas de retroalimentación, tareas, carpetas electrónicas, debates comunitarios, entrevistas y grupos focales.

Aunque es muy pronto para presentar resultados concluyentes, dentro de nuestro grupo inaugural podemos observar una alta tasa de participación con 589 entradas originales en debates y 144 recursos compartidos durante las primeras seis semanas del curso. Las estadísticas de la plataforma indican que un 88 % de los participantes inscritos están progresando mediante las páginas del curso, vídeos y pruebas. Los moderadores reportan sobre los asistentes habituales a las reuniones en línea y presenciales, y los participantes indican el valor añadido y señalan las formas en que están utilizando y compartiendo la información de esta comunidad de práctica en sus aulas, escuelas y distritos. Por ejemplo, un participante indicó, “Siempre pensé que tenía una buena relación con mis estudiantes, pero después de ver los vídeos, lo único que puedo decir es que tengo mucho por mejorar. Necesito ir más despacio. Tengo un estudiante de inglés (EL, por sus siglas en inglés) que viene a mi clase tres veces por semana, y que también fue mi estudiante el año pasado. Me siento mal porque no sé mucho sobre él. Tendré en cuenta las preguntas de los módulos, la próxima vez que le vea”. Otro participante expresó en una encuesta de seguimiento: “Me gustaron los artículos compartidos sobre los fondos de conocimiento y los recopilé para

compartirlos con los educadores y demás personal de mi escuela.”

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Los retos incluyen las demandas concurrentes en el tiempo de los docentes. Si bien hemos trabajado con cada uno de los tres estados para garantizar que se cumplan las horas acreditadas de desarrollo profesional necesarias para obtener los requisitos de educación continua y asegurar los salarios de los educadores de un distrito de Arizona, seguimos esforzándonos por asegurar los recursos para incentivar y mantener el compromiso.

Además, estamos trabajando para diferenciar mejor el programa para nuestro diverso grupo de participantes. Entre los participantes, se encuentran educadores novicios y experimentados, educadores con experiencia con estudiantes cultural y lingüísticamente diversos, profesionales sin formación formal en este ámbito y aquéllos que trabajan en contextos de educación especial, de inclusión y en clases generales. Si bien hemos ofrecido una variedad de materiales y una variedad de vías para satisfacer las diferentes necesidades de los estudiantes, estamos aprendiendo con el primer cohorte y planeamos revisar el curso para el segundo cohorte. Esta es una iniciativa verdaderamente iterativo y receptivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Darling-Hammond, Linda. 2000. “Calidad del personal docente y logros de los estudiantes: Una revisión de la evidencia de la política estatal.” Archivo de análisis sobre política educativa 8 no. 1: 1-44. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>.
- Semana de la educación. 2019. “La calidad es importante 2018.” (2019, septiembre). <https://www.edweek.org/ew/collections/quality-counts-2018-state-finance/map-per-pupil-spending-state-by-state.html>.
- Consejo Nacional de Docentes de Inglés. 2011. Comunidades de práctica: Informe de investigación de políticas producido por el Consejo Nacional de Docentes de Inglés. Urbana, Illinois: NCTE. <https://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0212nov2011/CC0212Policy.pdf>

Centro de Procesamiento para los Refugiados. 2019. Sistema de información interactivo (2019, septiembre). <https://ireports.wrapsnet.org/> Sanchez, Claudio. 2017. “Estudiantes de inglés: Cómo va su estado.” (2017, febrero). nprEd. <https://www.npr.org/sections/ed/2017/02/23/512451228/5-million-english-language-learners-a-vast-pool-of-talent-at-risk>

Storchi, Paola. 2015. Comunidades en línea: Conectarse en línea para mejorar una práctica compartida y para impulsar la innovación. Nueva York: UNICEF. https://www.unicef.org/knowledge-exchange/files/Online_Communities_production.pdf Taylor, S., & Sidhu, R. K. 2012. “Apoyo escolar para estudiantes refugiados: ¿Qué significa la educación inclusiva?” Revista Internacional de Educación Inclusiva 16 no. 1: 39-56.

VOA. 2019. “Estudio: La escasez de docentes en Estados Unidos es un problema mas grande de lo

que se pensaba.” La voz de América que aprende inglés (2019, abril). <https://learningenglish.voanews.com/a/study-america-s-teacher-shortage-is-a-bigger-problem-than-thought/4859004.html>.

ENLACES

- Página web: <https://careyinstitute.org/programs/education/refugee-educator-academy/>
- Vídeo introductorio del curso: https://www.youtube.com/watch?v=K_4JjEie6Qg
- Microcredenciales relacionadas con el proyecto: https://microcredentials.digitalpromise.org/explore?page_size=24&page=1&organization_name=Carey%20Institute%20for%20Global%20Good

PERFILES DE LOS DOCENTES

Perfil 1

Uno de los docentes que se han mostrado más activo y franco en la comunidad hasta el momento es una docente de secundaria de inglés como nuevo idioma en Phoenix, Arizona. Esta docente ha estado trabajando con refugiados durante más de 15 años y tiene una maestría. También trabajó como docente de lengua inglesa en un programa del Departamento de Estado de EE.UU. durante nueve meses en Perú. Ya jubilada, ha regresado al aula para trabajar con los estudiantes de inglés. A pesar de su amplia experiencia con estudiantes cultural y lingüísticamente diversos, en una encuesta introductoria indicó sentirse sólo parcialmente preparada para dar clases a estudiantes refugiados. Esta docente señaló que sus tres principales razones para involucrarse en este proyecto son (1) su deseo de reflexionar sobre su trabajo como educadora



Fotografía 1: Educadores de refugiados del estado de Washington colaborando en un taller presencial

de refugiados y de mejorar los resultados, (2) desarrollar habilidades y/o crear materiales para apoyar su trabajo, y (3) mejorar su conocimiento respecto a la educación para refugiados. Seis semanas después de haber empezado el curso, indicó:

“... estos módulos son muy instructivos y me hacen pensar y reflexionar mucho. Creo que, como distrito, no tenemos lo suficiente para ayudar a los docentes a entender el aprendizaje socioemocional y el trauma. Puesto que nos encontramos en un campamento con una importante población de refugiados, creo que es necesaria una mayor formación para nuestros docentes... Estoy enviando artículos e información sobre este curso a nuestro nuevo coordinador de distrito y estoy rogando que nuestro PD se enfoque más en la educación de los refugiados el próximo año escolar... Afortunadamente, se ha mostrado dispuesta a considerar el tema...”

Está claro que esta educadora intenta abogar por los intereses de los estudiantes refugiados y mejorar las ofertas programáticas y la preparación docente tanto en su escuela como en su distrito para responder mejor a las necesidades de los estudiantes refugiados.

Perfil 2

Otra participante de nuestro primer cohorte presenta un perfil bastante diferente. Esta persona trabaja como asistente de la educación en un instituto grande y diverso en las afueras de Seattle, WA. Lleva dos años en la escuela, donde apoya a los estudiantes refugiados en las clases de matemáticas e inglés como profesora de refuerzo. Gracias a que domina el árabe y es originaria de Irak, esta educadora es un activo en su comunidad y un ejemplo a seguir para los estudiantes de su escuela. Representa un puente entre el hogar y la escuela para muchas familias, y le encanta lo que hace. En la actualidad, se basa en su propia experiencia personal y en su conocimiento sobre las comunidades locales, puesto que aún no tiene demasiada formación formal o pedagógica. Entre sus aspiraciones se encuentran la de regresar a la escuela para convertirse algún día en docente, y se muestra encantada de formar parte de este proyecto piloto que le proporciona una oportunidad de aprendizaje única junto a sus compañeros docentes. Le motiva la noción de que “la educación instruye a los refugiados, les proporciona el conocimiento y las habilidades para llevar vidas productivas e independientes.”



Photo 2: les éducateurs de l'état de Washington collaborent pendant un atelier présentiel

Tawasol: Un proyecto piloto que ofrece un amplio desarrollo profesional en línea para docentes sirios y egipcios en el sector de la enseñanza informal de Siria en Egipto

Organización	Plan Internacional en Egipto y el Instituto Carey para el Bien Global
Autores	Aya Sa'eed, Director del Proyecto Tawasol y Julie Kasper, Directora del
Ubicación	Programa en Egipto
Perfil del Docente	Docentes para los refugiados
Tema	Desarrollo profesional docente

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

Con el propósito de garantizar la educación primaria y secundaria a todos los niños y niñas para 2030, se necesitan 69 millones de nuevos docentes (Alianza Mundial para la Educación 2019). Mientras tanto, el mundo presencia el mayor aumento de desplazados de toda la historia de la humanidad, lo que supone nuevos retos en el ámbito de la contratación, la formación y la retención de docentes en contextos de emergencia. Los niños y niñas refugiadas son los más afectados por la actual escasez de docentes y tienen una probabilidad cinco veces mayor de no estar escolarizados respecto a los niños y niñas no refugiadas (ACNUR 2016).

Tras la llegada de un gran número de refugiados sirios a Egipto en 2011, un decreto presidencial equiparó el tratamiento de los refugiados sirios en Egipto al de los ciudadanos egipcios respecto a la educación y los servicios sanitarios. Desde entonces, muchos han sido los avances en la mejora de las tasas de escolarización. Sin embargo, persisten algunas barreras relacionadas con el acceso y la calidad del sistema escolar público, incluyendo el hacinamiento en las aulas, el agotamiento de los recursos, las barreras idiomáticas y las largas distancias que hay que recorrer para asistir a las escuelas. Además, la cantidad de personal educativo disponible para responder a las diversas necesidades de los estudiantes refugiados es insuficiente. Como resultado, muchos niños y niñas sirias refugiadas en Egipto hacen uso de una combinación de escuelas públicas y comunitarias para obtener la mejor educación posible. En 2018, Plan Internacional Egipto (PIE) recibió fondos de la DG ECHO para Tawasol: Aprendizaje sobre Convivencia, un proyecto que responde a las necesidades educativas y de protección de la infancia para los niños y niñas más vulnerables de la comunidad refugiada siria y las

comunidades receptoras egipcias en seis zonas del área metropolitana del Cairo, Alejandría y Damietta.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

A través de Tawasol, PIE se comprometió a apoyar 14 centros de aprendizaje dirigidos a sirios (SLCs, por sus siglas en inglés) de todo el país, muchos de los cuales operan con recursos escasos y sin docentes altamente cualificados. Se realizaron consultas a una muestra representativa de 166 educadores del total de 255 participantes que recibieron formación presencial en los SLC, incluyendo a 14 directores de escuela/supervisores académicos. Los encuestados de la muestra confirmaron un énfasis casi equilibrado en las necesidades de capacitación en apoyo psicosocial (PSS, por sus siglas en inglés) y aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés), gestión de aulas y manejo de grupos grandes. Lo siguiente fueron las solicitudes de capacitación sobre la planificación de las clases, la protección de la infancia, los planes de estudio egipcios y el código de conducta. Diversos educadores manifestaron su interés en explorar la formación a distancia, además del acceso a las TIC y la adquisición de habilidades para hacer uso de las mismas.

En enero de 2019, se llevó a cabo, durante cinco días en cada localidad, un curso de formación presencial denominado Paquete Introductorio de Capacitación (ITP por sus siglas en inglés) para Docentes de primaria en Contextos de Crisis (TiCC por sus siglas en inglés), desarrollado por la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por sus siglas en inglés). Con esta iniciativa se pretendía crear competencias básicas de enseñanza para educadores nuevos o inexpertos. El TiCC-ITP se compone de una sección formativa introductoria, así como de cuatro módulos principales sobre:

- El papel y el bienestar docente;
- Protección de la infancia, bienestar e inclusión;
- Pedagogía; y
- Curricula y planificación.

Inspirado en el curso formativo TiCC-ITP presencial de PIE, Plan Internacional y el Centro para el Aprendizaje en la Práctica (CLP, por sus siglas en inglés) del Instituto Carey para el Bien Global (CIGG, por sus siglas en inglés) desarrollaron e implementaron un curso piloto en línea (también llamado Tawasol), cuyo propósito es brindar mayores oportunidades de aprendizaje y entablar discusiones más profundas sobre el bienestar, la inclusión, el aprendizaje socioemocional, la planificación de las lecciones y la evaluación. El diseño del curso piloto gira en torno a las competencias principales de TiCC y se basa en el contenido del TiCC-ITP, y el Marco de Aprendizaje sostenible de CIGG.

Se diseñó un curso guiado y una comunidad de prácticas con una duración de seis semanas dirigido a los educadores sirios y a los educadores de las comunidades receptoras en Egipto. Los participantes recibieron materiales relevantes en árabe, incluyendo vídeos y actividades para practicar, y tuvieron oportunidades para dialogar con los demás y con un equipo de facilitadores, guiados por el equipo formativo del Centro para el Aprendizaje en la Práctica del CIGG. Todo el contenido y el asesoramiento se ofreció en árabe a través de una plataforma móvil de aprendizaje para apoyar la participación. El curso piloto Tawasol en su totalidad puede ser considerado como un proyecto de aprendizaje mixto, que incorpora componentes

presenciales y en línea.

El curso piloto Tawasol fue creado para desarrollar y poner a prueba un programa formativo mixto para el desarrollo profesional que aproveche y perfeccione la comprensión de los activos y las capacidades locales de los educadores de refugiados sirios y los de las comunidades de acogida en Egipto.

El curso piloto Tawasol se centra en los siguientes objetivos:

- Desarrollar una comunidad de prácticas dentro de los centros de aprendizaje para impulsar la colaboración y el intercambio de recursos, cultivar el liderazgo docente y construir modelos de aprendizaje profesional sostenibles.
- Fortalecer el conocimiento y las habilidades de los educadores para desarrollar culturas de aula positivas, construir entornos de aprendizaje seguros y productivos, y mejorar el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes.

Catorce participantes procedentes de todos los SLC se inscribieron en la plataforma de formación en línea: diez representantes del SLC de Damietta, dos del Gran Cairo y dos de Alejandría. De esos, ocho completaron el curso entero. Los otros seis tuvieron niveles variables de participación en la plataforma.

El aprendizaje mixto permite un aprendizaje focalizado y flexible, gracias al cual los participantes pueden acceder a contenidos estructurados en función de sus horarios y de la disponibilidad tecnológica, a la vez que disponen de apoyo y oportunidades de debate sobre los temas y materiales presentados en la plataforma en línea.

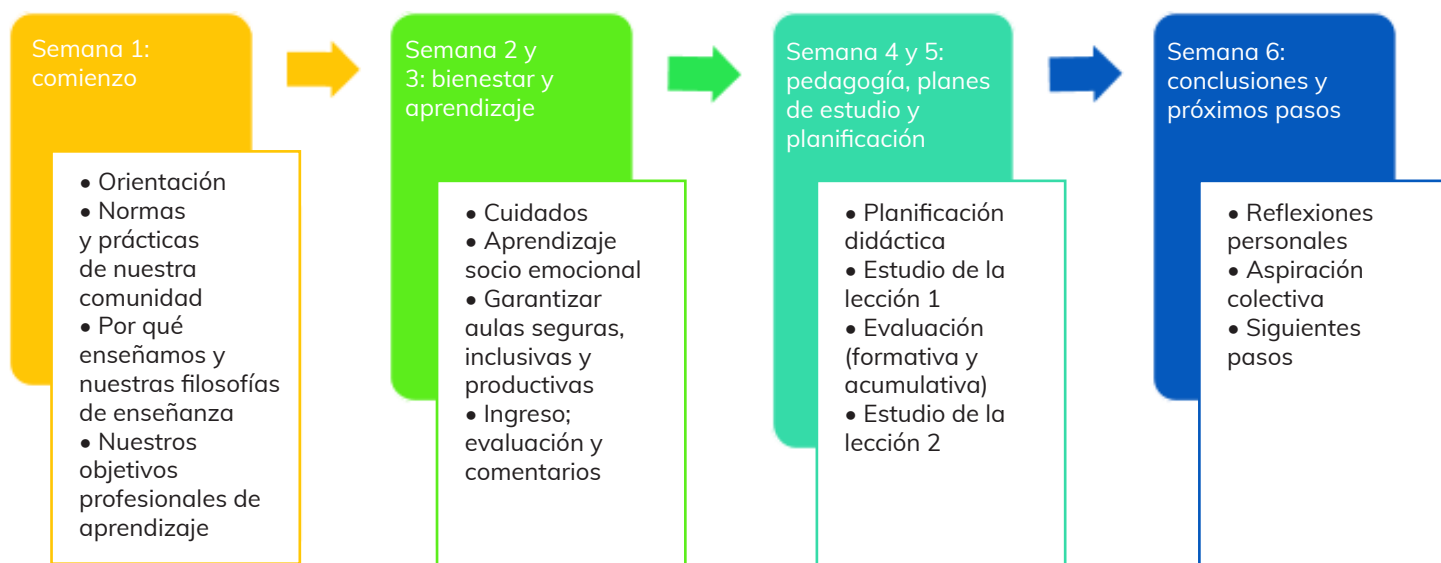


Figura 1: Módulos del curso piloto en línea Tawasol

El componente en línea de Tawasol se impartió en cuatro módulos a lo largo de seis semanas que reflejaban el TiCC-ITP, incluidos un módulo introductorio de una semana, un módulo de dos semanas sobre los conceptos de bienestar y SEL, un módulo de dos semanas sobre la planificación de las lecciones y los tipos de evaluación, y un módulo de conclusión y planificación del desarrollo profesional en la última semana. (Figura 1).

El proyecto piloto se llevó a cabo a través de la plataforma de aprendizaje en línea de CIGG-CLP, con reuniones semanales facilitadas por un equipo de voluntarios de habla árabe con áreas de experiencia educativa variadas y complementarias utilizando la plataforma Zoom.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

Las encuestas constituyeron una fuente principal de retroalimentación durante este curso piloto y fueron entregadas al inicio, a mitad y al final del curso. Los participantes confirmaron que el curso piloto Tawasol fue un éxito al identificar en ellos mismos un aumento de la confianza en sí mismos y una mejora respecto a sus resultados en las encuestas anteriores y posteriores a la formación. (Figura 2).

En general, el proyecto piloto Tawasol se consideró un éxito. La reacción de los participantes y los facilitadores fue abrumadoramente positiva y tanto los datos comunicados por los propios participantes como las evaluaciones de los facilitadores indican un crecimiento y un progreso en los indicadores clave del proyecto.

Los docentes que trabajan en los centros de aprendizaje están muy motivados y se muestran dispuestos a involucrarse en comunidades de aprendizaje profesional. Los docentes que se hallan en estos contextos se enfrentan a situaciones de acoso entre estudiantes, ofrecen apoyo psicosocial a los estudiantes y elaboran sistemas de información sobre traumas en sus centros de aprendizaje y en la comunidad. Están abrumados por estas preocupaciones y dan prioridad al aprendizaje y al apoyo en estas áreas. Ofrecer una oportunidad de aprendizaje mixto fue una idea nueva y creativa. Permite el aprendizaje y la discusión centrados en torno a los temas y materiales presentados en el curso en línea. Los encuentros semanales son un componente crítico para construir una comunidad y compartir preocupaciones y recursos en tiempo real. El hecho de contar con múltiples facilitadores permite la flexibilidad de programación necesaria,

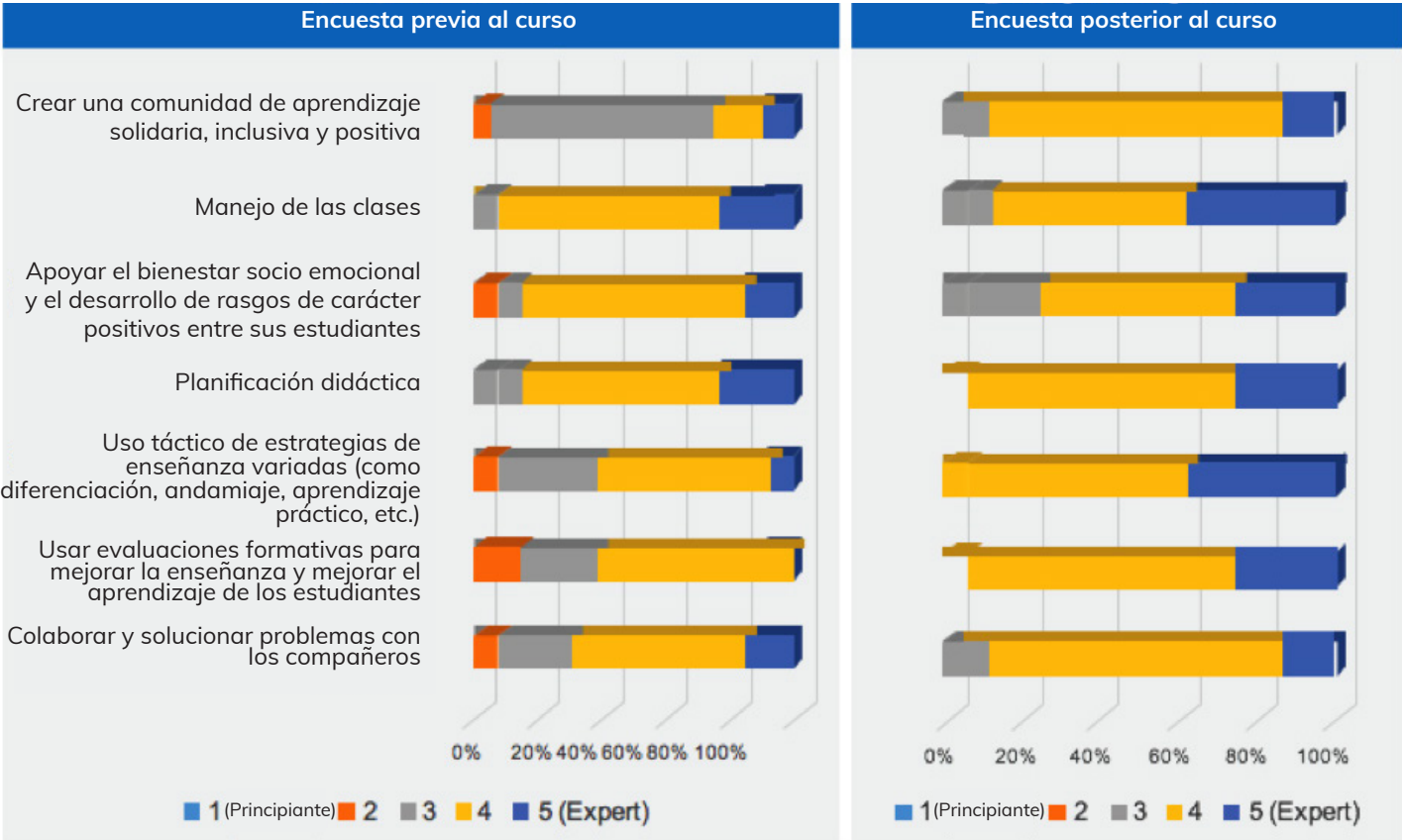


Figura 2: Datos de la encuesta previa y posterior al curso piloto de Tawasol

ancla el aprendizaje en los variados conocimientos especializados de los facilitadores y proporciona una sólida red de apoyo.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Los retos identificados incluyeron:

- dificultades para la traducción e identificación de recursos multimedia de calidad en árabe;
- una inadecuada incorporación de los participantes, lo que pone de relieve la necesidad de un evento presencial de lanzamiento;
- la falta de recursos y competencias tecnológicas adecuadas entre los participantes; y
- problemas en la programación de reuniones sincronizadas para los participantes procedentes de distintos centros de aprendizaje.

Entre las recomendaciones y las lecciones aprendidas relacionadas con la implementación de futuros cursos mixtos se incluyen:

- tener en cuenta los diferentes horarios de trabajo y zonas horarias durante la planificación del curso;
- no subestimar la necesidad y el potencial de los encuentros o reuniones sincronizadas y presenciales;
- la organización de un evento de lanzamiento en el país con todos los participantes y facilitadores es ideal, si es factible;
- tener en cuenta los diferentes estilos de comunicación y las necesidades de los participantes;
- mantener espacios digitales para que la comunidad se reúna una vez que haya finalizado “oficialmente” el curso y planificar el mantenimiento de foros de debate y otros canales de comunicación abiertos una vez finalizado el curso para el apoyo y el diálogo permanentes; y
- asegurarse de que los docentes comprendan y se sientan cómodos con la tecnología que será utilizada, incluyendo el registro, la publicación de mensajes, la comunicación con los otros participantes y los facilitadores.

Entre las recomendaciones y lecciones aprendidas relacionadas con el diseño del curso, el plan de estudios y la pedagogía se incluyen:

- invitar a los docentes a que expresen sus necesidades y objetivos educativos mediante encuestas previas al curso y a lo largo del curso en diálogo con los facilitadores y los instructores;
- encontrar material en línea en la respectiva lengua (árabe) puede resultar difícil, por lo que invertir recursos adecuados para la identificación de materiales lingüísticamente apropiados y para la traducción es de vital importancia;
- la simplicidad en el diseño del curso es esencial;
- los expertos en aprendizaje socioemocional deben ser incluidos en el equipo de facilitación así como en el programa de “presentadores invitados” del curso;
- es muy importante diseñar tareas de reflexión y fomentar debates reflexivos para lograr una construcción del conocimiento sostenible (es decir, el material en línea sirve sólo de impulso para permitir un mayor desarrollo de las habilidades y una mejor construcción del conocimiento); y
- ofrecer apoyo y seguimiento para sustentar la construcción del conocimiento y el establecimiento de relaciones profesionales durante y después del curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alianza Global para la Educación. 2019. “Retos educativos.” <https://www.globalpartnership.org/education/education-challenges>

ACNUR. 2016. “Retos pendientes: Educación para los refugiados en crisis.” Septiembre 2016. <https://www.unhcr.org/57d9d01d0>

ENLACES

- Instituto Carey para el Bien Global- Centro para el Aprendizaje en la Práctica: <https://learning.careyinstitute.org>
- Paquete educativo introductorio para docentes de primaria en contextos de crisis: <https://inee.org/resources/teachers-crisis-contexts-training-primary-school-teachers>

Estudio del Caso Jusoor: Un Enfoque de Gestión Adaptativa a una Nueva Formación para Docentes en Contextos de Crisis

Organización	Jusoor
Autores	Suha Tutunji, Directora
Ubicación	Académica del Líbano
Perfil del Docente	Docentes para los refugiados
Tema	Desarrollo profesional docente

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) y el Programa Mundial de Alimentos (WFP, por sus siglas en inglés) (2018) estiman que 1,5 millones de sirios desplazados residen ahora en el Líbano, de los cuales el 54 % son menores de 18 años. La comunidad de desplazados sirios en el Líbano vive en condiciones de pobreza y marginación política (alrededor del 20 % de todas las familias residen en asentamientos de tiendas de campaña). En 2019, la población de refugiados sirios en edad escolar, con edades comprendidas entre los 3 y los 18 años, asciende a un total (estimado) de 488.000 personas, aunque sólo el 48 % de la población de refugiados en edad escolar está matriculada en la educación formal (ACNUR, UNICEF y WFP 2018). El programa de educación para refugiados de Jusoor tiene como fin abordar esta brecha en la matriculación de los niños y niñas sirias desplazadas.

Jusoor, fundada en 2011 por miembros de la diáspora siria, tiene por objeto proporcionar un futuro mejor para la juventud de Siria. El programa de educación para los refugiados de Jusoor opera tres escuelas primarias, que enseñan desde el jardín de infancia hasta el octavo grado en Beirut y el Valle de la Beká, y atiende a más de 1.200 niñas y niños sirios desplazados anualmente. La misión del programa de educación para refugiados de Jusoor es servir de puente para que los estudiantes sirios entren en las escuelas del Líbano.

Cuando el Programa de Educación para los Refugiados comenzó en 2014, el Director Académico de Jusoor encabezó un proceso de contratación de docentes en las comunidades sirias desplazadas de Beirut, Beka'a Central y Beka'a Occidental. Dentro del grupo de solicitantes, el 60 % de los candidatos

carecían de experiencia docente. Del 40 % restante y con experiencia en enseñanza o con un título de educación, pocos mostraban habilidades en el aprendizaje centrado en la niñez o en la enseñanza en contextos de educación de emergencia.

Estos desafíos en la contratación eran particularmente graves ante el reto de trabajar con niños, niñas y jóvenes refugiados. Los niños y niñas refugiadas hacen frente a tres principales obstáculos en el aprendizaje y en su recuperación: (1) desafíos en el bienestar psicosocial, (2) batallar con un nuevo idioma de enseñanza y (3) capacidad limitada para ponerse al día sin apoyo específico (Save the Children 2018). La mayoría de los niños y niñas que se matricularon en Jusoor habían estado fuera de la escuela durante un largo período de tiempo o no habían asistido a la escuela. Además, algunos niños y niñas presentaban traumas psicológicos y fatiga debido al desplazamiento.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

A fin de mantener un lugar seguro y dinámico para que los niños y niñas sirias en la edad de escuela primaria tuvieran éxito académico, Jusoor tuvo que idear una estrategia para contratar, formar y retener a docentes calificados entre la comunidad siria desplazada. Además, Jusoor necesitaba garantizar que estos docentes estuvieran dotados de capacidades para impartir enseñanza en contextos de educación en situaciones de emergencia y para satisfacer las necesidades específicas de niños, niñas y jóvenes desplazados por la guerra.

Jusoor adopta una estrategia de gestión adaptable para la contratación, formación y retención de docentes calificados para las tres escuelas de Jusoor. Jusoor mantiene una plantilla de más de cuarenta personas entre docentes y administradores en todas las escuelas, que atienden anualmente a unos 1.200 niños y niñas.

A fin de lograr esta estrategia, Jusoor se basa en evaluaciones continuas de necesidades, comenzando por una evaluación de necesidades preliminar en 2013 y un programa piloto de formación en 2014-2015. Estas evaluaciones de necesidades las realizan semestralmente el Director académico de Jusoor y los directores de las escuelas. Además, Jusoor tiene tres maneras de evaluar el impacto de la formación y adaptar continuamente la formación para asegurarse de que la formación de Jusoor satisfaga de la mejor manera las necesidades de los estudiantes: (1) observaciones en el aula, (2) comunidades de aprendizaje entre pares y (3) comunidades de aprendizaje de enseñanza.

El programa de capacitación de enseñanza de Jusoor proporciona dos módulos anuales a nuestros más de cuarenta docentes en tres escuelas. El programa de formación se centra en las competencias fundamentales de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por sus siglas en inglés) para los docentes de primaria en contextos de crisis.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

Nuestro enfoque de formación se basa en la investigación publicada por Save the Children, la INEE y la Harvard Graduate School of Education sobre la importancia del aprendizaje centrado en la niñez en la educación de los refugiados. Save the Children informa que “los docentes pueden adoptar un enfoque centrado en el docente o uno autoritario para enseñar a los estudiantes refugiados.”

Al finalizar la contratación en nuestro primer año, realizamos una evaluación piloto. Tres miembros de nuestro equipo, el Director académico, el Director de la escuela y nuestro Consejero escolar, llevaron a cabo observaciones en el aula. Identificamos la prevalencia del enfoque centrado en el docente y diseñamos programas de formación para cambiar la pedagogía. En particular, nos centramos en tres áreas:

- la necesidad de aprendizaje diferenciado;
- la necesidad de formación en apoyo psicosocial para los estudiantes;
- formación en materiales prácticos para su uso en el aula.
- Independientemente de la experiencia del

docente, se le brinda capacitación inicial en metodología de educación de emergencia, basada en las Normas Mínimas para Educación en Situaciones de Emergencia de la INEE, y las mejores prácticas para enseñar las competencias básicas, adaptar los materiales y recursos disponibles, preparar actividades constructivas y evaluar los resultados del aprendizaje.

Además de la formación inicial para los docentes, Jusoor usa tres enfoques para garantizar el desarrollo profesional continuo del docente:

Observación en el aula: Las observaciones en el aula siguen siendo una parte integral de nuestra comunidad de práctica. Los docentes son observados habitualmente por una o tres personas: el Director académico, el Director de la escuela y el Consejero. Los docentes reciben formación sobre observación en el aula durante las formaciones anuales para asegurarse de que los docentes no se sientan intimidados al ser observados o que ello perturbe la clase. Cada uno observa habitualmente con un objetivo diferente en mente; Jusoor ha diseñado un conjunto de herramientas acorde a cada objetivo. Nuestros Directores y el Director académico diseñaron una guía para evaluar la participación del estudiante y la gestión de la clase en un aula de Jusoor. Nuestro Consejero diseñó una guía para evaluar el bienestar psicosocial de los estudiantes en nuestras escuelas. Hay dos clases de observaciones en el aula: las observaciones de paso, que son observaciones cortas en las que se entra un momento, y las observaciones durante toda la clase. Las observaciones se basan en cómo se aplican las formaciones o si un docente pide ayuda en un área específica.

El aprendizaje entre pares: Algunos miembros de nuestro personal de enseñanza se enfrentan a enormes limitaciones personales y tienen que abandonar la escuela durante el año escolar. Por ejemplo, algunos miembros del personal eligen trasladarse a un tercer país. Por lo tanto, a veces tenemos que incorporar a miembros del personal a mitad de año para llenar el vacío. Identificamos a las personas con el mejor desempeño dentro de nuestras áreas de capacidades y hacemos que estos docentes contratados a mitad de año sigan de cerca a estos docentes destacados. Estos docentes sobresalientes también sirven de capacitadores durante nuestra

formación. Esta técnica nos permite mantener altos niveles de calidad a pesar de la rotación de docentes. Programa de comunidad de aprendizaje de docentes: A inicios de 2017, Jusoor inició una nueva comunidad de práctica de técnicas en asociación con Education Development Trust: el programa de comunidad de aprendizaje para docentes (TLC, por sus siglas en inglés). El programa proporciona una comunidad de práctica, en la que los docentes se reúnen mensualmente para reflexionar sobre tres elementos fundamentales: (1) bienestar de los docentes, (2), formación en el programa de estudios y (3) formación en lenguaje. Un docente hace una video grabación de su clase y muestra una parte de ella a los demás docentes. Luego un facilitador toma el control para comentar lo que se ha observado. A todos los docentes se les ha impartido formación en el protocolo TLC.

Evidencia de los resultados de los estudiantes

Según nuestros indicadores clave del desempeño (KPIs, por sus siglas en inglés), el 72 % de nuestros estudiantes muestran una mejora significativa en sus índices de cálculo y alfabetización. Todos los estudiantes con edades entre los 12 y 14 años que vienen a la escuela analfabetos pudieron adquirir un nivel de primer grado. Además, el 66 % de los estudiantes que se matricularon en escuelas públicas no han desertado.

Jusoor sigue refinando sus técnicas de evaluación. También realizamos entrevistas cualitativas con los docentes en escuelas privadas donde nuestros estudiantes se han matriculado. Según una entrevista con una docente en un instituto privado en Becá, los estudiantes de Jusoor sobresalen entre los otros porque llegan preparados y realmente comprometidos con el proceso de aprendizaje.

Testimonios de los docentes

El personal de Jusoor llena formularios de evaluación al terminar cada formación. Esto ayuda a nuestra organización a entender mejor las necesidades de sus docentes y a recibir retroalimentación para programas futuros. A continuación se muestran tres testimonios:

Suzanne, maestra, campus Jurrahiya: “Hay una gran diferencia entre cómo solía enseñar en Siria y los métodos que he aprendido en Jusoor. Espero poder utilizarlos cuando regrese a Siria”.

Sara, Directora, campamento Jurrahiya: “Cuando regrese a Siria, mi sueño es empezar con un centro de formación para docentes y capacitarlos en la forma en que nos han capacitado aquí.”

Samer, antiguo docente, actualmente ubicado en Canadá: “La formación que seguí en Jusoor me ayudó a obtener un trabajo aquí como docente para los refugiados en un centro comunitario pequeño”.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Rotación: Si bien el modelo de formación de Jusoor tiene por objeto hacer frente a los desafíos que plantea la elevada rotación de personal, ésta sigue siendo un reto importante. Muchos de los talentosos colaboradores de Jusoor se trasladan a terceros países debido a cuestiones políticas o familiares que están fuera del control de Jusoor.

Los capacitadores y las barreras del idioma: Jusoor reconoce la riqueza de los recursos disponibles para la educación en situaciones de emergencia y ha buscado activamente asociaciones con las ONG locales, nacionales e internacionales. Aún así, la mayor parte de nuestro personal de enseñanza solo cuenta con competencias en lectura, escritura y lenguaje oral en árabe. Por tanto, la traducción y facilitación de los socios internacionales en inglés pueden resultar difíciles.

Certificación: Jusoor no ofrece certificaciones formales con su formación para docentes. Aunque muchos docentes de Jusoor han encontrado otras oportunidades de enseñanza cuando los trasladan fuera del Líbano, el tener una certificación profesional facilitaría su crecimiento profesional. La certificación de estudiantes es menos preocupante: Jusoor organiza un «club de tareas» para ayudar a los estudiantes a prepararse para el examen Brevet para entrar en el sistema de escuelas públicas libanesas.

Viajes para talleres: Jusoor tiene asociaciones con muchas ONG y relaciones de trabajo con universidades, tanto en Líbano como en los Estados Unidos. Muchos socios invitan al personal y docentes de Jusoor a participar en talleres, sin embargo los costos de viaje pueden ser prohibitivos. Esto implica incluso proporcionar transporte desde nuestras localidades en Becá a Beirut para todo el personal

docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Save the Children. 2018. Escuche lo que dicen los docentes: Cómo hacer que los niños y niñas refugiadas vuelvan a aprender. Washington, DC: Save the Children

ACNUR, UNICEF y WFP. 2018. Evaluación de la vulnerabilidad de los refugiados sirios en el Líbano. Beirut, Líbano: ACNUR, UNICEF y WFP



Docentes trabajando en grupos, en un taller de Jusoor

La prueba está en la mejora: Utilizar la mejora continua de la calidad para comprometer a los docentes en Líbano

Organización	International Rescue Committee
Autores	Adham El Outa, Gerente de Seguimiento y Evaluación, y Autumn Brown, Asesor Técnico de Investigación y Medición
Ubicación	Líbano
Perfil del Docente	Docentes de la comunidad de acogida en Akkar y Becá
Tema	Desarrollo profesional docente

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

Lograr un alto nivel de calidad en los programas es la aspiración final de todos los profesionales, pero la mejora es con demasiada frecuencia lenta, inconsistente o indocumentada. Las mejoras rara vez dependen de las evidencias, o éstas tardan años en dar lugar a una mejor implementación. Mientras tanto, nuestros docentes y personal se esfuerzan para hacer lo mejor que pueden, pero carecen de las herramientas que les ayuden a convertir sus aspiraciones en realidad.

El enfoque múltiple del International Rescue Committee (IRC) para el desarrollo profesional docente en el Líbano consiste en cinco a diez días de capacitación presencial, cursillos mensuales de formación de docentes (TLCs, por sus siglas en inglés) y visitas mensuales de entrenamiento. Las investigaciones demuestran que el apoyo continuo es más eficaz que las capacitaciones puntuales (McEwan 2012) y que los docentes mejoran más a través del coaching instructivo (Knight 2007), así como con mayores oportunidades para el aprendizaje entre pares (Orr 2012). Sin embargo, como el IRC se esfuerza por fomentar la capacidad de los docentes, faltan las herramientas que les ayuden a ser agentes para mejorar la calidad general del programa. Nos basamos en gran medida en las lecciones aprendidas y en las mejores prácticas anecdóticas para mejorar la calidad del programa de forma continua. Nuestros sistemas de seguimiento se hacen cada vez más receptivos en la medida en que digitalizamos la asistencia y otros parámetros cruciales de corrección de curso, pero aun nos faltan los mecanismos para activar un sistema que permita encontrar soluciones a las barreras para la implementación de calidad. En un esfuerzo por cerrar esta brecha entre la programación de calidad y la fidelidad de la implementación, estamos combinando nuestro

sólido desarrollo profesional existente y nuestros sistemas de monitoreo con las metodologías de CQI. Esto refuerza nuestro potencial para lograr una alta calidad de programa de forma continua a través del empoderamiento de todos los actores del sistema, especialmente los docentes, dándoles las herramientas que necesitan para ser sus propios agentes en el mejoramiento y aprendizaje empírico. CQI, como metodología y conjunto de herramientas, añade disciplina al proceso de mejora de la calidad de los programas y pone la fuerza del cambio en manos de los más cercanos a los desafíos de la implementación: los propios docentes.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

La ciencia de la mejora es una metodología, un proceso y un conjunto de herramientas que se desarrolló en el ámbito de fabricación para reducir costos y mejorar la calidad. El método se trasladó luego al sector sanitario, donde ahora es una parte extensiva de la manera en que los hospitales mejoran los resultados para los pacientes. Es solo en la última década que la ciencia de la mejora se ha adaptado al sector educativo, pero está resultando prometedora en una gran diversidad de contextos educativos. (Bryk 2015) El IRC es el primer ejecutor en comprobar la metodología en un contexto frágil. CQI proporciona las herramientas y los recursos necesarios para movilizar rápidamente a todos los actores en el sistema, especialmente los docentes en el caso de la educación, hacia mejores resultados. Como metodología, CQI consiste en elaborar teorías en torno al mejoramiento, comprobar estos cambios en ciclos rápidos y seguros, recoger información para verificar si estos cambios están generando mejoras y luego compartir los cambios con los interesados pertinentes en comunidades interconectadas. El IRC puso a prueba la integración de la metodología CQI en nuestro modelo de apoyo para los docentes de recuperación en el norte y el este del Líbano. La

prueba duró ocho meses y consistió en la formación de seis asesores de personal de IRC y 30 docentes libaneses en ciencia de la mejora integrándola en el asesoramiento y formación de los docentes existentes. Luego, los protocolos para los TLC y las visitas de orientación se adaptaron para reflejar la metodología CQI y para emplear las herramientas de CQI. Por cada tercer TLC programado el IRC acogería a un TLC más grande para formación y consolidación de los propósitos de aprendizaje. El primer TLC enfocado en CQI, por ejemplo, se centró en que los docentes identificaran su objetivo y planificaran cuáles cambios poner a prueba. Por ejemplo, los docentes en Akkar querían mejorar su comprensión de la lengua francesa. Eligieron comprobar cuántos niños y niñas en sus aulas podían pronunciar correctamente todas las letras del alfabeto francés. Los docentes se reunieron y elaboraron una teoría común en torno a lo que pensaban que eran los impulsores cruciales para mejorar estos resultados para los estudiantes. Los expertos en la materia del tema de IRC también proporcionaron información para que los docentes la utilizaran y la combinaran con su experiencia y conocimientos expertos. Después de elaborar la teoría, los docentes se centraron en dos impulsores específicos: gestión del comportamiento en el aula y garantizar que los estudiantes asistieran con regularidad. Los docentes recibieron orientación en una serie de actividades para desarrollar el «cambio de ideas» o pequeñas prácticas seguras en caso de fallo que pudieran poner a prueba en sus aulas en el transcurso del día o de la semana, y los docentes planificaron cuándo pondrían a prueba estos cambios. Los docentes recogerían información en torno al impulsor que estaban tratando de mejorar, como el empleo de un esquema de gestión de comportamiento en la clase para recoger información. Luego se reunirían durante los TLC para comentar los cambios que pusieron a prueba y utilizar la información como guía en las conversaciones.

La finalidad del piloto era crear una cultura donde los docentes se sintieran empoderados para participar en la autorreflexión y el mejoramiento. También tenía como objetivo generar evidencia sugerente sobre los resultados de diferentes prácticas de enseñanza y desarrollar una base de conocimientos sobre cómo incorporar mejor CQI en el modelo de desarrollo profesional docente del IRC en el Líbano y a nivel global.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

El propósito del piloto era ver cómo funcionaría este método si se integraba a las estructuras existentes y cómo sería recibido por los asesores y los docentes. Para entender esto, tomamos un doble planteamiento: (1) variamos la intervención por región para ver cuál tenía más éxito y (2) realizamos encuestas rutinarias y, al final de programa, discusiones de grupo con docentes y asesores.

1. Variamos la intervención por región para ver cuál tenía más éxito.

Variamos la intervención por niveles de autonomía vs. independencia en las dos regiones. Queríamos equilibrar al dar a los docentes suficiente autonomía para asegurarse de que estuvieran centrados en mejorar un área de preocupación principal, aprovechando así el poder del planteamiento de ser motivante y autónomo. Al mismo tiempo, se reconoció la necesidad de proporcionar orientación significativa dada la novedad general de la metodología. En Akkar, los docentes tenían el mismo propósito y se facilitó una lista de ideas de cambio a la que los docentes podían agregar algo, pero las ideas de cambio estaban prescritas en gran medida. En Becá, los docentes eligieron sus propios propósitos y nosotros hicimos más flexible el uso de las ideas de cambio.

Constatamos que el propósito común fue crucial para obtener éxito. Permitió que el intercambio entre los docentes fuera más fructífero, ya que podían comparar, con confianza, en sus aulas. También hizo que la recopilación y visualización de datos fuera mucho más fácil para nuestro personal M&E, ya que recopilaban datos similares de cada maestro. En Bekka, debido a que los objetivos no eran universales, la carga de la gestión de los datos fue mayor y fue más difícil para los docentes trabajar juntos; sin embargo, los docentes estaban muy motivados y crearon muchas ideas de cambio realmente interesantes. Por ejemplo, un maestro creó hojas de seguimiento del comportamiento para cada estudiante, calificando al estudiante en una variedad de comportamientos positivos y fue enviado a casa semanalmente para compartir con los padres.



Foto 1: docentes con sus tableros en Akkar

2. Realizamos encuestas de rutina y, al final del programa, debates en grupos de discusión con docentes y formadores.

Para los estudios de satisfacción, encuestamos a los docentes al final de cada sesión de aprendizaje. Se les preguntó a los docentes qué aprendieron y calificaron la utilidad de la información en términos de su aplicabilidad inmediata en sus aulas. Al final de la intervención, el 100 % de los docentes dijeron que querían continuar haciendo CQI en el siguiente año escolar.

Los debates en los grupos de discusión se llevaron a cabo con grupos de docentes y formadores en cada región. Los docentes informaron que encontraron útil el enfoque y estaban especialmente entusiasmados por estar involucrados en el proceso de generar y probar nuevas ideas. Los docentes compartieron abiertamente sus datos entre sí, un comportamiento que originalmente se abordó con cautela.

Reforzando la respuesta alentadora de los docentes, los entrenadores que participaron en los debates de los grupos de discusión informaron que la mayoría de los docentes estaban motivados y energizados

por el enfoque y que CQI ayudó a estructurar TLC. Específicamente, los entrenadores informaron que los protocolos para revisar los cambios y los datos a nivel de resultados durante el aprendizaje entre pares mejoraron las conversaciones sobre prácticas de calidad y atrajeron a los docentes a conversaciones más profundas y a compartir.

Tanto en Akkar como en Bekka, los docentes que probaron la idea del cambio de alabar a los estudiantes durante todo el día por su buen comportamiento vieron un aumento sorprendente en los datos relacionados con el comportamiento positivo de sus estudiantes. Dado que la medida de la gestión del comportamiento fue informada por el maestro, no está claro si el comportamiento realmente mejoró o si la práctica de alabar a los estudiantes todo el día hizo que los docentes tuvieran más probabilidades de registrar un buen comportamiento.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Los docentes tuvieron más dificultades con la recopilación e interpretación de los datos. La interpretación de datos es un conjunto de habilidades que necesitaremos desarrollar con el tiempo y

también tendremos que trabajar para presentar los datos de manera más fácil de leer. Se necesitan instrumentos y sistemas de recopilación de datos más fuertes para evaluar con mayor precisión qué cambios resultan en mejoras y automatizar proceso para no crear una carga adicional para el personal. También encontraron que el ciclo del programa de recuperación (cuatro meses) era demasiado corto para generar evidencia significativa.

Dado que tener el mismo objetivo resultó ser más beneficioso en Akkar, en el próximo año escolar, IRC integrará CQI en el plan de estudios donde todos los docentes tendrán el mismo horario y seguirán el progreso de los estudiantes en los mismos momentos. Esto se hará con todos los docentes de recuperación y algunos de los docentes de Alfabetización Básica y Aritmética. La alineación con los objetivos ayudará a los docentes a colaborar de manera más efectiva, ya que podrán comparar los cambios a lo largo del tiempo. Los docentes sugirieron que en el próximo año los estudiantes se involucren con CQI ayudando a desarrollar ideas de cambio ellos mismos (especialmente para la gestión del comportamiento) y ayudando al seguimiento de los datos. La recopilación de datos se alinearán con las herramientas existentes para comenzar el proceso de combinar los datos de seguimiento y mejora, y disminuir la carga de la gestión de los datos.

Al consolidar nuestro aprendizaje de este programa piloto durante el año pasado, esperamos continuar movilizándolo a los docentes y a todos los actores de nuestro sistema para mejorar los resultados de aprendizaje para los niños en Líbano.

PERFIL DEL DOCENTE

Rim Omar ha estado enseñando con IRC durante los últimos 3 años en el programa de recuperación en el área de Bekaa en Líbano. Ella trabaja en un aula comunitaria en Baalback en Hawsh Barada.

Rim tiene 23 años y es libanesa. Es licenciada en Contabilidad. Como parte de su desarrollo profesional respaldado por el IRC, ha recibido capacitación, entrenamiento y participación en los Círculos de Aprendizaje de Docentes (TLC).

Rim participó en el programa piloto de CQI. Era una candidata particularmente buena, ya que había recibido el paquete tradicional de apoyo del IRC en los últimos tres años.

Al identificar los objetivos, Rim declaró que su principal desafío era controlar el comportamiento de sus estudiantes durante la clase y enseñar en una clase que tenía muchos niveles y necesidades diferentes. Es muy consciente de que sus estudiantes han pasado por años de estrés y quiere utilizar técnicas positivas para mantener su clase organizada y que todos los estudiantes puedan prestar atención y aprender.

Dadas sus metas, Rim trabajó con su formador para desarrollar diferentes ideas sobre los cambios que podría probar en su clase. No se vio obligada a implementar ninguna estrategia específica, pero

le dieron varias estrategias y le dijeron que probara cada una durante una semana y viera cómo sentía que funcionaban. También se le enseñó a rastrear datos en torno a sus objetivos específicos para su clase; así ella podía saber qué cambios resultaron en la mejoría deseada.

Rim asistió a tres sesiones de aprendizaje, que son TLC más grandes, para recibir capacitación adicional sobre las herramientas de CQI. Aprendió a realizar ciclos de Planificar-Hacer-Estudiar-Actuar para probar y analizar sus ideas.

Al principio Rim tuvo problemas con la explicación teórica del proceso de CQI, pero después de tener otra sesión práctica con ejemplos de ideas de cambio, comenzó a comprender y se entusiasmó por poder probar nuevas ideas.

Ella señaló que: “Enseñar en aulas de distintos grados fue el principal desafío que enfrenté en mi viaje de enseñanza y la capacidad de entregar el plan de lecciones para estudiantes de varios grados. Sin embargo; cuando comencé a usar CQI pude encontrar varias formas de impartir mi lección abordando todos los estilos de mis estudiantes”. Al final del programa, Rim dominó las herramientas y creó algunas propias para rastrear datos en torno a sus ideas. Creó su propio gráfico de ejecución en un cuaderno, en el que rastreaba con qué frecuencia probaba diferentes ideas y los resultados que generaban estas pruebas. Se acercó a CQI como



Foto 1: Rim Omar en su salón de clases



Foto 2: Herramienta de recopilación de datos de gestión del comportamiento adaptada de Rim Omar. Registraba el comportamiento general del día en uno de los tres espacios y luego tomaba una foto y se la enviaba a un miembro del personal de M&E que lo registraba.

una científica, observando su entorno en busca de cambios. Luego, ella pudo llevar este enfoque a las sesiones de aprendizaje y mostrar a otros maestros lo que había descubierto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bryk, Anthony S., Gomez, Louis M., Grunow, Alicia y LeMahieu, Paul G. 2015. Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better (Aprender a Mejorar: Cómo las Escuelas de Estados Unidos Pueden Mejorar Mejorando). Cambridge: Harvard Education Press.

Knight, J. 2007. Asesoramiento instructivo: un enfoque de asociación para mejorar la instrucción. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

McEwan, P.J. 2012. "Mejora del Aprendizaje en las Escuelas Primarias de los Países en Desarrollo: un Meta-análisis de Experimentos Aleatorios". Revisión de la Investigación Educativa 20, no. 10, 1-42.

Orr, D., Westbrook, J., Pryor, J., Durrani, N., Sebba, J., Adu-Yeboah, C. ¿Cuáles son los impactos y la rentabilidad de las estrategias para mejorar el rendimiento de los docentes no capacitados y poco capacitados en el aula en los países en desarrollo? Londres: Centro EPPI, Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Instituto de Educación, Universidad de Londres. Informe técnico publicado en julio de 2012. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Untrained%20teachers%202012Pryor%20protocol.pdf?ver=2012-12-18-151345-673>

Esencia del aprendizaje: una formación de 4 días y una orientación continua para educadores de niños refugiados Rohingya

Organización	Institutos Americanos de Investigación (AIR)
Autores	Andi Coombes, AIR, y Oriana Ponta, Campamento Rohingya de la
Ubicación	Universidad de Ciencias Aplicadas de Zurich, Cox's Bazar, Bangladesh
Perfil del Docente	Docentes de la comunidad de acogida
Tema	Desarrollo profesional de los docentes

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

Alrededor de 900.000 refugiados rohingya, aproximadamente el 60 % de los cuales son niños, viven actualmente en asentamientos en Cox's Bazar, Bangladesh. UNICEF estima que alrededor de 300.000 niños tienen acceso a la educación en cerca de 5000 instalaciones de aprendizaje, dejando al 16 % de los niños de 3 a 14 años y al 81 % de los adolescentes (de 15 a 24 años) sin acceso a la educación (ReliefWeb 2019). Estas brechas requieren el desarrollo de un enfoque escalable para una educación de calidad.

Como la entidad principal que brinda educación a los refugiados rohingya, UNICEF ha luchado por implementar un enfoque que llegue a todos los niños y brinde elementos clave a un enfoque de la educación en situaciones de emergencia, como servicios relacionados con la higiene y la nutrición (Oficina de Evaluación de UNICEF 2018). A fines de 2018, otros desafíos para la educación en Cox's Bazar incluyeron la falta de materiales de aprendizaje y docentes, así como la falta de énfasis en las actividades socioemocionales que abordan el trauma psicosocial y fomentan la resiliencia.

Además de una variedad de otras organizaciones, Caritas tuvo como objetivo ayudar a abordar estos desafíos, abriendo seis espacios aptos para los niños (CFS, por sus siglas en inglés) en Cox's Bazar poco después de la afluencia más reciente de refugiados rohingya. Los CFS de Caritas proporcionan actividades educativas basadas en el aprendizaje socioemocional e incorporan elementos de higiene, nutrición y apoyo psicosocial. El programa tiene como objetivo abordar la falta de recursos alentando el uso de materiales reciclados para el aprendizaje, y la falta de docentes mediante el uso de un método de capacitación, llamado Esencia de aprendizaje, diseñado para ser accesible a educadores que carecen de educación formal o tienen una experiencia

docente limitada.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

Essence of Learning (EoL) es un enfoque pedagógico desarrollado por Caritas Suiza que tiene como objetivo proporcionar apoyo psicosocial y educativo a niños en situaciones de crisis. EoL sigue una rutina que ofrece actividades sensoriales específicas que emplean materiales reciclados y que son accesibles para los niños en su entorno. El programa permite a los educadores enseñar un plan de estudios típico a través de la relajación y el juego, para apoyar a los niños a medida que se recuperan de eventos traumáticos y recuperan su capacidad de aprender. Los conceptos básicos del programa EoL se enseñan a los educadores en cuatro días, lo que garantiza un inicio rápido que se centra en abordar las necesidades inmediatas de los estudiantes en un contexto de emergencia. La formación de los docentes, como se indica en el nombre del programa, busca transmitir la esencia de la educación de alta calidad a través de ejercicios prácticos que se basan en las pedagogías Steiner, Montessori y Reggio Emilia. La capacitación utiliza materiales escritos limitados para atender a una variedad de antecedentes de los educadores, incluidos aquellos que carecen de capacitación en educación formal. Los educadores también reciben apoyo a través de un componente de tutoría que comienza inmediatamente después de la capacitación. Los mentores observan y apoyan las actividades educativas dos veces por semana, hasta que el educador gane suficiente confianza en su capacidad para ejecutar el programa (según los indicadores de seguimiento del programa). En ese punto, la frecuencia de visitas de los mentores disminuye, pero la retroalimentación entre pares continúa durante todo el programa.

Caritas Suiza y Caritas Luxemburgo se asociaron con Caritas Bangladesh a fines de 2017 para comenzar la implementación en respuesta a la crisis de refugiados rohingya. Aunque Caritas Bangladesh

ha estado implementando EoL en Dhaka y sus alrededores desde 2013, la implementación de EoL en los asentamientos rohingya comenzó en abril de 2018. Se construyeron seis espacios aptos para los niños (CFS) con fondos del ACNUR para atender a niños de hasta 12 años de 1100 familias. Caritas trabaja con el Servicio Jesuita para Refugiados (JRS), que apoya la gestión de casos psicosociales.

En los asentamientos rohingya, Caritas ofrece EoL en turnos de mañana y tarde. Cada niño asiste al programa durante dos sesiones (tres horas cada una) por semana, idealmente durante un año. Los educadores en los CFS son de la comunidad anfitriona. La mayoría de los educadores del primer grupo tenían capacitación en educación formal, pero poca experiencia en el aula. El apoyo continuo para los educadores incluye cuatro capacitaciones de reflexión a lo largo del ciclo, tutoría quincenal e intercambio entre pares. Los educadores también son apoyados en el aula por asistentes de refugiados, que no asisten a la capacitación completa. Finalmente, Caritas organiza talleres de sensibilización para padres y cuidadores durante el programa, y ofrece refrigerios saludables para los niños.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

AIR y Caritas recopilaron datos cualitativos sobre el programa en todo Bangladesh en julio de 2018. Los hallazgos de las observaciones de capacitación, los grupos de discusión y una encuesta posterior a la capacitación de los educadores y mentores indicaron que los educadores encontraron útil la capacitación de EoL y se sintieron equipados para trabajar con los niños usando el enfoque pedagógico después de la capacitación de 4 días, el cual se enfoca en la instrucción práctica. Los resultados indicaron que a pesar de la necesidad de mayor orientación sobre actividades, práctica y retroalimentación, la breve capacitación, acompañada de la tutoría continua de un mentor bien capacitado, puede proporcionar a los educadores un conjunto de herramientas para brindar educación en situaciones de emergencia. Estos resultados fueron especialmente fuertes en lugares alrededor de Dhaka, donde los educadores habían recibido una capacitación inicial de alta calidad y habían estado implementando durante cuatro años.

Los datos recopilados muestran que la experiencia práctica de los formadores y mentores de EoL

en el aula es un factor clave de éxito. Cuando la capacitación y la tutoría fueron realizadas por individuos con antecedentes de gestión en lugar de antecedentes de enseñanza, los participantes en la capacitación informaron sobre lagunas en la comprensión de la metodología. La tutoría continua y de alta calidad es esencial para el programa y es especialmente efectiva cuando los mentores pueden proporcionar una gama de actividades apropiadas para el desarrollo y estrategias prácticas en el aula. Los educadores informaron que era un desafío desarrollar continuamente materiales y lecciones contextualmente apropiados después de haber aprendido recientemente el enfoque. Los educadores también solicitaron documentación escrita para acompañar la capacitación y la referencia a lo largo del programa.

Los datos indicaron otro desafío para la tutoría de la práctica docente: algunos mentores generaban distracción en el aula durante el seguimiento, usando su autoridad para interrumpir a los educadores para corregirlos y, en algunos casos, hacerse cargo de la práctica en el aula. Si bien los educadores declararon por unanimidad que los mentores juegan un papel importante en el desarrollo de sus habilidades educativas y, en general, en el apoyo de su trabajo en el aula, es clave que no tomen la iniciativa mientras la lección está en curso. El riesgo es que al hacerlo podrían socavar la confianza de los educadores y la confianza de los niños en su liderazgo.

Los líderes comunitarios y las madres dijeron que notaron que los niños creaban juguetes con materiales reciclados o dibujaban en la arena desde que comenzaron a asistir a las sesiones de EoL, lo que indica que la metodología permite que los niños sean creativos fuera del entorno del CFS. Además, los líderes de la comunidad y los padres valoraron positivamente las reuniones de la comunidad de los CFS, que reúnen a los padres y al comité de CFS, considerándolas como un enfoque positivo y sostenible para la creación conjunta, la aceptación y el compromiso. Por ejemplo, las reuniones dieron a las madres la oportunidad de expresar sus solicitudes, como que sus hijos tengan paraguas e identificación relacionada con los CFS. De manera similar, las reuniones permitieron a los padres proporcionar sugerencias sobre temas de interés y hacer preguntas sobre cómo complementar el aprendizaje de los niños en el hogar.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

Aunque una capacitación concisa, de alto nivel que sienta las bases para un plan de estudios dirigido por un educador es ideal para un entorno de emergencia, el énfasis en la inversión continua en mentoría de alta calidad es esencial para el éxito del programa. Si bien estaban formados en EoL, los mentores en Cox's Bazar no habían enseñado EoL ellos mismos, y tenían malentendidos sobre la práctica en el aula. Además, el componente de tutoría en Cox's Bazar se consideraba de arriba hacia abajo en lugar de colaborativo. El componente de tutoría es más fuerte en los casos en que los mentores tienen experiencia previa en el aula (como fue el caso en los centros de aprendizaje en Dhaka y sus alrededores) y una comprensión de los métodos educativos. Este hallazgo es consistente con la literatura sobre tutoría y práctica en el aula (p. ej., Popova, Evans y Arancibia 2016).

Los educadores estuvieron abrumados por tener que desarrollar continuamente sus propias lecciones; solicitaron más ejemplos y prácticas como herramientas de capacitación, así como un mayor compromiso y orientación de sus pares y de los mentores. Idealmente, las actividades educativas sólo deben requerir una preparación mínima por parte de los educadores, a fin de no aumentar aún más su carga de trabajo. Los educadores también sugirieron varias opciones para la colaboración continua, que podrían incluir un grupo comunitario en línea u otro mecanismo de intercambio en línea, reuniones de educadores o las reuniones de tutorías ya en curso. Colaborar con otros educadores de UNICEF u otros CFS como parte de un enfoque integral del aprendizaje (UNICEF Bangladesh 2019) también podría mejorar la práctica y permitir el intercambio de ideas fundamentales para la EoL. Los educadores hicieron hincapié en la necesidad de un enfoque claro y estructurado de la formación que vincule la teoría EoL con las lecciones y la etapa del desarrollo. A partir de esta base, los docentes podrían desarrollar más eficazmente sus propias lecciones y asegurarse de que la enseñanza sea apropiada en función de la edad de los niños y niñas. A pesar de haber visto los beneficios del enfoque de capacitación en entornos que no son de emergencia, a través de la práctica de los docentes a lo largo del tiempo, un entorno de emergencia requiere más orientación que permite a los educadores sentirse mejor dotados para

implantar los métodos inmediatamente después de la capacitación. Dicha orientación escrita también podría facilitar la integración de una formación de EoL para educadores en EiE en general, que pueden beneficiarse de la formación en educación basada en el juego y el uso de materiales locales para alentar a los niños y niñas a llevar el aprendizaje fuera del aula.

Por último, aunque los métodos de enseñanza apoyan el desarrollo psicosocial, el componente de apoyo psicosocial debe fortalecerse sustancialmente, vinculando específicamente el desarrollo del aprendizaje con los objetivos psicosociales y proporcionando pasos claros basados en la evidencia para el seguimiento de los niños y niñas que necesitan apoyo adicional, incluidos aquellos con discapacidades. Este hallazgo está alineado con la falta de evidencias sobre los efectos de los programas educativos en los resultados psicosociales (INEE 2016). Los vínculos intersectoriales y el empleo de un especialista en apoyo psicosocial en cada lugar para ejecutar dichos elementos del programa ayudarían a maximizar la eficacia y legitimidad de este componente del programa. La formalización del apoyo psicosocial también permitiría a los educadores centrarse en las actividades y el aprendizaje en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caritas Suiza. 2014. "Essence of Learning: An approach to foster and sustain children's ability to learn in times of crisis" (Esencia del aprendizaje: un enfoque para fomentar y sostener la capacidad de los niños y niñas para aprender en tiempos de crisis) Estudio de caso procedente de Gaza. https://static1.squarespace.com/static/583af1fb414fb5b3977b6f89/t/59bdb9_9332601ee818d16242/1505606037471/12_PromisingPractices_Caritas_WEB.pdf

ReliefWeb. 2019. "Cox's Bazar Education Sector Infographic." https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/190728_edsector_5w_ma.pdf

Evans, David y Anna Popova. 2015. "What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? (¿Qué funciona realmente para mejorar el aprendizaje en los países en desarrollo?) An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews." (Un análisis de los hallazgos divergentes en las revisiones sistemáticas) Documento de trabajo sobre investigación de políticas 7203. Washington D.C.: Banco Mundial.

INEE. 2016. "Psychosocial support and social and emotional learning for children and youth in emergency settings" (Apoyo psicosocial y aprendizaje socioemocional para niños, niñas y jóvenes en entornos de emergencia) Documento de antecedentes. https://inee.org/system/files/resources/INEE_PSS-SEL_Background_Paper_ENG_v5.3.pdf

Popova, Anna, David K. Evans y Violeta Arancibia. 2016. "Training teachers on the job: What works and how to measure it" (Formación de docentes en el trabajo: qué funciona y cómo se mide) El Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/122031474915232609/pdf/WPS7834.pdf>

Oficina de Evaluación de UNICEF. 2018. "Evaluation of UNICEF's Response to the Rohingya Refugee Crisis in Bangladesh" ("Evaluación de la respuesta de UNICEF a la crisis de los refugiados rohingyas en Bangladesh"). https://www.unicef.org/evaldatabase/index_103442.html

UNICEF Bangladesh. 2019. "Beyond survival: Rohingya refugee children in Bangladesh want to learn" (Más allá de la supervivencia: los niños y niñas refugiadas rohingyas en Bangladesh quieren aprender) UNICEF Advocacy Alert. Reliefweb. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UN0336024.pdf>

Modelos de supervisión y asesoramiento en zonas de conflicto

Organización	Programa de Educación de Siria/Manahel (Chemonics International) Alaa
Autores	Zaza, Líder de Educación de Calidad, Manahel
Ubicación	Noroeste de Siria
Perfil del Docente	Docentes de la comunidad de acogida
Tema	Desarrollo profesional de los docentes

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

Más de 1,9 millones de niños y niñas en edad escolar están desplazados en el noroeste de Siria y las escuelas a menudo tienen dificultades para absorber a los estudiantes desplazados. Por consiguiente, es a menudo un desafío abordar el trauma psicológico de los estudiantes y ayudarlos a ponerse al día si han perdido períodos de escolaridad. Uno de cada ocho niños y niñas en Siria tiene necesidades psicosociales que requieren intervenciones especializadas, y en algunas zonas de Siria, más de la mitad de los niños y niñas con discapacidades mentales y físicas no tienen en absoluto sus necesidades educativas satisfechas. Las barreras que impiden a los niños y niñas sirias acceder a una educación de calidad son complejas e incluyen una amplia gama de cuestiones de protección y socioeconómicas que se extienden más allá del sector de la educación. Sin embargo, una enseñanza de alta calidad que es sensible al bienestar de los docentes y los estudiantes todavía puede contribuir en gran medida a resultados positivos para los estudiantes (INEE 2013, 29). La investigación de Integrity Group (2019) para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje dentro de Siria en 2019 indica que si bien el personal de educación sirio normalmente tiene conocimientos técnicos y está bien capacitado en educación, no aplican en su trabajo las mejores prácticas basadas en evidencia. Esto incluye la planificación eficaz de las lecciones, el aprendizaje activo y dialéctico, la diferenciación y el uso de evaluaciones para el aprendizaje (Integrity Group 2019). Además, la naturaleza estresante de la profesión docente se amplifica en contextos afectados por crisis y conflictos, en los que los profesores a menudo trabajan sin apoyo al desarrollo profesional, certificación o compensación (Falk et al. 2019). Un estudio de 2017 de los sistemas educativos en Siria encontró que al 87 % de los docentes se les estaban pagando viáticos irregulares de parte de diferentes proveedores locales y de ONGI (Unidad de Coordinación de Ayuda 2017). Otro estudio que

examinó la moral de los docentes encontró que las preocupaciones primarias de los docentes incluían materiales limitados de enseñanza y aprendizaje, bajos salarios, inseguridad, transporte hacia y desde los espacios de aprendizaje y habilidades limitadas para lidiar con el estrés de los niños y niñas. En el mismo estudio, la evidencia anecdótica sugirió que un elemento de la mala práctica docente es el pobre bienestar de los mismos. Por lo tanto, no siempre se debe esperar que los docentes rindan lo esperado según las normas, incluso si son apoyados profesionalmente. Estos desafíos plantean la cuestión de cómo podemos apoyar mejor al personal de educación y mejorar su bienestar y práctica para abordar las necesidades de todos los estudiantes.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

Más de 1,9 millones de niños y niñas en edad escolar están desplazados en el noroeste de Siria y las escuelas a menudo tienen dificultades para absorber a los estudiantes desplazados. Por consiguiente, es a menudo un desafío abordar el trauma psicológico de los estudiantes y ayudarlos a ponerse al día si han perdido períodos de escolaridad. Uno de cada ocho niños y niñas en Siria tiene necesidades psicosociales que requieren intervenciones especializadas, y en algunas zonas de Siria, más de la mitad de los niños y niñas con discapacidades mentales y físicas no tienen en absoluto sus necesidades educativas satisfechas. Las barreras que impiden a los niños y niñas sirias acceder a una educación de calidad son complejas e incluyen una amplia gama de cuestiones de protección y socioeconómicas que se extienden más allá del sector de la educación. Sin embargo, una enseñanza de alta calidad que es sensible al bienestar de los docentes y los estudiantes todavía puede contribuir en gran medida a resultados positivos para los estudiantes (INEE 2013, 29). La investigación de Integrity Group (2019) para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje dentro de Siria en 2019 indica que si bien el personal de educación sirio normalmente tiene conocimientos técnicos y

está bien capacitado en educación, no aplican en su trabajo las mejores prácticas basadas en evidencia. Esto incluye la planificación eficaz de las lecciones, el aprendizaje activo y dialéctico, la diferenciación y el uso de evaluaciones para el aprendizaje (Integrity Group 2019). Además, la naturaleza estresante de la profesión docente se amplifica en contextos afectados por crisis y conflictos, en los que los profesores a menudo trabajan sin apoyo al desarrollo profesional, certificación o compensación (Falk et al. 2019). Un estudio de 2017 de los sistemas educativos en Siria encontró que al 87 % de los docentes se les estaban pagando viáticos irregulares de parte de diferentes proveedores locales y de ONGI (Unidad de Coordinación de Ayuda 2017). Otro estudio que examinó la moral de los docentes encontró que las preocupaciones primarias de los docentes incluían materiales limitados de enseñanza y aprendizaje, bajos salarios, inseguridad, transporte hacia y desde los espacios de aprendizaje y habilidades limitadas

para lidiar con el estrés de los niños y niñas. En el mismo estudio, la evidencia anecdótica sugirió que un elemento de la mala práctica docente es el pobre bienestar de los mismos. Por lo tanto, no siempre se debe esperar que los docentes rindan lo esperado según las normas, incluso si son apoyados profesionalmente. Estos desafíos plantean la cuestión de cómo podemos apoyar mejor al personal de educación y mejorar su bienestar y práctica para abordar las necesidades de todos los estudiantes.

Breve descripción general

Manahel es un proyecto con una duración de tres años financiado por el Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID) y la Unión Europea que proporciona acceso a oportunidades de aprendizaje seguras, inclusivas y de calidad a los niños y niñas en Siria, al tiempo que fortalece a los actores de la educación para gestionar eficazmente la educación. Durante el año académico 2018/2019, Manahel apoyó a 9.866 empleados escolares que trabajan con 270.177 estudiantes en 1.125 escuelas primarias y secundarias formales en el noroeste de Siria (zonas ocupadas por la oposición en las provincias de Idlib y Aleppo). De estos estudiantes, 48,8 % eran mujeres. El trabajo de Manahel en Siria se lleva a cabo en coordinación activa con los socios de las ONG sirias: el Centro Bousla para la Formación y la Innovación, la Red Hurras y Orange. Como parte

1 Los Instructores de Educación son personal de la Dirección de Educación al que se les asigna la responsabilidad de supervisar, hacer el seguimiento y apoyar a 10 escuelas.

2 Los instructores principales son los supervisores de los instructores, y cada 8-10 instructores tienen 1 supervisor que proporciona atención administrativa, de desarrollo y de personal a los supervisados.

3 Los docentes principales son el personal de la escuela que apoya a 10-12 docentes en la planificación, entrega y evaluación de lecciones.

Supervisión y orientación de capacitación y seguimiento

El jefe de departamentos * recibe capacitación durante 4 meses para supervisar a los 13 instructores principales a nivel del distrito

256 docentes principales en otoño de 2019 y 515 a partir del verano de 2019

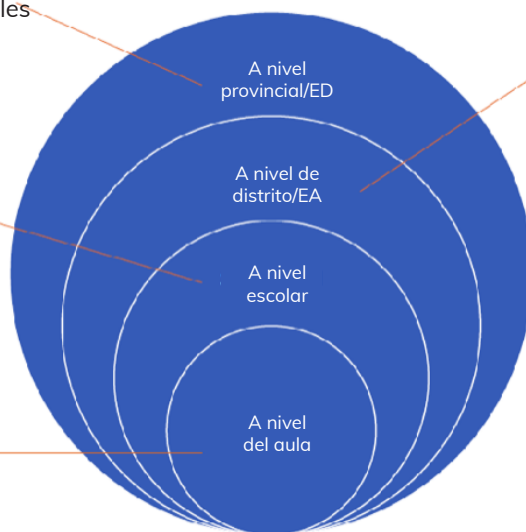
Brindar apoyo y orientación a 2376 maestros, relación 1:10, y 6988 maestros 1:13,5

Los docentes reciben apoyo y supervisión de los docentes principales, instructores y directores.

5 orientadores de ONG capacitar y orientar a 13 instructores principales y trabajar en estrecha colaboración con el jefe del departamento de enseñanza

13 Instructores principales Proporcionar orientación y supervisión para 89 instructores (relación 1: 6-7)

89 Instructores Proporcionar orientación y supervisión para 256 docentes principales (relación 1:3 en el semestre de otoño, 1:5,7 a partir del verano 2019)



*In the case Manahel is not working with the FD, the head of instruction will be replaced by NGO coaches that support lead instructors, and instructors.

Figura 1: Modelo de cascada de supervisión y mentoría en cinco pasos

de los esfuerzos del programa, Manahel pone un énfasis significativo en el bienestar de los docentes, no sólo por el bien del maestro, sino también debido a la fuerte evidencia de que los docentes tienen un impacto significativo en el logro de los estudiantes. Manahel ha estado mejorando las prácticas del personal de educación al asegurar que los mecanismos de apoyo y supervisión funcionen eficazmente para los docentes con diferentes antecedentes educativos, porque los docentes en este entorno operativo tienen una gama de experiencia educativa secundaria y terciaria. Estos mecanismos de supervisión incluyen el fortalecimiento del papel de los instructores en el seguimiento 1, así como el fortalecimiento de la responsabilidad de los instructores principales 2, dirigir a los docentes y estudiantes para garantizar mecanismos de retroalimentación de calidad, aprendizaje y desarrollo continuos.

Manahel ha ayudado a reestructurar el sistema formal de supervisión educativa a un modelo de cascada de cinco pasos (figura 1), en el que los instructores principales y ayudantes apoyen a los docentes principales 3 y a alrededor de 2.400 docentes. Después de una evaluación inicial de las capacidades, al comienzo de cada semestre, esta evaluación examina la actitud del supervisado, sus conocimientos y las habilidades específicas para su función y la descripción del trabajo. Los resultados de la evaluación identifican metas que se podrían abordar en múltiples actividades, incluidos los círculos de aprendizaje mensuales, reuniones individuales semanales con su supervisor, y observaciones de seguimiento y aprendizaje de otro personal de educación. Estas actividades ayudan a identificar áreas para el desarrollo profesional, y los instructores crean apoyo personalizado, que se refuerza a través de un seguimiento continuo durante los círculos de aprendizaje y reuniones para fomentar aún más el desarrollo profesional.

El mantenimiento del modelo requiere poco apoyo fuera de los sistemas educativos existentes. Por ejemplo, en este año académico, los instructores mantuvieron y generalizaron el uso de herramientas de supervisión para el personal y las escuelas no apoyadas directamente por Manahel. Manahel comenzó a probar el modelo sin mentores de ONG, que constituyen el único aporte técnico externo, y la observación inicial sugiere que las actividades

continúan con la misma calidad. Como resultado, esperamos que el impacto de Manahel se mantenga más allá de la intervención de tres años del proyecto.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

Manahel se dedica actualmente a la recopilación y evaluación de datos para determinar el impacto del enfoque de supervisión y orientación en docentes y estudiantes en el noroeste de Siria, con resultados previstos para noviembre de 2019. La recopilación de datos incluye comparaciones de observación de lecciones y supervisión individual, así como varias sesiones de retroalimentación en diferentes puntos en el tiempo para capturar cualquier cambio en la práctica de los docentes en relación con los objetivos claros establecidos por sus supervisores. Manahel está planeando usar Stallings Snapshot para observar a un grupo de docentes durante un tiempo. Los datos recopilados nos ayudarán a identificar cómo los docentes están utilizando su tiempo de enseñanza y dónde pueden mejorar. Mostrará la eficacia con la que los docentes mantienen a los estudiantes comprometidos, cuánto tiempo dedican los docentes a la gestión del aula y qué actividades y materiales de aprendizaje los docentes están utilizando.

En el proceso de evaluación de los datos iniciales, Manahel y sus ONG asociadas en la implementación han observado que la utilización del modelo de coaching (orientación) y supervisión ha aumentado la participación entre instructores, docentes principales y otros docentes. Las entrevistas con los beneficiarios demuestran percepciones positivas de este modelo entre los participantes.

Un docente en Samman, Alepo señaló:

“La relación entre los docentes y los instructores era débil y limitada, pero ahora es una relación fraterna, continua e interactiva, que nos dio un espacio para discutir y expresarnos y me animó a señalar cuestiones educativas y a encontrar una solución para ellas”.

Un director entrevistado por el personal asociado de la ONG de Manahel en Alepo dijo:

“El nivel de mi docente es cada vez mejor debido al canal de comunicación que fue creado por los instructores, y eso es lo que hizo de nuestra escuela una renovada fábrica de experiencia. Notifiqué

nuevos métodos y estrategias creados por los docentes y la supervisión del instructor sobre el trato con los estudiantes de una manera en que no estoy acostumbrado. Estas estrategias han recibido una amplia resonancia social. Además, la nueva metodología de supervisión ha empujado al docente hacia adelante y lo ha animado a dominar y amar su trabajo”

Mientras que un análisis completo de este sistema está pendiente, estos datos cualitativos iniciales demuestran cambios en las actitudes de los beneficiarios y una relación positiva entre el modelo de coaching y supervisión y la participación de los docentes.

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

El principal desafío encontrado en Idarah (el proyecto predecesor) para la intervención de coaching y supervisión fue la resistencia inicial tanto por parte de las direcciones educativas como de los instructores principales a la hora de modificar cómo proporcionaban capacitación y supervisión a los docentes con anterioridad. Además, la preparación de los supervisores para las visitas y el coaching fue desigual y poco realista debido a la falta de acceso a algunas áreas, así como el número limitado de supervisores a los instructores (3:120 en Idleb) dificultó aún más el apoyo de coaching.

Para abordar estos problemas, Manahel y sus socios trabajaron con el personal de educación en todos los niveles para asegurar su entrada en todo el proceso. El personal tuvo la oportunidad de compartir sus preocupaciones y obtener una comprensión de los beneficios de la supervisión de apoyo a nivel profesional y personal. Bajo la tutoría de mentores de ONG calificados y altamente motivados, el personal pudo personalizar su enfoque individual y superar las barreras; y poco a poco, fueron capaces de ver cómo el nuevo mecanismo añadió valor a su trabajo. Manahel también brindó oportunidades estructuradas para que el personal de educación (incluidos los que inicialmente se resistieron al enfoque) reflexionara sobre los progresos realizados en el modelo y aumentó la proporción de supervisores e instructores a 1:12. Manahel recopiló evidencia para comparar la calidad del trabajo antes y después del uso del modelo, incluyendo el impacto en los

supervisados, las niñas y los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Unidad de Coordinación de la Ayuda. 2017. “Schools in Syria.” (Escuelas en Siria) Informe temático, mayo 2017.

Falk, Danielle, Emily Varni, Julia Finder Johna y Paul Frisoli. 2019. Landscape Review: Teacher Well-being in Low Resource, Crisis, and Conflict-affected Settings (Revisión general: El bienestar docente en entornos afectados por escasez de recursos, crisis y conflictos). Washington, D.C.: Education Equity Research Initiative.

INEE. 2013. INEE conflict sensitive framework: Strategies for Conflict Sensitive Teaching and Learning (Marco sensible a conflictos de la INEE: Estrategias Sensibles a los Conflictos para la Enseñanza y el Aprendizaje). Nueva York: INEE. Integridad Global. 2019. Investigación para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje dentro de Siria. London: Integrity.

Grupo de trabajo de rehabilitación física sobre discapacidad y acceso a la salud en Siria: Alepo Occidental, Idleb y Ar-Raqqa. 2018.

ENLACES

- HNO Syria 2019: <https://hno-syria.org/>
- Objetivo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas 4C: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>
- INEE Conflict Sensitive Education Framework: https://inee.org/system/files/resources/INEE_CSE_Guidance_Note_EN.pdf
- Nota de orientación: Equidad de género en y a través de la educación: https://inee.org/system/files/resources/INEE_Guidance%20Note%20on%20Gender_2019_ENG.pdf
- Stallings Snapshot: <https://www.worldbank.org/en/programs/sief-trust-fund/brief/the-stallings-classroom-snapshot>

Resumen de las herramientas de supervisión y coaching

Círculos de aprendizaje. Redes de aprendizaje entre pares para evaluar y promover el bienestar de los docentes y el desarrollo de habilidades que permitan un mejor desarrollo profesional de los docentes. Los círculos de aprendizaje estructurados son oportunidades de desarrollo profesional cortas y repetitivas que permiten al personal reflexionar, compartir buenas prácticas y adquirir nuevos conocimientos. Crean una comunidad de aprendizaje y práctica entre los docentes y otro personal educativo, lo que les permite compartir inquietudes y desafíos en un entorno estructurado. Los círculos de aprendizaje también proporcionan un mecanismo de capacitación rentable en el trabajo que no interrumpe la enseñanza y el aprendizaje y que se ha convertido en parte del sistema de supervisión y de la rutina. Los círculos de aprendizaje se llevarán a cabo una vez al mes.

Sesiones de supervisión individuales. Una sesión individual regular entre el maestro principal y el docente, y el instructor y el docente principal. Las sesiones abordan las 3 funciones de supervisión y se llevan a cabo cada dos semanas.

Observación de la lección. La calidad de las lecciones se supervisa a través de observaciones formales de lecciones realizadas por instructores que serán observados por los docentes principales. Después de estas observaciones, los instructores compartirán comentarios específicos con los docentes para ayudarlos a reflexionar y mejorar su enseñanza. Las observaciones de la lección incluyen tres pasos: 1) el docente completa una hoja de auto-reflexión; 2) el instructor lleva a cabo la observación; y 3) el instructor y el docente se reúnen para discutir los comentarios sobre la lección.

Paseos de aprendizaje. Visitas continuas de los docentes principales a las aulas con la intención de recopilar datos sobre la enseñanza y el aprendizaje a través de la observación y la interacción con los estudiantes. Las caminatas de aprendizaje están diseñadas para apoyar el aprendizaje profesional para los docentes enfocados en su práctica en la enseñanza de la aritmética y la alfabetización y fomentar las conversaciones entre colegas. Esta forma de caminatas de aprendizaje repetitivas que ocurren una vez al mes para cada docente tiene el potencial de facilitar la reflexión poderosa del docente, informar la práctica educativa y apoyar mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Observación. Un docente principal asiste a una interacción cara a cara entre un instructor y un docente mientras realiza una observación formal de la lección. El propósito es satisfacer las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los docentes principales modelando las buenas prácticas. Después de la sesión, el docente principal tiene la oportunidad de reflexionar y hacer preguntas sobre los indicadores de calidad de una lección y la práctica del docente. Las observaciones se llevarán a cabo al menos una vez por año académico y podrían aumentar dependiendo de las necesidades de aprendizaje de los docentes principales.

Evaluación de la capacidad: Cada supervisor llevará a cabo la evaluación de la capacidad a los supervisados una vez por período académico. Se identifican objetivos específicos, se apoya a los supervisados utilizando las herramientas anteriores para cumplirlos a lo largo del período hasta que se utilice la siguiente evaluación para evaluar el progreso y establecer nuevas metas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Unidad de Coordinación de la Ayuda. 2017. "Schools in Syria." (Escuelas en Siria) Informe temático, mayo 2017.

Falk, Danielle, Emily Varni, Julia Finder Johna y Paul Frisoli. 2019. Landscape Review: Teacher Well-being in Low Resource, Crisis, and Conflict-affected Settings (Revisión general: El bienestar docente en entornos afectados por escasez de recursos, crisis y conflictos). Washington, D.C.: Education Equity Research Initiative.

INEE. 2013. INEE conflict sensitive framework: Strategies for Conflict Sensitive Teaching and Learning (Marco sensible a conflictos de la INEE: Estrategias Sensibles a los Conflictos para la Enseñanza y el Aprendizaje). Nueva York: INEE.

Integridad Global. 2019. Investigación para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje dentro de Siria. London: Integrity.

Grupo de trabajo de rehabilitación física sobre discapacidad y acceso a la salud en Siria: Alepo Occidental, Idleb y Ar-Raqqa. 2018.

ENLACES

- HNO Syria 2019: <https://hno-syria.org/>
- Objetivo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas 4C: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>
- INEE Conflict Sensitive Education Framework: https://inee.org/system/files/resources/INEE_CSE_Guidance_Note_EN.pdf
- Nota de orientación: Equidad de género en y a través de la educación: https://inee.org/system/files/resources/INEE_Guidance%20Note%20on%20Gender_2019_ENG.pdf
- Stallings Snapshot: <https://www.worldbank.org/en/programs/sief-trust-fund/brief/the-stallings-classroom-snapshot>

Equipar y activar a los docentes en Honduras para abordar la violencia escolar y otras crisis

Organización	DAI Global
Autores	Gustavo Payan, Jefe Adjunto del Partido y Asesor Técnico Senior
Ubicación	Honduras
Perfil del Docente	Docentes de la comunidad de acogida
Tema	Desarrollo profesional docente

DESCRIPCIÓN DE LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS EN SITUACIONES DE CRISIS

El programa de desarrollo profesional docente en este caso práctico ayuda a los docentes a reconocer y hablar sobre su contexto. Les aporta habilidades para ser sensibles a los conflictos y tener un mejor entendimiento de los desafíos relacionados con la violencia- incluyendo la violencia de género y otras crisis, y cómo interactúan con la educación. Promueve el aprendizaje socioemocional y las prácticas restaurativas que incrementan su sentido de acción y les ayuda a impartir la educación de una forma más efectiva.

La educación en Honduras se enfrenta a muchos desafíos. El país se enfrenta a números muy altos de estudiantes desertores (27 % de jóvenes hondureños ni estudian ni trabajan); a calificaciones bajas, y a algunos de los índices más altos de analfabetismo y desigualdad en América Latina. (Inter-American Dialogue, 2017) Según datos del Observatorio Hondureño de Educación, la matriculación escolar en los dos departamentos (estados) más poblados ha ido decreciendo en los últimos años: de 172.126 estudiantes en 2014 a 157.662 en 2019, un descenso de matriculaciones de más de un 8 % (Moncada 2019). Los bajos resultados educativos son la consecuencia de varios desafíos complejos, pero han sido afectados mayoritariamente por violencia en las comunidades. El Inter-American Dialogue y otros estudios han encontrado una correlación entre el número de homicidios y migraciones, y las matriculaciones escolares. Niños, niñas y jóvenes (varones y cada vez más niñas) son los objetivos de pandillas que buscan involucrarles en actividades ilícitas como la extorsión y el tráfico de drogas, lo que permite que la violencia de las comunidades se infiltre en las escuelas. En un reciente estudio interno de “Asegurando la Educación” el proyecto encontró que estudiantes y docentes sienten altos niveles de inseguridad en las instalaciones escolares y en el camino a la escuela. Más del 60 % de las niñas, por

ejemplo, informan de una percepción de inseguridad en los baños de las escuelas. Los docentes han informado sobre “el temor a algunos estudiantes” lo cual impide impartir una educación adecuada. Es más, la migración que afecta a Centro América está dejando a muchas escuelas con un índice record de deserción escolar. Un censo interno dirigido por el proyecto de Asegurando la Educación, el pasado julio, con directores de 90 escuelas del país, encontró que este año algunas escuelas habían perdido un 15 % de población estudiantil debido a migración irregular.

Adicionalmente, 2019 ha sido un año particularmente difícil para el sector educativo en Honduras. En abril 2019, los docentes se pusieron en huelga en la mayoría de las ciudades donde opera el proyecto. Las huelgas duraron entre dos y cuatro meses en diferentes ciudades. Miles de escuelas se mantuvieron cerradas durante las huelgas y los docentes estaban en las calles, a menudo en confrontaciones con las fuerzas de seguridad del gobierno.



Este programa aporta a los docentes las herramientas para promover el aprendizaje socioemocional y les ayuda a desarrollar prácticas restaurativas, incrementando su sentido de acción.

BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL

“Docentes por la Paz” es un programa de cinco módulos de desarrollo profesional que es innovador y fortalece a los docentes de escuelas públicas en Honduras, que aumenta su capacidad de proporcionar una educación de calidad en contextos de crisis y conflictos, y fomenta un ambiente de aprendizaje seguro dentro del sistema educativo. Este programa participativo responde a la necesidad de apoyar a los docentes mientras abordan los contextos de conflicto generalizado, violencia, migración y desplazamiento irregular. Aunque el programa fue desarrollado originalmente para ser usado en los Grados 4 a 9, muchas escuelas lo han expandido para incluir también a los docentes de Grados 1 a 3 y Grados 10 a 12.

El programa es parte del proyecto financiado por USAID y UNICEF Asegurando la Educación y está basado en el marco TiCC de la INEE. Los módulos se basan en talleres que se imparten a través del método en cascada que comienza con expertos pedagógicos del Directorio General de Desarrollo Profesional del Ministerio de Educación (DGDP) y los directores de escuelas de los distritos y eventualmente le llega a los docentes. Mientras que el programa ha sido desarrollado junto con la DGDP, el proyecto sigue trabajando con el Ministerio de Educación para ofrecer valor curricular a los docentes mediante un certificado. El proyecto espera que esto ocurra en 2020, lo cual sería un hito en el establecimiento del programa. Es más, la Universidad Pedagógica ha mostrado interés en el programa como parte del currículo de formación inicial docente.

EVIDENCIA Y RESULTADOS

Los resultados de estos programas son prometedores, pero la evidencia todavía es limitada debido al desarrollo continuo y a los desafíos descritos para implementar el programa. En general, los docentes han encontrado que Docentes por la Paz es un programa de desarrollo profesional relevante que ayuda a abordar mejor los retos en su contexto (violencia en las escuelas, violencia en las comunidades y otras crisis) y consideran que el programa es de alta calidad.

Apoyo para el Aprendizaje Colaborativo, Seguimiento, Evaluación y Actividades Adaptadas (MESCLA, por sus siglas en inglés) de USAID realizó una evaluación rápida (que incluyó encuestas, grupos focales y entrevistas informativas clave) de Docentes por la

Paz llegando a las siguientes conclusiones:

Módulo I. El papel del educador: el educador como líder en los contextos de conflicto o crisis (ej. violencia y migración irregular); educación sensible al conflicto, bienestar psicosocial para fomentar el acceso, la retención y la calidad de la educación.

Módulo II. Derechos, violencia, y género: competencias para identificar y categorizar los tipos de violencia que pueden afectar a la educación, basados en las infraestructuras de derechos humanos, protección de la niñez y prevención de la violencia de género.

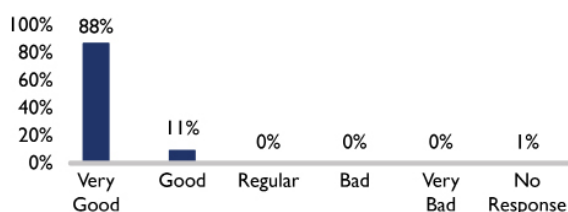
Módulo III. Aprendizaje socioemocional: la estrategia educativa basada en el fomento de competencias sociales y emocionales: a) conciencia de uno mismo b) autogestión, c) conciencia social, d) habilidad de comprender, y e) toma de decisiones responsable.

Módulo IV. Educación Inclusiva y Migración: conocimiento y herramientas para que los docentes puedan apoyar a los estudiantes y a sus familias, mitigar la deserción escolar debido a la migración irregular y reintegrar a los estudiantes que retornan y a sus familias.

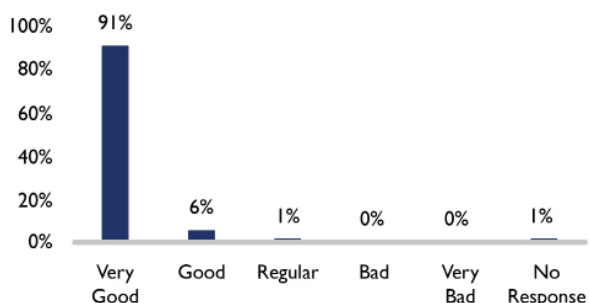
Módulo V. Pedagogía restaurativa: aplicaciones de métodos restaurativos de prevenir, gestionar, mediar y resolver conflictos en la escuela, tomando en consideración las etapas de desarrollo de los estudiantes y reforzando la conexión emocional.

El programa Docentes por la Paz consiste de 80 horas (16 horas por módulo) y está diseñado para ser impartido durante un año escolar. El método de formación interactivo involucra activamente a los participantes y es complementado con técnicas como círculos de aprendizaje y compromisos de “aplicación en el aula”.

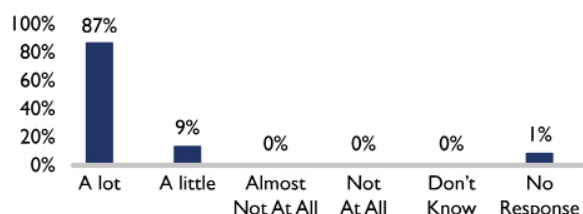
Graph 1: General quality of the Educators for Peace program



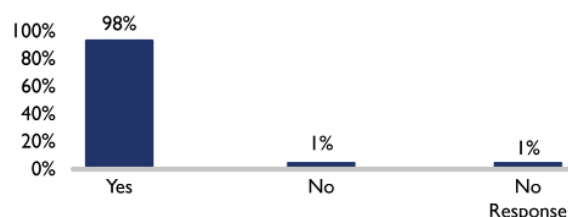
Graph 2: Quality of training



Graph 3: To what degree can the content or topics apply to the classroom?



Graph 4: Did the modules meet your expectations?



Los resultados de la evaluación demuestran que la formación fue bien recibida, con 88 % de los encuestados indicando que el programa fue “Muy bueno” en general (ver gráfica 1), y 91 % considerando que la calidad de la formación fue “Muy buena” (ver gráfica 2). Las respuestas a las entrevistas y los grupos de discusión subrayaron un número de patrones según la calidad de la formación del Módulo 1 y del Módulo 2. Por ejemplo, adaptar las actividades de formación y los ejemplos de contenido a contextos específicos a sus escuelas permitieron a los Formadores Principales involucrar directamente a sus colegas; es decir, teniendo un lugar seguro para que los docentes puedan hablar de sus experiencias relacionadas con las amenazas de las pandillas y de estrategias para prevenirlas y mitigarlas.

En relación con el contenido del programa y el impacto percibido, la encuesta y las respuestas de las entrevistas y los grupos de discusión sugirieron que han habido beneficios provisionales de los primeros dos módulos. En general, el 87 % de los docentes respondieron que el contenido o tema podía ser aplicado dentro del aula (ver Gráfica 3) y que el contenido satisfacía las expectativas de casi todos los docentes (ver Gráfica 4).

Casi todos declararon que los docentes aprendieron estrategias de las cuales poder discernir mejor el tipo de conflicto y violencia, mientras los otros declararon

que se beneficiaron de la oportunidad de poder hablar de estos temas de forma abierta con sus colegas de trabajo. Otro patrón en las respuestas encontró que hubo cambios personales en las actitudes de los docentes, sin embargo hubo obstáculos que pudieron impedir llegar a su potencial completo en la implementación del programa

LIMITACIONES, DESAFÍOS Y LECCIONES APRENDIDAS

A continuación se presenta un breve resumen de los desafíos clave a la fecha, relacionados con el diseño y la evaluación:

1. Diseño. Para los dos primeros grupos de docentes formados en los dos primeros módulos, los materiales desarrollados sólo incluían una guía del formador, un documento denso con los conceptos clave y teorías incluidas. Para la tercera promoción de docentes formados, el proyecto identificó la necesidad de desarrollar un “Marco Teórico” para complementar las guías del formador, y así se hicieron más fáciles de usar. Se dieron recursos adicionales a los formadores para que aprendieran más de temas específicos sobre los cuales no eran expertos (ej. educación sensible al conflicto y violencia de género). Otro desafío fue encontrar habilidades dentro del país para poder desarrollar algunos módulos. Algunos de estos enfoques son nuevos para el sistema educativo del país (ej. SEL o prácticas restaurativas),

por lo que no hay experiencia local. Una financiación adicional podría ayudar a construir más capacidad local para apoyar una implementación a gran escala de programas como Docentes por la Paz y aportar los niveles adecuados de soporte técnico a cientos de distritos escolares y miles de escuelas.

2.Evidencia y evaluación.La información recolectada hasta la fecha apunta mayoritariamente a la percepción de la calidad y el valor añadido de la formación, pero todavía no impacta en resultados clave de la educación como son la matriculación, la retención y el aprendizaje. La evaluación del programa nos ha forzado a hacernos preguntas difíciles, como: “¿Cómo medimos los cambios en el aula?” y “¿Es válido medir la comprensión de los nuevos conceptos como un indicador de que ha mejorado la enseñanza?” El proyecto no tiene los recursos para realizar una evaluación detallada de los cambios en el aula por lo que sólo estamos realizando una prueba posterior más concentrada en los cambios en los conocimientos de los docentes. Estamos interesados en comprender mejor el impacto del programa en el aula.

Una recomendación clave es evaluar el impacto de Docentes por la Paz en el aula, la escuela, y a nivel de la comunidad, especialmente porque se relaciona a desafíos contextuales específicos. En este caso, puede servir como base la información proveniente del estudio del proyecto de seguridad escolar en 135 escuelas. La evidencia del impacto podría ayudar a reunir partes interesadas en la educación (Ministerio, donantes, ONG) para apoyar a Docentes por la Paz así poder aumentar su implementación antes y durante la formación.

Mientras Asegurando la Educación está realizando otra evaluación rápida de Docentes por la Paz en octubre-noviembre 2019, las restricciones de financiación del gobierno de los EE.UU para Centro América en 2019 limitaron la posibilidad de que el proyecto condujese a una evaluación del impacto más rigurosa. Esta presentación del caso práctico representó una oportunidad para llamar a otros donantes para que apoyen la investigación necesaria para Docentes por la Paz, que podría tener implicaciones no sólo para Honduras sino para toda la región.



Los docentes que participan en el programa típicamente informan de estrategias de aprendizaje de las cuales poder discernir mejor los tipos de conflicto y violencia presentes en las aulas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Inter-American Dialogue (2017). "Educational Challenges in Honduras and Consequences for Human Capital and Development." [https:// www.thedialogue.org/analysis/educational-challenges-in-honduras-and-consequences-for-human-capital-and-development/](https://www.thedialogue.org/analysis/educational-challenges-in-honduras-and-consequences-for-human-capital-and-development/)

Moncada, Gerardo. "Situación Educativa del Tercer Ciclo". Presentación para el personal de Asegurando la Educación. Mayo de 2019. La presentación se encuentra en: https://drive.google.com/file/d/1ZY9G4T3GkS3hijZu00vyM_9WgFoQWYDM/view?usp=sharing

ENLACES

- Docentes por la Paz Program Brief (2-pager): https://drive.google.com/file/d/1O_-xCmmnFCC0q-YOqb3UOhSF4TGs6GVH/view?usp=sharing
- Sobre el proyecto Asegurando la Educación: <https://www.dai.com/our-work/projects/honduras-securing-education>

PERFILES DE LOS DOCENTES

Perfil del Docente 1

Nombre: Wendy Azucena Hernández. El video preliminar de su entrevista puede encontrarse aquí.

Información general: Profesor de Grado 8 y Coordinadora Académica de la Escuela “Desarrollo Juvenil” (situada en la comunidad de Villafranca, que está dominada por la Pandilla Calle 18) en Tegucigalpa, Honduras (capital). Ha sido docente durante 15 años.

Cómo ha ayudado el programa: “Docentes por la Paz ha contribuido a fortalecer el triángulo de educación que ya tenemos: docentes, padres y estudiantes.”

La señora Hernández fue formada como “Docente Formadora” en Docentes por la Paz. Además de fortalecer las relaciones entre las partes interesadas clave para la escuela, cree que el programa ha ayudado a los docentes en su escuela porque:

1. Aporta un espacio seguro para que los docentes hablen sobre temas que sino no serían abordados
2. Las cuestiones abordadas les ayudan a poder tratar con algunos de los estudiantes con comportamiento difícil
3. Es una manera de refrescar y recibir más conocimientos
4. Los docentes ahora están más concienciados de sus propios comportamientos y prejuicios; puso como ejemplo a otro profesor que no se involucraba con sus estudiantes y ahora ha desarrollado un mejor entendimiento del contexto en el que viven sus estudiantes y ha desarrollado la empatía.

Lo que más le gusta de ser maestra es: el contacto diario con los estudiantes y estar en una posición que le permite realizar un cambio positivo. A esta pregunta Wendy responde “Una de las cosas que más me gusta de ser maestra es saber que lo que haga hoy con un estudiante deja una huella para lo que pueda hacer con su vida en el futuro.”

Lo que menos le gusta es: cómo la profesión de docente está infravalorada y menospreciada por mucha gente dentro y fuera de las escuelas, incluidos

los padres.

Desafíos principales: “Trabajo en una comunidad muy peligrosa con una gran presencia de jóvenes que son miembros de pandillas. Uno de los desafíos más grandes es cómo nuestros jóvenes son ‘reclutados’ por las pandillas”

Lo que cambiaría: Wendy piensa que el Programa Nacional Básico debería ser reestructurado, tomando en cuenta el contexto y ser más práctico. El programa debería preparar a los estudiantes para la vida y ofrecer habilidades más prácticas.

Perfil del docente 2

Nombre: Javier Enrique Ramos

Información general: Maestro del grado 7 en la escuela “Justo Rufino Splebury”, situada en La Ceiba, Honduras (costa norte)

Cómo ha ayudado el programa: “He aprendido técnicas y estrategias que me ayudan a preparar clases basadas en las necesidades de los estudiantes, prestando especial atención a los estudiantes que tienen un comportamiento agresivo y violento”.

Además de técnicas que ayudan al Sr. Ramos a tratar con estudiantes con comportamiento agresivo, reflexiona en los beneficios de Docentes por la Paz:

1. Es muy motivador poder hablar sobre el “rol que juegan los docentes en nuestro contexto” y aprender más sobre otros temas como los “derechos de la niñez”, “la violencia y el género”.
2. Ha aprendido técnicas para ser un profesor más efectivo, por ejemplo, ser más paciente y empático, y cómo involucrar a la familia del estudiante.
3. Es mucho más consciente de los derechos de los niños y las niñas, particularmente aquellos relacionados con la educación, lo que le ha ayudado a ser más inclusivo y promover la igualdad en el aula.

Lo que le gusta más de ser maestro es: enseñar a estudiantes y formar vidas humanas; compartiendo su experiencia con otros

Lo que menos le gusta: es la carga administrativa excesiva (por ejemplo informes y documentación) impuesta por las autoridades educativas

Desafíos principales: algunos comportamientos (agresivos y violentos) de los estudiantes que provienen de una falta de supervisión y disciplina parental; desintegración familiar; pobreza y desempleo

Qué cambiaría: recibir libros de texto del Ministerio de Educación y recibir los materiales de Docentes por la Paz para el proyecto