

Publicado por:

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE)
A/A Comité Internacional de Rescate
Calle East 42nd 122, piso 12
Nueva York, NY 10168
Estados Unidos de América

INEE © 2021

Cita Sugerida:

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias (2021). Bienestar docente en situaciones de emergencia: Conclusiones de un mapeo de recursos y un análisis de los vacíos

Licencia:

Este documento está bajo una licencia de Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Los derechos de autor pertenecen a la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE).



Creative Commons Attribution ShareAlike 4.0.

Foto de portada:

E Mbabazi, IRC, Uganda

Acerca de la INEE:

La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) es una red abierta y mundial de miembros que trabajan conjuntamente en un marco humanitario y de desarrollo, para garantizar que todas las personas tengan derecho a una educación de calidad, segura, pertinente y equitativa. La labor de la INEE se basa en el derecho fundamental a la educación. Para obtener más información y unirse a la INEE, visite inee.org.

Cualquier comentario o pregunta sobre este informe puede enviarse a teacher-wellbeing@inee.org.

RECONOCIMIENTOS

“Bienestar docente en situaciones de emergencia: Conclusiones de un mapeo de recursos y un análisis de los vacíos” fue encargado por la Secretaría de la INEE y escrito por Sophia D’Angelo, Samaya Mansour y Lisa Walker. La INEE ha podido elaborar este documento gracias al apoyo de La educación no puede esperar (Education Cannot Wait).

El mapeo fue conceptualizado por el Grupo Colaborativo sobre docentes en contextos de crisis (TICC, por sus siglas en inglés) y el Grupo Colaborativo sobre Apoyo psicosocial y aprendizaje socioemocional (PSS-SEL, por sus siglas en inglés) de la INEE. Un grupo de referencia compuesto por formadores de docentes, investigadores, psicólogos, especialistas en apoyo psicosocial, profesionales de la educación en situaciones de emergencia y ex-docentes proporcionó retroalimentación iterativa y llevó a cabo el compromiso de solicitar recursos y compartir el estudio sobre el bienestar docente con el equipo de consultores. Rachel Smith (INEE) y Charlotte Bergin (INEE) gestionaron y coordinaron esta publicación. Chris Henderson y Amy Parker, copresidentes del Grupo Colaborativo TICC, y Julia Finder-Johna, copresidenta del Grupo Colaborativo PSS-SEL, proporcionaron orientación técnica y supervisión.

La INEE agradece la valiosa contribución de los siguientes miembros del Grupo de Referencia sobre Bienestar Docente de la INEE: Seun Bunmi Adebayo (National University de Ireland, Galway); Elizabeth Adelman (International Rescue Committee); Carmen América Affigne (Universidad Simón Bolívar, Venezuela); Zouheir Bitar (D.O.P.S. Líbano); Sandra Barreto Carvajal (Coschool, Colombia); Hilal Döner (Save the Children); Danielle Falk (Teachers College, Columbia University); Sonia Guerriero (UNESCO); Zahra Jalili (UNICEF); Humaira Naseer (Education Cluster Pakistan); Dr. Enakshi Sengupta (American University of Afghanistan); Polydor Tangeli (Groupe Mosala, DR Congo); Wisam Zeidan (International Rescue Committee); and Aizat Zhakybalieva (Amal Alliance).

La INEE también está agradecida a aquellas personas que respondieron al cuestionario sobre el bienestar docente, pues aportaron información sobre el colectivo que constituye el núcleo de este trabajo: los docentes que viven y trabajan en situaciones de emergencia. Asimismo, la INEE expresa su sincera gratitud a aquellos que han proporcionado entrevistas con informantes clave. Dichos informantes son académicos, socios en el terreno, funcionarios del gobierno, personal de ONG internacionales y especialistas en MHPSS del Centro de Estudios Libaneses, Universidad Libanesa Americana, Centro de Desarrollo Educativo (EDC), FHI360, Programa de Refugiados Jusoor, Ministerio de Educación y Enseñanza Superior del Líbano, Manahel, Grupo colaborativo sobre MHPSS, Consejo Noruego para los Refugiados (NRC), People in Need, UNICEF Jordania, Universidad de Auckland, y War Child Holanda.

La INEE desea dar las gracias a sus miembros por colaborar y compartir recursos y por difundir el estudio sobre el bienestar docente.

La corrección del texto estuvo a cargo de Dody Riggs.

Se encargó del diseño 2D Studio Ltd.

Esta traducción es una colaboración entre Translators Without Borders (TWB) y la INEE.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen	5
Acrónimos	7
Nota sobre la elección del lenguaje	8
1. Introducción	9
2. Metodología	11
2.1. Recopilación de materiales sobre el bienestar docente	11
2.2. Entrevistas con informantes clave	12
2.3. Cuestionario en línea para docentes	13
2.4. Análisis de los datos y los vacíos	16
2.5. Limitaciones e investigación futura	17
3. Resumen del mapeo de material	18
4. Hallazgos	19
4.1. Medios versus fines: Los docentes como «vehículo» para responder al bienestar de los estudiantes	20
4.2. COVID-19: Inicio de un enfoque global en el bienestar de los docentes	22
4.3. Contextualización: Hablando sobre contextos reales, conceptualizaciones y necesidades	24
4.4. Idioma: Una barrera superable para la introducción de los materiales	26
4.5. Equidad: Identidades diversas, necesidades individualizadas	27
4.6. La voz de los docentes: Un eslabón perdido para el diseño y la creación del material	29
4.7. Bienestar financiero: Pago sin remuneración adecuada	30
4.8. Compromiso a nivel político: No hay vías para la participación de los docentes en el diálogo político	32
4.9. La escuela y la comunidad: Mantener el bienestar de los docentes a través de un enfoque integral de la escuela	33
4.10 El individuo: Las estrategias informales de afrontamiento, el «tesoro oculto» del bienestar	36
5. Recomendaciones	38
Bibliografía	40
Apéndice A. Términos de búsqueda esenciales para el mapeo	42
Apéndice B. Cuestionario en línea para los docentes	43
Apéndice C. Sistema de codificación para la recopilación de recursos y el mapeo	47
Apéndice D. Frecuencia de materiales mapeados	50
Apéndice E. Recursos y herramientas recomendados por docentes	52

RESUMEN

Objetivo: A través del trabajo de los grupos colaborativos sobre Docentes en Contextos de Crisis y Apoyo Psicosocial y Aprendizaje Socioemocional, la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE) ha contribuido de forma significativa al bienestar docente en situaciones de emergencia. El informe se basa en el trabajo de los grupos colaborativos relativo al bienestar docente, incluyendo las conclusiones perfiladas en el informe de la INEE, “El bienestar docente en entornos afectados por escasez de recursos, crisis y conflictos: revisión general.” El objetivo del actual proyecto de la INEE, “Mapeo de materiales y análisis de los vacíos para el bienestar docente”, ha consistido en recopilar recursos existentes, herramientas y documentos de apoyo o normativos que aborden el bienestar docente en situaciones de emergencia. La INEE ha mapeado estos materiales en su modelo socioecológico del bienestar docente para identificar los vacíos en la disponibilidad de materiales a nivel del individuo, la escuela y la comunidad, y en entornos normativos regionales, nacionales e internacionales.

Metodología: Esta primera fase de la investigación implicó recopilar materiales dirigidos al bienestar docente en situaciones de emergencia que estén fácilmente disponibles en línea. Nosotros, el equipo de consultores de la INEE, distribuimos una invitación a través de la extensa red de la organización para presentar materiales en árabe, inglés, francés, portugués y español, lo que nos permitió identificar aquellos que no se encontraban en línea. Para ayudar con la identificación de materiales y triangular las conclusiones del análisis de los vacíos, llevamos a cabo una investigación principal con docentes y diversos informantes clave durante todo el proceso de mapeo. El análisis de los vacíos se basó en el marco socioecológico presentado en la “Revisión general”.

Conclusiones: De nuestra investigación se han extraído diez conclusiones principales relativas al diseño y el contenido de los materiales para el bienestar docente:

1. El bienestar del docente se conceptualiza a menudo como un medio para conseguir el bienestar del estudiante, en lugar de considerarse un resultado valioso en sí mismo.
2. La crisis sanitaria global de COVID-19 ha revelado retos relacionados con el trabajo y la salud para los docentes que ejercen en situaciones de emergencia, volviendo a movilizar así la agenda para abordar el bienestar de este colectivo. Sin embargo, los materiales que hemos recopilado son limitados respecto a cuan aptos son con relación a las necesidades particulares de los docentes.
3. En vista de los problemas expuestos por la crisis de COVID-19, la contextualización de los materiales sobre el bienestar docente a nivel local y nacional es esencial, sobre todo para detectar de qué forma se determina culturalmente la naturaleza del bienestar y qué distintas situaciones de emergencia requieren distintos enfoques.
4. Todavía se carece de diversidad lingüística, ya que la mayoría de los materiales solo están disponibles en inglés. A pesar de que la mayoría de situaciones de emergencia suceden en contextos de lengua árabe, los docentes que allí trabajan se encuentran con un vacío en los recursos para la práctica que podrían serles útiles.
5. Los materiales disponibles con frecuencia no tienen en cuenta las características individuales de los docentes en términos de género, discapacidad, desplazamiento o condición de refugiado, entre otros.
6. Pese a la importancia de amplificar la voz y la experiencia de los docentes en la creación de materiales que satisfagan sus necesidades, faltan materiales co-creados por docentes.
7. Las personas que cumplimentaron el cuestionario para docentes identificaron la seguridad financiera como el desafío más común al que se enfrentan. Aunque los documentos de apoyo/normativos defienden la retribución del docente, rara vez abordan la necesidad de una remuneración más abundante, incluidas la atención médica y las prestaciones por accidentes de trabajo, vacaciones anuales retribuidas, licencia por enfermedad y permisos de maternidad/paternidad.
8. No existen materiales que asesoren a los docentes sobre cómo entablar un diálogo en torno a políticas con el objetivo de abordar la remuneración y otros retos normativos, presionar por el cambio político o conocer sus derechos.
9. Muy pocos de los recursos disponibles emplean los enfoques de la escuela integral o aprovechan el papel que sus líderes y los actores locales juegan en el fomento de la cultura del bienestar, el aprendizaje profesional y la colaboración y el apoyo entre iguales.
10. Los docentes usan diversas estrategias informales para hacer frente a esta situación, que no se plasmaron en el mapeo. Éstas comprenden actividades sociales, religiosas y lúdicas, así como autoestudio en línea y oportunidades de desarrollo profesional que les ayudan a mejorar su propia eficacia.

Estas conclusiones revelan varios retos y oportunidades para el diseño, creación y difusión de nuevos materiales.

Recomendaciones: Finalizamos este informe con 13 recomendaciones principales para profesionales, investigadores y responsables de políticas que trabajen en el ámbito de la educación en situaciones de emergencia:

1. Centrarse en el bienestar docente como un resultado en sí mismo.
2. Considerar cómo diseñar materiales que respondan a las necesidades de los docentes que experimentan diferentes tipos de emergencias.
3. Recoger evidencias sobre el impacto de las iniciativas y los programas de bienestar docente.
4. Invertir en guías de adaptación que respalden la contextualización de los materiales disponibles.
5. Traducir los materiales disponibles a las lenguas locales para garantizar la inclusión lingüística.
6. Velar por que las iniciativas para fomentar el bienestar docente sean inclusivas y tengan en cuenta la perspectiva de género.
7. Involucrar a los docentes en la creación de materiales que promuevan su bienestar.
8. Recoger y rastrear datos desagregados relativos a la remuneración de los docentes.
9. Proporcionar vías claras para que los docentes presionen y defiendan un cambio legislativo.
10. Respalda cambios en las prácticas de remuneración de los docentes.
11. Emplear enfoques de escuela y comunidad integrales para el bienestar docente.
12. Priorizar la garantía de calidad para asegurar que los materiales difundidos como resultado del mapeo sean de calidad.
13. Ampliar la conceptualización de "materiales" para incluir estrategias pedagógicas e informales para lograr el bienestar de los docentes.

ACRÓNIMOS

AIR	—————	American Institutes for Research (Instituto Americano de Investigación)
EeE	—————	Educación en situaciones de emergencia
FCA	—————	Finn Church Aid (Ayuda de la Iglesia Finlandesa)
GCPEA	—————	Global Coalition to Protect Education from Attack (Coalición Global para Proteger la Educación de los Ataques)
IEI Pakistan	—	Innovate Educate Inspire Pakistan
INEE	—————	Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias
IRC	—————	International Rescue Committee (Comité Internacional de Rescate)
KII	—————	Key Informant Interview (entrevistas con informantes clave)
MENA	—————	Middle East and North Africa (Oriente Medio y Norte de África)
MHPSS	—————	Mental Health and Psychosocial Support (Salud Mental y Apoyo Psicosocial)
ONG	—————	Organización no gubernamental
PSS-SEL	—————	Psychosocial Support and Social and Emotional Learning (Apoyo Psicosocial y Aprendizaje Socio-Emocional)
REPSSI	—————	Regional Psychosocial Support Initiatives (Iniciativas Regionales de Apoyo Psicosocial)
TiCC	—————	Teachers in Crisis Contexts (Docentes en Contextos de Crisis)
UNICEF	—————	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNRWA	—————	Agencia de las Naciones Unidas para la Población Refugiada de Palestina en Oriente Próximo.
USAID	—————	United States Agency for International Development (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional)
OMS	—————	Organización Mundial de la Salud

NOTA SOBRE LA ELECCIÓN DEL LENGUAJE

Para diferenciar los contextos, las experiencias y el conocimiento presentados en este informe, hemos usado los términos “países de bajos y medianos ingresos” y “Sur Global”, indistintamente. La INEE reconoce que estos términos generales pueden simplificar en exceso las diversas y complejas realidades de los lugares en los que trabajamos. También admitimos que dichos términos son problemáticos debido a que integran y extienden la dinámica del poder colonial a nuestras visiones del mundo y al sector humanitario de forma más amplia. No obstante, usamos estos términos aquí en favor de la simplicidad, y para reflejar el lenguaje de nuestros informantes clave. Por otra parte, estamos trabajando en desarrollar definiciones más justas y representativas, y serán bienvenidos los comentarios y las sugerencias de nuestros lectores sobre la terminología más adecuada o mejorada.



© S Fayyaz, IRC, Pakistan

1. INTRODUCCIÓN

Existe un imperativo creciente en el discurso nacional e internacional de priorizar y dar respuesta al bienestar humano mediante la educación. Aunque las nociones de bienestar en educación se centran con frecuencia en niños, niñas y jóvenes, particularmente en contextos de crisis, el bienestar del docente es igual de importante. Los docentes en situaciones de emergencia trabajan en entornos de educación complejos, a menudo con un apoyo mínimo, en los que asumen multitud de roles y responsabilidades atípicas para adaptarse a las diversas necesidades de los estudiantes y la comunidad. (Kirk y Winthrop, 2013; Mendenhall et al., 2018).

Los conflictos armados contribuyen a la destrucción de las infraestructuras y los recursos necesarios para mantener las escuelas seguras y funcionales. El desplazamiento que habitualmente deriva de estos conflictos puede producir una afluencia repentina de estudiantes y escasez de docentes. La adversidad que experimentan tanto los docentes como los estudiantes produce en su vida cotidiana tensión, ansiedad y sentimiento de inseguridad (Winthrop & Kirk, 2008).

A través del trabajo de los grupos colaborativos sobre Docentes en Contextos de Crisis (TiCC, por sus siglas en inglés) y Apoyo Psicosocial y Aprendizaje Socioemocional (PSS-SEL, por sus siglas en inglés), la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) ha contribuido de forma significativa al bienestar docente en situaciones de emergencia. Este informe se basa en el trabajo de los grupos colaborativos relativo al bienestar docente, incluidas las conclusiones del informe de la INEE, “El bienestar docente en entornos afectados por escasez de recursos, crisis y conflictos: revisión general” (Falk et al., 2019).

La Revisión general, encargada por la Education Equity Research Initiative, fue un paso vital para favorecer la comprensión del bienestar docente en situaciones de emergencia y recursos escasos. Esta comprensión se desarrolló mediante la identificación de los factores individuales y contextuales que influyen en el bienestar docente. El actual proyecto de la INEE, “Mapeo de materiales y análisis de los vacíos para bienestar docente”, del cual se informa aquí, se basa en las conclusiones de la Revisión General. Este proyecto, respaldado por La Educación No Puede esperar, se diseñó para dar respuesta a la urgente necesidad de recopilar y difundir rápidamente materiales sobre el bienestar docente para que los profesionales

¿Cómo se define bienestar?

La Revisión General de la INEE (Falk et al., 2019) usa un marco socioecológico para definir el bienestar docente como determinado por el contexto en todos los niveles: el individuo, la escuela, la comunidad, nacional/regional e internacional. El bienestar abarca cómo se sienten los docentes y cómo funcionan en su puesto; e incluye los afectos, las actitudes y la evaluación de su trabajo (Schleicher, 2018; Collie et al., 2015).

¿Qué tipo de escenarios describe el término educación en emergencias (EeE)?

Según la definición de la INEE, las situaciones comunes de crisis en las que la EeE es esencial incluyen aquellos contextos caracterizados por el conflicto, las situaciones de violencia, los desplazamientos forzados, los desastres y las emergencias sanitarias.

y responsables de políticas puedan identificar y abordar los vacíos actuales en favor del bienestar docente en contextos de emergencia. A fin de identificar los materiales y triangular las conclusiones del análisis de los vacíos, el equipo de consultores hemos llevado a cabo nuestra investigación principal con docentes e informantes clave que tienen variedad de experiencias y trabajan en contextos diversos. Hemos basado el análisis de los vacíos en el marco conceptual para el bienestar docente en situaciones de emergencia de la "Revisión General", que empleó el marco socioecológico de Bronfenbrenner (1979) para organizar los distintos entornos o niveles (p. ej., individuo, escuela, comunidad, y nacional, regional, internacional) que son pertinentes al bienestar docente (Falk et al., 2019).

El presente informe, que complementa al mapeo de material, presenta un compendio de las conclusiones principales extraídas mediante el análisis de los vacíos. La Sección II ofrece una breve descripción de la metodología en la que se fundamenta el estudio. La Sección III sintetiza los materiales incluidos en el mapeo. La Sección IV profundiza en nuestras diez conclusiones principales, la primera de las cuales identifica los vacíos esenciales en el diseño y la creación de los recursos para el bienestar docente. Las segundas cinco conclusiones se sitúan en un marco socioecológico que pretende ilustrar tanto los desafíos que imposibilitan el bienestar docente como las oportunidades disponibles para fomentarlo a nivel de políticas, de la escuela, de la comunidad y del individuo. La Sección V expone nuestras recomendaciones para el futuro desarrollo de materiales. Estas recomendaciones subrayan la necesidad de materiales más completos y diversos que reconozcan la importancia del bienestar docente, no solo para promover el bienestar del estudiante, sino como un fin en sí mismo.



© Ingebjørg Kårstad, NRC, Cameroon

2. METODOLOGÍA

El objetivo principal de este proyecto, “Mapeo de materiales y análisis de los vacíos para bienestar docente”, es doble: (1) recopilar los recursos, las herramientas y los documentos de política o de apoyo existentes (materiales) que abordan específicamente el bienestar docente en situaciones de emergencia; e (2) identificar las deficiencias en la disponibilidad de los materiales.

Preguntas orientativas

1. ¿Qué recursos, herramientas y documentos de política (es decir, materiales) están disponibles para abordar el bienestar docente en situaciones de emergencia?
2. ¿Cómo se mapean estos materiales en el marco conceptual del bienestar docente y qué vacíos persisten?
3. ¿Qué otros vacíos existen en términos de cobertura lingüística y regional, etc.?
4. ¿Qué opinan las diferentes partes interesadas sobre la disponibilidad y la calidad de los materiales?
5. Los docentes que viven en situaciones de emergencia se enfrentan con desafíos a su bienestar, ¿cuáles de ellos denuncian y de qué forma se mapean en los materiales existentes?
6. ¿Qué tipo de materiales y/o estrategias dicen usar en la actualidad para promover su bienestar los docentes que viven en situaciones de emergencia? ¿Cómo acceden a los materiales disponibles?

2.1. RECOPIACIÓN DE MATERIALES SOBRE EL BIENESTAR DOCENTE

Esta primera fase de la investigación implicó recopilar materiales que abordan el bienestar docente en situaciones de emergencia. Realizamos esta tarea de enero a marzo de 2021. La figura 1 representa el alcance del mapeo en cuanto a los criterios de inclusión y exclusión (marcados en rojo). Los criterios de inclusión requerían que los materiales reflejaran una combinación de los tres focos específicos—docentes, bienestar y situaciones de emergencia. De conformidad con las definiciones de la INEE, definimos “emergencia” como contextos caracterizados por el conflicto, la violencia, los desplazamientos forzados, los desastres y las emergencias sanitarias. De forma reiterada desarrollamos criterios de inclusión y exclusión a medida

Figura 1. Alcance del mapeo



que recopilábamos materiales. Incluimos materiales que habían sido creados en respuesta a la pandemia del COVID-19 en entornos típicamente caracterizados como estables (esto es, los Estados Unidos, el Reino Unido, etc.). Determinamos que incluiríamos algunos materiales validados para el uso docente, aunque no hubieran sido creados en su origen con este fin (p. ej., cuestionarios y encuestas usadas para evaluar aspectos del bienestar). Un criterio decisivo para la exclusión fue el coste: en el mapeo no incluimos ningún recurso que costase dinero o requiriese una tarifa de acceso.

Recopilamos tres tipos de materiales: recursos, herramientas de medición y documentos de política/abogacía (véase la explicación en el recuadro). Se realizaron búsquedas en línea en cada uno de los idiomas principales de la INEE (árabe, español, francés, inglés y portugués). Debido a que planificamos mapear los materiales de todo el marco conceptual de la INEE (véase Figura 6 más adelante), extrajimos del marco nuestros términos de búsqueda esenciales. Para garantizar la identificación de todos los materiales pertinentes, usamos múltiples sinónimos de los términos clave: docentes (p. ej., educadores, profesores), bienestar (p. ej., salud mental, salud socioemocional, resiliencia) y emergencias (p. ej., conflicto, conflicto armado, COVID-19, desastre medioambiental). El Apéndice A proporciona una lista completa de los términos de búsqueda esenciales usados. Posteriormente traducimos los términos a los cinco idiomas principales de la INEE para fomentar una búsqueda exhaustiva.

Además de las búsquedas en línea, hicimos circular una invitación a través de la amplia red de la INEE para que se presentaran materiales en cada uno de los cinco idiomas; la red cuenta con más de 18.000 miembros que trabajan en el ámbito de la educación en emergencias (EeE). Esta invitación nos permitió acceder a una variedad de materiales que no estaban disponibles en línea. Celebramos reuniones con los miembros del Grupo de Referencia sobre bienestar docente de la INEE con el fin de identificar los recursos que podrían haberse pasado por alto. Posteriormente compartimos el banco preliminar de materiales con los 16 miembros del grupo, a los que invitamos a aportar ideas y recomendaciones y a identificar materiales faltantes. Añadimos un grupo final de materiales al mapeo, que dio como resultado un total de 130 recursos.

Se recopilaron y mapearon tres tipos de materiales:

Recursos: Una fuente (enlace o archivo) que proporciona actividades o estrategias explícitas para fomentar el bienestar de los docentes (físico, emocional, social y cognitivo). Su contenido (texto, audio, vídeo) debería estar, en su mayor parte, orientado a la acción. Puede comprender recursos para respaldar la formación facilitada por directores/as de escuela, formadores u otras partes interesadas que trabajen con docentes o contenido destinado a facilitar que los docentes participen en el aprendizaje autónomo.

Herramientas de medición: Herramientas que se pueden usar para evaluar el bienestar del docente. Esto puede incluir no solo herramientas cuya fiabilidad y validez han sido probadas, sino también aquellas que aún no han sido utilizadas o probadas. Algunos ejemplos pueden ser rúbricas, autoevaluaciones, pruebas administradas, etc. Esto incluye las guías de formación o administración para las herramientas de medición. Comprende herramientas destinadas específicamente a docentes o que estos han usado con éxito.

Documentos de política/abogacía: Documentos que describen estrategias o enfoques de abogacía para crear capacidad institucional con el fin de mejorar el bienestar del docente a nivel nacional, regional o mundial.

2.2. ENTREVISTAS CON INFORMANTES CLAVE

Identificamos a un grupo diverso de informantes clave mediante la combinación del muestreo dirigido y en cadena, que nos aportó un total de 17 entrevistados (4 hombres, 13 mujeres) con experiencia y conocimientos variados (véase Tabla 1). Aportaron información importante sobre la percepción de las partes interesadas acerca de la disponibilidad y la calidad de los recursos, las herramientas y los documentos normativos en diversos entornos. Seleccionamos a estos informantes clave, algunos de los cuales fueron identificados a través de los grupos colaborativos sobre TiCC y PSS-SEL de la INEE, en función de (a) su experiencia directa en asuntos relacionados con el bienestar docente en situaciones de emergencia, y (b) su afiliación organizativa (esto es, ONG internacionales, socios en el terreno, instituciones académicas, etc.). Estas afiliaciones fueron importantes para garantizar que la muestra global reflejaba experiencias y perspectivas diversas. Realizamos todas las entrevistas a informantes clave en inglés, excepto dos, que se llevaron a cabo en árabe.

Las entrevistas semiestructuradas se guiaron por tres preguntas principales:

1. ¿Qué recursos, herramientas o documentos de política relacionados con el bienestar docente en la educación en EeE se han usado o creado y por qué?
2. ¿Qué hace a una herramienta o enfoque mejor que otro?
3. ¿Qué herramientas, recursos, enfoques u orientaciones políticas no están disponibles?

Tabla 1. Resumen de informantes clave

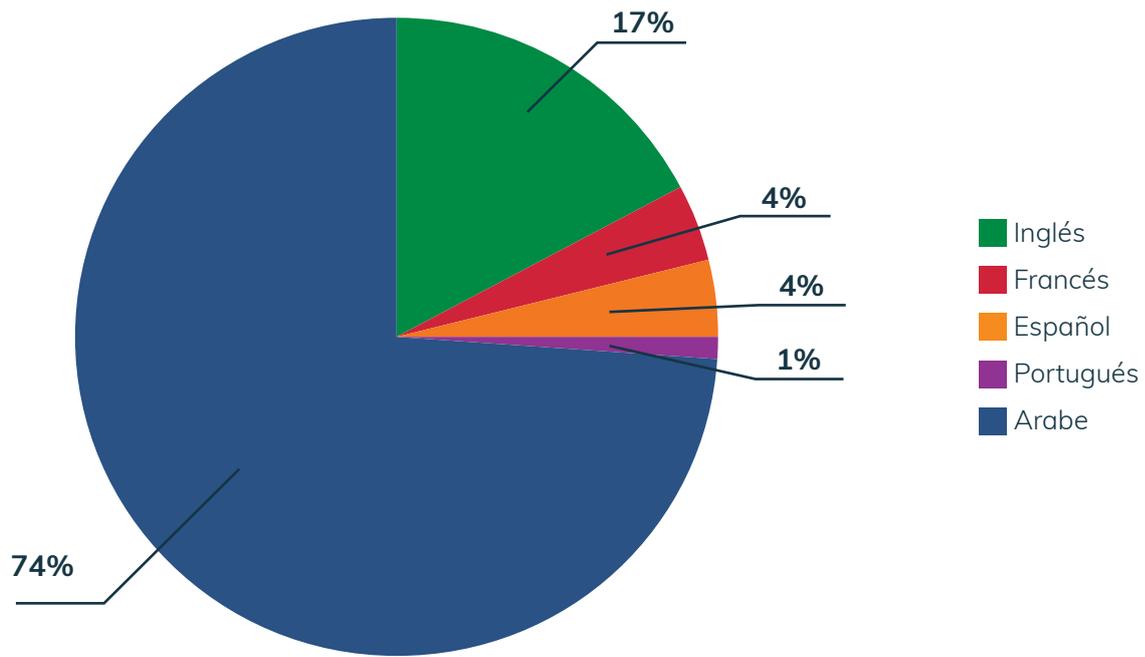
Tipo de informante clave	Organización/Institución	Enfoque regional
Organización no gubernamental internacional	War Child Holland	Oriente Medio, África Occidental
	Education Development Center (Centro de Desarrollo Educativo)	Oriente Medio, Asia Meridional, África Meridional, África Oriental
	FHI360	África Occidental
Socios en el terreno	UNICEF Jordania	Oriente Medio
	Manahel	Oriente Medio
	People in Need	África Oriental, Oriente Medio, Asia Sudoriental
	Norwegian Refugee Council (Consejo Noruego para Refugiados)	Oriente Medio
	Jusoor Refugee Program	Oriente Medio
Académicos	Universidad de Auckland	Oriente Medio, Asia Sudoriental, Pacífico
	Centro de Estudios Libaneses, Universidad Libanesa Americana	Oriente Medio
Funcionarios del gobierno	Ministerio de Educación y Enseñanza Superior del Líbano	Oriente Medio
Especialistas en MHPSS	Grupo Colaborativo sobre MHPSS	Oriente Medio, Asia Meridional, Asia Sudoriental, África Sudoriental, América Latina, el Caribe

2.3. CUESTIONARIO EN LÍNEA PARA DOCENTES

Creamos un cuestionario en línea que brindó un espacio en el que los docentes podían participar activamente. El cuestionario incluía 13 preguntas (9 de elección múltiple y 4 de respuesta abierta) que exploraban la demografía de los docentes, los desafíos a lo que se enfrentan y las herramientas y estrategias que emplean para fomentar su propio bienestar (véase Apéndice B). Tradujimos el cuestionario y lo distribuimos en los cinco idiomas principales de la INEE.

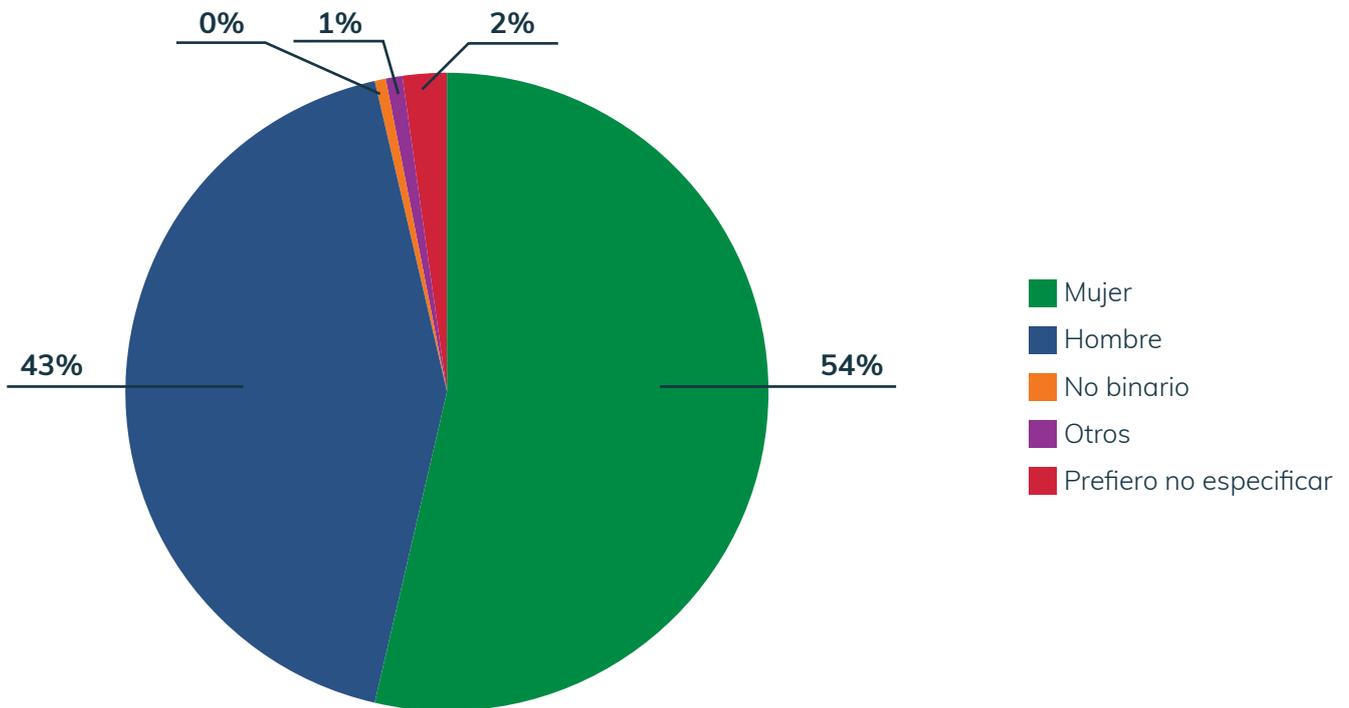
Usamos SurveyMonkey, una plataforma de recogida de datos en línea, para distribuir el cuestionario a través de la amplia red de miembros de la INEE. Lo dejamos abierto durante todo el mes de marzo de 2021 y la participación fue voluntaria. Respondieron un total de 1,098 docentes. Las figuras 2 y 3 proporcionan una perspectiva básica del género de los encuestados y los idiomas en los que cumplimentaron el cuestionario. Como indican las figuras, casi tres de cada cuatro encuestados hablaban árabe. Aunque estaban representados 73 países, casi la mitad de todos los encuestados provenía de Siria (48,5 %). El segundo país más representado fue el Líbano (26,5 %), seguido de Kenia (6,7 %), Venezuela (1,4 %), la República Democrática del Congo (1,2 %), Colombia (1,1 %), y El Salvador (1 %). Los otros 67 países tuvieron 10 participantes o menos. El cuestionario pedía a los docentes participantes que especificaran el país en el que viven y trabajan, pero no se preguntaba la nacionalidad. La tendencia que observamos en la ubicación de los encuestados puede reflejar el actual enfoque geográfico de la comunidad de la EeE y las redes de miembros de la INEE.

Figura 2. Idioma de los docentes encuestados



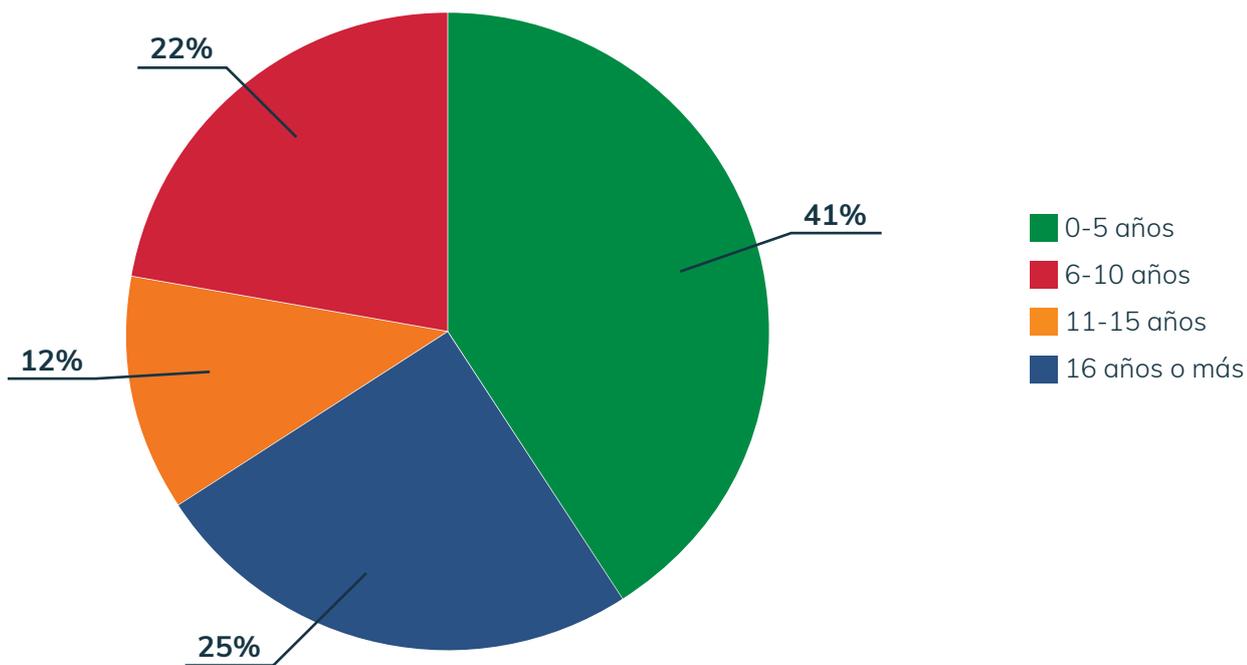
Nota: Datos de los 1.098 encuestados

Figure 3. Género de los docentes encuestados



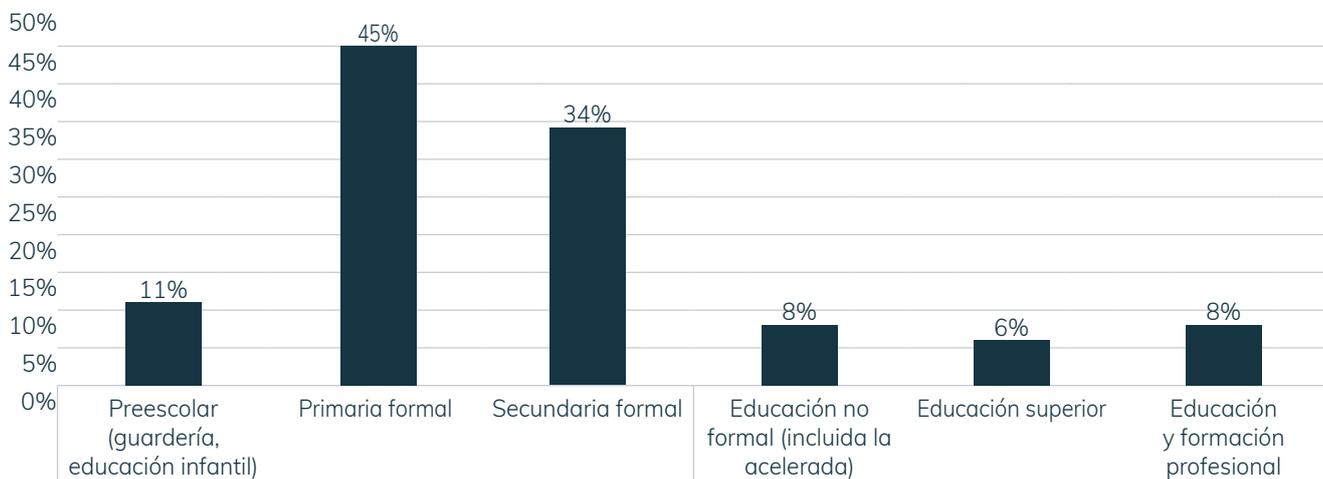
Nota: Datos de los 1.098 encuestados

Figura 4. Experiencia docente de los encuestados



Nota: Datos de los 1.098 encuestados

Figura 5. Entorno y nivel de enseñanza de los encuestados



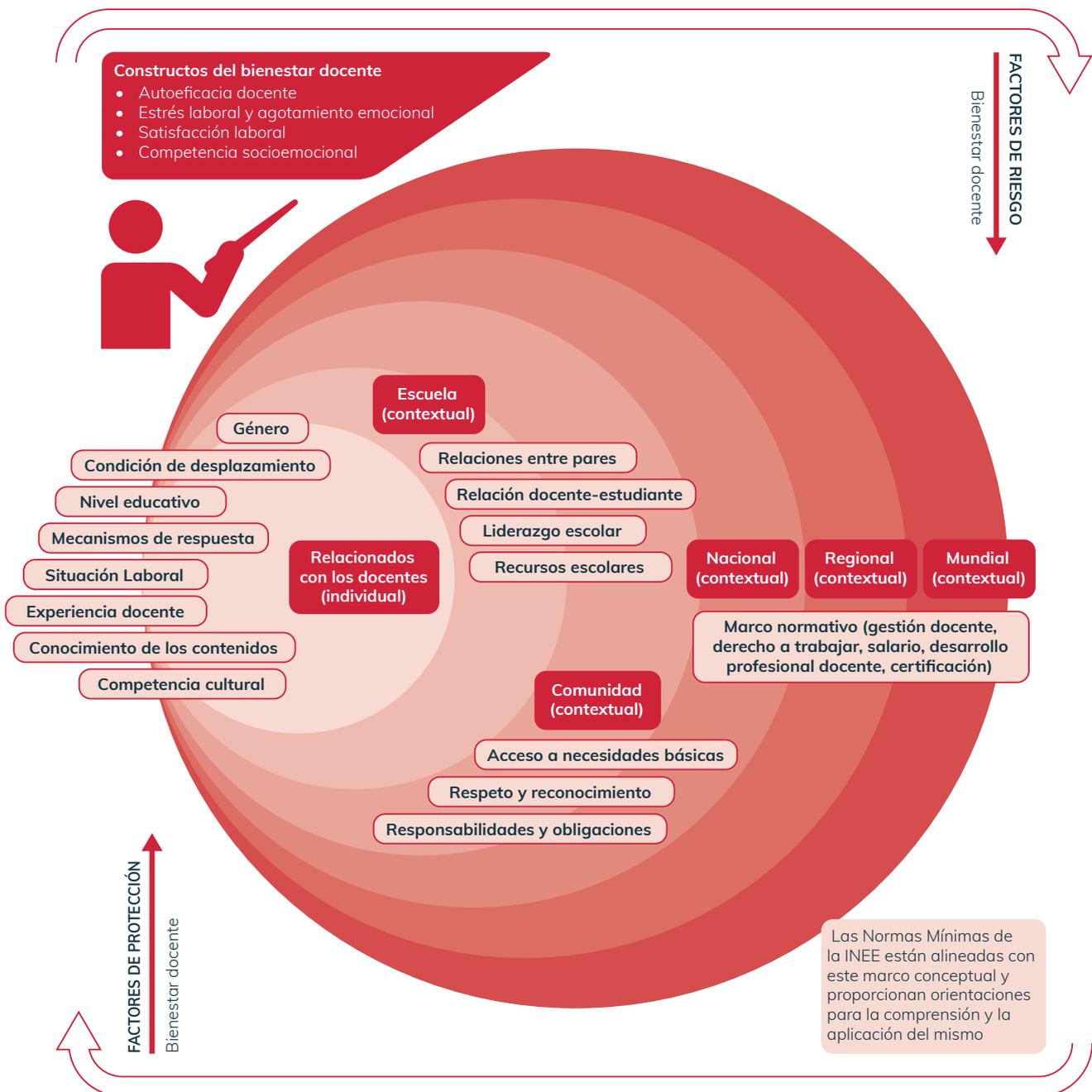
Nota: Datos de los 1.098 encuestados

Es sorprendente que no hubiera más encuestados que se identificaran como docentes de educación no formal. Esto podría reflejar la confusión respecto a la terminología (INEE, 2020) o la naturaleza de la propia muestra. También es probable que el alcance de nuestra encuesta no explorara lo suficiente los entornos no formales.

2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y LOS VACÍOS

Mientras recopilábamos los materiales del bienestar docente, los mapeamos en una matriz que captaba múltiples aspectos del marco conceptual del bienestar docente de la INEE (Falk et al., 2019) que se basa en el marco socioecológico de Bronfenbrenner (1979). El marco conceptual emplea cuatro constructos principales del bienestar docente—autoeficacia docente, estrés laboral y agotamiento, satisfacción laboral y competencia socioemocional—para describir los factores que conforman el bienestar docente a nivel del individuo, la escuela, la comunidad, nacional, regional y global (véase la Figura 6). Se mapearon los materiales en el nivel más alto del marco al cual correspondían. Por ejemplo, codificamos una herramienta de evaluación que medía las estrategias personales de manejo de los docentes a nivel individual frente al marco socioecológico, a menos que se preguntara también por aspectos de la vida doméstica del docente (nivel comunitario) o del entorno normativo (nivel nacional, subnacional, regional), en cuyo caso lo codificamos al nivel más alto de correspondencia. El Apéndice C proporciona el sistema completo de codificación.

Figura 6. Marco conceptual para el bienestar docente en contextos de escasez de recursos, crisis y conflictos



Fuente: INEE "El bienestar docente en entornos afectados por escasez de recursos, crisis y conflictos: revisión general" (Falk et al., 2019).

Usamos la estadística descriptiva básica para establecer la prevalencia de diferentes materiales, que después desagregamos conforme a una variedad de factores, incluido el idioma, la modalidad y el nivel socioecológico. Posteriormente emergieron algunas hipótesis específicas sobre la disponibilidad y la naturaleza de los materiales sobre el bienestar docente. Empleamos las entrevistas a los informantes claves y los datos de los cuestionarios de los docentes para triangular estas conclusiones provisionales.

Transcribimos las entrevistas de los informantes y las introdujimos en NVivo, un programa informático de análisis de datos cualitativos. Aplicamos un análisis temático a este conjunto de datos mediante una combinación de codificación a priori y emergente.

En nuestro análisis de los datos del cuestionario para los docentes, combinamos el análisis de estadística descriptiva básica y el temático. Generamos estadísticas descriptivas para resumir los datos recolectados a través de preguntas cerradas, incluyendo preguntas que abordaban los antecedentes de los docentes y preguntas que les invitaban a identificar los retos a los que se enfrentaban o sus técnicas de bienestar preferidas de una lista de respuestas establecidas.¹ Creamos códigos emergentes para aplicarlos al análisis temático de las preguntas de respuesta abierta (por ejemplo, ¿qué consejo le darías a los docentes para que cuiden de ellos mismos y de su propio bienestar?). Una vez completado el análisis temático, realizamos un análisis de datos mixtos. Esto consistió en convertir datos cualitativos en códigos numéricos para poder aplicar un análisis estadístico descriptivo básico, lo cual hizo posible que se obtuviera significado adicional de los datos cualitativos.

2.5. LIMITACIONES E INVESTIGACIÓN FUTURA

La metodología que sustenta nuestro mapeo y análisis de vacíos tiene varias limitaciones. Mientras que utilizar el cuestionario en línea fue una forma eficiente de acceder a un grupo de docentes grande y geográficamente diverso, también limitó la muestra a docentes que tenían una conexión fiable a internet y que dominaba una de las cinco lenguas de la INEE. Para hacer el cuestionario más corto, eliminamos varias preguntas demográficas antes de difundirlo. Mientras que eliminar esas preguntas redujo las demandas cognitivas a los que respondieron, también limitó nuestra capacidad para desglosar los datos en aspectos importantes de la identidad del docente, incluyendo su situación legal (por ejemplo, refugiado/a o profesor/a desplazado/a) y su entorno laboral (por ejemplo, refugiado/a de un campo o asentamiento). Para simplificar el análisis, la mayoría de las preguntas del cuestionario eran de respuesta cerrada, lo cual limitó la potencial diversidad de respuestas para ciertas preguntas.

Habíamos planeado llevar a cabo entrevistas en profundidad con los docentes, para añadirlas a los hallazgos del cuestionario y para asegurar que las voces de los docentes fueran incluidas en el mapeo y análisis de vacíos. Sin embargo, debido a nuestro deseo de completar la investigación y difundir nuestras conclusiones a los profesionales de la EeE lo antes posible, finalmente limitamos la participación de los docentes al cuestionario escrito. Para asegurarnos de que el trabajo se pudiera completar rápidamente y con un resultado identificado, decidimos que, con excepción de los materiales que estaban dirigidos explícitamente a la pandemia del COVID-19, omitiríamos del mapeo los materiales centrados en el bienestar de los docentes en ambientes «estables» (es decir, que típicamente no están considerados como entornos de emergencia). El análisis que realizamos a través del proceso de mapeo sugiere que incluir estos recursos podría fortalecer en gran manera las oportunidades de los profesionales de adaptarse y trabajar con estos materiales de alta calidad, en vez de crear nuevos materiales.

La última limitación de la investigación está relacionada con la naturaleza de los informantes clave. Aunque el equipo de investigación intentó varias veces reclutar donantes y otros actores a nivel político, no recibimos respuesta por su parte. Por lo tanto, solo pudimos incluir un actor político en la muestra de informante clave y ningún donante.

1 Generamos una lista de respuestas establecidas a través de una revisión formal de la bibliografía existente, la cual fue incluida en el «Revisión General» de la INEE (Falk et al., 2019).



© Peter Biro, IRC, Myanmar

3. RESUMEN DEL MAPEO DE MATERIAL

Finalmente incluimos un total de 130 materiales en el mapeo para el bienestar docente en contextos de emergencia. Tal y como mencionamos en la sección de metodología, el equipo de consultores creó un mapa de estos materiales utilizando un esquema de códigos diseñado previa consulta con los miembros de los grupos colaborativos TiCC y PSS-SEL, basado en el marco conceptual del bienestar docente de la INEE (Falk et al., 2019). Esta sección proporciona un breve resumen de los resultados del mapeo. En el Apéndice D ofrecemos un análisis más completo. En la Sección IV se detallan las conclusiones y se destacan los vacíos en la creación y la disponibilidad de materiales.

De los 130 materiales incluidos en el mapeo, 48 (37%) son recursos de enseñanza y aprendizaje; 16 (12%) son herramientas de medición (por ejemplo, cuestionarios o protocolos de entrevistas); 53 (41%) son documentos de política/abogacía, y 13 (10%) son otro tipo de materiales (por ejemplo, recursos que incluyen herramientas de medición o documentos de política que incluyen recursos). El COVID-19 es la emergencia que se aborda con más frecuencia en los materiales recogidos (67, o 52%), lo cual refleja el creciente reconocimiento a la importancia del bienestar docente desde el comienzo de la crisis. Una gran parte de los materiales abordan emergencias sin especificar qué tipo (20, o 15%), mientras que varios materiales se centran en apoyar a los docentes durante muchos tipos de emergencias (28, o 22%). Escasos materiales abordan el bienestar de los docentes que trabajan en otros contextos de emergencia: cuatro (3%) se refieren específicamente a docentes en áreas de conflicto armado; tres (2%) se refieren a emergencias sanitarias que no sean el COVID-19 (por ejemplo, enfermedades no transmisibles o la epidemia del Ébola), y uno (0,8%) se refiere a emergencias ambientales (por ejemplo, desastres producidos por fenómenos naturales).²

También hicimos un mapeo de los materiales según su diseño (por ejemplo, para quién se crearon) y su estructura (por ejemplo, si eran recursos independientes o parte de un conjunto). Treinta y seis materiales (28 %) están diseñados para el aprendizaje autodirigido y el autocuidado de los docentes y más de la mitad de los materiales (75, o 58%) se dirigen a docentes facilitadores (es decir, personal de la EeE que trabajan con docentes, incluyendo directores/as de escuela y facilitadores de docentes, así como responsables políticos). Los 19 restantes materiales (15%) se pueden usar tanto por docentes como por personal de la EeE que trabajan con docentes. De las 16 herramientas recolectadas, 10 (62%) están diseñadas para que los docentes las utilicen en su auto-evaluación; cinco (31%) se dirigen a facilitadores, y una (6%) se puede usar tanto por docentes como por facilitadores de docentes. Los materiales también se mapearon según su estructura. La mayoría (76, o 59%) son materiales independientes y los 54 restantes (41%) son conjuntos de materiales que ofrecen a los profesionales un paquete completo.

En cuanto a la modalidad, la mayoría de los materiales son documentos de texto (112, o 86%). Esto posiblemente refleja el alto número de documentos de política o de abogacía. De los 48 recursos de enseñanza y aprendizaje orientados a la acción, 32 (67%) son documentos de texto; cinco (10%) son vídeos; dos (4%) son audios; uno (2%) es un curso en línea, y nueve (19%) son multimodales (por ejemplo, audio y texto). La cobertura geográfica y sociolingüística de los materiales se trata en las subsecciones 4.3 y 4.4.

² El único material que aborda el bienestar de los docentes y emergencias ambientales es el documento de política de UNESCO y UNICEF de 2014, *Hacia una Cultura de Aprendizaje de Seguridad y Resiliencia: Guía técnica para integrar la reducción del riesgo de desastres en el plan de estudios de las escuelas*.



© Ned Colt, IRC, West Bank

4. HALLAZGOS

Los diez hallazgos que abordamos en esta sección ponen atención a cómo los materiales que revisamos a través del proceso de mapeo están alineados con las diferentes prioridades establecidas a través de la investigación internacional sobre el bienestar de los docentes en contextos de crisis. Empezamos (sección 4.1) explorando como, dadas las existencias actuales de materiales y según las percepciones de los informantes clave, el bienestar de los docentes se conceptualiza como una forma de alcanzar el bienestar de los estudiantes, en vez de como un valioso resultado en sí mismo. Después describimos el impacto del COVID-19 (4.2), incluyendo cómo la crisis sanitaria global ha revelado retos relacionados con la salud para los docentes, volviendo a movilizar así la agenda para abordar el bienestar de los docentes en entornos de emergencia. Mientras que el comienzo de la crisis sanitaria global llevó a una proliferación de materiales sobre el bienestar de los docentes, también perpetuó varias limitaciones en la creación de los mismos, incluyendo una contextualización limitada (4.3), la falta de diversidad lingüística (4.4) y el fracaso en el reconocimiento de las características individuales de los docentes (4.5). Después examinamos cómo incluir a los docentes en la creación conjunta de los materiales (4.6) asegura que éstos sean relevantes y que aborden las necesidades específicas de los docentes, en particular a través de los varios niveles del marco socioecológico (Falk et al., 2019).

El resto de los hallazgos comparan el contenido de los materiales recolectados con el marco socioecológico (Bronfenbrenner, 1979) y los cuatro conceptos del bienestar de los docentes presentados en el «Revisión General» de la INEE (Falk et al., 2019) En la sección 4.7 abordamos pagos y paquetes de remuneración. Estos dos importantes factores del plano político son los retos que los docentes identificaron en el cuestionario como más comunes. En la sección 4.8, destacamos la falta de materiales destinados a capacitar a los docentes para abordar los retos salariales y de otro tipo a nivel nacional, regional e internacional mediante la participación en el diálogo a nivel político. En la sección 4.9 nos centramos en el nivel escolar, donde existe un número de recursos creciente pero todavía insuficiente dedicados a un abordaje integral de las escuelas donde los directores/as de escuela son responsables del desarrollo de una cultura de bienestar, del aprendizaje profesional y del apoyo entre iguales y colaboración. También mencionamos el papel que juegan los actores comunitarios en la escuela, ya que la comunidad fue el nivel menos destacado del marco socioecológico encontrado en el estudio. En la sección 4.10 abordamos las estrategias individuales de respuesta de los docentes, incluyendo actividades recreacionales y sociales, auto-estudio en línea y oportunidades de desarrollo profesional dirigidas a mejorar la autoeficacia. Estos hallazgos se añaden a la bibliografía existente al destacar retos particulares y oportunidades para el diseño, la creación y la difusión de nuevos materiales.

4.1. MEDIOS VERSUS FINES: LOS DOCENTES COMO «VEHÍCULO» PARA RESPONDER AL BIENESTAR DE LOS ESTUDIANTES

Mi miedo con respecto a la agenda del bienestar de los docentes es que reconozca la importancia del bienestar de los docentes, pero no como un fin en sí mismo. En otras palabras, el bienestar de los docentes solo es importante en su relación con los estudiantes. No porque los docentes son personas por sí solos.

— encuestado KII

Existe una tendencia a tratar el bienestar de los docentes como una forma de mejorar el bienestar de los estudiantes (o resultados académicos), en vez de como un valioso fin en sí mismo. Los informantes clave destacaron este fenómeno de manera consistente, lo cual se confirmó a través de nuestro análisis informal de materiales sobre el bienestar a través del proceso de mapeo.

Los recursos materiales sobre enseñanza y aprendizaje que recolectamos —en particular el currículum de formación docente— tienden a incluir el bienestar de los docentes como un componente clave para que los estudiantes consigan resultados positivos. Mientras que estos materiales proporcionan a los docentes oportunidades importantes para desarrollar sus estrategias de respuesta y apoyar su propio bienestar, nuestro análisis indica que, en cambio, a menudo debilitan el bienestar de los docentes al tratarlos solo como un recurso y al proporcionarles herramientas limitadas para abordar sus propias necesidades de bienestar. En el Cuadro 1 se entrega un ejemplo al respecto.

Cuadro 1. El bienestar de los docentes como un medio para un bienestar avanzado de los estudiantes

La Iniciativa Regional de Apoyo Psicosocial (REPSSI, por sus siglas en inglés) fue establecida para apoyar a niños, niñas y jóvenes en el Este y Sur de África. El diploma de REPSSI Diploma en Cuidado Psicosocial, Apoyo y Protección para Docentes (2014) es un curso de servicio acreditado que apoya a los docentes mientras trabajan para hacer que sus escuelas sean seguras para los estudiantes y propicias para el aprendizaje y desarrollo. El Módulo 2, «Entendiendo tu potencial como defensor de los niños/as», se centra en el bienestar de los docentes, pero el resultado esperado es preparar a los docentes para defender las necesidades de los niños y las niñas. Este es un programa de formación invaluable que ayuda a los docentes a construir su capacidad para apoyar el aprendizaje cognitivo, social y emocional de los estudiantes. Sin embargo, también ejemplifica la tendencia de tratar a los docentes como un medio para un bienestar avanzado de los estudiantes, incluyendo las limitadas oportunidades que se les dan para abordar sus propias necesidades de bienestar.

Las políticas de retorno seguro a la escuela relacionadas con el COVID-19 son especialmente limitadas en cuanto a la prioridad del bienestar docente (véase Cuadro 2).

Cuadro 2. Prioridad del bienestar de los estudiantes por encima del bienestar de los docentes en las respuestas al COVID-19

Mensajes clave y acciones para la prevención y el control del COVID-19 en las escuelas, un informe de UNICEF, OMS, y IFRC (2020), proporciona una guía internacional para los directores/as de escuela y los responsables políticos. En este documento, la salud mental y el apoyo psicosocial está principalmente centrado en los estudiantes. Incluye una breve nota reconociendo que los profesionales de la educación deberían «asegurarse de que los docentes son conocedores de los recursos locales existentes para su propio bienestar» (p. 6). El planteamiento de este documento es muy parecido al de la mayoría de documentos de política, lo cual sugiere que, debido a la falta de un apoyo más integral en la escuela, los docentes pueden evaluar y abordar su propio bienestar de forma independiente.

Un documento de política preparado conjuntamente por la Organización de las Naciones Unidas y el Ministerio de Educación de Bolivia (2021) pasa por alto las necesidades psicosociales y salud mental de los docentes. Menciona que «es importante considerar la salud mental de los docentes también [además de la de los estudiantes]» y ofrece breves sugerencias tales como formar «brigadas de apoyo» o «grupos de docentes para ayudarse mutuamente, arbitrados por profesionales de la salud» (p. 38). Sin embargo, no proporciona orientación sobre cómo los docentes o las escuelas pueden poner estas estrategias en práctica o identificar fuentes de apoyo, dejando así que los docentes lo solucionen por sí mismos.

El documento del Ministerio de Educación de Brasil Guía de Implementación (2020) solo aborda las necesidades psicosociales de los estudiantes, lo cual no solo indica un menosprecio al bienestar de los docentes, sino que también crea una carga adicional en los hombros de los docentes:

Se recomienda que las instituciones escolares lleven a cabo la recepción y la reintegración social de los docentes, los estudiantes y sus familias, como forma de superar los efectos psicológicos de un largo periodo de aislamiento. Se pueden crear programas continuos de educación para docentes, con el objetivo de prepararlos para este trabajo de integración, incluyendo formación para ofrecer actividades para una enseñanza en remoto o siguiendo un modelo híbrido. (p. 10)

Varios de los materiales mencionados más arriba sitúan la responsabilidad del bienestar de los estudiantes en el docente, sin darle las herramientas necesarias para abordar su propio bienestar. Pudimos confirmar este hallazgo a través de un análisis de los datos de las entrevistas con los informantes clave. Uno de los informantes clave explicó que muchos programas tienden a «poner presión sobre los docentes para seguir adelante y . . . [aplicar] lo que han aprendido [para apoyar el bienestar de los estudiantes] cuando ellos mismos han tenido dificultades.» También mencionó que muchos programas e intervenciones educativos conceptualizan al docente como un «medio para llegar a los estudiantes».

Varios informantes clave sugirieron que la instrumentalización del bienestar de los docentes puede haber surgido en función de los flujos de financiación y de la naturaleza de los indicadores clave de rendimiento. Debido a que estos indicadores suelen ir orientados a los resultados de los estudiantes, el programa tiene más posibilidades de ser financiado si va dirigido hacia ellos. Tal y como un investigador educativo explicó durante una entrevista a un informante clave:

A menudo estas crecientes demandas que se colocan en los docentes vienen dadas por agendas globales y por la comunidad internacional, incluyendo donantes—, la presión por la calidad, la presión por el aprendizaje socioemocional... Seguimos pidiendo más a los sistemas educativos y más acaba en las espaldas de los docentes, sin el previo apoyo o reconocimiento de los retos reales a los que se enfrentan en sus vidas profesionales y personales.

El discurso de la agenda global de educación refleja esta tendencia a centrarse en los resultados de los estudiantes (Barrett & Sorensen, 2015). Como resultado, el bienestar de los docentes solo se ve como un paso más para mejorar la enseñanza de los estudiantes, un «objetivo intermedio» en vez de un propósito importante en sí mismo. Se requiere de investigación sobre la naturaleza del bienestar docente, tal y como se refleja en la agenda global de educación, y sobre las implicaciones de las financiaciones de los donantes y las inversiones a largo plazo.

Finalmente, muchos de los materiales que hemos recogido abordan las necesidades de los docentes solo en la medida de proporcionarles conocimiento y habilidades para que puedan apoyar el bienestar de los estudiantes. Aunque no se puede subestimar la importancia del bienestar de los estudiantes y los logros académicos, existe también una urgente necesidad de transformar la manera en la que el bienestar de los docentes está conceptualizado y apoyado.

4.2. COVID-19: INICIO DE UN ENFOQUE GLOBAL EN EL BIENESTAR DE LOS DOCENTES

Antes del COVID-19, [el bienestar de los docentes] era solo un debate, pero ahora la gente se ha dado cuenta de la urgencia que supone porque se ha convertido en un problema global, no solo para los docentes en entornos de conflicto sino en todas partes. El contexto del COVID ha iniciado la conversación sobre ello.

— Socio en el terreno

La crisis sanitaria mundial COVID-19 ha hecho avanzar la agenda sobre el bienestar de los docentes en situaciones de emergencia. De los 130 materiales incluidos en el mapeo, un 52 por ciento (67) fueron creados como respuesta al COVID-19. La proliferación de los recursos en respuesta al COVID-19 es un indicador del creciente reconocimiento de los docentes como trabajadores esenciales de primera línea. Varios informantes clave destacaron este fenómeno. Un informante clave dijo: «Creo que el COVID-19 ha impulsado el reconocimiento a la necesidad de apoyo que tienen los docentes.» El COVID-19 ha atraído atención al problema normalmente ignorado sobre el bienestar de los docentes, en parte porque ha cambiado el significado de «emergencia» y «seguridad» relativo a la educación. La pandemia del COVID-19 está afectando a una mayor proporción de docentes que las crisis relacionadas con conflictos políticos o violencia, incluyendo a docentes en países del Norte Global que normalmente se consideran estables. Un informante clave comentó que los intentos por abordar el bienestar de los docentes antes del COVID-19, especialmente en países de bajos o medianos ingresos, a menudo eran «desestimados.» Con el aumento de la relevancia del bienestar de los docentes, también han aumentado los materiales disponibles para abordarlo.

Tipos de emergencias abordadas a través de materiales sobre el bienestar docente

- Covid-19 (52%)
- Múltiples tipos de emergencias (22%)
- Entornos de emergencias generales (15%)
- Desplazamientos, docentes refugiados o docentes de refugiados (5 %)
- Conflictos (3%)
- Otras emergencias sanitarias además del Covid-19 (2%)
- Desastres ambientales (0,8%)

El COVID-19 también ha expuesto otros retos a los que los docentes se enfrentan a diario en sus entornos laborales. El aislamiento en casa durante los confinamientos y los cierres de las escuelas, el estrés, la ansiedad y la depresión que los docentes experimentan al volver a la escuela, son algunos de los factores relacionados con el COVID-19 que están creando preocupación sobre el bienestar de los docentes (por ejemplo, Ozamiz-Etxebarria et al., 2021).³ Desde que las escuelas empezaron a cerrar debido al COVID-19, los docentes han tenido que adaptar sus enseñanzas y técnicas de formación para que fueran aptas para la educación a distancia, a menudo sin tener acceso a recursos de enseñanza y aprendizaje o conexión a internet (Pokhrel & Chhetri, 2021). Han tenido que aprender a comunicarse con sus estudiantes y sus familiares de nuevas maneras, pero han tenido oportunidades limitadas de recibir formación o apoyo de sus escuelas, distritos y gobiernos (por ejemplo, Vegas, 2020). Los resultados de los cuestionarios realizados a los docentes están en línea con los hallazgos de la investigación internacional sobre educación, los cuales indican que el desafío más común relacionado con el trabajo que los encuestados experimentaron (62%) es la necesidad de cambiar rápidamente a una educación a distancia al principio de la crisis sanitaria global.

La gran cantidad de materiales relacionados con el COVID-19 destaca el impacto que la pandemia ha tenido sobre el sector del bienestar de los docentes. De los 67 materiales relacionados con el COVID-19 que recolectamos, 28 son recursos de enseñanza y aprendizaje orientados a la acción, seis son herramientas de medición, cuatro incluyen tanto recursos como herramientas y 29 son documentos de política/abogacía. El Cuadro 3 muestra ejemplos de los recursos y las herramientas incluidos en el mapeo.

³ Ozamiz-Etxebarria et al. (2021) utilizan una herramienta de medida llamada escala DASS21 para evaluar los sentimientos de estrés, ansiedad y depresión de 1.633 docentes de habla hispana a su regreso a la escuela. Descubrieron que variables como el género, la edad, la estabilidad laboral, el nivel de educación al que enseñan y la situación parental también influyen en los síntomas que los docentes experimentan. Desafortunadamente, el estudio se publicó después de que este mapeo fuera completado, por lo que la herramienta de medida no se incluyó en los 130 materiales.

Cuadro 3. Foco en los recursos y las herramientas para el COVID-19

- El banco de recursos y herramientas de la Universidad de Illinois aborda las necesidades de los docentes, los estudiantes, los cuidadores y otras partes interesadas durante el COVID-19. Este conjunto incluye un seminario web y recursos asociados con el programa de la Universidad, Calm in the Chaos of COVID-19: Helping the Helpers (Calma en el Caos del COVID-19: ayudando a los que ayudan), el cual incluye una versión estatal ([Illinois](#)) y una versión nacional ([US](#)). Este grupo de recursos incluye una [herramienta de encuestas](#) para medir el estrés y el bienestar, además de estrategias viables de respuesta para gestionar el estrés y la ansiedad y abordar la «fatiga del Zoom.» Otros recursos relevantes incluyen [seminarios web grabados](#) y blogs titulados «[Coping with COVID-19 \(Haciendo frente al COVID-19\)](#)», estrategias para la gestión del estrés y el documento «[recursos para la salud mental relacionada con el COVID-19](#)» (en inglés).
- La colección del Ministerio de Educación de Irlanda, titulada «[Consejos de bienestar y recursos durante el COVID-19](#)», va dirigida a docentes y otros miembros de la comunidad escolar, y está categorizada por nivel educativo (primaria, secundaria). Entre los temas que trata se encuentran la gestión del estrés y la ansiedad, la respuesta a ataques de pánico y la normalización de pensamientos, sentimientos y comportamientos (en inglés).
- El podcast de Coschool (2020) «Feel and think in the air» ([Sentipensantes al aire](#) en español), el cual proporciona relatos de audio de y para docentes, se desarrolló para acompañar a los docentes en tiempos difíciles, en particular durante el COVID-19. El podcast da oportunidades a los docentes para escuchar historias reales de colegas que han superado dificultades y retos, lo cual ayuda a los oyentes a desarrollar la capacidad de reflexión y la resiliencia.
- Un [vídeo](#) hecho en español por la escuela Saint David en la República Dominicana presenta ejercicios y estiramientos que los docentes pueden hacer para mejorar su bienestar físico después de largos días de enseñanza en remoto.

La mayoría (79%) de los documentos de política y de abogacía que recolectamos son sobre una vuelta segura a la escuela. Los documentos describen los protocolos o guías que los directivos escolares y profesionales educativos pueden seguir para apoyar a los docentes y a los estudiantes cuando las escuelas reabran. En estos documentos, la salud física se suele resaltar por encima de la salud mental o el bienestar socioemocional. Algunos sí que abordan la importancia de reconocer el número catastrófico de víctimas del COVID-19 y cómo esto influye en la disposición y comportamiento de los estudiantes. Tal y como mencionamos en la subsección 4.1, el impacto de la crisis del COVID-19 en el bienestar de los docentes es a menudo tratado como un problema tangencial.

4.3. CONTEXTUALIZACIÓN: HABLANDO SOBRE CONTEXTOS REALES, CONCEPTUALIZACIONES Y NECESIDADES

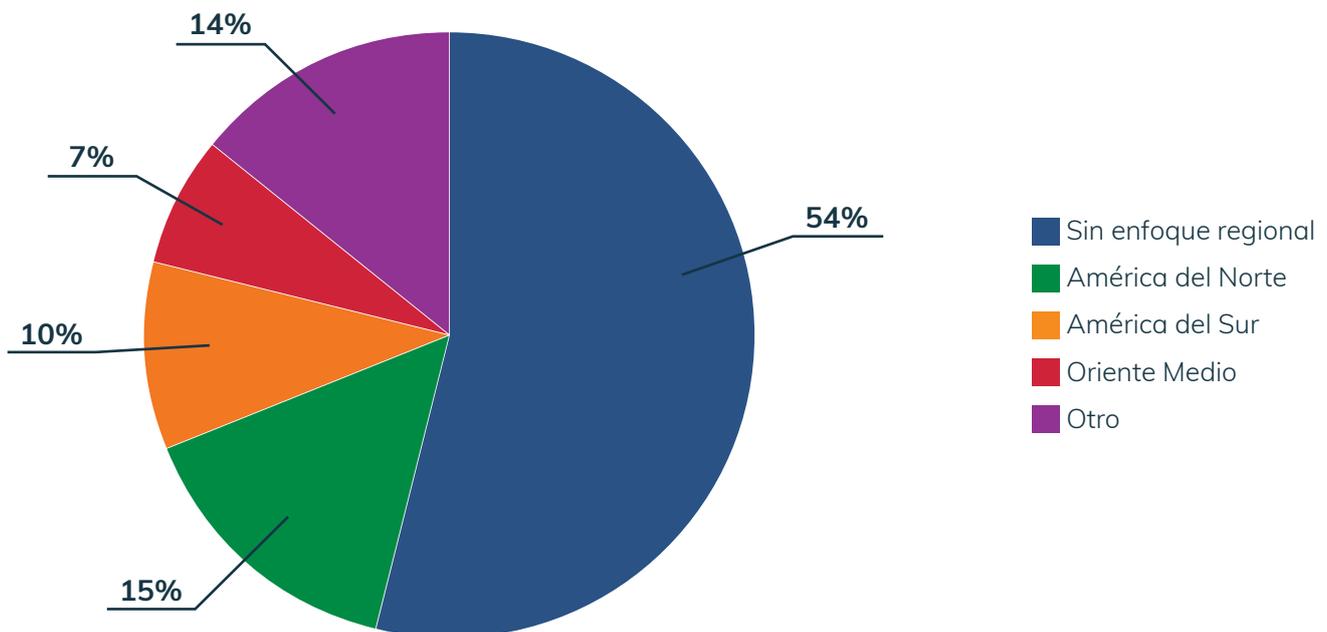
A veces, lo que está disponible es del todo inapropiado. Cuando dices que haga yoga y meditación, no es relevante para Siria...[docentes] hacen otras cosas [para aliviar el estrés] y puedo ser ofensivo o inapropiado hasta tal punto que rechazan escucharlo. ¿Me dices que respire? ¿En una zona de guerra?

— Profesional del sector

Debido a la naturaleza específica para cada contexto del bienestar de los docentes, la contextualización es una característica esencial de la «calidad» de los recursos sobre el bienestar. La «Revisión General» de la INEE destaca la necesidad de contextualización a un nivel macro (nacional, regional, global), meso (escuela y comunidad) y micro (individual). (Falk et al., 2019). Sin embargo, la mayoría de los materiales en el mapeo no especifican una audiencia intencional o un contexto, y la mayoría han sido creados en entornos de no EeE y por organizaciones basadas en el Norte Global. Estos hallazgos indican que, a pesar de su importancia, los materiales disponibles sobre el bienestar de los docentes no están contextualizados de forma adecuada.

Más de la mitad (54%) de los materiales que recolectamos no se enfocan en un país o región en particular. En el resto de los recursos, América del Norte es la región más representada (15%), seguida de América del Sur (10%) y Oriente Medio (7%) (véase la Figura 7). Seis regiones—África Central, Asia Central, Asia del Este, África del Norte, Oceanía y África del Sur—no fueron específicamente incluidas en ninguno de los materiales, lo cual remarca la falta de recursos disponibles para las regiones o los países típicamente categorizados como entornos de emergencia.⁴ Cabe destacar también que una gran parte de los materiales abordan emergencias sin tipo especificado (15%), mientras que varios se centran en múltiples tipos de emergencias (22%).

Figura 7. Regiones geográficas incluidas en los materiales recolectados



Nota: «Otro» se refiere a Europa (4%), América Central (3%), el Caribe (2%), Sur de Asia (2%) y África Occidental (2%)

Los recursos normalmente son creados por organizaciones basadas en entornos de no emergencia en el Norte Global: de los materiales que recolectamos, más de la mitad (52%) fueron creados por organizaciones ubicadas en América del Norte o Europa y un 22% fueron creadas por organizaciones ONG o agencias de desarrollo regionales y globales (por ejemplo, UNESCO, OMS, USAID). Este hallazgo muestra una necesidad de incluir a los docentes del Sur Global en la creación de este tipo de materiales (véase la subsección 4.6).

4 Los ejemplos incluyen Afganistán, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo, Irak, Jordania, el Líbano, Libia, Malí, Myanmar, Nigeria, Somalia, Sudán del Sur, la República Árabe de Siria, Ucrania y Yemen.

También demuestra la urgente necesidad de contextualizar los materiales sobre el bienestar docente. El bienestar y la salud mental son temas que se consideran tabú en muchas culturas del mundo y la resultante estigmatización resultante de buscar ayuda puede ser particularmente aguda en entornos de emergencia (por ejemplo, Corrigan et al., 2014; Shannon et al., 2015). Tal y como uno de los investigadores mencionó, en la cultura Pākehā «nunca le dirías a nadie que estás yendo a un orientador. Existe una expectativa de tener esa entereza de los ingleses», lo cual significa que los individuos deben mantenerse firmes e impenetrables incluso cuando se enfrentan a dificultades.⁵ Este investigador explicó que las personas indígenas conceptualizan el bienestar como algo colectivo, en vez de como un problema individual (véase Cuadro 4). Un informante clave de FHI360 mencionó también que «incluso un poco de semántica podría crear una gran diferencia, porque si dices “vamos a hablar de aprendizaje socioemocional”, en algunos contextos [ese término] se ve como negativo». La forma en la que se aborda el bienestar y las estrategias que se ofrecen para mejorarlo deben estar adaptados a cada contexto socio-cultural según las formas locales aceptables de discutir y abordar las emociones y la salud mental.

Cuadro 4: Nociones del bienestar individualistas versus colectivos

Según un académico, «En la cultura maorí no hablas sobre tus problemas. Las cosas se tratan dentro de la comunidad». El investigador explicó que el concepto del bienestar maorí es colectivo o comunal, lo cual proporciona unidad y apoyo [a la comunidad] porque las personas se cuidan las unas a las otras. Sin embargo, este concepto colectivista significa también que no es culturalmente aceptable quejarte sobre tus problemas, ya que esto es percibido como algo que «resta atención» al grupo. Este hecho tiene implicaciones importantes para el diseño de programas efectivos para el bienestar de los docentes, desde cómo se define el bienestar hasta las estrategias más apropiadas para mejorarlo.

Al describir su búsqueda de materiales sobre el bienestar de los docentes, una de nuestras socias del sector dijo: «No había muchos [recursos disponibles sobre el bienestar docente]. Y como siempre... tuve que recurrir a la investigación del Oeste, lo cual siempre pasa». Aunque finalmente fue capaz de adaptar los materiales a su contexto, los materiales que abordan los retos sobre el bienestar de los docentes que son transferidos al Sur Global frecuente y significativamente reflejan las dificultades de discurso dominadas por el Norte Global. Tal y como se menciona en el Cuadro 4, incluso el término bienestar se suele enfocar desde una perspectiva individualista característica de los países del Norte Global. Varios informantes clave destacaron la necesidad de desafiar las estructuras hegemónicas norteñas en entornos humanitarios y de permitir un enfoque al bienestar de los docentes más receptivo cultural y contextualmente, ya que el término es entendido y experimentado por docentes en contextos particulares del Sur Global.

Estos hallazgos resaltan el hecho de que, debido a que tantos recursos se originan en el Norte Global, los materiales disponibles deben ser adaptados para reflejar la conciencia cultural de los contextos en el Sur Global. Tal y como explicó un docente de forma acertada, «creo que existe un riesgo real de división artificial entre lo que está pasando en el Norte Global y lo que está pasando en el Sur Global». En última instancia, es crítico que los recursos clave estén disponibles y sean apropiados para todos y que el tiempo y experiencia necesarios se dediquen a contextualizar los materiales, para que tanto el idioma como el contenido sean accesibles para los usuarios a quienes está destinados—en resumen, que los materiales le «hablen a la gente».

Un número limitado de los materiales identificados en el mapeo proporcionan orientación sobre su contextualización y adaptación (por ejemplo, el paquete de la INEE sobre Formación para Docentes de Educación Primaria en Contextos de Crisis y los programas de formación de Save the Children Aprendizaje y Bienestar en Emergencias). Estos recursos para el desarrollo profesional docente proporcionan instrucciones, consejos y recomendaciones sobre cómo utilizar y contextualizar su contenido para reflejar las necesidades de la comunidad local, las leyes nacionales y locales y las prácticas y recursos locales. Se requieren más recursos y herramientas para proporcionar este tipo de orientación y para asegurar así que los esfuerzos para apoyar el bienestar de los docentes sean sensibles a las realidades culturales y contextuales que crean los retos a los que los docente se enfrentan.

⁵ Pākehā se refiere a la cultura de neozelandeses europeos (no indígenas).

4.4. IDIOMA: UNA BARRERA SUPERABLE PARA LA INTRODUCCIÓN DE LOS MATERIALES

Los materiales disponibles están principalmente en inglés. Son para audiencias occidentales. Las cajas de herramientas disponibles para las personas que hablan árabe son del todo insuficientes. Estoy seguro de que es el caso también para otras lenguas.

— Líder de programa

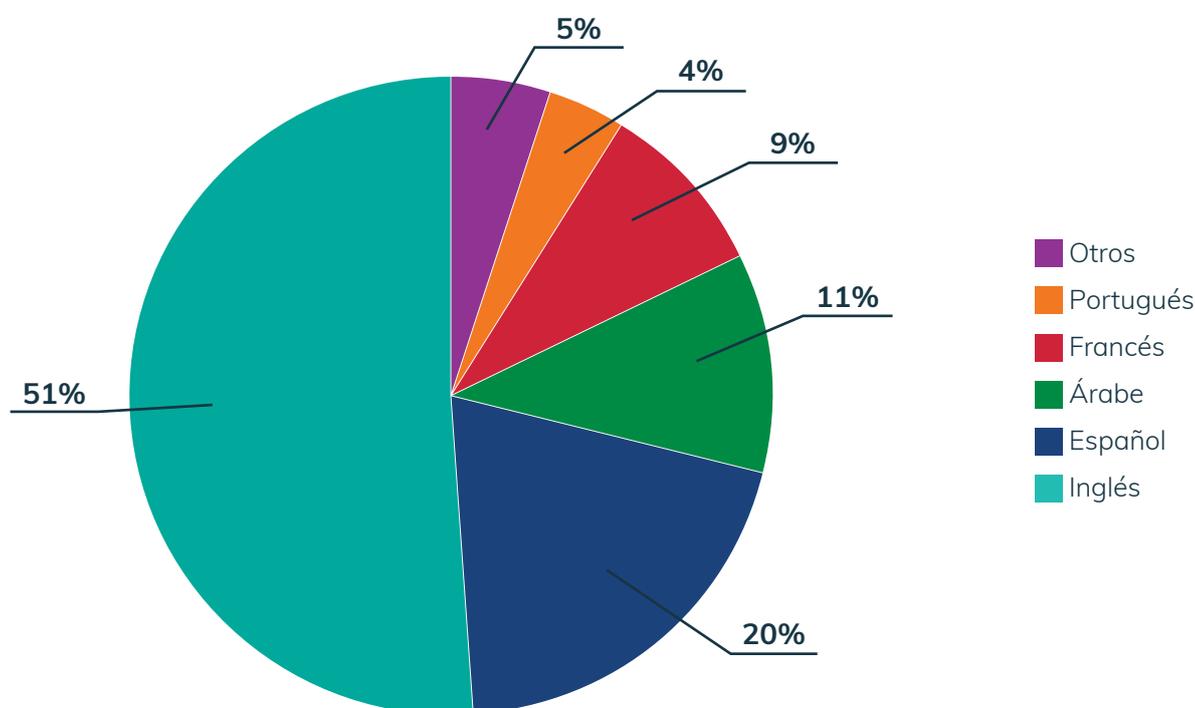
El inglés no es la lengua franca en ninguno de los países que en la actualidad están definidos por un conflicto o una crisis humanitaria, pero los actores de respuesta humanitaria no recolectan datos lingüísticos de forma rutinaria.⁶ Una asesora de EeE resaltó que este es uno de los retos principales a los que se ha enfrentado en el trabajo durante los últimos 15 años:

La accesibilidad del lenguaje me parece un problema bastante frecuente—porque las cosas no se simplifican lo suficiente. Se asume que un idioma es simple, pero en realidad [no lo es] cuando lo traduces a un idioma local o cuando lo utilizas en las comunidades locales, especialmente en lugares de bajo nivel de alfabetización.

A pesar de esto, los recursos en inglés son de lejos los más frecuentes, representando un 51 por ciento de todos los materiales que recolectamos. Los materiales en árabe solo representan un 11 por ciento de aquellos identificados en el mapeo. Teniendo en cuenta que los países de habla árabe, incluyendo Yemen y Siria, albergan las mayores crisis humanitarias del mundo, existe una clara necesidad de más recursos y herramientas para apoyar a los docentes que hablan árabe.

El desglose por idiomas de los materiales recolectados se encuentra en la Figura 8. Tal y como se aprecia en la figura, algunos materiales están disponibles en español, árabe, francés y portugués, pero solo un 5% de los idiomas identificados en el mapeo están disponibles en idiomas que no son los idiomas de trabajo de la INEE (incluyendo ucraniano, ruso, dari y pastún). Nótese que limitamos nuestra búsqueda en línea a palabras clave en los cinco idiomas de la INEE; sin embargo, acogimos recursos en cualquier lengua de la amplia red de la INEE, abriendo así la puerta a materiales de cualquier contexto sociolingüístico.

Figura 8. Idioma de los materiales recolectados



⁶ Los países en los que los conflictos y las crisis humanitarias han perdurado durante años incluyen Afganistán, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo, Irak, Jordania, el Líbano, Libia, Malí, Myanmar, Nigeria, Somalia, Sudán del Sur, la República Árabe de Siria, Ucrania y Yemen.

De los 32 recursos del mapeo que se pueden utilizar para el aprendizaje autónomo, la gran mayoría (26) están disponibles en inglés. Muchos menos recursos para el aprendizaje autónomo están disponibles en otros idiomas (16 en español, 4 en árabe y 2 en francés). (Véase el Cuadro 5). Estos hallazgos sugieren que, a pesar de los esfuerzos por hacer que los recursos sean más accesibles, el idioma sigue siendo una barrera importante, en particular para docentes que no hablan o que no tienen un buen manejo de ninguno de los idiomas oficiales de la INEE, y en particular para aquellos que no lo son en inglés.

Cuadro 5. Recursos de autoaprendizaje para docentes disponibles en árabe

- Recurso de la UNRWA (2013) [Apoyo Psicosocial para la Educación en Situaciones de Emergencia: Paquete de formación y recursos para docentes y orientadores](#). Proporciona a docentes y orientadores las habilidades necesarias para apoyar el bienestar psicológico de los estudiantes en entornos de conflicto y emergencia. Incluye consejos sobre cómo los docentes pueden cuidarse a sí mismos y una herramienta de evaluación para medir sus niveles de estrés.
- El recurso de la UNICEF MENA (2020) [Preparados para Volver: paquete de formación para la preparación de los docentes](#) aborda la necesidad emergente de medidas de seguridad y salud, además de la salud mental y el bienestar en las escuelas y las aulas. Está dirigido a los docentes que están volviendo a las escuelas después de los confinamientos por el COVID-19.
- Recurso de la UNESCO (2018) Oficina Regional para la Educación en los Estados árabes, [paquete para docentes: Una introducción al apoyo psicosocial en circunstancias difíciles](#) es un programa de formación para docentes que está diseñado para ayudarles a proporcionar apoyo psicosocial a los niños y niñas. También admite la necesidad de apoyar el bienestar de los docentes.
- Educación, Salud Mental y Apoyo Psicosocial, un manual para la formación de los docentes, fue proporcionado por un coordinador de la INEE en Siria. Este manual está diseñado para formar a los docentes para que puedan proporcionar apoyo psicosocial para niños y niñas en entornos de emergencia. También ofrece consejos para apoyar el bienestar de los docentes y para ayudarles a aliviar su estrés y agotamiento.

4.5. EQUIDAD: IDENTIDADES DIVERSAS, NECESIDADES INDIVIDUALIZADAS

El bienestar de los docentes y el discurso psicosocial es muy individualista. Ese es el problema principal. Existe un aspecto individualista al respecto... Como mujer, madre, hombre, personas de diferentes grupos de edad, docentes jóvenes.

— Informante clave

Las técnicas de enseñanza—y la experiencia de los docentes—varían enormemente debido a las características individuales de cada uno de ellos. Discapacidad, estado de desplazamiento, género, posición socioeconómica, formación previa al servicio, experiencia en la enseñanza—todas estas características individuales pueden formar los retos a los que los docentes se enfrentan y los mecanismos de afrontamiento que utilizan (Falk et al., 2019). En cualquier caso, con algunas excepciones, los materiales que recolectamos no reconocen estas características o sus implicaciones en el bienestar individual. En esta subsección, exploramos cómo los materiales que recolectamos justifican algunas diferencias individuales, incluyendo discapacidades físicas, el estatus de los docentes como refugiados o persona desplazada interna, y su género. (Examinamos la influencia de la religión en la subsección 4.10.)

La discapacidad física parece ser un punto ciego particular en el diseño de los recursos, a pesar del consenso internacional sobre su relevancia para el bienestar.⁷ Aunque un 5% de los docentes encuestados reportaron tener una discapacidad física, ninguno de los recursos sobre enseñanza y aprendizaje que recolectamos reconoce o aborda dichas discapacidades. Los documentos de política que mencionan las discapacidades lo hacen solo de forma pasajera, centrándose en gran medida en el trauma socioemocional o físico que los docentes y los estudiantes experimentaron cuando son afectados durante el curso de un conflicto. No existen enlaces explícitos en estos documentos de política hacia información sobre cómo una discapacidad puede moldear las necesidades de bienestar o las estrategias de afrontamiento de los docentes. Hay algunos materiales en los que las medidas

⁷ Una revisión bibliográfica reciente sugiere que los docentes con discapacidades se enfrentan a retos únicos que moldean sus sentimientos de autoeficacia, y que a menudo recurren a los sistemas sociales y al apoyo familiar para construir resiliencia (Neca, et al., 2020)

contra el COVID-19 y los protocolos sobre la reapertura segura de las escuelas sugieren que los directores/as de escuela tomen medidas especiales para docentes (y estudiantes) que tengan condiciones de salud específicas, incluyendo una mención diciendo que estas condiciones pueden «hacerles más vulnerables a síntomas severos» del COVID-19 (por ejemplo, las directrices del Ministerio de Educación, Juventud e Información de Jamaica, *Directrices para la Reapertura de las Escuelas*). Sin embargo, los recursos incluidos en el mapeo no son por lo general receptivos a las discapacidades y a las formas en las que pueden relacionarse con el bienestar.

Siete materiales incluidos en el mapeo están diseñados específicamente para docentes refugiados o docentes que trabajan en campos de refugiados. Debido a la confluencia de varios factores, incluyendo la falta de documentación o certificación aceptada, la falta de remuneraciones equitativas o a tiempo, el acceso inconsistente al apoyo y una situación vital insegura, los docentes desplazados se enfrentan a retos únicos que moldean su bienestar (Brookings, 2008; Mendenhall et al., 2018). Los materiales que recolectamos—en su mayoría documentos de política o de abogacía—proporcionan orientación sobre planificación y gestión docente, contratación, formación y remuneraciones. Sin embargo, normalmente suelen fallar en abordar de forma explícita el papel del desplazamiento como un factor individual que tiene implicaciones para el bienestar individual. Además, los cuatro documentos de política/abogacía que abordan el desplazamiento están escritos en inglés, lo cual refuerza el hecho de que existen limitados materiales disponibles para apoyar a los profesionales de la EeE que trabajan con docentes refugiados que no hablan inglés.

El género también juega un papel importante en el bienestar individual. Numerosas culturas tienen diferentes expectativas de los hombres y las mujeres, incluyendo a los docentes. Los hombres y las mujeres suelen asumir diferentes funciones y responsabilidades en sus hogares y en las comunidades, además de hacerlo también en sus interacciones con sus colegas, familias y estudiantes, lo que tiene diferentes implicaciones para su salud mental y bienestar. La «Revisión General» de la INEE destaca cómo los retos de nivelar las responsabilidades del hogar y las laborales impactan de forma desproporcionada al personal docente femenino, lo cual tiene importantes implicaciones para su bienestar (Falk et al., 2019). Las profesoras son más propensas que los profesores a ser víctimas de discriminación y/o violencia basada en género en sus hogares y en sus entornos laborales (KII, Centro de Desarrollo Educacional). El documento de la INEE (2019) *Nota de orientación sobre género* describe varios retos a los que las profesoras se enfrentan, incluyendo violencia en la escuela o mientras se trasladan a/desde la escuela. Como consecuencia, las profesoras en contextos de crisis pueden ser reacias a trabajar en áreas remotas, dada la preocupación por su propia seguridad. La intersección del género con otras formas de marginación, tales como el desplazamiento, empeora aún más los retos de bienestar de los docentes (por ejemplo, Kirk, 2010).

A pesar del papel vital que juega el género en las oportunidades individuales y en la exposición a la violencia emocional y física, hay pocos materiales que explican las dinámicas de género en su enfoque sobre el bienestar docente. Varias herramientas de medición, incluyendo los cuestionarios (por ejemplo, el cuestionario de la organización Right to Play sobre la salud psicosocial y el bienestar de los docentes en la escuela) y guías de grupos focales (por ejemplo, la guía de Right to Play sobre el bienestar de los docentes) los invitan a que identifiquen su género, poniendo así atención a la necesidad de incluir datos desagregados sobre género en los mecanismos de monitoreo y evaluación. No obstante, hay pocos recursos que expresen la conexión explícita entre el género y el bienestar, por lo que no aseguran un apoyo equitativo y que tenga en cuenta el factor género.

4.6. LA VOZ DE LOS DOCENTES: UN ESLABÓN PERDIDO PARA EL DISEÑO Y LA CREACIÓN DE MATERIALES

Muchas de estas herramientas a menudo se desarrollan sin la participación de los docentes, debido a problemas de acceso o de financiación. Creo que definitivamente es un gran reto que las cosas se creen sin ninguna implicación de los docentes.

— Informante clave

Existe una abundante bibliografía que explora cómo y por qué se suele excluir a los docentes de las discusiones y decisiones que afectan a su trabajo (por ejemplo, Kirk & Winthrop, 2013; Burns & Lawrie, 2015; Mendenhall et al., 2018; Falk et al., 2019). Nuestro análisis ha revelado que esta misma limitación aplica a los materiales sobre el bienestar de los docentes, la mayoría de los cuales se crean sin consultarles. Varios informantes clave discutieron la omnipresencia de un enfoque descendente en la creación de los materiales, destacando así las implicaciones de esta elección de diseño en su aceptación e impacto. Tal y como mencionó un informante clave, los programas sobre el bienestar de los docentes que son «transmitidos desde los ministerios o departamentos en una lápida de piedra» al final limitan la participación de éstos, lo cual puede tener implicaciones negativas en la eficacia del programa. En el ámbito del bienestar, también hay la posibilidad de hacer daño, particularmente debido a que solicitar apoyo a menudo está estigmatizado (véase la subsección 4.3).

El recurso de la INEE *Formación para docentes de educación primaria en contextos de crisis* es un destacado ejemplo de un recurso de formación que se desarrolló incluyendo la participación de los docentes. El grupo de trabajo sobre Docentes en Contextos de Crisis (TiCC, por sus siglas en inglés) incluyó a numerosas partes interesadas de ONG internacionales, universidades, expertos educativos globales y regionales y formadores de docentes para desarrollar recursos formativos. El desarrollo del contenido fue fundamentado por investigación realizada por docentes. Después, los materiales fueron pilotados y adaptados según las necesidades de los docentes.

Los enfoques ascendentes y de base para la creación de los materiales sobre el bienestar docente tienen el potencial de reforzar la participación de los docentes y directores/as de escuela, contribuyendo así a un cambio sostenible y positivo (KII). Tal y como otro informante clave explicó:

Los docentes tienen una gran experiencia... Entienden el sistema mejor que muchos otros... Creo que a menudo es un error que como organizaciones humanitarias intervengamos y hablemos solo con los supervisores o los directivos, pero no lo hagamos con los docentes, quienes finalmente son los expertos reales.

A pesar de las importantes diferencias en su experiencia y su enfoque geográfico, los profesionales que trabajan en el área del bienestar de los docentes en situaciones de emergencia están de acuerdo sobre la importancia de la participación de éstos. Existe un impulso constante por parte de los defensores de los docentes para utilizar un enfoque participativo en la creación de los mismos, que incorpore y sea receptivo a sus ideas y sus preferencias. Al preguntarle sobre qué hace que un recurso sea mejor que otro, otro investigador de la Universidad de Auckland explicó:

Lo más importante es que están dirigidos por las demandas de los mismos docentes. No es suponer lo que los docentes necesitan, es realmente responder a lo que los docentes han expresado y hacen... Creo que hay un riesgo real de que nos acerquemos a los docentes desde el punto de vista del déficit, y nosotros afirmamos que los docentes carecen de todas estas cosas, versus decir “Ok, ¿qué están haciendo actualmente los docentes y cómo podemos apoyarlos mejor e institucionalizar estas cosas?”

Dadas las limitaciones de fondos, y la falta de acceso a docentes trabajando durante un estado de emergencia, puede que no sea posible crear materiales en conjunto con ellos. Sin embargo, crear en conjunto herramientas de medición, permite a los profesionales de la EeE desarrollar un mejor entendimiento de las necesidades, retos y prioridades de los docentes. Las herramientas cuantitativas y cualitativas que incluimos en el mapeo solicitaron la opinión de los docentes sobre una serie de cuestiones, desde los sentimientos de autoeficacia en el aula hasta el impacto que el COVID-19 ha tenido en sus rutinas diarias, niveles de estrés y satisfacción laboral. Los datos generados con estas herramientas son con frecuencia usadas para monitorear y evaluar la eficacia de los programas de bienestar docente; que asegura que, aunque los docentes aún no están comprometidos en la creación de materiales y programas, su retroalimentación y experiencia pueden ser incorporadas en futuras repeticiones.

Cuadro 6. Enfoque de las herramientas de medición usadas para evaluar las necesidades para el bienestar docente

- Right to Play (2020) Bienestar y salud psicosocial de docentes en las escuelas: Cuestionario autocumplimentado mide como el COVID-19 afecta la vida y el bienestar de los docentes. Fue diseñado para permitir que Right to Play generara ideas sobre los sistemas de apoyo y los recursos adicionales que los docentes necesitan para seguir enseñando durante el COVID-19.
- El TPD Approach Teacher Well-being and Motivation Tool (herramienta de motivación y bienestar docente con enfoque TPD), adaptada de la Teacher Motivation Diagnostic Tool (herramienta de diagnóstico de la motivación docente), de Save the Children (2020) presenta una entrevista 1:1 que tiene la intención de generar datos sobre los factores críticos que afectan el bienestar y la motivación de los docentes.

En última instancia, la importancia de producir materiales influenciados por los docentes y creados con ellos refleja un tema común encontrado en toda la investigación internacional y en los datos primarios que informan este estudio. También resalta la importancia de seguir construyendo sobre prácticas de bienestar existentes. Además, dado el escaso espacio dedicado al bienestar docente en la comunidad educativa y en las escuelas y aulas, centrarse en técnicas y enfoques conocidos que apoyen la fidelidad de la aplicación es esencial para que los docentes lo acepten, lo asuman y se produzca un cambio sostenible.

4.7. BIENESTAR FINANCIERO: PAGO SIN REMUNERACIÓN ADECUADA

El mayor reto es la falta de apoyo financiero suficiente para el docente poder vivir su vida como ser humano.
— docente masculino, Siria

En los países caracterizados por el conflicto y la crisis, el pago de los salarios de los docentes está usualmente en riesgo. Las demoras en el pago pueden deberse a la falta de acceso a fondos centrales o a que los docentes no pueden viajar seguros al lugar donde pueden recoger su pago (Dolan et al., 2012). Un estudio sobre el estado de la educación en Siria, donde tiene lugar una de las mayores crisis humanitarias en el mundo, encontró que el 87 por ciento de los docentes reciben su pago de forma irregular (Mendenhall et al., 2018). En el momento de esta investigación, aproximadamente un 33 por ciento de los docentes en el noroeste de Siria estaban trabajando sin pago (KII). A pesar de que la recomendación de la UNESCO (1996) relativa el Estatus de los Docentes, identifica la seguridad social como uno de los elementos de un paquete de compensación que debería ser un derecho básico para todos los docentes, rara vez se dispone de paquetes de compensación amplios (es decir, que incluyan prestaciones médicas y por accidentes de trabajo, vacaciones anuales pagadas, baja por enfermedad y baja por maternidad). Medio siglo después, los docentes en situaciones de emergencia rara vez reciben su sueldo regularmente, y mucho menos reciben otros beneficios.

Definiciones aclaratorias: Pago a docentes versus remuneración

La paga a docentes, que en ocasiones se refiere un estipendio o salario, se limita a una remuneración de base monetaria. La remuneración refleja un paquete mas amplio y los beneficios no-monetarios incluyen una remuneración base pero que también abarca subsidios, vivienda, cuidado médico, oportunidades de desarrollo profesional, licencia por paternidad o maternidad, licencia por enfermedad, beneficios de retiro, etc.

Claramente la investigación demuestra que el bienestar del docente en todos los contextos está íntimamente ligado al pago (Falk et al., 2020). En contextos de crisis económica particularmente aguda, la limitada compensación o la total falta de compensación al docente se siente mucho mas marcada. El ser compensado insuficientemente, pone trabas a la capacidad de los docentes para cubrir sus necesidades básicas y mantener a sus familias, lo que provoca un estrés y una ansiedad considerables (Darling-Hammond, 2017). Los desafíos relacionados con los salarios también están ligados con agotamiento, baja satisfacción laboral, y falta de motivación, todo lo cual socava el bienestar de los docentes y contribuye a aumentar las tasas de abandono. (Greenberg et al., 2016, citada en Falk et al., 2020). Los datos del cuestionario de los docentes lo confirman: los docentes informaron de que el pago inadecuado era el problema más común (54%) no relacionado con el COVID-19 para su bienestar (véase el recuadro 7).

Recuadro 7. Respuestas destacadas en el cuestionario docente

Cuando se les preguntó sobre los desafíos de “el cuerpo y la mente” que enfrentan, un docente escribió, “Hambre, en Venezuela los docentes tienen hambre. El salario de un docente con un Doctorado es de menos de 2 dólares al mes.” Otros describieron sentir “impotencia debido a la falta de seguro de salud aquí en Venezuela.” Los docentes que respondieron el cuestionario destacaron la necesidad de contar con paquetes de compensación más extensos que incluyan seguro (salud), asistencia (por ejemplo: canastas alimentarias, cupones, centros médicos), equipo de protección y suministro para docentes (por ejemplo: bolsos de primeros auxilios y kit de higiene), licencia parental y cuentas de retiro.

Aunque descubrimos que la mayoría de los documentos políticos y de abogacía establecen una relación entre el bienestar de los docentes y su salario, rara vez se mencionan paquetes de compensación más amplios. Un total de 24 documentos de política piden una estandarización y armonización en la contratación de docentes, de su formación, y del manejo de políticas, y que sea usado por todos los socios educativos y agencias que trabajan con docentes en contextos de crisis.⁹ Esto incluye pago y escalas salariales. Las orientaciones de política recomiendan que se reúnan datos confiables sobre el pago de los docentes a fin de desarrollar controles financieros eficientes y sistemas de pago. Los documentos de política y abogacía también piden que los docentes sean pagados de una forma oportuna y regular, así como la protección de los trabajos de los docentes en contextos de emergencia para promover el bienestar de los mismos.

Sin embargo, a pesar de las evidencias claras de que la licencia por maternidad y paternidad, la licencia por enfermedad, el seguro médico y otras redes de seguridad social mejoran la capacidad de los docentes para protegerse y mantenerse a sí mismos y a sus familias, los documentos políticos que hemos recopilado no abordan los desafíos más amplios basados en la remuneración. La única excepción identificada en el mapeo es la Nota de orientación sobre la remuneración de docentes en estados frágiles, situación de desplazamiento y recuperación postcrisis, de la INEE (2009). Esta nota de orientación, diseñada para ser utilizada por autoridades educativas, organizaciones donantes, agencias de las Naciones Unidas, organizaciones comunitarias y ONGs, provee una plataforma para planificar y poner en práctica una respuesta adecuada a la remuneración de los docentes. A pesar del énfasis de las diferentes formas de remuneración requeridas para asegurar el sustento y bienestar de los docentes, el mapeo y el análisis de vacíos claramente indica que esta nota de orientación no ha sido adoptada por la comunidad para la que fue diseñada.

Varios informantes claves confirman el vacío en los materiales disponibles y en su aceptación, lo que llamó nuestra atención tanto sobre la importancia de los amplios paquetes de remuneración como sobre su falta general de disponibilidad para los docentes en situaciones de crisis. Una ONG socia en el noroeste de Siria comentó que los paquetes de remuneración deben ir “más allá de salario” e incluir otros beneficios que apoyen el bienestar docente:

Sucedan cosas para las que no existe una guía. Para licencia por maternidad/paternidad. Para subsidio. ¡En Siria, aún hoy, se trata a los docentes como si no pudieran quedarse embarazadas, ni enfermarse, ni jubilarse!

⁸ Un artículo reciente de un diario venezolano encontró que un profesor universitario con título de doctorado gana 5.802.812 bolívares venezolanos al mes, lo que equivale a US \$ 3,17, según el tipo de cambio del Banco Central de Venezuela, y a US \$ 2,94, con referencia al mercado paralelo. (*El Nacional*, 2021)

⁹ Esta cuenta es exclusiva de documentos solo en español, que no han sido incluidos en este nivel de análisis

4.8. COMPROMISO A NIVEL POLÍTICO: NO HAY VÍAS PARA LA PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL DIÁLOGO POLÍTICO

No hay nadie que proteja los derechos de los docentes.

— Profesora, Siria

A pesar de que la legislación que respalda los derechos de los docentes es clara respecto del sostenimiento de mejoras en el bienestar del docente, el proceso del mapeo y análisis de vacíos reveló la escasa disponibilidad de materiales diseñados para involucrar a los docentes en los debates políticos o para permitirles abogar o presionar por el cambio de políticas. Esto indica que, a pesar de la influencia de los factores políticos en el bienestar de los docentes, éstos quedan en gran medida excluidos del debate político.

La INEE define la política educativa como “ los acuerdos estructurales y sistémicos establecidos que maximizan la probabilidad de que los educadores y los sistemas escolares ofrezcan las experiencias y los resultados deseados para los estudiante»(Kablau Comunicaciones, 2011) En entornos frágiles y de emergencia, donde la capacidad del estado para proveer servicios básicos puede verse socavada, los actores humanitarios y de estabilización locales e internacionales suelen intervenir para apoyar la creación y el mantenimiento de sistemas y estructuras esenciales (Hilhorst et al., 2019; Hilhorst & Jansen, 2010; Ingram, 2020). Las políticas resultantes afectan a la gestión de los docentes, la remuneración, la certificación, el derecho al trabajo, el acceso al transporte y el desarrollo profesional. Las conclusiones de investigaciones internacionales (por ejemplo, Burns & Lawrie, 2015; Cambridge Education, 2017), y las que resultan de este estudio, consistentemente afirman y reafirman la importancia de políticas que apoyen el bienestar del docente.

Nuestro análisis de vacíos revela una falta de recursos que permitan a los docentes y a los profesionales que trabajan con docentes comprometerse con las cuestiones políticas locales o nacionales. Como se indica en la “Revisión General”, “a nivel nacional, así como a nivel regional y mundial, los actores de la educación deben abogar por el cambio de políticas y garantizar que las políticas prometedoras se traduzcan en la práctica de manera efectiva con el fin de mejorar el bienestar de los docentes” (Falk et al., 2019, p. 33). En contextos de crisis, donde los sindicatos de docentes son a menudo limitados por barreras sociales, económicas, o políticas (Ghosn & Akkary, 2020), la disponibilidad de materiales que permitan a los docentes involucrarse en espacios políticos se vuelve cada vez mas esencial. La falta de materiales de apoyo orientados a la política que ofrezcan a los docentes vías para participar en el discurso y la acción política indica que los docentes no han sido incluidos o capacitados para conseguir cambios en esta área.

A pesar de la tendencia general en los materiales de excluir a los docentes de la participación directa en asuntos de política, nuestro análisis reveló que algunas herramientas de medición y documentos de política crean espacio para que los docentes piensen y participen de factores a nivel de políticas. El Educator Stress Spectrum (espectro de estrés del docente) (AIR, 2020) y la Humanitarian Emergency Settings Perceived Needs Scale (escala de necesidades percibidas en situaciones de emergencia humanitaria) (OMS, 2011) son dos herramientas que permiten que los docentes reflexionen sobre múltiples factores que influyen en su bienestar, incluyendo factores relacionados con la política. El proyecto FHI360 titulado «Abordando la educación en el Noreste de Nigeria», trata sobre el tema del bienestar de los docentes en diferentes niveles. El objetivo de este proyecto es facilitar la certificación de docentes desplazados y, al mismo tiempo, proveer desarrollo profesional y monitorear la entrega de la paga al docente. (Vea Recuadro 8).¹⁰ Mientras que estos recursos crean un espacio para que las ideas generadas por los docentes puedan informar los planes de apoyo a un primer nivel, también impiden que surjan oportunidades explícitas para que los mismos docentes participen en tareas de abogacía a nivel político.

Recuadro 8. FHI360, Abordando la educación en el Noreste de Nigeria.

El programa Abordando la educación en el Noreste de Nigeria trata sobre el bienestar en todos los niveles del sistema socioecológico. Entre los extractos de la herramienta de supervisión y asesoramiento basada en una tableta se encuentran las preguntas que los asesores formulan a los docentes sobre su certificación. A nivel macro, el programa involucra al ministerio de educación en la creación de un nuevo sistema de cualificación de docentes para que los docentes desplazados puedan ser certificados para enseñar en entornos de educación informal. Aunque este material consigue llevar las voces de los docentes al diálogo político, los propios docentes no están invitados a participar en el espacio de influencia (*lobby*).

¹⁰ Para más información sobre el proyecto FHI360 Abordando la educación en el Noreste de Nigeria, vea <https://www.fhi360.org/projects/addressing-education-northeast-nigeria>.

La falta de recursos disponibles para animar a los docentes a considerar su participación en la elaboración de políticas o en la defensa de sus intereses indica la falta de agencia que éstos tienen en este ámbito. Hay una gran población de docentes que viven en contextos de emergencia y que carecen del derecho legal a trabajar por haber sido desplazados o por los cambiantes requisitos de certificación (Culberston & Constant, 2015). En estos casos, es aún más esencial que los docentes estén familiarizados con sus derechos y sean capaces de abordarlos de forma proactiva.

4.9. LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD: MANTENER EL BIENESTAR DE LOS DOCENTES A TRAVÉS DE UN ENFOQUE INTEGRAL DE LA ESCUELA

Impulsé el enfoque integral de la escuela porque quería poner la atención en los docentes, y en crear un entorno que apoye completamente su proceso de aprendizaje y su crecimiento.

— Informante clave

La “Revisión General” de la INEE destaca la importancia de emplear un enfoque integral de la escuela para apoyar el bienestar docente en situaciones de emergencia. Este enfoque asegura que “todos los docentes tienen la oportunidad de participar en y beneficiarse del programa, y que los cambios se realicen y se mantengan a nivel de cada docente y de la escuela” (Falk et al., 2019, p. 48). Nuestro análisis de la literatura existente, junto con los datos generados a través de las entrevistas con informantes clave, destacan el hecho de que los esfuerzos aislados para conseguir el bienestar del docente resultarán probablemente infructuosos. Por esa razón, no podrán ofrecer a los docentes oportunidades de desarrollar habilidades para su bienestar en el trabajo diario de conseguir el apoyo necesario para cambiar de forma sustancial sus propias actitudes y creencias. Es fundamental aprovechar el apoyo de los directores escolares y facilitar el desarrollo profesional continuo en la escuela para la mejora sostenible del bienestar docente. (McAllum y Price, 2010; Frisoli, 2014; Burns y Lawrie, 2015).

A pesar de la importancia de un enfoque que incluya a toda la comunidad escolar a la hora de respaldar el bienestar del docente, la mayoría de los recursos que recopilamos tenían una orientación individual (28 o 58%), por lo que carecían de mecanismos para mejorar el bienestar de toda la comunidad (véanse ejemplos en el recuadro 9). Aunque estos recursos proporcionan una orientación importante para el cambio individual, su eficacia se ve probablemente limitada por su incapacidad para responder al modo en que el bienestar de los docentes está conformado por el entorno de trabajo más amplio y la cultura escolar.

Recuadro 9: Recursos individuales para el bienestar docente

Los recursos individuales incluyen documentos, podcasts y cursos en línea que normalmente proporcionan estrategias de «autoayuda» o consejos y sugerencias para controlar el estrés. Algunos ejemplos son:

- Save the Children (2020) [Enabling Teachers \(Capacitar a los docentes\): El desarrollo profesional docente. módulo COVID-19 para docentes](#) (disponible en forma de material de autoaprendizaje o de programa tutorizado). Este recurso prepara a los docentes para reconocer el impacto que la crisis de la COVID-19 ha tenido sobre su propio nivel de estrés o sobre su salud emocional y mental. Proporciona estrategias que los docentes pueden utilizar para garantizar su propio bienestar socioemocional.
- Coschool Colombia (2020) [La mochila: Habilidades para la vida](#) (*La mochila: Habilidades para la vida en español*) incluye un set de recursos para fortalecer las habilidades socioemocionales de los docentes y, a la vez, su práctica pedagógica. Coschool ofrece una serie de vídeos que abordan diversos temas, incluyendo la disciplina positiva, las clases participativas visuales y el desarrollo de una mentalidad de crecimiento, entre otros. Coschool dispone también de una [serie de podcasts](#) para ayudar a los docentes a potenciar la reflexividad y la resiliencia mediante las crónicas de docentes reales que han superado situaciones adversas.

De los 130 recursos que recopilamos durante el mapeo, 14 (28%) están diseñados como estrategias educativas para respaldar el bienestar docente, incluidos un reducido número de recursos para diferentes contextos sociolingüísticos.¹¹ Varios de estos recursos orientados a la escuela se ocupan del bienestar del docente como parte de un programa de capacitación docente más amplio. Tienden a situar el bienestar del docente dentro de debates más amplios sobre el aprendizaje y la salud mental del estudiante. (subapartado 4.1). Sin embargo, el mapeo reveló varios ejemplos positivos de enfoques integrales de la escuela que hacen hincapié en el bienestar de los docentes y lo tratan como un resultado valioso en sí mismo. Se trata de: «War Child Holland's CORE for Teachers», «FHI360's Social Emotional Development for Teachers» y de Norwegian Refugee Council's Supporting the Supporters (Lodi, 2019).¹² La ONG Innovate Educate & Inspire (IEI) de Pakistán promueve un enfoque integral de la escuela de manera virtual mediante el uso de WhatsApp (véase el recuadro 10). Estos programas en concreto y los 14 recursos a nivel escolar en general indican que los investigadores y los profesionales valoran los enfoques que incluyen enfoques integrales de la escuela en el bienestar del docente.

Recuadro 10: Las intervenciones integrales de la escuela para abordar el bienestar docente

CORE for teachers de War Child Holland fue diseñado para apoyar a aquellos docentes que trabajan en zonas afectadas por conflictos y violencia armada. Utiliza un enfoque integral de la escuela y se enfoca en ofrecer actividades de desarrollo profesional para mejorar las competencias socioemocionales de los docentes, el bienestar psicosocial y el trabajo en el aula. Empieza con una invitación a los docentes a reflexionar sobre su identidad y sus valores y a identificar y describir el tipo de docente que desean ser. Además, proporciona apoyo individualizado a los docentes a través de talleres y asesoramiento. El apoyo ofrecido combina la observación, el desarrollo profesional individual, el apoyo en el aula y oportunidades para la práctica, todo lo cual contribuye a la mejora del aprendizaje emocional y basado en la investigación.

El Módulo de Apoyo al Docente Mediante WhatsApp de IEI Pakistán se puso en marcha como respuesta al COVID-19. Proporciona tutorías y otros apoyos a los docentes de entornos aislados y con pocos recursos de Pakistán. Se crean grupos de WhatsApp para todos los docentes de un colegio concreto con el fin de proporcionar a los compañeros un canal de comunicación colaborativo y ayudarlos en su planificación de las clases y en su enseñanza.

Las respuestas de los informantes clave y de los docentes (véase el recuadro 11) confirmó la importancia de un enfoque integral de la escuela.

11 Solo hay seis recursos educativos en árabe, tres en francés, dos en portugués, quince en español y dos en otros idiomas.

12 Incluso estos programas ofrecen un reducido número de materiales de código abierto que se puedan incluir en el mapeo. Los informantes clave de estas organizaciones explicaron que se debe a dos motivos. Para unos, estas herramientas se estaban probando y validando todavía, mientras que otros dudaban que se puedan compartir de manera generalizada sin antes debatir sobre la forma correcta de contextualizarlos (véase el subapartado 4.3).

Recuadro 11: Los datos de la encuesta para docentes

La mayoría de los docentes encuestados mencionaron los factores del centro educativo como los elementos que tienen un mayor impacto en su bienestar.¹³

- Casi uno de cada cinco docentes (17%) calificaron los factores del centro educativo (por ejemplo: las dinámicas de aula y las oportunidades para el desarrollo profesional) como el nivel socioecológico más importante en el que se puede recibir apoyo para el bienestar.
- Más de una cuarta parte de los docentes (28%) reportaron que participan en redes sociales presenciales para profesionales con el fin de reforzar su bienestar.
- Casi un tercio de los docentes (29%) declaró haber tenido que enfrentarse a problemas relacionados con el comportamiento de los estudiantes, lo que pone de manifiesto la importancia del apoyo en el aula en general, y de las estrategias de gestión del aula en particular, a la hora de determinar el bienestar de los docentes.

Cinco recursos (10%) extienden el apoyo al bienestar docente más allá de la escuela, mediante la inclusión de materiales relacionados con la comunidad y de iniciativas para que docentes y escuelas puedan recurrir a la comunidad en busca de apoyo. Por ejemplo, varios informantes clave describieron la «delegación de tareas», proceso por el cual ciertas responsabilidades del docente se pueden delegar en otros miembros de la comunidad (o de la escuela), reduciendo así la probabilidad de estrés o agotamiento laboral. Esta delegación de tareas puede resultar muy útil cuando se trata de proporcionar apoyo socioemocional o de poner en marcha iniciativas para la custodia y protección del menor dentro de la comunidad. La delegación de tareas también puede implicar la invitación a padres, madres y otros miembros de la comunidad a ayudar a los docentes con tareas no docentes dentro del aula, tales como controlar el comportamiento de los estudiantes o la distribución de materiales. Tales métodos pueden requerir formación en protección y salvaguardia de menores para garantizar que las personas ajenas a la enseñanza no pongan en riesgo a los niños y niñas (o a los docentes). Sin embargo, un esfuerzo colectivo tanto a nivel educativo como a nivel de la comunidad puede respaldar el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa más plenamente. En el futuro los investigadores deberían identificar o crear materiales para ayudar a los directores de las escuelas a diseñar e implementar estas estrategias.

¹³ Se pidió a los docentes que calificaran los niveles socioecológicos del más importante (1) al menos importante (5). Aunque había poca variación entre la calificación media a nivel de la escuela (2,72) y a nivel político (2,87), estas categorías destacaban como prioridades respecto al nivel individual (3,14) o al de la comunidad (4,13).

¹⁴ En consonancia con el marco socioecológico de la INEE (2019), consideramos que los factores del centro educativo incluyen los factores relativos al aula: el 18 por ciento de los docentes mencionaron los factores relativos al aula como los elementos más importantes, mientras que el 16 por ciento consideró más importante los factores del centro educativo; por eso, utilizamos la media de estos dos niveles.

4.10 EL INDIVIDUO: LAS ESTRATEGIAS INFORMALES DE AFRONTAMIENTO, EL «TESORO OCULTO» DEL BIENESTAR

Se ha trabajado mucho de manera informal—por ejemplo, con grupos de WhatsApp, comunidades de Facebook y todo ese tipo de cosas. Creo que hay mucho potencial ahí esperando cual tesoro escondido, que no se ha dado a conocer y la pregunta es: ¿es necesario hacerlo? ¿Qué pasa si ocurre de manera natural? ¿Necesitamos recursos definidos para esto? ¿Sabían ya los docentes cómo hacerlo ellos mismos?

— Investigador

Los docentes utilizan una serie de estrategias relacionadas, o no, con el trabajo para fortalecer su propio bienestar en su tiempo libre. El marco para el bienestar docente de la INEE integra mecanismos de afrontamiento que los docentes utilizan a nivel individual (Falk y otros, 2019). Nuestro análisis de las respuestas a la pregunta 8 de la encuesta para los docentes («¿Qué estrategias —si las hay—, ha utilizado para ocuparse de sí mismo y de su bienestar? Marque todo lo que aplique») revela la serie de actividades que los docentes consideran que contribuyen a su bienestar. Las estrategias informales más predominantes incluyen la participación en redes sociales virtuales (p. ej. grupos de Facebook o foros en línea para docentes, 42%) y pasar tiempo con amigos y familia (40%); seguidas de cerca por la administración de su tiempo (30%), la participación en actividades espirituales o religiosas (30%), el ejercicio o las actividades al aire libre (30%) o dedicar tiempo a una afición (28%). Las preguntas 10 y 11 pedían a los docentes recomendar las herramientas en línea, las aplicaciones de autoayuda, los juegos, los libros o los ejercicios que utilizan para fomentar su bienestar (véase el recuadro 9). Aunque en el Apéndice E se ofrece una lista completa de estos recursos, dichos recursos señalan un vacío en el mapeo. Estrategias informales como las arriba descritas no estaban registradas en los materiales que recopilamos. Esto tiene implicaciones para la investigación en el futuro y para la forma en la que los materiales (o los recursos) se definen y se recopilan.

Recuadro 12: Ejemplos de estrategias informales recomendadas por docentes

- Seguir el blog [Trends in Matters Education](#) (Tendencias en materia de educación).
- Ver vídeos de meditación en YouTube.
- Un perfil de Instagram que ofrece citas y vídeos inspiradores, de [Maya Taher](#) (Líbano). El contenido proporcionado se centra en la orientación sobre el desempeño laboral y en el entrenamiento de la conducta humana que fomenta la autoconciencia y la realización personal.
- Jugar o practicar deportes, como el yoga, el ajedrez tanto presencial como en línea, el videojuego [Jobberman](#) o la aplicación [Word Legend Puzzle](#).
- Leer libros, como la Biblia, *El hombre invisible* de Ralph Ellison, *Los cinco beneficios de ser amable* de David Hamilton, *El arte de vivir* de Epíteto (con varias interpretaciones), *Anna Karenina* de León Tolstoi o novelas escritas por Jonathan Hogeback.

Nota: Las recomendaciones proceden de las repuestas abiertas que los docentes dieron a las preguntas 11 (herramientas en línea, aplicaciones de autoayuda) y 12 (juegos, libros o ejercicios) del cuestionario.

Muchos docentes también dicen que practicar su religión fomenta su bienestar. La religión es un componente del bienestar especialmente importante que no se registró durante el mapeo. En situaciones de emergencia las organizaciones o los centros religiosos pueden proporcionar espacios seguros a los docentes y a los miembros de la comunidad (UNICEF, 2018). El papel que los líderes religiosos juegan en el apoyo del bienestar docente puede ser crucial. Por lo tanto, es importante involucrarlos en actividades para el desarrollo de capacidades (FCA, 2018). En los materiales que recopilamos, se mencionaba la religión en cinco documentos sobre política y abogacía en relación con las diferencias demográficas y la necesidad de equidad (subapartado 4.5) o con el aprovechamiento del apoyo de los líderes religiosos. En cambio, tan solo un documento sugería que «el apoyo psicosocial debería incorporar tratamientos adecuados relacionados con la religión, la cultura o la comunidad» (GCPEA, pág. 6, 2017). Las futuras investigaciones deberían explorar la creación de materiales y la facilitación de las condiciones para dichos tratamientos con el fin de respaldar el bienestar docente.

Los docentes también tienen contactos y colaboran de manera informal fuera de la escuela, buscando así oportunidades de desarrollo profesional. Muchos docentes en situaciones de emergencia pueden no estar lo suficientemente cualificados o carecer del apoyo pedagógico necesario para abordar los miles de retos que afrontan

en el aula (subapartado 4.9). Casi uno de cada tres docentes (30%) reportó que participa en actividades de desarrollo profesional, cuando se le presenta la oportunidad, para fortalecer su bienestar. Otros mencionaron su incapacidad para acceder a estas oportunidades y describieron la necesidad general de «desarrollo profesional» o de «formación», así como la importancia de determinados tipos de apoyo pedagógico (p. ej. apoyo psicosocial en el aula, aprendizaje socioemocional, gestión del aula y pedagogía «innovadora»).¹⁵ En contextos donde el desarrollo profesional es inexistente, las actividades de autoaprendizaje permiten a los docentes potenciar su autoeficacia, uno de los cuatro constructos del bienestar docente (Falk y otros, 2019). El COVID-19 ha creado la necesidad de una rápida transición a la enseñanza virtual, lo que ha catalizado el uso de plataformas en línea por parte de los docentes para crear comunidades de aprendizaje informal a distancia, donde pueden compartir sus dificultades y apoyarse los unos a los otros. Tanto los informantes clave como los docentes reconocen esta necesidad (véase el recuadro 13).

Recuadro 13: Estrategias de desarrollo profesional recomendadas por docentes

- Participar en cursos en línea gratuitos de Coursera, EdX (p. ej. «*La ciencia del bienestar*», ofrecido por la Universidad de Yale), *Edraak* (en árabe), *EduCaixa* (en inglés, español o catalán) o *Udemy*, que también está disponible como aplicación.
- Leer artículos en LinkedIn o a través de la red de la INEE (en árabe).
- Participar en un grupo de Facebook que se llama «*Actividades para la escuela primaria*» («Primary School Activities»; en árabe, de Túnez).
- Herramientas profesionales o pedagógicas en línea como Google, Facebook, Canva, Kahoot, Pinterest, TeachApp y «juegos para la clase de inglés como lengua extranjera».
- Herramientas de comunicación virtual, como WhatsApp, Zoom, Google Meets, Google Classroom.

Nota: Las recomendaciones proceden de las repuestas abiertas que los docentes dieron a las preguntas 11 (herramientas en línea, aplicaciones de autoayuda) y 12 (juegos, libros o ejercicios) del cuestionario.

Es importante que se difundan recursos tanto digitales como no digitales con más frecuencia para que más docentes en situaciones de emergencia puedan acceder a ellos y para que así puedan fortalecer su bienestar. Futuras investigaciones deberían explorar cómo las políticas y los programas pueden asegurar que todos los docentes puedan involucrarse en esos hobbies y oportunidades de desarrollo profesional, particularmente docentes con una conectividad digital limitada o nula o que viven en situaciones de inseguridad o en peligro de daño físico.

¹⁵ Véase la pregunta 9 del cuestionario.



El Salvador, © FHI360

5. RECOMENDACIONES



Centrarse en el bienestar docente como un resultado en sí mismo. El bienestar de los docentes se suele ver como un paso instrumental para apoyar el bienestar de los estudiantes. Mientras que los dos resultados son importantes, el bienestar de los docentes debe ser valorado como un fin en sí mismo. La comunidad de desarrollo internacional juega un papel importante en la ampliación de la atención que se presta actualmente a los resultados del aprendizaje y el bienestar de los estudiantes por sí solos. A la hora de elaborar la agenda internacional para la educación, el discurso sobre los docentes debe pasar de considerarlos una mera aportación a una visión más multidimensional y matizada que demuestre que las creencias, las actitudes y las necesidades de los docentes son valoradas.



Considerar cómo se pueden diseñar los materiales para que respondan a las necesidades de los docentes que experimentan diferentes tipos de emergencias. Los docentes que están haciendo frente al COVID-19 pueden tener necesidades significativamente diferentes a las de aquellos que hacen frente a un desastre o a un conflicto violento. Al igual que la necesidad general de contextualizar según un contexto sociocultural o lingüístico, los materiales deberían ser creados o adaptados para reflejar y responder tanto como sea posible a estos diferentes contextos, incluyendo la optimización de su relevancia y la maximización de su impacto.



Recoger evidencias sobre el impacto de las iniciativas y los programas de bienestar docente. La investigación sugiere que los programas formativos que promueven el bienestar y la salud mental de los docentes a menudo carecen de evidencias de su eficacia (por ejemplo, Corbett et al., 2021). El mapeo reveló que varios modelos de escuela que apoyan el bienestar de los docentes no han creado materiales disponibles públicamente porque no han sido validados. Respecto a esto, un especialista de MHPSS describió un compromiso crítico: Por un lado, hay una necesidad de evaluar los esfuerzos sobre el bienestar de los docentes de forma rigurosa con ensayos controlados a gran escala y aleatorios, para probar—especialmente a los donantes—que vale la pena invertir en ellos. Por otro lado, hay una necesidad imperiosa de contextualizar esos programas y de adaptar y modificar sus materiales.



Invertir en guías de adaptación para apoyar la contextualización de los materiales. Dada la diversidad de los materiales que ya están en circulación, especialmente aquellos creados en ambientes «estables», es crítico que se invierta en crear guías que permitan a las partes interesadas que operan en otros contextos adaptar los materiales a las dinámicas sociolingüísticas y culturales específicas de las comunidades objetivo.



Traducir los materiales disponibles para asegurar una inclusión lingüística. Se han recolectado una serie de materiales, pero sigue existiendo una falta de inclusión lingüística, especialmente con el árabe, un idioma hablado por una gran parte de los docentes que trabajan en emergencia y entornos frágiles. Deberían identificarse y traducirse recursos de calidad y orientados a la acción que ofrezcan estrategias concretas para apoyar el bienestar de los docentes, ya que se trata de una solución sencilla y rápida para aumentar el acceso de estos docentes.



Asegurar que los esfuerzos para fomentar el bienestar docente sean inclusivos y tengan en cuenta la perspectiva de género. Es importante asegurar que los materiales sobre el bienestar aborden las características únicas individuales, basándose en el género, discapacidad, estatus de desplazamiento, etc. Esto significa asegurar, en el proceso de creación conjunta, que los profesores y las profesoras contribuyen de forma equitativa (INEE, 2019) y que todos los docentes tienen la oportunidad de compartir y participar.



Involucrar a los docentes en la creación de materiales que promuevan su bienestar. Existe una necesidad de enfoques ascendentes en la creación de los materiales que involucren plenamente a los docentes durante todo el proceso (Burns & Lawrie, 2015; Falk et al., 2019). Proporcionar a los docentes voz y su participación en el desarrollo de los materiales sobre su bienestar puede producirse de diferentes formas, desde un enfoque pasivo en la evaluación de necesidades hasta la creación de oportunidades para una investigación activa a través de prácticas y revisiones interactivas.



Recoger y rastrear datos desagregados relativos al salario de los docentes. Es evidente la necesidad de mejorar la remuneración de los docentes para garantizar que todos ellos cobren a tiempo y de forma coherente, y que sus salarios cubran la cesta de gastos mínimos.¹⁶ Los sistemas de gestión de la información sobre los docentes pueden permitir a los gobiernos o a las autoridades educativas hacer un seguimiento más eficaz de su remuneración, sobre todo en contextos de emergencia, en los que los docentes suelen estar desplazados o en tránsito. Además, las partes interesadas que contribuyen a la remuneración de los docentes en contextos de emergencia deberían coordinarse al máximo y aplicar orientaciones sobre bandas salariales para garantizar la coherencia y reducir las repercusiones negativas en el bienestar.



Proporcionar vías claras para que los docentes presionen y aboguen por un cambio legislativo. Los docentes se enfrentan a varios retos a nivel político, incluyendo una pobre remuneración, una gran carga de trabajo y oportunidades inadecuadas para mejorar su capacitación o desarrollo profesional. El mapeo no identificó ningún material que describa acciones específicas que los docentes puedan tomar para convertirse en agentes de cambio a nivel político.



Apoyar los cambios en la remuneración de los docentes. Crear materiales que presionen a las autoridades educativas, a los donantes y las organizaciones locales e internacionales para que respondan mejor a las necesidades de compensación de los docentes. Esto puede incluir paquetes que expandan la remuneración a docentes más allá del pago básico, además de crear guías que muestren cómo las partes interesadas se pueden comunicar con los docentes en lo referente a los pagos. Tal y como un informante clave recomendó, "si te comunicas con los docentes y les dices cuándo se va a pagar su salario, incluso si será tarde, incrementa el bienestar. Sé que me pagarán, [solo] no sé cuándo. Comunicar la tardanza puede evitar algunos de los problemas de bienestar debido al pago tardío».



Emplear enfoques integrales para la escuela y la comunidad. Los esfuerzos para apoyar el bienestar de los docentes no deben suponer una carga adicional para ellos. El uso de un enfoque integral facilita la aceptación y la participación de los docentes e implica a la dirección del centro en la salvaguarda del impacto y la sostenibilidad de las iniciativas de bienestar de los docentes. Utilizar un enfoque de escuela integral supone una transformación sistémica en la cultura, la estructura y las políticas relacionadas con el bienestar docente de la escuela, tal y como se ha conceptualizado en el marco de la INEE. Se debe considerar la posibilidad de crear nuevos materiales para apoyar a los directores/as de escuela en la facilitación de los esfuerzos de toda la comunidad, y la contratación de consejeros, padres, madres o miembros de la comunidad para apoyar a los docentes en el aula y para disminuir la carga de los docentes (es decir, la delegación de tareas).



Priorizar la garantía de calidad para asegurar que los materiales difundidos como resultado del mapeo sean de gran calidad. Este informe ha considerado múltiples dimensiones de la calidad en su revisión de los materiales sobre el bienestar docente. Dada la diversidad de materiales identificados en el mapeo, se podría desarrollar una matriz de categorías o puntajes para ayudar a conseguir una garantía de calidad y para determinar qué materiales deberían priorizarse para su difusión y uso. Las categorías podrían considerar la contextualización o adaptabilidad, la equidad y la facilidad de implementación o uso, entre otros factores.



Ampliar la conceptualización de los «materiales» de modo que incorporen estrategias pedagógicas e informales para el bienestar del docente. Uno de los cuatro conceptos fundamentales del bienestar del docente, según el marco de la INEE (Falk et al., 2019) es la autoeficacia. Dado que la autoeficacia de un docente se define como el sentimiento de estar capacitado para abordar los retos relacionados con el aula (gestión del comportamiento o innovación pedagógica), el mapeo futuro de los materiales se puede beneficiar de incluir materiales más explícitos relacionados con las estrategias de enseñanza y gestión en el aula. Esto podría incluir paquetes de recursos formales en línea, además de recursos educativos abiertos y manuales de formación docente para profesionales que faciliten las oportunidades de desarrollo profesional tanto virtuales como en persona.

16 Un MEB (Minimum Expenditure Baskets - Canasta de gasto mínimo) se define como lo que necesita un hogar para satisfacer sus necesidades esenciales, de forma regular o estacional, y su coste (PMA, 2020)

BIBLIOGRAFÍA

- Barrett, A. M., & Sørensen, T. B. (2015). System level indicators for an education Sustainable Development Goal. University of Bristol. https://www.researchgate.net/profile/Tore_Bernt_Sorensen/publication/283469468_System_level_indicators_for_an_education_Sustainable_Development_Goal_Exploring_possibilities_for_the_teachers_target/links/56397de308aed5314d222238.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Brookings Institution (2008). *Protecting internally displaced persons: A manual for law and policymakers*. University of Bern. <https://www.refworld.org/pdfid/4900944a2.pdf>
- Burns, M., Lawrie, J. (2016) *Where It's Needed Most: Quality Professional Development for All Teachers - Summary Document*. 10.13140/RG.2.1.2044.3761
- Cambridge Education. (2017). *Education in emergencies guidance note*. DAI and DFID. https://www.dai.com/uploads/EiE_Guidance_Note-8fc7f4.pdf
- Corbett, L., Phongsavan, P., Peralta, L. R., & Bauman, A. (2021). *Understanding the characteristics of professional development programs for teachers' health and wellbeing: Implications for research and practice*. Australian Journal of Education. doi.org/10.1177/000494412111003429
- Corrigan, P. W., Druss, B. G., & Perlick, D. A. (2014). *The impact of mental illness stigma on seeking and participating in mental health care*. Psychological Science in the Public Interest, 15(2), 37-70. doi:10.1177/1529100614531398.
- Culbertson, S., & Constant, L. (2015). *Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon and Jordan*. RAND Corporation. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR800/RR859/RAND_RR859.pdf
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Dolan, J., Goldan, A., Ndaruhutse, S., & Winthrop, R. (2012). *Building effective teacher salary systems in fragile and conflict-affected states*. Center for Universal Education at Brookings. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/09_CfBT_BrookingsReport.pdf
- Falk, D., Varni, E., Finder, J., & Frisoli, P. (2019). *Landscape review: Teacher well-being in low resource, crisis, and conflict-affected settings*. Education Equity Research Initiative. https://inee.org/system/files/resources/TWB%20Landscape%20Review_August%202019_0.pdf
- Frisoli, P. (2014). *Teachers' Experiences of Professional Development In (Post)Crisis Katanga Province, Southeastern Democratic Republic of Congo: A Case Study of Teacher Learning Circles*. Doctoral Dissertations. 82. <https://doi.org/10.7275/k457-dr90>
- FCA. (2018). *Improving well-being through education: Integrating community based psychosocial support into education in emergencies*. Finn Church Aid. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/ImprovingWellbeingThroughEducation_web.pdf
- GCPEA (2017). *Technical guide: What teachers and school administrators can do to protect education from attack*. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/documents/documents_technical_guide_2017.pdf
- Ghosn, E., & Akkary, R. K. (2020). *The struggle of Lebanese teacher unions in a neoliberal period*. Research in Educational Administration & Leadership, 5(1), 275-322. doi:10.30828/real/2020.1.8
- Hilhorst, D., Desportes, I., & de Milliano, C. W. (2019). *Humanitarian governance and resilience building: Ethiopia in comparative perspective*. Disasters, 43, S109-S131. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/disa.12332>

- Hilhorst, D., & Jansen, B. (2010). *Humanitarian space as arena: A perspective on the everyday politics of aid*. *Development and Change*, 41(6), 1117-1139. doi:10.1111/j.1467-7660.2010.01673
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (2009). *INEE guidance notes on teacher compensation in fragile states, situations of displacement and post-crisis recovery*. INEE. <https://inee.org/es/resources/notas-de-orientacion-de-la-inee-sobre-la-remuneracion-de-docentes-en-estados-fragiles>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (2019). *Gender equity in and through education guidance note*. INEE. <https://inee.org/es/resources/inee-guidance-note-gender>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (2020). *Non-formal education for adolescents and youth in crisis and conflict contexts: A proposed taxonomy and background paper*. INEE. <https://inee.org/es/resources/educacion-no-formal-para-adolescentes-y-jovenes-en-contextos-de-crisis-y-conflicto>
- Ingram, G. (2020). *Civil society: An essential component of development*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/blog/up-front/2020/04/06/civil-society-an-essential-ingredient-of-development/>
- Kirk, J. (2010). *Gender, forced migration and education: Identities and experiences of refugee women teachers*. *Gender and Education*, 22(2), 161-176. doi.org/10.1080/09540251003606925
- Kirk, J., & Winthrop, R. (2013). *Teaching in contexts of emergency and state fragility*. In J. Kirk, M. Dembélé, & S. Baxter (Eds.), *More and better teachers for quality education for all: Identity and motivation, systems and support* (pp. 121-139). Collaborative Works. https://moreandbetterteachers.files.wordpress.com/2013/09/more-and-better-teaching_september-2013.pdf
- Mccallum, F., & Price, D. (2010). *Well teachers, well students*. *The Journal of Student Wellbeing*, 4. 10.21913/JSW.v4i1.599.
- Mendenhall, M., Gomez, S., & Varni, E. (2018). *Teaching amidst conflict and displacement: Persistent challenges and promising practices for refugee, internally displaced and national teachers*. UNESCO & GEM Report. <https://inee.org/system/files/resources/266060eng.pdf>
- Neca, P., Borges, M.L., & Campos Pinto, P. (2020) *Teachers with disabilities: a literature review*, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: [10.1080/13603116.2020.1776779](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776779)
- Ozamis-Etxebarria, N., Santxo, N. B., Mondragon, N. I., & Santamaría, M. D. (2021). *The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching*. *Frontiers in Psychology*, 11 doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). *A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning*. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. doi.org/10.1177/2347631120983481
- Shannon, P. J., Wieling, E., Simmelink-McCleary, J., & Becher, E. (2015). *Beyond stigma: Barriers to discussing mental health in refugee populations*. *Journal of Loss and Trauma*, 20(3), 281-296. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1529100614531398>
- UNESCO & ILO (1966). *Recommendation concerning the status of teachers*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_162034.pdf
- UNICEF. (2018). *Community-based mental health and psychosocial support In humanitarian settings: Three-tiered support for children and families*. <https://www.unicef.org/media/52171/file/Mental%20health%20and%20percent20psychosocial%20support%20guidelines%202019%20.pdf>
- Vegas, E. (2020). *School closures, government responses, and learning inequality around the world during COVID-19*. Brookings Institution <https://www.brookings.edu/research/school-closures-government-responses-and-learning-inequality-around-the-world-during-covid-19/>
- Winthrop, R., & Kirk, J. (2008). *Learning for a bright future: Schooling, armed conflict, and children's well-being*. *Comparative Education Review*, 52(4), 639-661. <https://doi.org/10.1086/591301>

APÉNDICE A. TÉRMINOS ESENCIALES DE BÚSQUEDA PARA EL MAPEO

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA ESENCIALES PARA EL MAPEO DE LOS MATERIALES

Categoría	Docente	Bienestar	Situaciones de emergencia
Términos de búsqueda esenciales	Docente Profesor Educador Enseñanza	Bienestar Salud mental Capacidad socioemocional Autoeficacia Autoestima Resiliencia Apoyo psicosocial Salud psicosocial	Emergencia COVID-19 Conflicto Conflicto armado Violencia Violencia prolongada Desplazamiento Desplazamiento prolongado Desastre Tsunami Terremoto Deslizamiento de Tierra Desastre medioambiental Crisis Fragilidad

APÉNDICE B. CUESTIONARIO EN LÍNEA PARA LOS DOCENTES

Consentimiento: La participación en este cuestionario es completamente voluntaria. Todas las respuestas enviadas serán tratadas de forma anónima, segura y confidencial para asegurar la privacidad de los participantes. Si en cualquier momento o por cualquier razón deseas dar por acabada tu participación, puedes hacerlo saliendo de la página web y no enviando tus respuestas. Al final del cuestionario, te preguntarán si te gustaría participar en una entrevista para hablar sobre los mismos temas del cuestionario. Solo si decides que quieres participar en esta entrevista, se solicitará que compartas tu información de contacto. Esta información también se tratará de forma confidencial. Si tienes alguna pregunta referente al cuestionario y a tu participación en el estudio, por favor contacta a Sophia D'Angelo en sophia.dangelo@inee.org.

He leído la información expuesta más arriba y acepto participar en este cuestionario *Respuesta obligatoria.

PARTE A. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

El objetivo de esta parte del cuestionario es aprender más sobre ti. Todas tus respuestas serán tratadas de forma confidencial/anónima.

1. Género

- Femenino
- Masculino
- No binario
- Otro
- Prefiero no decirlo

2. País

- Menú desplegable con lista completa de países

3. ¿Cuántos años de experiencia tienes en la enseñanza?

- 0-5 años
- 6-10 años
- 11-15 años
- 16 años o más

4. ¿En qué nivel educativo enseñas? (marca todas las opciones que apliquen)

- Nivel preescolar (guarderías, educación infantil)
- Primaria formal
- Secundaria formal
- Educación no-formal (incluyendo acelerada)
- Educación superior
- Formación técnico-profesional

PARTE B. RETOS

Lee el siguiente listado de retos y marca cuáles son aplicables a tu trabajo como docente.

5. ¿A qué desafíos de «cuerpo y mente» te enfrentas como docente? Marca todas las que apliquen.

- Miedo a contraer el COVID-19
- Amenazas de violencia sexual o física experimentada en casa, la escuela o la comunidad
- Falta de acceso a agua, servicios sanitarios y suministros o instalaciones de higiene
- Amenaza de ataques aéreos, minas u otras armas de conflicto en la escuela o dentro de la comunidad en general
- Falta de alimentos/no tener suficiente para comer
- Problemas de salud física (por ejemplo, dolores de cabeza, molestias, náuseas)
- Discapacidad física o de cualquier tipo que afecte a tu funcionalidad o movilidad en la vida diaria
- Estrés debido a la carga de trabajo y limitaciones de tiempo
- Agotamiento y fatiga general, cansancio crónico, incapacidad para dormir
- Sentirse amenazado/a, agredido/a verbalmente o intimidado/a
- Ansiedad, tristeza o duelo como resultado de los problemas en el entorno circundante
- Baja autoestima, sentimiento de ser incompetente o preocupación por el rendimiento
- Otros: _____

6. ¿A qué desafíos relacionados con tu trabajo te enfrentas como docente? Marca todas las que apliquen.

- Desafíos en la enseñanza como resultado de los cambios a causa del COVID-19 (por ejemplo, falta de Internet o dispositivos, retos relacionados con la enseñanza a distancia, retos al distanciar socialmente a los estudiantes, turnos adicionales, etc.)
- Falta de recursos y materiales para la enseñanza y el aprendizaje (por ejemplo, libros, manipulativos, tecnología, etc.)
- Aulas o espacios de aprendizaje saturados
- Retos debido al comportamiento de los estudiantes
- Mayor carga de trabajo debido a enfermedades o compromisos domésticos de mis colegas
- Baja remuneración o dificultades económicas
- Falta de certificación docente o incapacidad para trabajar debido a falta de documentación
- Falta de oportunidades de capacitación o de mejora
- Falta de apoyo o maltrato por parte de la dirección de la escuela
- Falta de acceso al apoyo entre pares
- Problemas personales que me afectaron en el trabajo (equilibrar las responsabilidades en el hogar, como las obligaciones familiares o tareas domésticas, matrimonio, etc.)
- Otros: _____

PARTE C. HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS PARA LOGRAR EL BIENESTAR

7. ¿Dónde crees que necesitas más apoyo? Clasifica los siguientes conceptos de más importante (1) a menos importante (5).

- Nivel individual (por ejemplo, mejores relaciones, apoyo emocional o psicológico, acceso a terapia)
- Aulas (por ejemplo, mejores habilidades de gestión del aula, habilidades pedagógicas, conocimiento de la materia, recursos de enseñanza y aprendizaje)
- Escuela (mejor liderazgo, oportunidades para el desarrollo profesional, mejor acceso a Internet, acceso a agua potable, baños e instalaciones, transporte hacia y desde la escuela, reconocimiento y recompensas)
- Comunidad (más participación o apoyo de las familias, sentirse más valorado por parte de la comunidad, apoyo y participación de la comunidad en actividades a nivel escolar)
- Gobernanza (mejoras salariales, contratación y asignaciones, oportunidades de certificación o actualización de competencias; reconstrucción/rehabilitación de escuelas, defensa del bienestar de los docentes)
- Otros: _____

8. ¿Qué estrategias—si las hay—has utilizado para cuidar de ti mismo/a y de tu propio bienestar? Marca todas las que apliquen.

- No he utilizado ninguna de las estrategias mencionadas más abajo.
- Gestionar mi tiempo (limitar la cantidad de tiempo que trabajo, tomarme tiempo libre, crear una rutina)
- Participar en redes sociales profesionales en persona (apoyo de mis compañeros, del director/a de la escuela)
- Participar en redes sociales virtuales (grupos de Facebook o foros en línea para docentes)
- Pasar tiempo con mis amistades y familiares (redes sociales que no están relacionadas con el trabajo)
- Hacer ejercicio o participar en otras actividades al aire libre
- Encontrar tiempo para una afición, como cocinar, tocar música, leer, ver películas, etc.
- Buscar ayuda profesional con un psicólogo u otro especialista
- Participar en actividades espirituales o religiosas (por ejemplo, rezar, ir a la iglesia, mezquita u otro centro religioso, etc.)
- Meditar o practicar estrategias de atención plena (mindfulness)
- Utilizar herramientas de autoayuda, como blogs, artículos o vídeos de autoayuda
- Participar en oportunidades de desarrollo profesional
- Otros: _____

9. ¿Si pudieras recibir más apoyo para el bienestar, cómo te gustaría recibirlo?

PARTE D. PREGUNTAS ABIERTAS

10. Si has utilizado una herramienta en línea, por favor comparte el enlace aquí: _____

11. Si has participado en un capacitación, curso o seminario, por favor escribe su nombre y el de la institución aquí: _____

12. Si has usado una App de autoayuda, un juego, libro o ejercicio, escribe su nombre aquí: _____

13. ¿Qué consejo le darías a los docentes para que cuiden de sí mismos y de su propio bienestar?

APÉNDICE C. SISTEMA DE CODIFICACIÓN PARA LA RECOPILOACIÓN DE RECURSOS Y EL MAPEO

Nombre del promotor	Organización, agencia o individuo. Si no está claro, inserte un enlace a la web	
Año de creación	Escriba NA si no está claro	
Nombre de la herramienta	Copiar/pegar título	
Breve descripción	Incluir una breve descripción de la herramienta y sus contenidos.	
Enlace	Incluir hipervínculo al sitio web o escribir «Archivo» en caso de que provenga de un contacto externo	
País del creador	País de origen del creador	
Región del creador	Múltiple	Sin especificar
	África del Este	
	África Occidental	
	Oriente Medio y Norte de África	
	Europa y Asia Central	
	Asia Oriental y el Pacífico	
	Asia del Sur	
	América Latina y el Caribe	
América del Norte		
Tipo	Recurso	Un recurso (enlace o archivo) que proporciona actividades o estrategias explícitas para fomentar el bienestar de los docentes (físico, emocional, social y cognitivo). Su contenido (texto, audio, vídeo) debería estar, en su mayor parte, orientado a la acción. Puede incluir recursos para apoyar la capacitación facilitada por los líderes de la escuela, formadores de docentes, u otras partes interesadas que trabajan con docentes, o contenidos destinados a permitir a los docentes participar en el aprendizaje autodirigido.
	Herramienta	Herramientas que se pueden usar para evaluar el bienestar del docente. Esto puede incluir herramientas cuya fiabilidad y validez han sido probadas, pero también incluye herramientas que aún no han sido utilizadas o probadas. Algunos ejemplos pueden ser rúbricas, autoevaluaciones, pruebas administradas, etc. Esto incluye las guías de formación o administración para las herramientas de medición. Abarca herramientas que son específicamente para docentes, o que se han usado con éxito en docentes.
	Ambos	Recursos de enseñanza y aprendizaje con herramienta de medición incluida.
	Abogacía/Política	Documentos en los que se describen estrategias o enfoques de abogacía para crear capacidad institucional para mejorar el bienestar de los docentes a nivel nacional, regional o mundial.

Diseño	Autoaprendizaje para docentes	Para que un docente o educador de cualquier tipo lo utilice de forma independiente.
	Facilitado de manera externa	Para formadores de docentes, directores/as de escuela o cualquier persona que trabaje con o dirija a los docentes.
	Ambos	Incluyen actividades tanto para el docente y el facilitador (director/a de la escuela de escuela, etc.)
Estructura	Autónomo	Recurso o herramienta individual
	Set	Un conjunto de múltiples recursos o herramientas.
Nivel de bienestar	Individual	Aborda el género del docente, el estatus de refugiado, (dis) capacidad, etnicidad/idioma, cualificaciones y experiencia, etc.
	Escolar	Aborda la relación estudiante-docente, la relación con los pares, el liderazgo de la escuela, los recursos escolares, etc.
	Comunidad	Aborda el acceso a las necesidades básicas (en casa o en la comunidad), el respeto y el reconocimiento entre los docentes y los miembros de la comunidad, así como las responsabilidades y las tareas fuera de la escuela
	Nacional/Regional/Global	Aborda el marco de políticas (gestión docente, derecho a trabajar, compensación, desarrollo profesional del docente, y certificación)
Contexto de Emergencia	General	Contextos de "emergencia" generales sin especificar el tipo
	Conflicto	Por ejemplo, violencia prolongada, conflicto político, conflicto armado, etc.
	COVID-19	Mención específica al COVID-19, tanto para apoyar a los docentes en la enseñanza/aprendizaje a distancia o la vuelta a la escuela (indicar la fase abajo)
	Riesgos para la salud	Por ejemplo, ébola, malaria, dengue, hambre, malnutrición y otras enfermedades
	Emergencia medioambiental	Por ejemplo, terremoto, tifón, deslizamiento de tierra, huracán, etc.
	Desplazamiento	Recursos que se crean para docentes refugiados o para aquellos que enseñan en campos de refugiados.
	Otro	Otro tipo de emergencia
Fase	Enseñanza-aprendizaje remoto (COVID-19)	Apoya a los docentes cuando se cierran las escuelas y se imparte enseñanza a distancia (también puede incluir referencias a un sistema de enseñanza-aprendizaje mixto)
	Regreso seguro a la escuela (COVID-19)	Apoyo al regreso de los docentes a la escuela post-COVID-19 o bajo restricciones
	Aguda/Emergencia	Fase inicial— los acontecimientos perturbadores han ocurrido recientemente o han aumentado en intensidad.
	Prolongada / crónica	En algunas situaciones de crisis prolongadas, es posible que los gobiernos anfitriones tomen medidas para incluir a las poblaciones internamente desplazadas y refugiada en las escuelas del país. En otras ocasiones, los refugiados y los desplazados internos siguen teniendo acceso a la educación a través de sistemas no formales u operados por las ONG o las OBC.
	Recuperación Temprana	Apunta a fomentar procesos locales, sostenibles y resilientes posteriores a la crisis, y restaurar la capacidad de las instituciones y comunidades nacionales para recuperarse de las crisis e incorporar planes de contingencia para responder a crisis futuras (IASC, 2008, p. 6).

	<u>Construcción de la paz</u>	Fortalece las instituciones políticas, socioeconómicas y culturales viables para abordar las causas profundas del conflicto y fomentar la reintegración, la estabilización y la coherencia para una paz sostenida a nivel nacional, por ejemplo, la justicia de transición.
	No Disponible	Demasiado genérico para categorizar
País de los docentes objetivo	País donde la herramienta/recurso se usa; escribir No Disponible si no se puede aplicar	
Región de los docentes objetivo	No aplica	Sin especificar
	Caribe	
	África Central	
	América Central	
	Asia Central	
	África del Este	
	Asia del Este	
	Europa	
	Oriente Medio	
	Norte de África	
	América del Norte	
	Oceanía	
	América del Sur	
	Asia del Sur	
	África del Sur	
África Occidental		
Idioma	Árabe	Ninguno
	Inglés	Ninguno
	Francés	Ninguno
	Portugués	Ninguno
	Español	Ninguno
	Otro	Ninguno
Formato	Documento	Recursos/herramientas que incluyen solo texto (por ej., PDFs)
	Audio	Por ej., podcasts, programas de radio, aplicaciones de audio, etc.
	Video	Por ej., YouTube, seminarios web, videos de autoayuda
	Multimodal	Única fuente, por ej., un texto y videos o audios incorporados en el texto
	Curso en línea	Una formación que incluye múltiples sesiones ya sea a su propio ritmo o sincrónicas con participantes o facilitadores externos (por ej.: MOOC)
	Otro	Incluye el resto, por ej., plataformas de Facebook, etc.

APÉNDICE D. FRECUENCIA DE MATERIALES MAPEADOS

Audiencia	Estructura/Tipo de material	Total	Inglés	Árabe	Francés	Portugués	Español	Otro
Para los docentes	Recursos de autoaprendizaje	22	15	2	1	0	7	0
	Recursos documentales de autoaprendizaje	13	9	2	1	0	4	0
	Recursos de audio para autoaprendizaje	2	1	0	0	0	1	0
	Recursos de video para autoaprendizaje	5	3	0	0	0	2	0
	Recursos multimedia de autoaprendizaje	2	2	0	0	0	0	0
	Herramientas documentales de autoaprendizaje	10	10	2	0	0	2	1
	Recursos y herramientas de autoaprendizaje	3	2	1	0	0	1	0
	Documentos con recursos y herramientas de medición de autoaprendizaje	2	2	1	0	0	1	0
	Curso online con fuentes y herramientas de medición de autoaprendizaje	1	1	0	0	0	0	0
Para actores externos	Recursos facilitados	17	16	3	2	2	2	2
	Recursos documentales facilitados	13	12	3	2	2	2	2
	Recursos multimodales facilitados	4	4	0	0	0	0	0
	Herramientas documentales facilitadas	5	0	0	0	0	0	0
	Documentos facilitados que son recursos y herramientas	7	7	4	3	0	2	0
Para docentes y actores externos	Recursos para docentes y facilitadores	9	4	1	0	0	6	0
	Recursos documentales para docentes y facilitadores	6	4	1	0	0	3	0
	Recursos multimodales para docentes y facilitadores	3	0	0	0	0	3	0
	Herramientas para docentes y facilitadores en formato de documento	1	1	1	1	0	1	1
	Recursos y herramientas para docentes y facilitadores	2	0	0	0	0	0	0
	Documentos con recursos y herramienta	2	0	0	0	0	0	0
	Multimedia con recursos y herramientas	1	0	0	0	0	0	0

Audiencia	Estructura/Tipo de material	Total	Inglés	Árabe	Francés	Portugués	Español	Otro
Para responsables políticos y personal de EeE que trabaja con docentes	Documentos de política/abogacía	53	43	9	12	7	22	6
	Documentos de política/abogacía sobre emergencias en general	2	2	0	0	0	0	0
	Documentos de política/abogacía sobre múltiples tipos de emergencias	13	13	5	6	3	7	3
	Documentos de política/abogacía sobre el COVID-19 en particular	25	18	3	5	3	11	2
	Documentos de política/abogacía sobre desplazamiento (por ejemplo: docentes refugiados o docentes que trabajan en campos/asentamientos de refugiados)	4	4	0	0	0	0	0
	Documentos de política/abogacía sobre conflicto armado en particular	1	0	0	0	0	0	0
	Documentos de política/abogacía sobre emergencias sanitarias*	1	0	0	0	0	0	0
Documentos de política/abogacía sobre emergencias ambientales*	1	0	0	0	0	0	0	
Para docentes y responsables políticos o personal de EeE que trabaja con docentes	Documentos de política/abogacía	6	3	1	1	1	4	1
	Documentos de política/abogacía sobre emergencias en general	1	0	0	0	0	1	0
	Documentos de política/abogacía sobre múltiples tipos de emergencias	1	0	0	0	0	0	0
	Documentos sobre política/abogacía que abordan el COVID-19	4	2	1	1	1	3	1

*Materiales codificados como emergencias «sanitarias y “ambientales” más allá del COVID-19.

APÉNDICE E. RECURSOS Y HERRAMIENTAS RECOMENDADOS POR DOCENTES

Tipo/ enfoque del recurso	Capacitación, seminarios u organizaciones que apoyan el bienestar del docente	Herramientas online, blogs o sitios web	Aplicaciones, videos, juegos, ejercicios o libros*
Centrado en la salud mental de los docentes o en el bienestar socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> • Jobberman soft skills training en Coursera • “Introduction to Psychology” por la Universidad de Yale en Coursera • “The Science of Wellbeing “ por la Universidad de Yale en Coursera • Capacitaciones y materiales de la INEE (árabe, inglés) • Teachers for Teachers por Columbia University Teacher College • War Child Holland (árabe, inglés) • Better Learning Program training de Norwegian Refugee Council • Diversas formaciones impartidas por el IRC (incluida su formación de sensibilización sobre COVID-19) (en árabe e inglés) • Saint Andrews Refugees Services en el Cairo • Curso de apoyo psicológico con Jusoor (árabe) • Plan International (francés) • UNICEF (francés) • Formación en Education in Emergency, Organizational Development and Leadership (Educación en emergencia, desarrollo organizativo y liderazgo) de UNICEF, IRC, y Save the Children • Financial knowledge and community development (conocimiento financiero y desarrollo comunitario) de UNESCO (árabe) • Teaching Professional Skills Training por la Universidad de Niamey (ENS) (francés) • Capacitación en Gestión Responsable por la Universidad Laval (francés) • Disaster Ready Humanitarian Health Training (francés) • Capacitación en derechos de la infancia y protección de Africa Futures Academy • Diversas capacitaciones impartidas por SED-LUZ en la Universidad de Zulia en Venezuela (español) • Estudios por la Paz en Colombia (español) 	<ul style="list-style-type: none"> • Community Equitas (francés) • Perfil de Instagram sobre Desarrollo y Comportamiento humano (árabe) 	<ul style="list-style-type: none"> • Meditación y yoga (árabe, inglés) • Videos de meditación en YouTube • Deportes y ejercicio (árabe) • Programa de fitness Focus T25 (francés) • Pasear por la naturaleza y natación • Dibujo • App/juego, Word Shatter • Ajedrez (inglés) y Ajedrez.com (árabe) • Sudoku • Talleres de Oración y Vida (español) • Canales religiosos en YouTube (árabe) • La Biblia • Libro: <i>Los cinco beneficios de ser amable</i> (español) por David Hamilton • Libro: <i>El Arte de Vivir</i> (español) • Libro: <i>El hombre invisible</i> • Libro: <i>Biografía del profeta</i> (árabe) • Libro: <i>Literatura de la Vida de Kamal Jumblatt</i> • Novelas escritas por Jonathan Hogeback y León Tolstoi

Tipo/enfoque del recurso	Capacitación, seminarios u organizaciones que apoyan el bienestar del docente	Herramientas online, blogs o sitios web	Aplicaciones, videos, juegos, ejercicios o libros*
Centrado en el apoyo pedagógico o el desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos online gratuitos en EdX (francés e inglés) • Cursos y aplicaciones online gratuitos en Udemx • Cursos online gratuitos Kaya (francés y también disponible en español y árabe) • Cursos online EduCaixa (portugués) • Tutoriales Teach Pitch (español, también disponible en inglés) • Cursos online gratuitos Edraak (árabe) • Qabas Foundation for Education (árabe) • Bases del Método Montessori (árabe) • Capacitación sobre protección de la niñez por Save the Children • Instituto de Educación Especial en Kenya • Certificado en Estudios Elementales Universidad de York, formación en Currículo Basado en Competencias (CBC) por Avsi y el Ministerio de Educación • Capacitación en PowerPoint por la Mazonod University (francés) • Avsi capacitación en enseñanza multigrado • Búsqueda de un denominador común • Seminarios de formación de docentes en Cambridge • Curso de caligrafía (árabe) • Formaciones del British Council • Academia internacional de desarrollo de capacidades (árabe) • Apoyo espiritual para niños y niñas, Organización Jana Watan • Proteger a los niños y niñas del peligro, explotación y violencia, Taka Al-Sham 	<ul style="list-style-type: none"> • EdModo • Kobo Toolbox • Blog sobre tendencias en cuestiones de educación • Discovery Education website • Slideshare • Videos PowerPoints • Canvas Learning Management System (LMS) • Classera (inglés y también disponible en español) • Kahoot Learning Games (español, inglés, francés, portugués, holandés e italiano) • Facebook group con actividades de primaria (árabe) • Artículos en LinkedIn o en el sitio web de la INEE • Google Meet (español y portugués) • Google Classroom (español) • Microsoft Teams (español, portugués e inglés) • WhatsApp (español, árabe e inglés) • Facebook (árabe e inglés) • Zoom (francés, español, inglés y árabe) • Instagram (árabe) 	<ul style="list-style-type: none"> • Canva (español)

Todos los recursos son de encuestados que respondieron en inglés, a menos que se diga lo contrario. *Ningún docente que respondió en portugués recomendó aplicaciones, vídeos, juegos, ejercicios o libros.

Nota: Los nombres de los recursos, organizaciones, capacitaciones y herramientas online incluidas aquí son solo una selección de aquellas recomendadas por los encuestados en el cuestionario para docentes. Fueron seleccionados específicamente para mostrar una diversidad de materiales y programas a través de los principales idiomas de la INEE. Las recomendaciones que no pudieron ser investigadas (por ej.: porque son ilegibles o incluían acrónimos sin nombres completos y por lo tanto no se podían identificar) no fueron incluidas.



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