

CAPÍTULO 14

Tres momentos en las necesidades e intereses de formación docente durante la pandemia en la UNAM

MARIO ALBERTO BENAVIDES LARA, VÍCTOR JESÚS RENDÓN CAZALES, MERCEDES DE AGÜERO SERVÍN

Las instituciones de enseñanza superior, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que adoptan, son, en muchos sentidos, producto de los entornos más amplios de los que forman parte. La educación siempre está formada por personas que viven en un momento determinado de la historia, que residen juntas en comunidades concretas y que comparten una mezcla particular de ideas, normas y recursos culturales. Por lo tanto, hacer un mapa del futuro de estas instituciones y sus prácticas exige que prestemos atención a los cambios sociales, económicos y de otro tipo que se están produciendo en nuestra sociedad global y que pueden afectar a la educación superior de forma diversa y profunda.

REPORTE EDUCAUSE HORIZON 2022

Introducción

Entre marzo de 2020 y agosto de 2021, la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) realizó diferentes estudios de carácter cuantitativo y cualitativo a fin de conocer las percepciones, experiencias y expectativas de las y los profesores de la UNAM durante el confinamiento derivado de la pandemia. Respecto a los estudios de carácter cuantitativo se diseñaron tres cuestionarios dirigidos a docentes y uno dirigido a estudiantes, con el fin de conocer las experiencias y opiniones de la comunidad universitaria en su tránsito a lo que diferentes especialistas han nombrado *educación remota de emergencia* (Hoodges et al., 2020; Trust et al., 2020).

Al prolongarse la pandemia y con el desarrollo de nuevas prácticas educativas, se pasó a una educación remota digital –que se diferencia de la idea inicial de la educación remota de emergencia– en tanto la pandemia continúa, pero en muchos aspectos ha sido normalizada, y en la que la principal característica en educación ha sido el uso intensivo de las tecnologías digitales, es decir, basada en el uso de diferentes dispositivos tecnológicos con conectividad a Internet que permitieron mantener los procesos de educación formal durante el cierre de escuelas y universidades.

Los cuestionarios que se diseñaron, aunque conservan algunos elementos y planteamientos entre ellos pasaron por ajustes de la estructura, los constructos, las variables y reactivos, mismos que se elaboraron con base en la consideración a los intereses de la propia Universidad en los diferentes momentos en que transitó durante la pandemia.

Entre los aspectos que se exploraron en los tres cuestionarios se tiene a los intereses y necesidades de formación y profesionalización docentes, la evaluación del aprendizaje, el uso de las tecnologías para la educación y la interacción en distintas plataformas para el aprendizaje. Entre las variables que indagan acerca de los intereses y necesidades de formación docente se incluyeron, el tipo de formación que las y los docentes recibieron previamente a la pandemia y durante esta, así como algunas temáticas en las que les interesaría formarse como parte de la oferta de formación y profesionalización que provee la Universidad.

El objetivo de este capítulo es presentar y discutir los datos asociados a las variables de formación docente de los tres cuestionarios en los niveles educativos de bachillerato y licenciatura. Esto con el fin de establecer un panorama en el que se aprecien los cambios y continuidades pedagógicas y didácticas que las y los docentes de la UNAM han registrado durante la pandemia.

Los resultados y conclusiones brindan información fundamental para retroalimentar el diseño de la oferta de formación de las entidades y dependencias académicas. El análisis también servirá de contraste para estudios o investigaciones que se enfoquen en el tema de la formación docente universitaria.

El capítulo se organiza en un primer apartado que recupera la selección de la literatura y evidencia empírica acerca de la formación docente universitaria y cómo se ha desplegado durante la pandemia. El segundo apartado expone a grandes rasgos el método de investigación, enseguida se presentan y discuten los datos acerca de los intereses y necesidades de formación que las y los docentes que contestaron los cuestionarios han tomado, así como la oferta de formación y profesionalización que les interesaría recibir. En el apartado de cierre se plantean algunas recomendaciones y preguntas para la investigación con base en los datos discutidos.

La formación docente en las universidades en tiempos de pandemia

La irrupción de la pandemia que conllevó el cierre de escuelas y universidades, derivado de las políticas de distanciamiento social, tuvo múltiples efectos para el funcionamiento habitual de los sistemas educativos, al transitar de un día para otro de la acostumbrada presencialidad, entendida como el trabajo cara a cara en la mayoría de las instituciones de los diferentes niveles educativos, a nuevas formas de enseñar, aprender y hacer presencia en la educación remota mediada tecnológicamente. Si bien dependió de las capacidades instaladas de cada institución, especialmente lo hizo de las competencias, habilidades y experiencia didáctica y pedagógica de las y los docentes.

Un aspecto por destacar es la acelerada digitalización de los procesos educativos que la pandemia impulsó (UNESCO/UNICEF/WB, 2021). De acuerdo con el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, una de las principales respuestas que las Instituciones de Educación Superior (IES) de la región implementaron fue el diseño de diferentes estrategias enfocadas en desarrollar habilidades y competencias docentes para el trabajo en línea y a distancia. Estas respuestas fueron desde el diseño de recomendaciones y pautas dirigidas a docentes para usar aplicaciones y plataformas disponibles para la educación y la comunicación; hasta cursos formales con un diseño instruccional más o menos estructurados que permitieran la transición a la educación remota de emergencia (BID, 2020; UNESCO-IESALC, 2020).

Acerca del desafío de las IES para ofrecer estrategias de formación y profesionalización en la docencia universitaria en una modalidad a la que la mayoría no estaba acostumbrada, este supuso enfrentar retos como la presencia de preconcepciones en la disposición y flexibilidad para adoptar y adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje en una modalidad de educación distinta (CUAIEED, 2021; Kerr y Baker, 2021; Ertmer et al., 2012). Además de la ausencia de condiciones de espacio y tecnológica instalada en sus hogares.

Sumado a estos retos, se observa que los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la calidad de la educación durante la pandemia, dependieron en una proporción significativa del perfil del docente respecto a distintas variables como: nivel educativo en el que enseñan; la escolaridad de las y los docentes; su experiencia en la docencia en línea y a distancia o la edad, entre otros factores que pudieron incidir con mayor o menor fuerza, pero que colocan al docente en el centro de cualquier política y estrategias de adaptación o transformación de la educación (De Agüero et al., 2021).

En este contexto, el futuro de la educación se halla en un punto donde los caminos y las opciones para transitar entre modalidades –a distancia, mixta o híbrida y presencial–, se abren a medida que la vacunación avanza y que la enfermedad declina en su nivel de riesgo. La configuración de esta nueva realidad post-confinamiento propone desafíos para el conjunto del sistema como para los actores escolares. A propósito de ello, en el reporte *Horizonte 2022* de la organización EDUCAUSE (Pelletier et al., 2022) se identifican cuatro escenarios educativos y sociales futuros que las políticas y estrategias pueden adoptar como parte del proceso de digitalización que la pandemia ha detonado.

En el primer escenario se proyecta un crecimiento de la digitalización y la expansión de tecnologías como son las de inteligencia artificial (IA). En otro, se habla de una restricción debido al contexto financiero y medioambiental, aunque con un mantenimiento de la digitalización de la vida diaria. En un tercer escenario, el colapso de los procesos de internacionalización de las IES queda supeditado a las disputas político-ideológicas generando con ello una digitalización desigual entre las instituciones y regiones del mundo.

Por último, el reporte también menciona un escenario de transformación caracterizado por un cambio en aspectos de gestión y desarrollo de la oferta formativa de las universidades, en el que hay una total flexibilización de los procesos administrativos, así como de las modalidades y sistemas a favor de lo híbrido (Pelletier et al., 2022). Aunque en un tipo ideal se buscaría que el cuarto escenario sea el que impere en los cambios que necesaria e incluso forzosamente las instituciones educativas habrán de transitar es de esperar que el escenario que las IES afrontarán en el futuro sea una mezcla de estos y que, como se observó en los puntos más álgidos de la pandemia, la forma en cómo resuelvan estos desafíos dependerá más de la capacidad de cada institución, que de un cambio profundo de las estructuras en las que se insertan. Aunque esto no implica que haya cambios incrementales que, de manera paulatina pero sostenida, transformen a las universidades.

Frente a estos horizontes, es estratégico preguntarse acerca del lugar que ocupa la formación de docentes en las IES para que ellos aporten a la consecución de escenarios de desarrollo y ampliación de cobertura y de mejor calidad del aprendizaje. Esto implica imaginar y diseñar escenarios positivos con docentes como agentes que adopten y promuevan prácticas educativas significativas y críticas para una vida en sociedad cada vez más *tecnologizada* dentro y fuera de las escuelas. En el corto plazo, esto tiene como implicación revertir la lógica en la relación docentes-tecnología, donde parece que el profesorado se mantiene a la zaga e incluso rechaza la incorporación de esta a favor de una práctica tradicional no pocas veces desgastada (Cobo y Nardowski, 2020) por una relación educativa mediada por la tecnología que sea abierta, equitativa, propositiva, flexible, de aprendizaje autorregulado y que de mayor autonomía y criticidad en la construcción del pensamiento profesional y ciudadano.

Sin embargo, para avanzar en la construcción de escenarios educativos situados en contextos sociales democráticos, es necesario conocer los programas y modelos de enfrentamiento a los nuevos y diversos retos educativos que durante la pandemia otras universidades exploraron o experimentaron. Indagar en torno a las distintas formas como las Universidades encararon los retos y desafíos que la pandemia desencadenó; y las novedades, innovaciones o estrategias puestas a prueba en la educación universitaria –fueran universidades abiertas, a distancia o tradicionales (cara a cara)– motivó una amplia producción de estudios, investigaciones y temáticas.

A pesar de ello, se observa que los hallazgos y propuestas están atomizadas en investigaciones de distintos niveles educativos y con diferentes niveles de rigor, métodos e impacto. También se identificaron documentos de políticas e informes institucionales en los que se entretujan temas como la formación docente, el tipo de tecnologías empleadas, las políticas desarrolladas, experiencias

e innovaciones de docentes, registro de testimonios, sistematizaciones; entre otros muchos asuntos, métodos y tipos de textos que hacen difícil una revisión que agote todo lo producido a la fecha.

Por esta razón, en este apartado se eligió considerar solo aquellas revisiones sistemáticas, artículos y reflexiones que se enfocan en el tema de la formación docente. Si bien no son muchas, la selección hecha permite visualizar un panorama de las acciones y marcos que sirvieron para diseñar estrategias y políticas de formación, bajo las condiciones acordes a las decisiones sanitarias y educativas de los gobiernos en el mundo y en México, las cuales se modificaron de manera acelerada conforme se avanzó con la vacunación.

Un aspecto a resaltar es que el tema de la formación docente y la incorporación de las tecnologías digitales en su práctica no es nuevo, aunque sí ha retomado fuerza a partir de la pandemia. En esta materia el documento del *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO* (UNESCO, 2019) es un referente para entender el desarrollo de muchas de las políticas de formación en el tema, sobre todo porque este marco está alineado a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Una característica de este marco es la constante actualización a la que es sometido por el rápido desarrollo tecnológico de las últimas dos décadas. El *Marco de competencias docentes* establece tres niveles con base en los cuales es posible diseñar estrategias y políticas de formación; dichos niveles son los de *adquisición de conocimientos, profundización de conocimientos y creación de conocimientos*. Cada nivel identifica aspectos que van desde el curricular al de la gestión, las competencias a desarrollar, así como metas y objetivos. De esta manera, en el nivel de creación de conocimientos, en el aspecto de aprendizaje profesional, la competencia asociada es “desarrollar, experimentar, formar, innovar y compartir prácticas óptimas de forma continua, para determinar de qué manera la tecnología puede prestar los mejores servicios a la escuela” (UNESCO, 2019, p. 45).

De este marco surge la expectativa para transformar el papel del docente hacia uno caracterizado por un mayor nivel de agencia y autogestión del propio aprendizaje que es necesario mantener. Situación que en el contexto de la pandemia parece que se ha hecho más presente y necesario.

Alcanzar estos niveles de competencia docente, responde a un proceso de transformación profunda en el profesorado que necesita de nuevas, pertinentes y relevantes estrategias de formación y profesionalización que sean continuas, flexibles, abiertas y mixtas. Por otro lado, las condiciones que la pandemia impuso funcionaron como un catalizador para un cambio de las prácticas docentes y de los procesos de formación continua, (CUAIEED, 2021a).

Esto a propósito del fenómeno generalizado en el incremento no solo en el número, sino en la cantidad de docentes de los distintos niveles que se enrolaron en procesos de formación, y que en el caso de la educación superior se reconoce como algo que se ha hecho bien durante este tiempo (BID, 2020).

La pandemia como catalizador social impulsó a las IES a innovar con las condiciones de infraestructura tecnológica y capacidades disponibles en el momento del confinamiento (Reimers y Marmolejo, 2021), antes que esperar a tener las condiciones ideales para impulsar cambios desde una expectativa idealizada. Situación que terminó reflejándose en nuevas formas de organización, por medio de estrategias como reuniones de seguimiento y apoyo, incorporación de plataformas virtuales y diseño de recursos y materiales digitales que las y los docentes pudieran emplear en su labor educativa.

Estas acciones pueden valorarse como cambios positivos para promover una transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en lo que Dusell (2020) denomina como *hacer escuela* en el contexto actual, en el que los procesos, tiempos, interacciones y perdurabilidad del conocimiento

se dibuja distinto debido a la presencia de las tecnologías y los procesos sociales y de comunicación que esta impulsa.

A pesar de los avances, la situación en torno a cómo se dio la formación continua del profesorado es un problema, pues si bien se atendió la deficiencia de formación en educación mediada por tecnologías, lo que pudiera parecer un logro educativo, se sabe que la formación y actualización docente a través de cursos cortos y talleres no es suficiente para la transformación de perspectivas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esto surge la pregunta acerca de lo que realmente está cambiando y cuál es el impacto que estas acciones tienen para mantener y transformar la misión educativa de las universidades.

En otro escenario, las diferencias y brechas que la interrupción de la presencialidad ocasionó para quienes viven con mayores desventajas estructurales (Pogré, 2020), vinieron a reafirmar la necesidad de democratizar e impulsar a la cultura digital en educación como en otros espacios de la sociedad. Asimismo, se pusieron en tela de juicio algunos mitos acerca de cómo y a través de qué se transmite o construye el aprendizaje y el conocimiento, y con ello de las prácticas docentes que son más efectivas para lograrlo. Esto de manera independiente del espacio y tiempo en el que ocurran o el contexto social en el que se formen las personas.

Todas estas son cuestiones que interpelan de manera directa a las políticas y estrategias de formación y profesionalización que se diseñaron e implementaron durante este tiempo, en los diferentes niveles de los sistemas educativos en el mundo. De acuerdo con Pogré (2020), estas van más allá de lo curricular, en tanto que implican responder a preguntas previas a la pandemia acerca de cómo se estructura una oferta de formación y profesionalización universitaria que sea pertinente, relevante, eficiente, efectiva y significativa en forma y contenido para las y los docentes, que a la vez impacte en el estudiantado.

En este contexto, como lo demuestra la revisión sistemática de Reynosa et al. (2020), en la que se analizaron los resultados de 23 estudios empíricos se identificó que la adaptación docente a las condiciones y necesidades de conocimientos y habilidades que impuso la pandemia, se tradujo en una combinación de estrategias institucionales de formación con aspectos propios de la iniciativa y motivación del profesorado para encontrar maneras, espacios y tiempos para formarse, tanto por medio de la oferta formativa de sus instituciones, como de la autoinstrucción y la iniciativa propia de cada docente. Parece ser, entonces, que se desencadenó un contexto de autoformación impulsado, principalmente, por el sentido de urgencia de las y los docentes el cual resonó con mayor o menor fuerza en las acciones implementadas por cada institución.

De esto surge la pregunta ¿qué tanto se cambiaron las pedagogías y didácticas en educación media y educación superior y de qué manera ocurrieron? La respuesta a esta pregunta no se sabe aún con exactitud, lo que sugiere una línea de estudio abierta a su descripción y comprensión. Sin embargo, el hecho de que las y los docentes hayan incorporado las tecnologías digitales a su trabajo y se involucraran en procesos de formación no garantiza una transformación de las prácticas, al menos no de todos los aspectos que engloban o en los sentidos que idealmente muchos y en especial las IES buscaron, esto sin menoscabo de lo logrado.

En la revisión sistemática de Rambay y De la Cruz (2020) se señala la importancia de fortalecer, como parte de las competencias digitales del profesorado, sus capacidades pedagógicas no solo en el uso instrumental de las tecnologías, por ejemplo, con relación a la evaluación en un entorno a distancia (González Fernández, 2021). Es pertinente que las propias IES realicen análisis críticos en torno al tipo y sentido de la oferta formativa que diseñaron e implementaron como una exigencia del contexto social y una demanda de los propios docentes (Huerta-Soto, et al., 2022).

En el caso de la UNAM, las condiciones en las que se implementó la oferta formativa en el contexto de la pandemia, llevaron a poco más de la mitad de las entidades académicas a diseñar y poner en marcha programas de formación docente (CUAIEED, 2021b). Según el informe elaborado por la CUAIEED (2021b) respecto al estado que guarda la formación docente en la UNAM, una acción de mejora de los procesos de diseño de la oferta formativa consistiría en que las propias entidades elaboren diagnósticos que les permitan constituir una oferta amplia, variada en modalidades y formatos que se base en el uso de las tecnologías digitales. Aunada a esta recomendación se identifica la ausencia de información precisa y transparente para el diseño de una oferta de formación y profesionalización docente para los niveles de educación media superior y superior.

Al respecto, en el diseño de los tres cuestionarios que la CUAIEED lanzó de marzo de 2020 a abril de 2021, se consideró como un aspecto esencial conocer las necesidades de formación; así como explorar en relación con aquellas temáticas en que, al momento de hacer el levantamiento, las y los docentes se habían formado. Contar con información acerca del tipo de necesidades e intereses que las y los profesores universitarios tienen, es un paso ineludible para diseñar una oferta formativa y profesionalizante que sea variada, suficiente, pertinente y relevante a los propósitos formativos de las y los estudiantes.

Necesidades de formación docente durante el confinamiento y la educación remota

En este apartado se presentan los resultados principales de los tres cuestionarios acerca de la formación de las y los docentes durante la pandemia. Es importante aclarar que, en estos tres cuestionarios, además del tema de formación, se exploraron otras dimensiones en torno a las experiencias del profesorado. En cada cuestionario se obtuvo información de los subsistemas de bachillerato y de licenciatura, además, en el último instrumento se aplicó a una muestra estadísticamente representativa tanto de estudiantes como docentes.

En ese sentido, mientras que en el primer y segundo cuestionario (Sánchez-Mendiola, et al., 2020; De Agüero-Servín et al., 2020) se optó por incorporar tanto reactivos de opción cerrada como abierta, el tercer cuestionario únicamente se integró de reactivos de respuestas cerradas; mismos que se calibraron y pilotearon con el fin de darles pertinencia y facilitar el llenado de los cuestionarios por las y los informantes (CUAIEED, 2021).

Respecto al muestreo que se siguió, tanto para el caso del primero como del segundo cuestionarios se construyó una muestra estratégica no probabilística (Etikan, et al., 2016). Mientras que para el tercer cuestionario se integró una muestra estadística que permitió obtener representatividad de las y los profesores, a nivel de subsistemas para el caso de bachillerato y por área de conocimiento, para el estudiantado y el profesorado de licenciatura (CUAIEED, 2021a).

Es de destacar que, mientras en el primero y segundo cuestionarios se incorporó el nivel de posgrado, para la tercera encuesta se decidió centrarse en los niveles de bachillerato y licenciatura; esto por cuestiones de necesidad de información y también porque el tamaño de la población de estos niveles es muy grande. Por otro lado, el posgrado transita por otras lógicas, problemáticas y dinámicas escolares y académicas específicas y distintas en lo pedagógico y lo didáctico a los niveles precedentes, así como en apoyos de distinto tipo para estudiantes y profesores.

Tabla 1. Tamaño de las muestras por cuestionario

	Primer cuestionario Marzo 2020	Segundo cuestionario Junio 2020	Tercer cuestionario Abril-agosto 2021
Tamaño de la muestra	383 docentes	513 docentes	2,240 docentes
Tipo de muestra	Estratégica y de conveniencia	Estratégica y de conveniencia	Muestral y representativa

Fuente: Elaboración propia.

a) Primer cuestionario (marzo, 2020)

Uno de los primeros instrumentos que la CUAIEED diseñó para conocer las necesidades, problemáticas y recursos que las y los docentes de la UNAM tenían durante la pandemia, fue el cuestionario aplicado en marzo de 2020. Este primer instrumento fue respondido por 383 docentes universitarios, el cual constaba de 16 preguntas de respuesta cerrada y una de respuesta abierta (Sánchez-Mendiola, et al., 2020). Esta última se analizó de forma cualitativa clasificando las respuestas en categorías que abarcaban temáticas similares; la pregunta en cuestión fue:

- ♦ ¿Qué propuestas concretas le harías a la Universidad para que te apoye en la docencia no presencial durante la contingencia?

Además de las diferentes temáticas que planteó el profesorado, el análisis de las respuestas mostró algunas necesidades de formación, las cuales fueron clasificadas en cuatro grandes áreas que se presentan a continuación.

Muchos docentes expresaron la necesidad de un acompañamiento y asesoría para continuar con sus actividades a la distancia, considerando que no habían tenido experiencia en impartir clases a través de medios digitales. Comentarios como: “*Que haya asesoría sincrónica para alumnos y profesores*”, “*Tener un WhatsApp o Línea telefónica de apoyo para resolver problemas técnicos*” o “*Programar cursos presenciales con asesoría técnica en fechas y horarios disponibles en los 2 turnos académicos*”, se relacionan con la necesidad de un apoyo hacia las y los docentes por parte de personal especializado. En este sentido, el profesorado consideraba necesario tener vías de comunicación para obtener asesoría pedagógica y técnica para enfrentar la transición hacia la educación remota de emergencia (ERE).

Otra necesidad de formación se relacionó con el apoyo pedagógico y didáctico, en este sentido las respuestas reflejaron esta necesidad, pues al migrar las clases hacia espacios digitales hubo rutinas y acciones que fueron cuestionadas por las y los estudiantes –o de muy dudosos resultados según el profesorado–, aspectos que no funcionaban como lo hacían en los espacios presenciales. Algunos comentarios de las y los docentes expresaron la necesidad de “*capacitación en asesoría didáctica, y el uso de herramientas tecnológicas*”, apoyo en “*estrategias didácticas*”, “*clases sobre didáctica, manejo de grupo y control emocional de grupos online*”, “*curso para el uso de herramientas didácticas*”, entre otros. Todos estos comentarios tienen en común la necesidad de herramientas pedagógicas para que los

y las docentes pudieran continuar con sus clases, lo que refleja una preocupación y una incertidumbre de cómo se estaba realizando la transición hacia las clases inmersas en tecnologías digitales.

Otra necesidad de formación identificada se vinculó con la incorporación de las herramientas digitales a la práctica docente. Dadas las circunstancias por las que los y las docentes pasaban a principios del 2020, el uso de herramientas digitales era para muchos algo nuevo, distante y difícil, es lo que atrajo mayor atención y dedicación. El estar obligados a dar sus clases a través de la pantalla requería la configuración de un entorno digital que incluye diferentes herramientas, *software* y aplicaciones digitales, que van desde el correo electrónico, las aulas virtuales, aplicaciones de diseño, entre otras. Comentarios de los y las docentes señalan la necesidad de *“algunos cursos y guías para aprovechar mejor los recursos tecnológicos sincrónicos y asincrónicos”, “cursos para poder explotar al máximo las herramientas digitales”, “en general, a través de mi dependencia estoy siendo apoyada; pero me gustaría recibir cursos de capacitación tecnológica para aprender a manejar más y mejor las TIC”, “es necesario tener una capacitación virtual para manejar un aula virtual”*.

La última área que reflejó necesidades de formación se relaciona con la evaluación del aprendizaje. Esta necesidad fue identificada en los comentarios de algunos docentes en respuestas como *“apoyo en evaluaciones de tipo práctico”, “tal vez el mayor reto es la evaluación a distancia”, “propuesta de estrategias de evaluación a distancia”, “brindar asesorías y apoyo constante y continuo sobre el trabajo a distancia, principalmente en la evaluación de los aprendizajes”* o *“que me proporcionen una aplicación para realizar exámenes en línea, que sea amigable ya que imparto la asignatura de química y me ha sido difícil utilizar aplicaciones por la dificultad de insertar imágenes”*.

Como se pudo apreciar en las respuestas obtenidas de este primer cuestionario, las necesidades que muchos docentes comentaron en ese momento de la pandemia del tránsito hacia las actividades digitales se relacionaron con tener un acompañamiento cercano, apoyo en los procesos didácticos y pedagógicos, la incorporación de tecnologías digitales y maneras de implementar la evaluación. Información como esta sirve como sustento para diseñar cursos y talleres, material didáctico, conversatorios y mesas de diálogo, entre otras cosas.

b) Segunda encuesta (junio, 2020)

En junio de 2020, se lanzó un segundo cuestionario para dar continuidad a la manera en que se estaba viviendo la transición a las clases mediadas por tecnologías digitales (De Agüero, et al., 2020). Esta encuesta estuvo estructurada por 40 reactivos de opción múltiple tipo Likert y preguntas de respuesta abierta. Este cuestionario fue desagregado de forma más amplia considerando la identidad de género del profesorado, su edad, los niveles educativos en que impartían clases, la modalidad educativa a la que pertenecían, así como la categoría administrativa que tenían como docentes dentro de la UNAM. Dos fueron los reactivos que exploraron algunas necesidades de formación, el reactivo 17 de respuesta abierta y el 20 de opción múltiple. El primero exploraba algunas de las actividades virtuales organizadas por la UNAM que habían tomado, entendiendo que fueron eventos de su interés; por su parte, el segundo reactivo exploraba explícitamente las temáticas de formación en las que las y los docentes tenían interés en participar.

Según el análisis de las respuestas sobre el tipo de actividades virtuales a las que habían asistido durante ese momento de la pandemia, se pudo ver que hubo cursos y talleres, *webinars*, seminarios, conferencias, diplomados, entre otros, los cuales abordaban temas relacionados con la docencia, la incorporación de tecnologías digitales a las prácticas docentes, contenidos disciplinares, evaluación del aprendizaje, aspectos socioafectivos, salud y situaciones relacionadas a la pandemia, género e idiomas.

Sobre los temas relacionados con la docencia, muchas respuestas incluyeron comentarios de actividades como el “Seminario Web: El reto de la formación docente en nuestras universidades ante la pandemia”, “docencia y resiliencia en tiempos covid”, “Formación docente en la pandemia”, “Diseño de actividades de aprendizaje en modalidad no presencial: una estrategia basada en el análisis de interacciones”, entre otros. A partir de esto, se puede apreciar el tipo de intereses que tenían para mejorar su docencia, lo cual estuvo principalmente relacionado con lo que implicaba realizar su práctica docente en una situación de pandemia, a distancia, mediada por tecnologías digitales y con el riesgo de contraer la enfermedad de COVID-19.

En cuanto a la incorporación de tecnologías digitales a las prácticas docentes, muchos de los profesores y profesoras contestaron haber participado en cursos sobre “Herramientas de G Suite para la educación en línea: Meet y Classroom”; “Meet desde cero. Trabajo colaborativo. Presentaciones en Google. Elaboración de exámenes con formularios”; “Uso de herramientas virtuales. Pizarra Zoom como herramienta de evaluación. Google Forms como herramienta de evaluación”; “Talleres de Zoom y Classroom”, “Taller de Herramientas Virtuales”, entre otros. Estas opciones a las que asistieron las y los docentes muestran la necesidad de actualizarse en el uso de tecnologías digitales para realizar diferentes procesos que ocurren en el trabajo docente.

El profesorado también señaló haber participado en eventos relacionados con sus asignaturas y áreas profesionales. Muchos tuvieron la opción de inscribirse a cursos, talleres y videoconferencias que abordaban temáticas disciplinares que les permitían actualizarse. Así, algunas de estas respuestas fueron las siguientes: “Ciclo de conferencias de Control de la Maleza”, “Ciclos de esterilización Norma Europea, Tecnologías de Infecciones Manejo de Aerosoles”, “Curso de actualización curricular”, “Curso de selección de instructores de Embriología”, “Coloquio Agua para una ciudad sostenible”, “Aplicaciones estadísticas en Prism 8: herramientas para inferencia y toma de decisiones”, entre otras.

Uno de los intereses formativos fue el referente a la evaluación del aprendizaje dadas las circunstancias de la educación digital y a distancia. Esta preocupación se detectó al encontrar varias referencias a cursos y talleres en que las y los docentes se inscribieron, lo cual refleja una continuidad en el interés y necesidad de formación respecto al primer cuestionario. La evaluación fue interpelada dado que el profesorado no podía realizar las mismas prácticas que hacían cara a cara, pues en ese momento se tenían que emplear medios digitales, distanciados de prácticas centradas en la vigilancia y control docente y con la incertidumbre de saber si los estudiantes realmente evidenciaban su conocimiento construido. Algunas respuestas sobre este aspecto son las siguientes: “Diseño y aplicación de instrumentos de evaluación”, “Evaluación del aprendizaje durante la Pandemia: ¿podemos encontrarle el círculo a la cuadratura?”, “Instrumentos de evaluación con Moodle”, “Uso de Kahoot, en evaluaciones de educación continua”, “Google Meet y exámenes con Google Forms, CUAED”, “Como puedo construir cuestionarios a través de la plataforma Moodle para evaluar a distancia, DGTIC”.

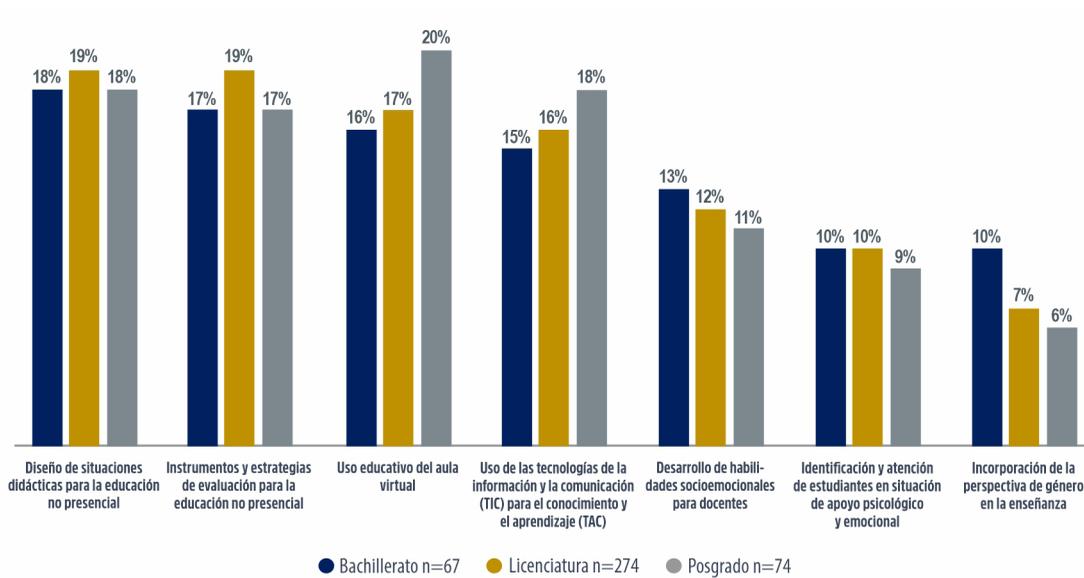
Otro de los temas de interés en la formación profesional de las y los docentes tuvo que ver con aspectos socioafectivos. Se encontraron respuestas que señalaron haber asistido a cursos y experiencias formativas como “La importancia de la resiliencia y el bienestar emocional de los docentes en la contingencia. ¿Cómo podemos cuidar(nos) los actores educativos?”, “La salud mental de los maestros, organizada por CONACyT”, “El miedo y la ansiedad durante la cuarentena (UNAM)”, “Conferencias, Manejo del estrés: guía para el docente”, “Técnicas para manejar el estrés y la ansiedad”, entre otros. Estos títulos dejan ver que el profesorado en este momento de la pandemia también requería contención emocional, ya que habían cursado diversas experiencias que podían ser estresantes, como el haber estado casi un año en confinamiento, el temor constante por posibles contagios, los casos positivos

por COVID-19, la pérdida de familiares, así como las dificultades presentadas en las aulas virtuales y la interacción con los estudiantes (CUAIEED, 2021).

Con relación a los aspectos del cuidado de la salud y el curso de la pandemia, hubo docentes que reportaron haber tomado cursos y talleres sobre estas temáticas. Así, algunas respuestas hacían referencia a “*Desinfectantes industriales y caseros: su importancia y efectividad en tiempos de COVID-19*”, “*Ciclo de conferencias COVID-19 Facultad de Odontología, UNAM*”, “*COVID-19 ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos? UDUAL*”, “*Pruebas diagnósticas para COVID-19*”, “*Hacia un debate de la Política Urbana ante la disrupción del COVID-19*”, entre otros. Todos estos títulos abordan diversos aspectos de interés para las y los docentes, lo cual les servía para tener un conocimiento mayor de la enfermedad y el desarrollo de la pandemia en la sociedad.

Finalmente, algunos docentes también hicieron referencia a temáticas relacionadas con la perspectiva de género, el cual ha sido uno de los intereses que poco a poco cobran mayor presencia en los discursos docentes y del estudiantado. Algunos de los títulos de los eventos a los que hicieron referencia son los siguientes: “*Lenguaje inclusivo en la educación a distancia*”, “*Protocolo de atención contra la violencia de género de la UNAM en la cuarentena*”, “*Seminario Web: Perspectiva de Género en educación continua*”, “*Curso de Igualdad de Género y no Violencia por la ENP 9*”, “*Convivencia Familiar con perspectiva de género*”. Si bien fueron pocas las respuestas que mencionan estas temáticas, las y los docentes de diferentes niveles educativos consideran la importancia de formarse en la perspectiva de género, la igualdad y la no violencia.

Con relación a la pregunta de elección múltiple acerca de los intereses y necesidades de formación (reactivo 20), de las siete alternativas que pudieron elegir, se observa que desde el bachillerato hasta el posgrado las cuatro temáticas que tuvieron la mayor parte de respuestas fueron las siguientes: “*Diseño de situaciones didácticas para educación no presencial*” (18% bachillerato, 19% licenciatura y 18% posgrado); “*Instrumentos y estrategias de evaluación para la educación no presencial*” (17% bachillerato, 19% licenciatura y 17% posgrado); “*Uso educativo del aula virtual*” (16% bachillerato, 17% licenciatura y 20% posgrado); y finalmente “*Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para el conocimiento y el aprendizaje (TAC)*” (15% bachillerato, 16% licenciatura y 18% posgrado). Las que tuvieron menor cantidad de respuestas en todos los niveles fueron las correspondientes a “*Desarrollo de habilidades socioemocionales para docentes*” (13% bachillerato, 12% licenciatura y 11% posgrado); “*Identificación y atención de estudiantes en situación de apoyo psicológico y emocional*” (10% bachillerato, 10% licenciatura y 9% posgrado); y finalmente “*Incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza*” (10% bachillerato, 7% licenciatura y 6% posgrado).

Figura 1. Intereses y necesidades de formación docente

Fuente: Elaboración propia con base en De Agüero, et al. (2021).

Estos resultados concuerdan con lo reportado en la pregunta de respuesta abierta (reactivo 17) ya que los aspectos didácticos, de evaluación y de incorporación tecnológica son preocupaciones que las y los docentes tenían en ese momento de la encuesta y querían continuar en su formación. Además, si bien fueron menos las respuestas relacionadas con situaciones socioemocionales y de género, estos temas tuvieron presencia y fueron compartidos por varias de las y los docentes en los diferentes niveles educativos: bachillerato, licenciatura y posgrado. Es de vital importancia promover el interés de esta temática, dado que ha habido una creciente demanda por parte de la comunidad universitaria sobre la incorporación de la perspectiva de género y la prevención de la violencia en los espacios de la UNAM.

c) Tercer estudio (abril-agosto, 2021)

Otro estudio realizado desde la CUAIEED fue el que tuvo su levantamiento de datos durante los meses de abril a agosto de 2021. Este estudio estuvo conformado por dos cuestionarios dirigidos a docentes y estudiantes de bachillerato y licenciatura. En el caso de las y los docentes fue el tercer cuestionario que daba seguimiento a los anteriores, mientras que para los estudiantes fue el primer estudio que se realizaba con esta población durante la pandemia.

Los propósitos de la investigación fueron los siguientes: *a)* caracterizar la experiencia del profesorado y estudiantado en la transición a la ERE; *b)* explorar las concepciones de educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que mediaban en las opiniones de los actores universitarios; *c)* identificar intereses y necesidades de formación del profesorado para el tránsito a una educación intermodal y digital; *d)* reconocer las limitaciones y obstáculos pedagógicos, logísticos y de acceso a las tecnologías digitales de docentes y estudiantes para realizar sus actividades educativas. De estos objetivos, el tercero fue el que se retomó para discutir en el presente capítulo.

Los cuestionarios, tanto para profesores como para estudiantes, se construyeron con cinco dimensiones:

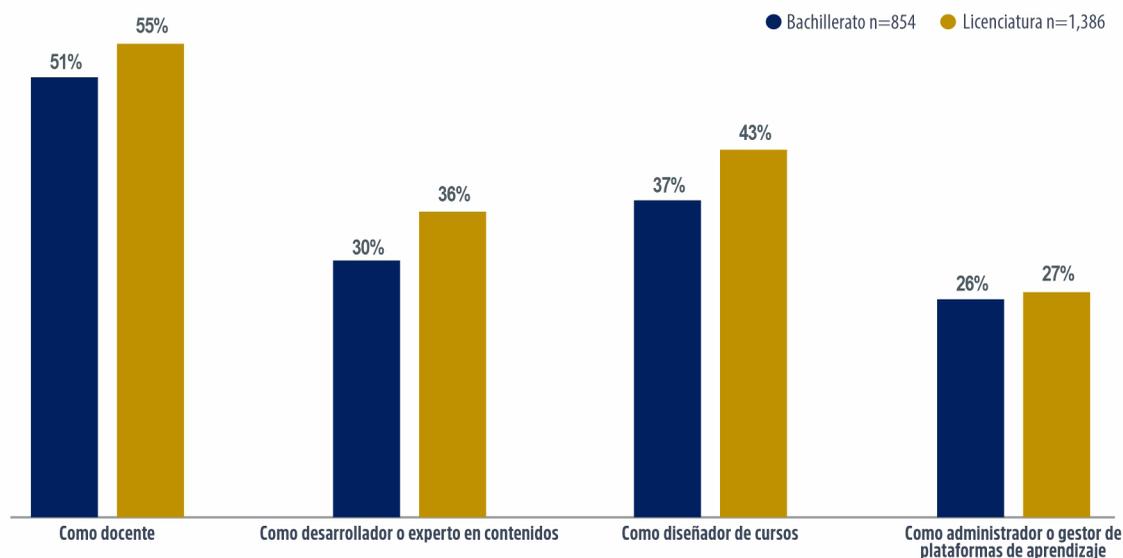
1. Condiciones de docentes y estudiantes previo y durante la pandemia.
2. Problemáticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia.
3. Intereses y necesidades de formación.
4. Interacciones didácticas previo y durante la pandemia.
5. Formas de evaluación previa y durante la pandemia.

Estas dimensiones se exploraron a través de 55 reactivos de respuesta cerrada, de ordenamiento, de frecuencia y de niveles de acuerdo o desacuerdo. Previo a su aplicación se realizó un estudio piloto con el cual se hizo la validación aparente y de constructo, así como la realización de los ajustes pertinentes en los reactivos para conformar la versión final del instrumento.

Durante los meses de abril a agosto de 2021 se lanzó el cuestionario al profesorado a través de una invitación vía correo electrónico con el dominio de aulas virtuales. Para el caso de las y los docentes las respuestas obtenidas fueron un total de 2,240 (854 de bachillerato y 1,386 de licenciatura), desde donde se pudo analizar distinta información relacionada con las condiciones y necesidades que impactan el trabajo docente mediante la educación digital (CUAIEED, 2021). Para fines de este capítulo, solo se presentarán algunos datos correspondientes a la *Dimensión 3. Intereses y necesidades de formación que las y los profesores autoperceben y que las y los estudiantes señalan requieren que desarrollen sus profesores.*

En primer lugar, el reactivo 39 estuvo dirigido a explorar si previo a la contingencia, las y los docentes tenían experiencia en la realización de actividades educativas a distancia y en línea, para lo cual la siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos tanto para docentes de bachillerato como de licenciatura.

Figura 2. Experiencia previa del profesorado en educación a distancia



Fuente: Elaboración propia con base en CUAIEED (2021).

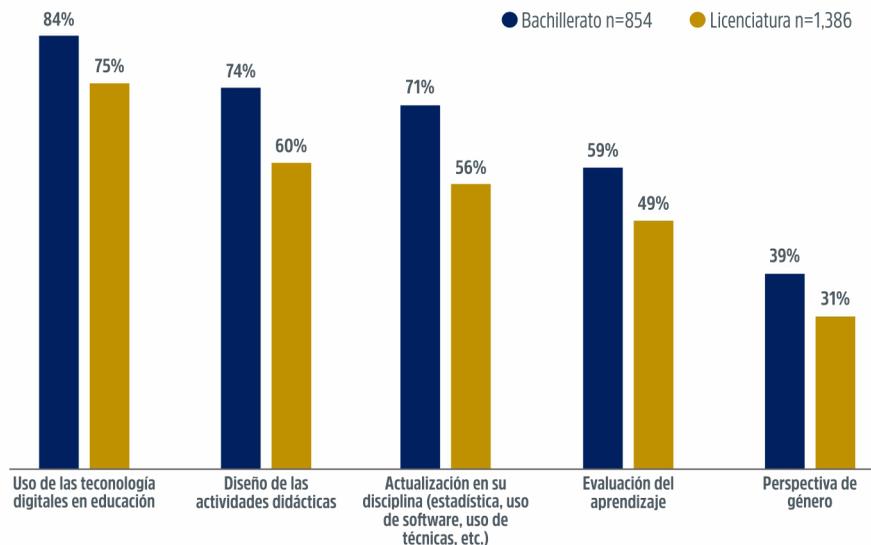
La figura 2 muestra cómo muchos docentes universitarios tuvieron un acercamiento diverso a la experiencia de la educación a distancia con tecnologías digitales, desde haber participado como estudiantes, docentes, diseñadores de cursos, desarrolladores de contenidos y actividades de gestión de plataformas de aprendizaje. Sin embargo, el mayor acercamiento a esta modalidad educativa es en experiencias como docentes o estudiantes, aunque los profesados de licenciatura reportan mayor proporción como estudiantes en actividades formativas a distancia. Esto podría relacionarse con la dificultad expresada para impartir clases a distancia, dado que pocos tenían esa experiencia.

En el caso de las y los profesores de bachillerato, la mayoría ha participado como docente y estudiante en alguna experiencia de educación a distancia y en menor medida como gestores de plataformas de aprendizaje. Tomando en cuenta la representatividad de los datos, se puede afirmar que por lo menos la mitad de las y los docentes universitarios han tenido experiencia en educación a distancia como estudiante o como docente, pero el porcentaje se reduce con relación a actividades como diseñador de cursos, desarrollador de contenidos y gestor de plataformas.

Lo primero es importante para hacer frente a las necesidades que se tienen en el entorno inmediato por la pandemia, ya que para confeccionar las clases de manera remota, el tener la experiencia de haber tomado cursos como estudiante aporta a imaginar lo que implicaría una actividad que se solicita en clase. El segundo grupo de actividades relativas al diseño de cursos y desarrollo de contenidos o gestores de plataformas, se vuelve un área de oportunidad para elaborar propuestas de formación desde las instancias correspondientes, lo cual servirá para pensar formatos alternativos para desarrollar en clase, obtener información de las formas en que los estudiantes participan en las plataformas (por ejemplo, a través de las analíticas), así como elaborar materiales mediadores que apoyen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, un segundo reactivo exploró si en los últimos dos años (2018-2020) el profesorado había tomado cursos, talleres o diplomados de diferentes temáticas que se les presentaban a escoger. La siguiente figura muestra gráficamente los resultados que las y los docentes expresaron.

Figura 3. Temáticas de formación que el profesorado tomó en los últimos dos años (2018-2020)



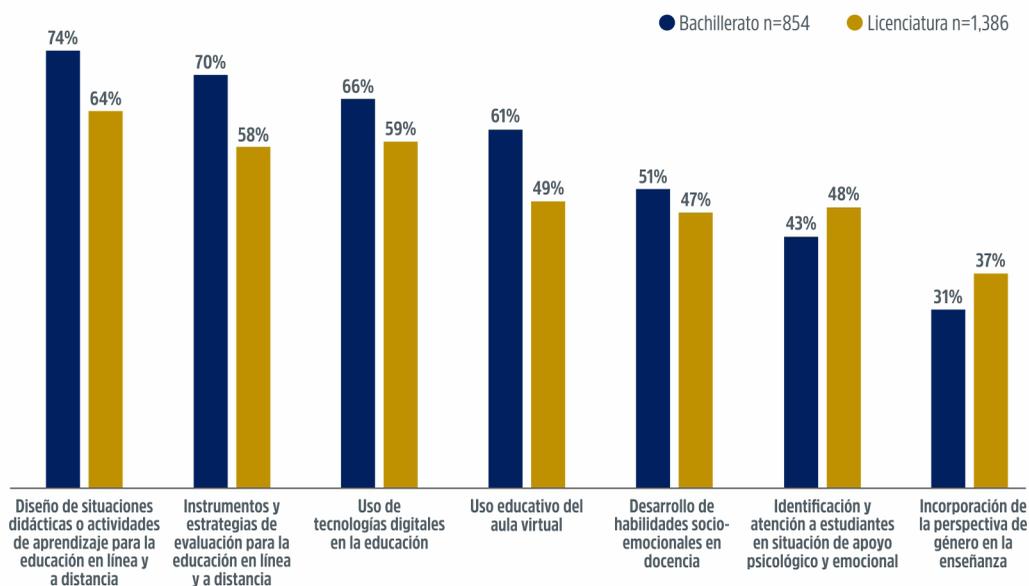
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, el uso de tecnologías digitales en educación, el diseño de actividades didácticas y la actualización disciplinaria fueron los temas frecuentes en que las y los docentes se interesaron y participaron en alguna actividad formativa. Esto sugiere la necesidad por comprender cómo incorporar estas herramientas tecnológicas en las prácticas docentes de manera intencionada, es importante que no solo se reduzca el conocimiento tecnológico a un asunto instrumental, sino cómo estas tecnologías forman parte de nuevas experiencias educativas e interacciones distintas en los entornos digitales.

Los otros temas mencionados, aunque en menor medida, fueron los referentes a la evaluación del aprendizaje y temas sobre perspectiva de género. Sobre esto último, nuevamente se expresa un interés que se ha mantenido y pudiera generalizarse, pues es una problemática que se visibilizó en los últimos años en muchos sectores universitarios, por lo que es importante continuar fomentando relaciones equitativas entre el profesorado y el estudiantado desde las aulas y demás espacios en la UNAM. La gráfica muestra un porcentaje ligeramente mayor de docentes de bachillerato en cada una de las temáticas a las que asistieron, lo cual indica que estuvieron participando de manera continua en la oferta formativa puesta a su disposición por las diversas escuelas y dependencias de la UNAM.

Finalmente, otro de los reactivos exploró las necesidades de las y los docentes sobre las temáticas a las cuales les gustaría asistir en alguna actividad formativa, lo cual ofrece información útil para desarrollar ofertas de formación vinculadas a sus intereses.

Figura 4. Temáticas de interés para el profesorado sobre cursos y talleres de formación



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la figura 4, aquellos temas relacionados con la educación a distancia mediada por las tecnologías digitales fueron los que mayor interés despertaron en las y los docentes universitarios. De esta manera, alrededor del 50% y 70% manifestaron estar interesados en temáticas enfocadas en el diseño de situaciones didácticas para la educación en línea y a distancia, la evaluación en línea, el uso de tecnologías digitales en la educación y el uso del aula virtual. Dos temas relacionados con aspectos socioemocionales fueron considerados de interés para la mitad de las y los docentes que contestaron el cuestionario, el referente al desarrollo de habilidades socioemocionales en las y los docentes, así como la identificación y atención a estudiantes en situación de apoyo psicológico. Por último, un tercio del profesorado expresó su interés por la temática relacionada con la perspectiva de género, lo cual ha sido un tema recurrente en una proporción similar a lo largo de todos los cuestionarios presentados.

En resumen, en las figuras presentadas se puede apreciar que aproximadamente la mitad del profesorado universitario tenía experiencia en educación a distancia con tecnologías digitales ya sea como docentes o estudiantes. No obstante, el resto no contaba con este bagaje, por lo cual el interés por actividades formativas relacionadas con el uso educativo de las tecnologías digitales fue muy recurrente. A la par de este interés vinculado a la situación coyuntural de la educación remota de emergencia y digital, están las temáticas socio-afectivas y sociales como la perspectiva de género, las cuales más de un tercio de las y los docentes también indicaron como relevantes para su formación. A pesar de ello, es de llamar la atención que del grupo de temáticas esta sea la menos solicitada dado el contexto social, político y educativo que el tema reviste para el país y la Universidad.

Conclusiones

Un aspecto que destaca de los estudios es su consistencia de los resultados que se obtuvieron en los tres momentos cuando se aplicaron los instrumentos: al iniciar la contingencia sanitaria en marzo de 2020, una vez terminado el primer semestre en junio 2020 y a más de un año de estar con la educación remota por el cierre de escuelas y universidades en México en 2021; es decir, se aprecia que hay una continuidad en las necesidades e intereses que las y los docentes identifican y han expresado durante la pandemia. Las necesidades e intereses de formación y profesionalización docente de la UNAM se centraron no solo en el empleo de las tecnologías como herramientas y su uso instrumental en las prácticas docentes, sino en la articulación de las tecnologías con la posibilidad de construir prácticas didácticas y pedagógicas adecuadas para el aprendizaje de sus estudiantes y para los contenidos y disciplina de la asignatura, como para el contexto social y de salud que la pandemia colocó al centro.

El entrelazamiento de las temáticas identificadas y su imbricación a los tiempos sociohistóricos que se viven desde inicios del año 2020 hasta el presente, se puede apreciar mediante la expresión de la necesidad de las y los docentes para tener alternativas didácticas y pedagógicas en sus prácticas educativas situadas y mediadas en los espacios en línea y digitalmente. Lo anterior implica conocer y saber usar estas herramientas, sobre todo construir formas de interacción con un sentido pedagógico basado en un método didáctico que flexibilice, abra e incorpore una diversidad de posibilidades en el uso de las herramientas digitales, así como construir alternativas a las prácticas e interacciones que realizaban en tiempos previos a la pandemia.

Por otra parte, es importante que las y los docentes reconozcan la trascendencia de formarse en aspectos que atraviesan su propia práctica y trato con los estudiantes que se identifica en las temáticas de apoyo socioemocional a estudiantes e incorporación de la perspectiva de género. Esto como una forma de atender las situaciones sociales que la pandemia generó en la salud física y emocional del estudiantado y profesorado, como en la demanda por una vida más igualitaria y equitativa entre

las personas, que reconoce la diversidad de identidades que conviven en el espacio universitario, así como las inequidades de género que se reproducen.

Aunque estos temas son claves, es importante visualizar las problemáticas que traen consigo y que no son fáciles de solucionar, dado que se relacionan con la cada vez mayor suma de responsabilidades y exigencias que el docente asume, más allá de los aspectos propiamente curriculares y disciplinares que se podría suponer.

A propósito de esto, algo que se destaca es el incremento en la proporción de docentes que refirieron interesarse y necesitar formación y profesionalización para la docencia entre el segundo y tercer cuestionario. Llama la atención el caso de las y los docentes de bachillerato que plantea diferentes retos hacia el profesorado como a la propia Universidad. Al respecto, construir respuestas implica incorporar criterios de pertinencia, relevancia, eficacia y utilidad respecto al tipo de oferta que se construya.

Como se aprecia en los datos de experiencia previa a la pandemia, un amplio porcentaje de docentes recibió formación, además tienen experiencia en las distintas facetas del trabajo en línea y a distancia. Queda la pregunta acerca de la conveniencia de que las temáticas de interés y la experiencia previa sean articuladas en un modelo de formación de la Universidad que, más allá de las coyunturas, permita a cada docente construir una trayectoria formativa que sí considere sus intereses y necesidades autopercebidas, pero que a la vez responda a una visión institucional acerca del tipo de docentes que la Universidad requiere.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo, BID. (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19*. Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de las Universidades Líderes de América Latina. <http://dx.doi.org/10.18235/0002481>
- Cobo, C., y Narodowski, M. (2020). El incierto futuro de la educación escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 1-6. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.001>
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, CUAIEED. (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia (Panorama general)*. UNAM. https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital_V06-29-10-21.pdf
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, CUAIEED. (2020). *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia*. UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/Informe_Encuesta_Docentes_UNAM_Extenso_VF.pdf
- De Agüero, M., Benavides-Lara, M. A., Rendón, J., Pompa, M., Hernández Martínez, A., y Sánchez-Mendiola, M. (2020). Los retos educativos durante la pandemia de COVID-19: segunda encuesta a profesoras y profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 22(5). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.13>
- De Agüero, M., Benavides-Lara, M. A., Manzano P. A., y Sánchez-Mendiola, M. (2021). Entre la desigualdad y la oportunidad: seguimiento a los retos educativos para la docencia durante la pandemia en la UNAM. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 9(23), 1-12. <http://dx.doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79212>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-DGES*, 6(10), 13-25. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>

- Sánchez-Mendiola, M., Martínez, P., Torres, R., De Agüero, M., Hernández, A., Benavides Lara, M., Rendón, J., y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3). <http://doi.org/10.22201/coldeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Trust, R., & Whaleen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Jl. of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199 <https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), United Nations Children Fund (UNICEF), & World Bank (WB). (2020). *What Have We Learnt?: Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700>