

COVID-19 y Educación Superior. La mundialización de la educación en línea

COVID-19 and Higher Education. The globalization of e-learning

 Dilrabo Bakhronova

Tashkent State University of Uzbek Language and Literature - Uzbekistan
Tashkent, Uzbekistan
iinteligente@gmail.com

Resumen

Tras el cierre de universidades producto de las medidas para controlar la pandemia por COVID-19, los centros educativos no tuvieron otra opción que optar por la educación online. El presente artículo analiza elementos en común entre las dinámicas de comunicación y modalidad de enseñanza en Uzbekistán y España. Se muestra que las respuestas tecnológicas, plataformas utilizadas, así como el nivel de aceptación y exigencia son similares en las dos naciones. Se concluye que si bien existe un incremento de fuentes y acceso a la información, ésta no significa un mejor aprendizaje, además, se plantea la necesidad de un sistema mixto de cara al futuro y las necesidades del nuevo momento que plantea la pandemia y la post-pandemia alrededor del mundo.

Palabras claves: Educación a distancia; Uzbekistán, COVID-19, España, Universidad

Abstract

After the closure of universities as a result of the measures to control the COVID-19 pandemic, educational institutions had no choice but to opt for online education. This article analyzes elements in common between the dynamics of communication and teaching modality in Uzbekistan and Spain. It shows that the technological responses, platforms used, as well as the level of acceptance and demand are similar in the two nations. It is concluded that although there is an increase of sources and access to information, this does not mean better learning, in addition, the need for a mixed system for the future and the needs of the new moment posed by the pandemic and post-pandemic around the world is raised.

Keywords: Distance education; Uzbekistan, COVID-19, Spain, University

1. Introducción

Desde finales del mes de diciembre de 2019 las noticias provenientes desde Wuhan (China), inquietaban a las poblaciones más próximas al este y sudeste asiático. Sin embargo, con el pasar de los días el virus (SARS-CoV-2) llegaba a Europa y con ello los primeros casos en Italia y otros países cercanos (Öcal et al., 2020). Una vez encendidas las alarmas la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoció como una pandemia enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19).

El nuevo virus se propagó a nivel mundial de manera más rápida que otros brotes (Peeri et al., 2020), y con ello provocando diversas reacciones por parte de las autoridades sanitarias y públicas, dependiendo del país. Así, por ejemplo, desde los primeros días de marzo varios países cerraban sus aeropuertos y fronteras, y cerca de 32 países anunciaban el cierre de escuelas y universidades (BBC, 2020), se priorizaba el trabajo a distancia, se limitaban las reuniones y finalmente se decretaba el confinamiento local y hasta nacional en más de 80 países. Los efectos de la pandemia han sido negativos a escala mundial, provocando un deterioro acelerado de la economía con una caída del PIB mundial del -4.3%, y lo que esto conlleva, pérdida del empleo, disminución de salarios, interrupción de envío de remesas (Blake & Wadhwa, 2020), así como deterioro de las capacidades productivas y del capital humano; sin contar los efectos a largo plazo, como un mayor desempleo, menores salarios e ingresos, aumento de pobreza y pobreza extrema, así como el incremento de costos del sistema de salud, su fragmentación y desigualdad en el acceso (CEPAL, 2020, p. 2).

Si bien son dos los sectores que han marcado la preocupación y abordaje sobre los efectos de la pandemia, la salud y lo económico; son amplios los campos de la vida que en la actualidad se puede evidenciar un shock que demorará algún tiempo todavía para volver a la ansiada “normalidad”. La educación es uno de aquellos sectores que también se ha visto golpeado por la pandemia y que es un motor de la economía a escala global, pero que conlleva un elemento distinto de otros sectores de la economía que producen bienes, o gestionan servicios como la turismo y hostelería, sino que son entidades de transmisión de cultura, identidad y ciencia, de allí la importancia de abordar las distintas dimensiones de lo que implica el fenómeno educativo y cómo éste se ha visto afectado durante la pandemia por COVID-19.

Según la Unesco, hasta el 10 de marzo de 2020, 32 países en tres continentes anunciaron o implementaron cierres en escuelas y universidades (BBC, 2020), sin embargo; “en el punto más álgido del confinamiento debido a la COVID-19, más de 160 países habían ordenado distintas formas de cierre de escuelas que afectaban a por lo menos 1500 millones de niños y jóvenes” (Blake & Wadhwa, 2020, párrafo). Para marzo de 2021 solamente 26 países en el mundo han autorizado la apertura total de las instituciones educativas (The World Bank, 2021).

Las preocupaciones en el campo educativo son graves, puesto que “los efectos de la COVID-19 en la educación podrían durar décadas, y no solo causar la pérdida de aprendizaje a corto plazo, sino también reducir las oportunidades económicas a largo plazo para esta generación de estudiantes” (Blake & Wadhwa, 2020, párrafo). Además, habrá que evidenciar el incremento de la deserción escolar, así como el aumento del trabajo infantil, lo que en esta generación podría significar una pérdida de unos USD 10 billones en ingresos, lo que equivale a casi el 10 % del producto interno bruto (PIB) mundial. (Blake & Wadhwa, 2020).

Por otra parte, es importante también reconocer la complejidad de la educación en sí, durante toda la pandemia en el año 2020. Diversos son los factores que han incidido, entre ellos el acceso a internet, la calidad de los programas sincrónicos, asincrónicos, los criterios de evaluación, el

nivel de capacitación de maestros y maestras (Huber y Helm, 2020), las condiciones laborales, falta de tutoría y apoyo (Judd et al., 2020), las condiciones del hogar de los estudiantes, además de los factores emocionales y psicológicos de quienes intervienen en el sistema educativo.

La pandemia empujó al sistema educativo a una especie de experimento forzado e inmediato, en palabras de Bozkurt y Sharma (2020, i) una “enseñanza remota de emergencia” o un “aprendizaje electrónico de emergencia” (Murphy 2020, p. 492). Este cambio repentino es plausible de análisis y reflexiones que permitan comprender las causas, los mecanismos de respuesta tomados para afrontar este cambio, así como los primeros resultados o evaluaciones de la práctica educativa en la modalidad a distancia.

Por lo tanto, el objetivo del presente artículo es analizar el fenómeno de la educación durante la pandemia por Covid-19 en España y Uzbekistán en el año 2020. Sin querer presentar una evaluación o estudio comparativo, lo que aquí se pretende es elaborar una reflexión en torno a qué acciones fueron tomadas en ambos países como estudio exploratorio que sugiera futuros trabajos que analicen a fondo cada arista de lo aquí abordado.

2. Metodología

Para abordar este artículo se utilizó un análisis bibliográfico de artículos destacados que abordaron la situación de la educación durante la pandemia por COVID-19 tanto en Uzbekistán como en España. Se seleccionaron artículos académicos que han trabajado la situación de la educación superior, haciendo énfasis en cuál fue la experiencia de uso de tecnologías, plataformas de transmisión de datos, la calidad y acceso a internet, así como la respuesta en los estudiantes. La información hace referencia a los meses entre marzo y septiembre de 2020.

3. Educación a distancia en la emergencia sanitaria

Ante el abrupto cierre de escuelas y universidades, éstas no tuvieron otra elección que optar por la educación a distancia, crear entornos de enseñanza que permitan la continuidad de los procesos de aprendizaje, y por otra parte, crear lazos que permitan el desarrollo de las relaciones sociales y crecimiento personal, sobre todo en la educación primaria y secundaria, puesto que las necesidades y enfoques de la educación superior es distinta.

Uzbekistán

En el caso de Uzbekistán, en el contexto de la cuarentena propuesta por las autoridades locales, algunas instituciones de educación superior como la Tashkent University of Information Technologies y Tashkent State University of Law tuvieron que cambiar la modalidad de estudios y desde el segundo semestre del ciclo académico 2019-2020 solamente ofrecían la modalidad a distancia. Para esto emplearon la plataforma Moodle, Distant.uz, Edu.uz, Zoom, Skype e inclusive canales de Telegram, creando de manera casi inmediata todo un sistema de recursos hechos por los mismos docentes como videos grabados, audios que ayuden a una mejor comprensión de los contenidos (Salakhova et al., 2021). Sin embargo, como se ha mencionado, la transición no ha sido fácil, pues:

... a pesar de que el sistema se introdujo hace unos años, su implementación fue lenta en la práctica, por lo que era natural que se enfrentara a sus propios problemas y dificultades en la introducción de la enseñanza a distancia de emergencia por primera vez en la historia de nuestro país (Solidjonov, 2021, p. 110. Traducción de la autora).

Según Sultanova y Nigmatova (2021), quienes realizaron una encuesta en Uzbekistán sobre la educación a distancia, encontraron que el 90% de los encuestados (educación superior) valoraron positivamente la nueva modalidad de estudios, pues cuentan con mayores recursos, información, interactividad, posibilidad de aprender el material y realizar las tareas en cualquier lugar y en cualquier momento libre. Por otra parte, encuentran que existen menor ansiedad en los estudiantes (57.01%), esto se debe probablemente a una menor exposición en la clase, pues no sienten vergüenza de hacer preguntas ante todo el salón de clases, tienen mejores horarios para entrega de tareas, exámenes, y por otra parte una mayor conexión con sus pares por medio de herramientas tecnológicas acorde a su edad. Además de que los estudiantes pueden volver a repasar los temas del curso, reproducir videos, tomar apuntes de manera más fácil.

Salakhova et al., (2021) adiciona que en la educación a distancia los estudiantes contaron un 30 a 60 % de material extra, a diferencia de la educación presencial donde pueden obtener hasta un 10 %. Esto brinda una variedad de fuentes de información que pueden revisarse indefinidamente y que ayuda la disciplina del tiempo dedicado a los estudios. En este campo, los mismo profesores tuvieron que aprender técnicas y programas en línea para la creación de instrumentos visuales como Piktochart, Infogram, Canva, etc., (Omonov y Bakhronova, 2020).

En cuanto a la acceso a internet y las tecnologías de la información, Uzbekistán ha tenido poco acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. En términos del uso de las TIC en 2017:

...ocupa el puesto 95 en el mundo entre 176 países según el Índice de Desarrollo de las TIC. Según el Índice de Infraestructura de Telecomunicaciones, Uzbekistán solo está por delante de Turkmenistán y Tayikistán entre los países de la CEI, y con un indicador de 0,3307, está casi dos veces por detrás de Rusia, Bielorrusia y Kazajstán. (Alimbekov, 2021, párrafo 6)

Durante la pandemia, la velocidad de Internet ha aumentó un 8% (Fijo), y la de Internet Móvil un 16%. Según el Ministerio, en el último año se han producido cambios positivos en la velocidad de Internet en Uzbekistán. Según el análisis, la velocidad de Internet ha aumentado casi 2,3 veces. A partir de marzo de 2019, es 11,62 Mbit/s. 26,77 Mbit/s a partir del 1 de junio de 2020. A partir del 15 de junio de 2020, la velocidad de Internet en Uzbekistán es de 27,59 Mbit/s. (Solidjonov, 2021, p. 109. Traducción de la autora). Las medidas tomadas por las autoridades, son positivas respecto a que influyen de manera directa en la estabilidad de las conexiones a la hora de las sesiones educativas.

Sin embargo, los problemas de acceso y servicio de internet también experimentaron estuvieron presentes, afectando más a aquellos que vivían en zonas remotas, así como a aquellos que no tenían presupuesto para adquirir equipos electrónicos para recibir las clases. Además, se experimentaron problemas en los servidores por el exceso de carga de información, y por otra parte el poco conocimiento de Moodle, principal plataforma utilizada durante la pandemia (Sultanova y Nigmatova, 2021).

España

En el caso español, tras el cierre la presencialidad y optar por la educación a distancia, una de las plataformas a la que se dio uso fue Moodle, pues permitía la creación de un entorno virtual que se asemejara a un aula, y que contaba con la facilidad cuestionarios, tareas, foros, lecciones, talleres (tareas con evaluación por pares) y un calificador integrado y descargable a una hoja de cálculo, etc. Como canal para la transmisión y conexión virtual se utilizaron diversas plataformas

de videoconferencias, pero las más conocidas: Google Meet, Microsoft Teams, blackboard Collaborate, Skype Empresarial, WebEx, Zoom, AVIP, Jitsi y discord (Grande-de-Prado, 2021).

Con el pasar de los días y la adaptación al nuevo sistema, un estudio realizado en la Universidad de Almería, estima que el 35% de los alumnos encuestados consideró que la universidad ha adoptado medidas suficientes para solventar problemas de conectividad, un 70% destacó que la modalidad a distancia facilita la realización de trabajos autónomo, al contrario de la realización de trabajos grupales, (Castellano Gil et al., 2021, p. 195). A diferencia del estudio en Uzbekistán, en el caso español y de la Universidad de Almería, cerca de un 80% de los estudiantes encuentra más exigente a esta modalidad de estudios, puesto que representa mayor carga de trabajo.

Por otra parte, en Pérez-López et al., (2021) en otro estudio de la zona de Extremadura, se puede constatar que los docentes escogieron mayoritariamente el modelo asíncrono acompañado de una interacción docente-discente basada en la comunicación a través de correo electrónico, foros o chat. En este sentido, la percepción de los estudiantes también es importante resaltar y así lo hacen en Pérez-López:

A pesar del incremento en el tiempo de estudio un porcentaje similar (77,3%) no percibe proporcionalidad en el rendimiento académico. Esta inversa relación entre dedicación y percepción del rendimiento puede ser uno de los factores que contribuyen a explicar su 'desacuerdo' (25,5%) o 'total desacuerdo' (41,2%) con el hecho de que las clases online puedan sustituir a las presenciales. Sin embargo, un 85,2% está de 'acuerdo' o 'totalmente de acuerdo' en que la universidad no puede prescindir del uso educativo de las TIC. Existe un alto consenso en señalar que los docentes no se han adaptado a las excepcionales circunstancias que vivían los alumnos en su ámbito personal (65,1%) o académico (68,1%) (Pérez-López et al., 2021, p. 338)

Existe una alerta significativa respecto al estudios de diversas universidades en España, que concluyen:

Las universidades públicas españolas siguen apoyándose más en la tradición didáctica de la enseñanza presencial que en los retos de innovación educativa que supone la enseñanza digital. Ninguna se atreve a romper o cuestionar los modelos rígidos de la organización del tiempo académico y de los métodos seculares de la enseñanza universitaria (Moreira, 2021, p. 14)

El esfuerzo realizado por todos los actores de la comunidad educativa también es importante traerlo al presente, puesto que las dinámicas de trabajo obligaron en la mayoría de los casos a ir más allá de las horas destinadas para estudiar y para trabajar. Rodríguez reseña lo realizado por los docentes:

En su mayoría han dedicado más de 7 horas semanales a la preparación de sus programaciones, actividades, correcciones o contestar emails, llegando en algunos casos a dedicar más de 28 horas semanales para poder llegar a dar una respuesta adecuada a todo a su alumnado y poder estar así a la altura de la situación (Rodríguez, 2021, p. 35)

Sobre el internet y la calidad de conexión, un "87% de los estudiantes reconocen que en las conexiones virtuales favorece más la distracción en contraposición a la modalidad presencial y un 98% señala que han sufrido problemas técnicos de conexión durante las sesiones" (Castellano Gil et al., 2021, p. 195). Así, en Pérez-López, exponen un detalle del tipo de internet del que disponían los consultados:

... el 54,2% se conecta mediante fibra óptica propia; el 24% a través de ADSL propia; un 6,6% lo hace con fibra óptica compartida; un 6,2% utiliza los datos de alta velocidad de su móvil; un 3,6% también accede a través de los datos (baja velocidad) de su móvil; el 3,5% cuenta con ADSL compartida; un 1,6% utiliza otras formas de conexión; y, finalmente un 0,4% no posee ningún tipo de conectividad. Estos datos reflejan la misma tendencia que muestra la tabla 1; esto es, el porcentaje de los que disponen de conectividad propia (78,2%) respecto a los que, o bien comparten la conectividad (10,1%), o utilizan los datos de su móvil (9,8%) o carecen de ella (0,4%) (Pérez-López et al., 2021, p. 336)

4. Conclusión.

De este breve repaso a la transición de la educación presencial a la educación a distancia, se puede colegir que, tras el cierre de las instituciones de educación, tanto en Uzbekistán como en España, los ejemplos que se tomaron a consideración, migraron sus sistemas de educación optando por plataformas como Moodle para el seguimiento de los cursos, así como la implementación de las videoconferencias como mecanismo casi único de contacto, lo más cercano a la presencialidad. Para este fin también fue casi general la utilización de plataformas como Zoom, Skype, Google Meet así como WebEx y Microsoft Teams.

El acercamiento de estudiantes como docentes a este nuevo entorno también fue muy similar, en cuanto un sector que desconocía el uso de estas herramientas, así como la dificultad y caída de las conexiones durante los primeros semanas y meses de la pandemia. También se destaca los dispositivos de acceso a la educación virtual, en su mayoría computadores personales, teléfonos móviles, pero también no se debe dejar de mencionar que siempre estuvo presente un sector, aunque minoritario que no tuvo acceso a dispositivos tecnológicos, limitando así su derecho a la educación.

En cuanto a la intensidad de las actividades, en ambos casos concuerdan que el trabajo fue mayor, sin embargo, el tener mas recursos, tiempo para realizar las actividades, no significa mas conocimiento. Aquí se presenta el principal problema y es lo que debería ser medido a profundidad, una evaluación real de los conocimientos y aprendizajes adquiridos, puesto que la posibilidad de regresar de manera total a la presencialidad es todavía incierta, y por lo tanto no se puede desperdiciar o experimentar con actividades o acciones temporales, sino que debe trabajarse en la actualización de los contenidos y mecanismos de enseñanza que den cuenta de un sistema de educación más adaptable a los cambios de la sociedad.

El formato online no sustituirá las formas tradicionales de aprendizaje y comunicación, eso es claro, pero también es cierto que el sistema educativo no puede renunciar a nuevas oportunidades, nuevos mecanismos, nuevos contenidos curriculares, puesto que cuando termine la pandemia, sería interesante plantear en las universidades un modelo de aprendizaje mixto, que combinará la interacción presencial entre alumnos y profesores con el uso de las ventajas de la enseñanza a distancia cuando sea necesario, de la manera más conveniente y eficaz.

Referencias

- Alimbekov, S. (April 12, 2021). The importance of digital technologies to Uzbekistan's fight against pandemic. *Global Times*. <https://www.globaltimes.cn/page/202104/1220877.shtml>
- BBC. Redacción. (11 de marzo 2020). Coronavirus: 6 medidas extremas adoptadas por las autoridades en la lucha contra el covid-19. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51832806>
- Blake, P. & Wadhwa, D. (14 de diciembre, 2020). Resumen anual 2020: El impacto de la COVID-19 (coronavirus) en 12 gráficos. *Banco Mundial Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/resumen-anual-2020-el-impacto-de-la-covid-19-coronavirus-en-12-graficos>
- Bozkurt, A., and R. C. Sharma. 2020. Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education* 15(1) i–vi. <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447>
- CEPAL (3 de abril, 2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19 Efectos económicos y sociales. *CEPAL*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/S2000264_es.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Castellano Gil, J. M., Almagro Lominchar, J., & Fajardo Pucha, A. B. (2021). Percepción estudiantil sobre la educación online en tiempos de COVID-19: Universidad de Almería (España). *Revista Scientific*, 6(19), 185-207. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.9.185-207>
- Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell Almuzara, A., & Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la CoVid-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58
- Huber, S. G., and C. Helm. 2020. COVID-19 and Schooling: Evaluation, Assessment and Accountability in Times of Crises—reacting Quickly to Explore Key Issues for Policy, Practice and Research with the School Barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 32. 237–270. <http://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Judd, J., B. A. Rember, T. Pellegrini, B. Ludlow, and J. Meisner (2020). “This is Not Teaching”: The Effects of COVID-19 on Teachers. https://www.socialpublishersfoundation.org/knowledge_base/this-is-not-teaching-the-effects-of-covid-19-on-teachers
- Moreira, M. A., Aguilar, A. B., Gómez, S. M., & Santos, M. B. S. N. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19: la presencialidad adaptada. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 5. <https://doi.org/10.6018/red.450461>
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and Emergency eLearning: Consequences of the Securitization of Higher Education for Post-pandemic Pedagogy. *Contemporary Security Policy* 41(3): 492–505. <http://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Öcal, A., Cvetković, V., Baytiyeh, H., Santos Tedim, F., & Zečević, M. (2020) Public reactions to the disaster COVID-19: a comparative study in Italy, Lebanon, Portugal, and Serbia. *Geomatics, Natural Hazards and Risk*, 11(1), 1864–1885. <http://doi.org/10.1080/19475705.2020.18>
- Peeri, N., Shrestha, N., Rahman, Md., Zaki, R., Tan, Z., Bibi, S., Baghbanzadeh, M., Aghamohammadi, N., Zhang, W., Haque, U. (2020) The SARS, MERS and novel coronavirus (COVID-19) epidemics, the newest and biggest global health threats: what lessons have we learned? *International Journal of Epidemiology*, 49(3), 717–726. <https://doi.org/10.1093/ije/dyaa033>
- Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1). 331-342. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Omonov, Q., & Bakhronova, D. (2020). Materials of the International scientific-practical conference. Perspective ways of implementation in the educational process of the advanced exterior experience in teaching foreign languages. Academy of the Armed Forces of Uzbekistan
- Rodríguez Garrido, L. (2021). La Educación a distancia ante la crisis sanitaria del COVID-19. [Tesis maestría] Universidad de la Laguna, España. RIULL repositorio Institucional. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23276>

- Solidjonov, D. (2021). The Impact Of The Development Of Internet Technologies On Education At Pandemic Time In Uzbekistan. [Congreso] XVII Concurso Internacional de Ciencia e Investigación del ICSU “Nauka i Enlightenment”. Kokand university, Uzbekistan
- Salakhova, E., Shamsitdinova, M., Mavjuda Shakhakimova (2021). The Impact Of Information Technologies On Distance Education During Pandemic In The Republic Of Uzbekistan – Palarch’s Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology 17(6)
- Sultanova, D., y Nigmatova, D. (2021). The needs of implementing distance learning in higher education (The case of Uzbekistan as an example). *Bulletin of Science and Practice*. 6(5) <https://doi.org/10.33619/2414-2948/54>
- The World Bank. (2021). World Bank Education COVID-19 School Closures Map. *The World Bank*. <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-covid-19>
- Zokir Qizi, S. Z., & Ablizova, G. A. (2021). Online Learning Through Moodle Platform in Uzbekistan During The Covid-19 Pandemic. *International Journal on Integrated Education*, 4(3), 352-355. <https://doi.org/10.31149/ijie.v4i3.1511>

AUTORA

Dilrabo Bakhronova. PhD, associate professor Tashkent State University of Uzbek Language and Literature.

Conflict of interest

No potential conflict of interest is reported by the authors.

Funding

No financial assistance from parties outside this article.

Acknowledgments

N/A