

Reflexiones de niños preescolares, familiares y maestros de educación especial durante la pandemia

Special Preschool Education during the Pandemic: Reflections from Children, Relatives and Teachers

Yulia Solovieva

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
PUEBLA, MÉXICO
aveivolosailuy@gmail.com
ORCID 000-0001-5610-1474

Brenda Lisset Pérez

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA,
MÉXICO
lisset.prz.prz.96@hotmail.com
ORCID 0000-0002-7561-8919

Luis Quintanar Rojas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA, MÉXICO
ranatniuq@icloud.com
ORCID 0000-0002-9758-1467

RESUMEN

El aislamiento educativo provocado por la pandemia Covid-2019 tiene consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños preescolares con necesidades especiales, sus padres y maestros; dichas consecuencias aún no se han estudiado. El objetivo del artículo es mostrar cómo lo viven y concientizan los participantes del proceso educativo especial. Para cumplir este objetivo, se crearon y aplicaron entrevistas semiestructuradas interactivas para niños con necesidades especiales, sus padres y maestros de educación especial del sector público. En el estudio se incluyeron diez niños preescolares, diez familiares y 25 maestros de educación especial del estado de Tlaxcala, México. El análisis permitió establecer diferencias entre los motivos y los objetivos de los niños y de los adultos. Se discute la necesidad de mayor reflexión sobre la metodología que se utiliza para el trabajo en línea con niños preescolares que presentan dificultades en su desarrollo. Se concluye que los resultados muestran la urgente necesidad de reconsiderar la forma en la que se atiende a los niños preescolares con necesidades especiales.

Palabras clave: aislamiento educativo, educación especial, edad preescolar, problemas en el desarrollo, atención educativa en línea

ABSTRACT

The educational isolation caused by the Covid-19 pandemic has consequences in the teaching and learning process of preschool children with special needs, their parents, and teachers. Such outturns are yet to be studied. This paper aims to show how the participants involved in the special-education process live and understand educational isolation. Accordingly, we created and applied online semi-structured interactive interviews for children, parents, and teachers in special education from public institutions. The study participants were ten preschool children with special needs, ten parents, and 25 special education teachers from Tlaxcala, Mexico. The data analysis allows us to establish the differences between the motives and objectives of children and adults. The article discusses the need for further reflection on the methodology used to work online with preschool children with special needs. The conclusions establish that all preschool children wish to return to a face-to-face modality of education and special attention, which corresponds to the needs of psychological development of this age. Data manifest urgent necessity of reconsideration of the form, in which preschool children receive specialized attention. Keywords: educational isolation, special education, preschool age, developmental difficulties, online educational service

“Quiero ir a la escuela”

“Maeta te quiero mucho, oye maeta, te quiero mucho”

Expresión de alumnos preescolares con problemas en su desarrollo

INTRODUCCIÓN

El proceso educativo integra a diversos participantes: docentes, alumnos y a sus padres. Los integrantes esenciales de este proceso, en primer lugar, son los docentes, los alumnos (Solovieva, 2019) y sus familiares. En el caso de la educación especial, sobresale el papel de los familiares de una forma particular, debido a la mayor necesidad de apoyo constante físico-material, afectivo, práctico e intelectual. Este apoyo rebasa el contexto de las actividades y la convivencia en el aula escolar, debido a que debe incorporarse a todas las esferas de la vida de los niños con diversas discapacidades y alteraciones en el desarrollo psicológico.

Los cambios en la sociedad humana se reflejan en sus distintos niveles de organización; los cambios en la actividad cultural en cada momento histórico se reflejan en la vida individual de los integrantes de la sociedad (Lotman, 1997; Leontiev, 2003). Desde la teoría de la actividad, un paradigma en la ciencia psicológica (Talizina, 2019; Quintanar y Solovieva, 2020), los participantes del proceso educativo no deben concebirse aisladamente, porque el mismo proceso no se puede realizar sin la participación activa de todos sus integrantes. Los resultados de la actividad educativa, tanto normal, como especial, dependen de una efectiva y positiva interacción de los participantes reales de este proceso en todos los ambientes de la sociedad (Vigotsky, 1997).

Este proceso de interacción multifacética sufrió modificaciones por la pandemia mundial provocada por el virus Covid-19. En México, como en otros países, el proceso educativo, así como los procedimientos de corrección y terapia infantil fueron interrumpidos desde el 23 de marzo de 2020. Tal situación se reflejó en el proceso de desarrollo de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades. En recientes publicaciones se han reportado las dificultades emocionales que experimentan los alumnos universitarios durante la pandemia

en México (Ordorika, 2020; Miguel, 2020; Solovieva *et al.*, 2021a) y en otros países (González, 2020; Rosario-Rodríguez *et al.*, 2020; Pérez-López, Vázquez y Cambero, 2021; Ascue y Navarro, 2021); las investigaciones presentan datos obtenidos a partir de encuestas y entrevistas realizadas en línea durante la pandemia. Los resultados señalan que los alumnos universitarios manifiestan frustración, ansiedad y angustia. Se reporta que los jóvenes universitarios tienen dificultades para organizar su tiempo, acceder al contenido de las clases en la modalidad virtual y realizar todas las tareas que se les encargan (Solovieva *et al.*, 2021b). Sin embargo, aún se requiere ampliar el estudio del círculo de problemas que abarcan a los niños más pequeños, en edad escolar y preescolar de educación normal y especial.

Es cierto que las publicaciones reportan grandes dificultades en el trabajo educativo en línea durante la pandemia con niños en edad preescolar, específicamente debido a la falta de atención, concentración, comprensión y cansancio (Kim, 2020). También lo es que a raíz de la pandemia, se reportaron dificultades de los niños preescolares para reconocer las características sensoriales de los objetos materiales externos (Krylova y Vodyakha, 2021). Cabe señalar que tales características surgen a partir de la interacción del niño con los objetos bajo la guía y colaboración del adulto en las instituciones preescolares; dicha colaboración favorece la adquisición de la función simbólica y del lenguaje de los niños preescolares con desarrollo psicológico normal, así como de los niños que presentan problemas relacionados con los estados disfuncionales en el sistema nervioso central (Borges, Solovieva y Quintanar, 2020a y 2020b).

En estudios recientes se ha señalado que una metodología favorable para la edad preescolar es la organización de sesiones de juego temático de roles en línea bajo la guía de los educadores específicamente preparados (Olivera *et al.*, 2021; Solovieva y Quintanar, 2021). Conociendo las necesidades psicológicas del niño preescolar, tales como la comunicación con los coetáneos y la participación guiada del adulto (Lisina, 2013; Vigotsky, 1983, 1997), se puede suponer que el aislamiento educativo no es una opción favorable para los niños de esta edad. Más aún, esta situación se agrava en los casos de niños preescolares con discapacidad, que requieren de

una permanente atención especializada. La ausencia de esta atención, la carencia de conocimientos especializados y de preparación de los padres para el trabajo educativo con sus hijos, además de la imposibilidad para estar en contacto con amistades y coetáneos, no se pueden considerar situaciones óptimas para garantizar el desarrollo psicológico y la preparación para la escuela. Lisina (2013) afirma que la comunicación es siempre una actividad y que el “objeto de comunicación es otra persona” (Lisina, 2013, p. 88). La disminución de contactos y de colaboración con otras personas, sin duda alguna, afecta negativamente al desarrollo psicológico de los niños preescolares.

Por ello resulta importante conocer de qué forma viven y comprenden la situación de aislamiento que enfrenta el sistema educativo especial en México desde la perspectiva del desarrollo histórico-cultural. Es necesario entender que todos los participantes del proceso educativo sienten algo, opinan algo, se preocupan por algo, tienen diversos intereses, motivaciones y comprensión reflexiva de los hechos. Estos intereses, motivaciones y comprensión de la situación involucran a los participantes de la educación especial: alumnos en edad preescolar, sus padres y los especialistas que los atienden durante la pandemia. Hasta este momento no se han encontrado datos acerca de investigaciones educativas de la población de niños preescolares con diversas discapacidades durante la pandemia.

El presente artículo indaga sobre cómo comprenden los niños preescolares, alumnos atendidos por el sistema de educación especial, sus padres y maestros, la situación de ausencia de clases y de atención clínica presencial, a partir de marzo de 2020 hasta el momento de escribir este trabajo (septiembre de 2021), es decir, durante casi un año y medio. A partir de estos datos se puede observar cómo, desde la perspectiva de los participantes del estudio, debería ser el cambio en el sistema de educación especial para mejorar el aprendizaje y desarrollo de los niños en edad preescolar que presentan discapacidades y alteraciones en su desarrollo.

El objetivo principal fue conocer las reflexiones de los participantes del proceso educativo especial durante la pandemia. Entre los objetivos complementarios señalamos el diseño y la aplicación de las entrevistas semiestructuradas interactivas en línea en condiciones

del aislamiento educativo, así como la posibilidad de incluir a los participantes en edad preescolar que requieren atención educativa especial, a sus padres y maestros, por lo que se trata de un estudio con participantes de edades y actividades diversas.

METODOLOGÍA

Participantes

En la fase preliminar de este estudio participaron diez niños con discapacidades y sus respectivas madres, así como 25 especialistas (todas eran mujeres) de educación especial del sector público del estado de Tlaxcala (México). Todas las familias pertenecen a un medio socioeconómico medio bajo o bajo. La edad de los padres de los alumnos fue de entre 27 y 48 años, con nivel educativo entre secundaria y superior. Los niños eran alumnos del nivel preescolar público de entre 5 y 6 años que presentaban dificultades de conducta, aprendizaje, lenguaje y retraso en el desarrollo. Para los fines de nuestro estudio no se han tomado en cuenta las diferencias o similitudes clínicas particulares de los niños que participaron en el mismo. Todos los participantes estuvieron de acuerdo en responder a las preguntas de las entrevistas y se mostraron interesados y colaborativos, incluyendo a los niños en edad preescolar.

Los datos de las entrevistas no permiten descubrir a la autoría del participante, ni la relación entre alumnos y maestros, ya que se usó captura de datos indistintamente, ubicándolos por grado escolar y tipo de la institución de atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, públicas o particulares. Cabe señalar que, en la mayoría de los casos, los niños preescolares fueron apoyados por sus familiares para comprender las preguntas y dar las respuestas durante la entrevista. El cuadro 1 integra los datos descriptivos de los participantes.

■ Cuadro 1. Características de los participantes: docentes, niños y familiares

| Docentes | | | Niños | | | Familiares | | |
|--------------------|-------------------|----------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|------|-------------|-----------------|------|
| Especialidad | Docentes por área | Grado escolar que atienden | Discapacidad | ¿Requirió ayuda para responder? | Edad | Ocupación | Escolaridad | Edad |
| Comunicación | 3 | 2º y 3º | Dificultades de comunicación | Sí | 4 | Empleada | Media superior | 48 |
| Educación especial | 15 | 1º, 2º y 3º | Dificultades de comunicación | Sí | 5 | Empleada | Ing. Químico | 28 |
| Maestra de apoyo | 1 | 3º | Dificultades de Comunicación | Sí | 4 | Ama de casa | Secundaria | 27 |
| Psicología | 3 | 3º | Aprendizaje | Sí | 5 | Ama de casa | Carrera técnica | 32 |
| Trabajo social | 3 | 2º y 3º | Conducta | No | 5 | Empleada | Secundaria | 20 |
| | | | Aprendizaje | No | 5 | Empleada | Licenciatura | 46 |
| | | | Aprendizaje | No | 5 | Ama de casa | Secundaria | 32 |
| | | | Aprendizaje | No | 5 | Ama de casa | Bachillerato | 33 |
| | | | Retraso en el desarrollo | Sí | 5 | Empleado | Secundaria | 34 |
| | | | Dificultades de lenguaje y conducta | Sí | 5 | Vigilante | Bachillerato | 28 |

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

Para lograr este objetivo, se elaboraron entrevistas semiestructuradas a los niños, sus familiares y maestros y se aplicaron en línea con participación interactiva debido a la pandemia, en condiciones de aislamiento, durante enero y junio de 2021.

Para ello se usó la plataforma *Google Meet* con una duración aproximada de una hora con cada participante, lo cual implicó una interacción oral entre el entrevistador y el entrevistado. En algunos casos, por ausencia de tiempo o por razones personales, las entrevistas se enviaron a los participantes por correo electrónico, quienes las contestaron por escrito y las entregaron por el mismo medio a los investigadores. En el caso de los niños preescolares, las respuestas se obtuvieron ante la presencia y colaboración de sus padres. Cabe señalar que en todos los casos se trata de la madre del menor. Todas las respuestas se han anotado y analizado.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó de acuerdo con los tipos de respuesta de los participantes, niños, familiares y docentes. Se trata de respuestas o comentarios de los participantes a las preguntas de la entrevista. Cabe señalar que todas las preguntas son de tipo abierto, lo cual da la posibilidad de mayor apertura y reflexión a los participantes.

Los tipos de respuestas permiten comprender los motivos y los objetivos de los participantes, que son los elementos invariantes de cada actividad cultural (Leontiev, 1983, 1984, 2003). Los elementos de motivo y objetivo de la actividad se relacionaron con el análisis estructural del proceso enseñanza-aprendizaje a partir de la teoría de la actividad (Talizina, 2019). Esta teoría permite estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje no como un fenómeno espontáneo y empírico, sino como actividad cultural motivada, colectiva, dirigida a los objetivos establecidos, proceso que posee su objeto y niveles de orientación (Talizina, 2019; Solovieva y Quintanar, 2020a). No se establecieron los objetivos del análisis estadístico de datos por las características de la muestra heterogénea de la población incluida. Se establecieron las tendencias de acuerdo con los tipos de respuesta y su relación con los elementos estructurales de la actividad educativa.

Instrumentos

Para alcanzar el objetivo del estudio, se diseñaron tres encuestas breves para los docentes, los alumnos con discapacidad y sus familiares (madres). Cada una de ellas contiene preguntas sobre su comprensión y reflexión de la situación de ausencia de atención presencial que están viviendo. Las preguntas utilizadas son abiertas, claras y sencillas para todos los participantes. Al mismo tiempo, se trata de preguntas interesantes que son poco comunes, es decir, no completamente esperadas por los participantes. Estas preguntas hacen que los participantes reflexionen y permiten obtener información acerca de las dificultades que los participantes (niños con dificultades en el desarrollo, sus familiares y los especialistas que los atienden), enfrentan durante la pandemia, acerca de la causa de las dificultades, tal

y cómo ellos las comprenden, su opinión sobre los cambios, sobre los tipos de acciones que realizan y reciben, entre otros aspectos. Las respuestas se analizan de acuerdo con los planteamientos de la teoría de la actividad sobre la estructura y el contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada una de las entrevistas está integrada por 14 preguntas.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas aplicadas a los niños, sus madres y las especialistas de educación especial que los atienden. Para cada pregunta, se especifican los tipos de las respuestas obtenidas.

Respuestas de los niños preescolares con problemas en el desarrollo

Todos los alumnos, de 4 a 6 años, contestaron a las preguntas con ayuda de sus padres; todos ellos se encontraban inscritos en segundo y tercer grado de preescolar y eran atendidos por docentes de educación especial en escuelas públicas. Los padres de los alumnos indican que cuatro de ellos lograron contestar las preguntas de manera independiente, mientras que los otros seis lo hicieron a través de la participación de sus padres.

Pregunta 1. ¿Qué te gusta más: a) ir a la escuela/consultorio; b) asistir a clases en línea; c) hacer las tareas que te envían? ¿Por qué?

Las respuestas de los niños permiten comprender que todos los alumnos desean ir a la escuela. Dos de los 10 dicen que les gusta hacer las tareas, pero que quieren ir a la escuela.

Pregunta 2. ¿Dedicas ahora más tiempo a hacer las tareas en casa, que cuando asistías a la escuela/consultorio?

Nueve de los alumnos gastan más tiempo en las tareas, mientras uno de ellos expresa que gasta el mismo tiempo.

Pregunta 3. ¿Tienes más tiempo libre en la situación actual de encierro?, ¿sabes qué hacer con tu tiempo?

Las respuestas de los niños indican que todos los niños cuentan con más tiempo libre. Sin embargo, nadie contesta sobre qué puede hacer concretamente durante este tiempo.

Pregunta 4. ¿Siempre comprendes lo que se te pide que hagas?, ¿las tareas que te encargan son interesantes?

A todos los niños les ayuda su mamá, porque ellos, por sí solos, no comprenden las tareas que deben realizar.

Pregunta 5. ¿Tu maestro te señala tus errores y te dice cómo corregirlos?

La mitad de los niños contesta afirmativamente, mientras que la mitad contesta negativamente.

Pregunta 6. ¿De qué materia te gustan más las tareas y de cuál no te gustan?, ¿por qué?

A los niños les gustan las materias de educación física, los juegos y los cuentos infantiles.

Pregunta 7. ¿Las tareas son sobre los temas que estaban viendo antes del Covid-19, o han cambiado los temas?

Los niños dicen que les dan “tareas de como si fuera de una tele” y no saben de qué se trata.

Pregunta 8. ¿Puedes hacer tú solo las tareas o necesitas que alguien te ayude?, ¿por qué?

A todos los niños les ayuda siempre su mamá.

Pregunta 9. ¿Te ponen ahora las mismas calificaciones que antes o son más altas o son más bajas?

Los niños no comprenden cuáles son sus calificaciones, lo que observan es que aparecen los signos y las etiquetas virtuales o pegatinas en sus cuadernos.

Pregunta 10. ¿Piensas que aprendes igual que antes o no?, ¿por qué?

Todos los niños quieren ir a la escuela; ellos expresan que ahora ya no saben nada, “porque no están ahora en la escuela”.

Pregunta 11. ¿Tienes ahora el mismo interés por las actividades escolares (mayor o menor), que cuando ibas a la escuela/consultorio?

La mitad de los niños no sabe cómo responder, mientras que la mitad contesta “sí”.

Pregunta 12. ¿Qué es lo que más extrañas de tu asistencia a la escuela/consultorio?: a) las clases de tu maestra(o); b) la charla y la convivencia con tus compañeras(os); c) jugar con tus compañeras(os).

Los niños quieren jugar y estar con sus amigos, tal y como lo hacían antes del aislamiento.

Pregunta 13. ¿Crees que algo debe cambiar en la escuela?, ¿qué te gustaría cambiar? Dime lo que creas más importante.

Los niños contestan “quiero ir a la escuela”.

Pregunta 14. ¿Estos cambios deberían ser sólo durante esta pandemia Covid-19, o también para el regreso a la escuela?

Los niños dicen que siempre quieren ir a la escuela, uno de ellos se expresa de una forma muy emotiva: “maeta, te quiero mucho, oye maeta, te quieo mucho”.

En general se observa que todos los niños con problemas de aprendizaje o discapacidades desean regresar a sus clases presenciales. Todos los niños desean estar junto con otros niños para convivir y para estudiar.

Respuestas de las madres

Las madres mostraron una actitud bastante reservada, la mitad de ellas reportó que nota algunos avances en sus hijos, mientras que la otra mitad comentó que tales avances no se observan. Las madres que reportan avances en sus hijos señalan que les dedican más tiempo y que justo esto les ha permitido observar los avances en ellos, negando que dichos avances se deben a la participación de los maestros. Las madres no mencionan que les falte o falle el Internet en su domicilio.

Pregunta 1. ¿Qué prefiere usted para su hijo/hija: a) que vaya a la escuela/consultorio; b) que asista a clases en línea; c) que haga las tareas que le encargan, ¿por qué?

De las 10 madres participantes, nueve contestaron que preferían que sus hijos fueran a la escuela, mientras una contestó “hay que cuidarse”.

Pregunta 2. ¿Dedica ahora más tiempo a ayudar a su hija/hijo a hacer las tareas en casa, que cuando asistía a la escuela/consultorio?

La mitad de las madres comenta que dedican más tiempo a las tareas que les dejan, mientras que la otra mitad opina que dedica el mismo tiempo en la realización de las tareas de casa.

Pregunta 3. ¿Qué dificultades nota específicamente en relación con la discapacidad/dificultad que tiene su hija/hijo?

Sobre la situación de aislamiento, las madres contestaron que sus hijos “se enojan mucho”, que no hacen los ejercicios que se les piden, que les “cuesta mucho trabajo obedecer”, que es “tedioso rea-

lizar las tareas”, que les cuesta mucho trabajo comprender qué es lo que se les pide y que son ellas, las madres, las que deben explicar las tareas a sus hijos.

Pregunta 4. ¿Las tareas que le encargan a su hija/hijo son interesantes?, ¿siempre las comprende y sabe cómo ayudar a su hija/hijo?

Cinco de las madres participantes contestaron que las tareas que se encargan son interesantes, mientras que las otras cinco mencionan que éstas no son interesantes para sus hijos.

Pregunta 5. ¿Su hija/hijo comprende siempre las instrucciones/ orientaciones que le proporciona su maestra(o)?

Todas las madres comentan que ayudan a sus hijos para hacer las tareas y que sus hijos no pueden hacerlas de manera independiente.

Pregunta 6. ¿Los maestros señalan los errores a su hija/hijo y dicen cómo corregirlos?

La mitad de las madres contesta que las maestras señalan los errores de los niños, mientras que la otra mitad contesta negativamente y señalan que los niños se aburren y que piden retroalimentación.

Pregunta 7. ¿Las tareas son sobre los temas que estaban viendo antes del Covid-19, o han cambiado los temas?

Nueve de las madres participantes contestan que siguen las instrucciones, pero que lo que les piden sigue “siendo lo mismo”, mientras que sólo una persona contesta “no lo sé”.

Pregunta 8. ¿Dedica el mismo tiempo que antes de esta pandemia a su hija/hijo?, ¿por qué?

Todas las madres comentan que dedican más tiempo al cuidado de sus hijos a partir de la pandemia.

Pregunta 9. ¿Durante esta situación de aislamiento, ha observado si su hija/hijo ha mostrado mejoría, no ha tenido cambios o ha mostrado algún retroceso?, ¿a qué lo atribuye?

Nueve de las madres comentan que no observan mejorías en sus hijos, mientras que una contesta que sí observa mejorías y las explica por la realización de mayor número de ejercicios de motricidad en casa, que antes de la pandemia.

Pregunta 10. ¿Piensa que su hija/hijo aprende igual que antes o no?, ¿las calificaciones son las mismas o han cambiado? ¿por qué?

Dos madres refieren que sus hijos aprenden más, mientras que ocho de ellas opinan que no aprenden igual que antes de la pandemia.

Pregunta 11. ¿Ha observado si su hija/hijo tiene el mismo interés por las actividades escolares (o mayor o menor), que cuando iba a la escuela/consultorio?

Todas las madres mencionan que sus hijos manifiestan menor interés por las tareas y las actividades que antes de la pandemia.

Pregunta 12. ¿Qué es lo que usted considera que más extraña su hija/hijo de su asistencia a la escuela/consultorio: a) las clases de su maestra(o); b) la convivencia con sus compañeros?; c) jugar con sus compañeros.

Las madres contestan que sus hijos extrañan los juegos con sus compañeros de la escuela.

Pregunta 13. ¿Considera usted que debe cambiar la atención/orientación/tratamiento para su hija/hijo en la educación especial? Diga su opinión.

Tres madres contestan que están bien las clases en línea, siete de ellas contestan que la situación está mucho peor con clases en línea y otras dos agregan al final que podría funcionar la modalidad mixta.

Pregunta 14. ¿Estos cambios que señala, deberían ser sólo durante esta pandemia Covid-19, o también para el regreso a la escuela?

La mitad de las madres opina que la enseñanza “está bien así”, como está actualmente, mientras que la otra mitad considera que la enseñanza debe cambiar, aunque no logran explicar claramente cómo debería hacerlo.

Respuestas de las maestras de educación especial

Los especialistas señalan que las dificultades que enfrentan se relacionan con el uso de la tecnología, con la necesidad de convencer a los padres de hacer las tareas y entregar las evidencias a tiempo. Cabe señalar que todos los especialistas fueron mujeres. Las maestras mencionan que utilizan estrategias individuales con los niños, dependiendo de sus dificultades, pero no dicen cuáles son éstas. En lugar de calificaciones, se envían etiquetas virtuales a los niños, que éstos no siempre logran interpretar. Las maestras se comunican con los padres de familia a través de los mensajes telefónicos. Casi no se observa regularidad en la impartición de las clases en línea en forma simultánea. Toda la atención es reducida a los mensajes por teléfono.

Las 25 especialistas que participaron en las entrevistas son del sector público y tratan casos de autismo, déficit de atención, problemas de lenguaje y conducta. Participaron tres especialistas de comunicación humana, tres psicólogas, tres trabajadoras sociales, una maestra de apoyo y el resto de educación especial. Todas las especialistas atienden a niños que cursan segundo y tercer grado de educación preescolar.

Pregunta 1. ¿Qué es lo más difícil para usted en esta situación de confinamiento, impartir atender/orientar/dar clases en línea o encargar tareas de casa?

Ocho de las especialistas encargan tareas, ocho tratan de convencer a los padres de que realicen las tareas. Por otro lado, 15 de las maestras señalan que imparten clases en línea y dos comentan que tratan de orientar a sus alumnos sin impartir clases.

Pregunta 2. ¿Toma en cuenta el tipo de dificultades que tienen los alumnos? ¿De qué forma?

Todas las especialistas identifican diversas dificultades que ellas deben enfrentar durante la pandemia, las relacionan con la economía (tres de ellas), con los materiales, con planear las tareas y con hacer los ejercicios con los niños.

Pregunta 3. ¿Tiene dificultades para continuar con el programa establecido? ¿Cuáles son?

La mayoría de las especialistas refiere que sus alumnos no muestran avances. Señalan que ello se debe a fallas de la tecnología y a la falta de contacto con los alumnos; dos de los especialistas afirman que no observan dificultades en sus alumnos para seguir las tareas.

Pregunta 4. ¿Cómo introduce un nuevo concepto a través de tareas, ante la imposibilidad de impartir clases en el aula y/o virtuales “en vivo”?

Todas las especialistas refieren que lo explican a través de videos; 23 de ellas envían los videos a través de la aplicación *WhatsApp*. Además, 10 maestras señalan que explican a los padres todo lo que se debe hacer, una maestra comenta que requiere de material impreso y una maestra menciona que se basa en todo lo previamente adquirido por el niño.

Pregunta 5. ¿Proporciona a sus alumnos explicaciones (instrucciones/orientaciones recomendaciones de forma oral o escrita? ¿Estas instrucciones/orientaciones han cambiado ante la situación actual?

Todas las maestras dicen que les explican las tareas a los familiares en forma oral, que también usan las videollamadas; sólo una maestra refiere que lo explica por escrito.

Pregunta 6. ¿Qué tipo de tareas/actividades encarga a los niños?, ¿son tareas de repaso o tareas que abordan temas nuevos?

Las maestras contestan que deben “hacer de todo”.

Pregunta 7. Cuando el tema es nuevo, ¿los alumnos presentan problemas para comprenderlo? y, si es así, ¿cómo resuelve dichos problemas?

Las maestras comentan que los padres deben usar material concreto, que todo se les debe explicar a los padres, para lo que se usan videollamadas, videos; todas refieren que es muy complicado explicar todo sobre las tareas a los padres.

Pregunta 8. ¿Tiene tiempo para revisar y calificar las tareas/trabajos de sus alumnos?

Todas las especialistas comentan que es más desgastante la situación educativa durante la pandemia, que prefieren no calificar a los niños. Señalan, además, que el máximo problema es que los padres no entregan las evidencias (tareas) a tiempo.

Pregunta 9. ¿Tiene tiempo para corregir las tareas/trabajos de sus alumnos y retroalimentarlos/reorientarlos con observaciones y/o recomendaciones?

Dos especialistas dicen que pueden retroalimentar a los niños, una refiere que no hay tiempo para eso, una menciona que usa reforzamiento, las demás dicen que sí, que explican las tareas claramente siempre.

Pregunta 10. ¿Sus conocimientos previos le ayudan o le permiten atender/orientar/enseñar en esta situación de confinamiento?

Veinte especialistas contestan “sí”, una dice “no mucho”, mientras nuevos conocimientos se integran por cuatro especialistas.

Pregunta 11. ¿Qué conocimientos le hacen falta para garantizar una atención/orientación/enseñanza adecuada a los niños?

Diecisiete maestras mencionan que la dificultad principal para garantizar la atención se relaciona con la tecnología, dos señalan que lo más difícil es el trabajo con los padres, dos maestras afirman que el tema es económico, una dice que requiere mayor conocimiento sobre el tema de juego y tres opinan que no hay ninguna complicación.

Pregunta 12. ¿Ante esta situación de aislamiento ha observado si los niños que atiende muestran una mejoría, se han mantenido sin cambio o han mostrado algún retroceso? ¿A qué lo atribuye?

La mayoría (17) de las especialistas comenta que es peor en la pandemia, mientras que las otras (13) expresan que “sigue todo igual”; dos de ellas agregan que el estado emocional es peor actualmente a causa de la pandemia.

Pregunta 13. ¿Si se realizara un cambio en el método (la forma de atención/orientación/enseñanza), qué considera usted que debería cambiar? Señale tres o cinco puntos (o más) fundamentales que deberían cambiar.

Todas las especialistas opinan que debe haber cambios. Entre ellos señalan: mejorar los materiales de trabajo, que los padres apoyen para realizar las tareas en casa, aumentar la atención personalizada, utilizar la tecnología disponible y utilizar juegos en ambientes agradables. Además, tres de las especialistas señalan que se debe continuar con el trabajo a distancia y que debe ser más empático.

Pregunta 14. ¿Estos cambios deberían aplicarse solamente durante el tiempo que dure el confinamiento, o continuar después de la pandemia? Todas las especialistas opinan que los cambios mencionados deben ser permanentes.

DISCUSIÓN

Durante el trabajo con las entrevistas aplicadas en línea a especialistas de educación especial, alumnos con necesidades especiales y a sus madres se obtuvo información novedosa.

Los resultados permiten obtener una idea acerca de lo que viven los niños preescolares con problemas en su desarrollo. A pesar de tener diversos problemas en el desarrollo y aprendizaje, a los niños preescolares les queda claro que ellos quieren regresar a la escuela, no tienen duda sobre este aspecto, ni sobre la necesidad de jugar y convivir con otros niños y con sus maestros en la modalidad de la enseñanza presencial. Los adultos, las madres y las maestras se observan menos convencidas sobre la necesidad de regresar a las clases presenciales. Los datos permiten observar que las menos interesadas en las clases presenciales son las maestras.

El aislamiento social que vive el sistema educativo en México desde el 23 de marzo de 2020, se ha convertido en un factor que puede conducir al aumento del retraso en los niños con necesidades educativas especiales, debido a que ellos requieren de atención especializada constante. Dicha atención no se puede garantizar únicamente a través de los familiares de los niños (Solovieva, Quintanar y Pereira, 2021). Las dificultades que se observan en los docentes de educación especial son de tipo metodológico, así como de la esfera afectivo-emocional de los niños. Los resultados de las entrevistas muestran claramente que los niños preescolares manifiestan su necesidad de regresar a clases presenciales y convivir con sus compañeros y con sus maestros. Asimismo, muestran que esta crisis se refleja en las palabras de los alumnos con problemas de desarrollo y aprendizaje atendidos en el sistema de educación especial.

Se sabe que todos los procesos de cambios sociales necesariamente se reflejan en la conciencia individual de los miembros que integran a esta sociedad; en especial, en los participantes del proceso educativo, entre quienes están los niños con discapacidades provocados por las enfermedades congénitas, lesiones adquiridas y descompensaciones madurativas que afectan al estado funcional del sistema nervioso central y periférico. De acuerdo con la concepción del desarrollo histórico-cultural, “cada función psicológica aparece dos veces, inicialmente, como función de la conducta colectiva, como organización de la colaboración del niño con el mundo que lo rodea, posteriormente, como función de la conducta individual, como la capacidad interna de la actividad del proceso psicológico... El lenguaje, como medio de comunicación, se convierte en medio del pensamiento” (Vigotsky, 1983, p. 124). Durante la pandemia, las condiciones para la colaboración colectiva dirigida a un objetivo y para la comunicación con sus coetáneos fue seriamente afectada, lo cual se refleja en el desarrollo psicológico de los niños. Lo interesante es que lo anterior se muestra a través de las expresiones de los participantes.

Los cambios en la modalidad de la enseñanza han afectado profundamente no sólo a los niños sin dificultades en su desarrollo, sino también a los alumnos de educación especial. Los niños preescolares con discapacidad y alteraciones en su desarrollo no tienen la oportu-

tunidad de comunicarse con sus pares o con sus maestros, lo cual se manifiesta en la ausencia de logros cualitativos en su desarrollo y en la falta de preparación psicológica para la escuela.

Tales afirmaciones se hacen a partir de las respuestas de los niños a las preguntas de las entrevistas. Los niños no ven a sus maestros durante un año y varios meses, algunos niños no conocen a sus maestros ni a otros niños del grupo, los niños no siempre los comprenden, todos ellos requieren de apoyos constantes por parte de los familiares (más bien, de sus madres) para poder comprender algo en los temas y las tareas que se les encargan. Los niños se sienten educativamente solos en sus casas, no perciben sus propios avances. Las tareas les parecen “algo de la tele”, las calificaciones son etiquetas virtuales que les mandan, los niños no saben si han aprendiendo o no, porque dicen que “no están en la escuela”. A través de la pantalla no se cruzan las miradas entre los niños y los adultos que los atienden y no existe el contacto corporal con los maestros, ambas son condiciones esenciales para comunicarse y para orientar a los niños con dificultades. En muchas ocasiones, las clases en línea se han sustituido por el envío de tareas por medios telefónicos, incluso a través de llamadas y mensajes.

El aprendizaje a distancia afectó también a los padres de los niños, requiriendo de ellos una reorganización completa de su tiempo en casa para lograr la atención adecuada a sus hijos. Los padres, prácticamente, se han convertido en “especialistas sin especialización” que atienden las dificultades de sus hijos sin tener para ello una adecuada preparación profesional ni los conocimientos necesarios. Los familiares (las madres) necesitan de mayor paciencia, mayor empatía, mejor distribución de los esfuerzos y del tiempo. Los padres requieren tener disponibles los medios electrónicos para garantizar la comunicación con los maestros. Es obvio que no todas las familias cuentan con condiciones para utilizar de forma constante y estable estos medios.

Las maestras, especialistas en educación especial, se encontraron ante una situación inesperada. Era necesario pensar de forma muy rápida en un cambio de las formas o los métodos de enseñanza, la revisión de las tareas e incluso en el tipo de tareas. Como muestran los resultados, se ha dado mayor importancia a la entrega de eviden-

cias que los padres de familia tienen que entregar en horas establecidas específicamente. Las evidencias sustituyeron a las calificaciones, pero también a la convivencia y a los conocimientos.

De acuerdo con los datos del estudio, las maestras expresan que las dificultades para cumplir con el programa educativo se deben a las fallas de la tecnología, así como en las conversaciones y explicaciones a los padres y a la situación económica de las familias. En contraste, estas opiniones no las comparten las madres de los niños, quienes refieren la necesidad de un apoyo profesional y el regreso a la escuela.

Nuestros resultados señalan que existen diferencias en cómo los niños y los adultos viven y comprenden la situación de confinamiento educativo, lo cual se expresa en distintos motivos y objetivos que se pueden identificar en las entrevistas. Si los motivos de los niños claramente se relacionan con las actividades grupales e interactivas, los motivos de los adultos se centran en cubrir las necesidades laborales y domésticas con ausencia de la necesidad de conocer y visualizar los motivos de los niños. Resulta interesante cómo es que los niños expresan claramente que extrañan a sus amigos y a sus maestras, mientras que ninguna de las maestras menciona que extraña a sus alumnos. Los niños aún no concientizan los objetivos precisos de las actividades que ellos pueden o no pueden realizar, por lo cual sólo expresan que desean ir a la escuela para jugar y ver a sus amigos y maestros. Las clases en línea son para ellos “como una tele”. Es sorprendente y notorio que incluso los niños que no conocen a sus amigos y maestros manifiestan este mismo deseo. Por el contrario, los adultos reflexionan sobre sus propios objetivos y priorizan la obtención de las evidencias y la preparación tecnológica para continuar con las clases asincrónicas. Sin embargo, no se observa una motivación clara de los especialistas y de algunas de las madres, por el retorno a las clases presenciales.

ALCANCES

En el marco de esta investigación, los resultados obtenidos permiten analizar las posibilidades de los cambios efectivos que puedan mejorar la situación en la que viven los alumnos y sus padres. Consideramos que estos resultados muestran claramente que los especialistas

del sistema de educación especial adolecen, no sólo de una preparación profesional profunda, sino también de motivación, conscientemente expresada por el regreso a las clases presenciales. El concepto de evaluación y abordaje cualitativo no se practica, a pesar de ser un concepto clave para la organización y la realización de la actividad de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles de las edades ontogenéticas. Los alumnos con discapacidad no reciben una atención favorable ni adecuada durante la pandemia. El trabajo en línea no puede consistir en el envío de tareas para los padres y la obtención de las evidencias; los niños en edad preescolar requieren constante guía, establecimiento de objetivos claros e interesantes, participación real del adulto en las actividades, tanto concretas, como virtuales. Los estudios psicológicos relacionados con el impacto de los juegos computacionales sobre el desarrollo psicológico del niño han mostrado que dichos juegos sólo pueden ser de utilidad comunicativa, cuando el juego implica la participación activa y orientadora del adulto durante todo el proceso de juego (Veraksa y Sheridan, 2018).

Los datos obtenidos confirman que el proceso educativo es una actividad compleja que incluye a especialistas, alumnos y a sus familiares, por lo que es importante realizar estudios que consideren los puntos de vista y las voces de todos ellos (Solovieva, 2019; Quintanar y Solovieva, 2020).

Es necesario subrayar algunas evidencias que pueden servir como conclusiones reflexivas. En general, los resultados obtenidos expresan la necesidad de revisar la organización de todo el sistema educativo en los aspectos siguientes: métodos de evaluación y diseños individualizados de tratamiento para diversos casos de niños con discapacidades en edad preescolar. Se requieren métodos especializados que puedan ayudar a elevar el nivel de preparación de los niños para los estudios escolares y superar sus dificultades de acuerdo con el contenido y objetivos de las tareas que se utilizan (Cadavid *et al.*, 2019; Torrado, Solovieva y Quintanar, 2018). Los familiares requieren que las guías sean mucho más precisas y que sean específicas para la atención de cada niño, de acuerdo con su discapacidad (Solovieva y Quintanar, 2020c; Solovieva, Quintanar y Pereira, 2021). El contenido de dichas guías debe depender del tipo de dificultad o discapacidad que tiene cada niño y estar relacionado con los objetivos propios

del desarrollo del niño preescolar. Entre las formaciones psicológicas esenciales de este periodo del desarrollo cultural, se encuentra la adquisición de la imaginación, la actividad voluntaria y la función simbólica (Salmina, 2013; Elkonin, 2003).

A partir de los datos obtenidos en el estudio se pueden formular recomendaciones a corto y largo plazo. Para solucionar las dificultades en este proceso, tomamos como base la teoría de la actividad aplicada a la educación especial, de acuerdo con el postulado de una estrecha relación entre los métodos de enseñanza y los alcances del desarrollo psicológico del niño (Solovieva y Quintanar, 2017).

Entre las recomendaciones a corto plazo, de acuerdo con los datos del estudio y con los señalamientos de la psicología del desarrollo histórico-cultural (Elkonin, 2003; Solovieva y Quintanar, 2021; Krylova y Vodyakha, 2021; Kim, 2020), se proponen las siguientes medidas:

1. El regreso a clases presenciales del nivel educativo preescolar y la atención a los niños con alguna discapacidad o dificultad en su desarrollo por parte de los especialistas de educación especial.
2. Reducir la cantidad de tareas de casa, las cuales no son comprensibles para los niños preescolares, ni para sus madres.
3. Dar preferencia a tareas grupales y colaborativas entre pares y adultos.
4. Evitar solicitar a los padres las evidencias de las tareas realizadas por los niños.
5. Que los especialistas de educación especial atiendan a cada niño con discapacidad de manera individual, o en grupos lógicamente conformados a partir de la evaluación cualitativa del desarrollo.
6. Atender a cada familiar de manera individual, señalando las pautas de organización de las actividades de cada niño con discapacidad.
7. Que la atención en línea de niños preescolares con discapacidad sea por períodos cortos de tiempo.

Entre las recomendaciones a largo plazo, se sugiere implementar la evaluación cualitativa de las dificultades que presentan los niños preescolares, así como la metodología de la intervención, de acuerdo

con el tipo de discapacidad y la edad psicológica de los niños, considerando la necesidad de participar en actividades grupales, colectivas y compartidas.

LIMITACIONES

La principal limitación del estudio fue el corto tiempo para su realización en condiciones de emergencia, así como la imposibilidad (en las condiciones de contingencia, aislamiento voluntario, movilidad y contacto social restringido, provocados por la situación de pandemia mundial Covid-19 y por las recomendaciones de la SEP) de realizar las entrevistas semiestructuradas presenciales con los participantes, lo cual daría la posibilidad en profundizar y esclarecer las dudas y los detalles acerca de los puntos que se pretende estudiar. Se han observado dificultades para convocar y localizar a los especialistas de educación especial y a los padres de familia en condiciones de pandemia para convencerlos en la participación en este proyecto. Durante las entrevistas presenciales, el investigador posee mayores posibilidades de distribución de tiempo y recursos para obtener la información a partir de métodos diversos (Solovieva y Mata, 2017, 2019; Morales y Solovieva, 2021).

APORTACIONES

Los datos del estudio aportan al conocimiento de las causas de las dificultades que enfrenta el sistema educativo especial en México, que evidencia la gravedad de la situación en el tratamiento de los niños con necesidades especiales. Dichas causas consisten en la imposibilidad de atender a los niños con necesidades especiales en línea. Aunque los datos obtenidos no pueden generalizarse, aportan a la comprensión de la situación del aislamiento educativo en la educación especial y permiten conocer las reflexiones de los diversos participantes del proceso de atención en el sistema de educación especial: los niños, sus madres y maestras. Los estudios futuros se deben dirigir a la implementación de las propuestas educativas que puedan favorecer al bienestar y desarrollo psicológico de los niños preescolares con necesidades especiales.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (Concytep) por su apoyo a los proyectos 2020-2021 que sirvieron de base para realizar el estudio y preparar este artículo para la publicación.

Los autores agradecen a todos los participantes anónimos del proyecto, los niños de educación especial en edad preescolar, sus padres y los especialistas de educación especial.

REFERENCIAS

- Ascue, R. N., y Navarro, E. L. (2021). Estrés académico en los estudiantes de las universidades públicas de la Región. Apurímac en tiempos de pandemia Covid-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 365-376.
- Borges, C., Solovieva Y., y Quintanar, L. (2020a). Efectos del Juego de Roles sobre la interiorización de Acciones Objetales y Simbólicas en Preescolares. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 20(1), 1-15. <https://doi.org/10.18270/chps.v2020i1.3308>.
- Borges, C., Solovieva Y., y Quintanar, L. (2020b). Valoración de acciones objetales y simbólicas en niños preescolares con problemas en el desarrollo. *Revista de Psicología y Ciencias de Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(2), 81-98. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20201215-118>
- Cadavid-Ruiz, N., Jiménez, S., Quijano, M., y Solovieva, Y. (2019). Corrección de las dificultades psicopedagógicas de la lectura en español. *Avances en psicología Latinoamericana*, 32(2), 361-374.
- Elkonin, D. B. (2003). *Psicología de juego*. Boadilla del Monte: Antonio Machado.
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por Covid-19. *Espacio I+D, Innovación Más Desarrollo*, 9(25), 158-179.
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145–158.

- Krylova, S. G. y Vodyakha, Y. (2021). Actions with Virtual Objects on Touch Screen Devices: Analysing the Perceptual Experience of Contemporary Preschoolers. *Cultural Historical Psychology*, 17(1), 59-66.
- Leontiev, A. N. (1983). *Obras Psicológicas Escogidas*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia, personalidad*. México: Cártago.
- Leontiev, A. N. (2003). Génesis de la actividad. En *Formación de la psicología de la actividad* (pp. 373-385). Moscú: Sentido.
- Lisina, M. I. (2013). Problemas y objetivos del estudio de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos. En Y. Solovieva y L. Quintanar (eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 87-95). México: Trillas.
- Lotman, Y. M. (1997). *Conversaciones sobre la cultura rusa*. San Petersburgo: Arte-San Petersburgo.
- Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(Esp.), 13-40.
- Morales, A., y Solovieva, Y. (2021). Los motivos profesionales de los maestros de la escuela primaria desde la teoría de la actividad. Obutchénie: *Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica*, 5(1), 190-212.
- Olivera, A. E., Tejeda, L. C., Vázquez, M. C., y Solovieva, Y. (2021). Talleres de verano en línea fundamentados en la teoría de la actividad. *Revista de Investigación Educativa*, 15(36), 40-47.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista Educación Superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Pérez-López, E., Vázquez, A., y Cambero, 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), 331-350.
- Quintanar, L., Solovieva, Y. (2020). Importancia de la teoría de la actividad. En V. Covarrubias (comp.), *Bases para la introducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la pre-adolescencia* (pp. 111-172). México: Concytep.
- Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J. A., Cruz-Santos, A., y Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas de los niños y niñas en la etapa de la niñez y la adolescencia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350.

- gicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por Covid-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 176-185.
- Salmina, N. G. (2013). Indicadores de la preparación de los niños para la escuela. En Y. Solovieva y L. Quintanar (eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 27-29). México: Trillas.
- Solovieva, Y. (2019). Las aportaciones de la teoría de la actividad para la enseñanza. *Educando para educar*, 37(1), 13-25.
- Solovieva, Y., Álvarez, P., Vega, C., Vázquez, M., y Quintanar, L. (2021). *Reflexiones sobre la educación universitaria en línea: voces de estudiantes. Humanidades, ciencia, tecnología e innovación en Puebla*. México: Concytec. <https://www.concytec.gob.mx/articulo-reflexiones-sobre-la-educacion-universitaria-en-linea-voces-de-los-estudiantes/#1>
- Solovieva, Y., Quintanar, L., y Pereira, C. (2021). Reflexiones sobre las posibilidades de una práctica de la neuropsicología infantil en línea. *Revista Neuropsicología Latinoamericana SLAN*, 13(2), 42-48.
- Solovieva, Y., y Mata, A. (2017). Motives in Learning Process: Proposal of Qualitative Analysis. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 23(2), 1-14.
- Solovieva, Y., y Mata, A. (2019). El dibujo dialogado para evaluación de esfera motivacional escolar en alumnos de primaria. En M. Gonçalves, N. Sanches y M. Proença (orgs.), *Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural* (pp. 339-362). Teresina, PI: Edufpi.
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2017). Métodos de enseñanza y el desarrollo de niño: ¿juntos o aparte? Psicopedagogía histórico-cultural. *Ensino em Revista. Uberlandia, MG*, 24(2), 553-566.
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2020a). Las acciones mentales y el problema de las etapas de su formación: siguiendo a Galperin y Talizina. *Obuchenije*, 4(1), 59-85.
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2020c). Sugerencias para la organización de la dinámica de vida y comunicación en familias durante la pandemia. *Revista de Psicología y Ciencias de Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(2), 1-3.
- Solovieva Y., y Quintanar L. (2021). Playing with Social Roles in Online Sessions for Preschoolers. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. Cultural-Historical Psychology*, 17(2), 123-132. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170212>

- Talizina, N. F. (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Torrado, O., Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2018). Análisis comparativo de la adquisición del proceso lectoescritor ante distintos métodos de enseñanza. *Revista Neuropsicología Latinoamericana SLAN* 10(2), 11-19. <https://doi.10.5579/ml.2016.0401>
- Veraksa N., y Sheridan S. (2018). *Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research*. Londres: EECERA, The Routledge, Taylor & Francis.
- Vigotsky, L. (1983). *Obras Escogidas. Tomo 5. Defectología*. Moscú: Pedagogía.
- Vigotsky, L. (1997). *Obras Escogidas. Tomo 5*. Madrid: Visor.