

Efectos del confinamiento por COVID-19 sobre los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje

Effects of confinement caused by COVID-19 on the participants of teaching-learning process

Solovieva, Yulia^{1,2*} y Quintanar Rojas, Luis¹

Resumen:

La pandemia COVID-2019, al provocar los cambios sociales, necesariamente se reflejan en los participantes del proceso educativo. El objetivo del presente estudio fue establecer el efecto del confinamiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes niveles educativos, desde el preescolar hasta la licenciatura. Se diseñaron las encuestas para la aplicación en línea a los alumnos y maestros de distintos niveles educativos. El análisis cualitativo de las respuestas permitió la identificación de los indicadores que permiten conocer las causas de las dificultades que existen en el proceso educativo que puedan identificar los participantes desde su valoración personal, por parte de los alumnos y maestros, de los logros y fracasos y la situación de ausencia de clases presenciales, además de las modificaciones posibles de los métodos de enseñanza. Las opiniones de los maestros y los alumnos no concuerdan en varios aspectos esenciales, entre ellos, la necesidad de regresar a las clases presenciales. Se discute la necesidad de una revisión de la organización de todo el sistema educativo en los siguientes aspectos: el ambiente educativo, los métodos de enseñanza y de evaluación y la comunicación inclusiva con los alumnos.

Palabras Clave: *pandemia y proceso educativo, métodos de enseñanza, medios de enseñanza, práctica pedagógica, trabajos dirigidos.*

Abstract:

The pandemic COVID-2019 conducts to social changes, which are reflected necessarily on participants of educational process. The goal of the present study was to establish the effects of confinement on the process of teaching and learning. The questionnaires' were designed for application on line for pupils and teachers of different educational levels, from pre-school to university levels. Qualitative analysis of responses has permitted to establish the indicators of causes of difficulties in the process of teaching and learning, opinions about effective teaching process on line, personal reflective evaluation of achievements and obstacles and proposals for possible modification of methods of teaching. The opinions of pupils and teachers differ in variety of essential aspects. One of these aspects is the necessity to retuning to communicative face-to-face education. The article discusses the necessity of the revision of the whole educational system in the following aspects: organization of education, methods of teaching, the process of assessment of pupils and communicative inclusion of the pupils.

Keywords: *pandemic and educational process, methods of teaching, means of teaching, pedagogical practice, orientation of education, directed tasks.*

¹Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

²Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Puebla

* Correspondencia: aveivolosailuy@gmail.com

Todos los procesos de cambio social necesariamente se reflejan en la consciencia individual de los miembros que integran a esta sociedad, especialmente en los participantes del proceso educativo.

Actualmente, vivimos un periodo de crisis sanitaria mundial, lo cual tiene consecuencias en todos los niveles de organización de la vida social: ideológica, política, económica, cultural y educativa. La diferencia entre la pandemia actual y otras que se han experimentado en diversas épocas históricas, se resume en los siguientes aspectos:

1. La existencia de medios de comunicación accesibles y capaces de transmitir la información en el momento que sucede, lo que no era accesible a las generaciones pasadas.
2. La posibilidad de conocer, reflexionar y utilizar la experiencia previa o simultánea (positiva y negativa) que se vive en cualquier parte del mundo.
3. El mayor conocimiento científico en relación con la naturaleza y el comportamiento humano, en comparación con épocas pasadas.
4. La posibilidad de utilizar la tecnología para modificar y organizar su propia vida e influir sobre la vida y la opinión de millones de personas, a pesar de la distancia.

Debemos señalar que estas diferencias son históricamente reales en el momento actual, lo cual no significa que las consecuencias, a partir de estas diferencias históricas, serán necesariamente solo positivas o negativas. Las consecuencias de los hechos históricos no se pueden predecir, debido a que temporal y espacialmente, las consecuencias pueden ser variables por la intervención de múltiples factores dinámicos y flexibles (Lotman, 1997). No obstante, se debe actuar de manera analítica y previsoramente ante la crisis actual, por lo que resulta importante indagar y analizar

los efectos de la pandemia sobre el sistema educativo.

El cambio inesperado y drástico que actualmente vivimos por la pandemia mundial provocada por el virus SARS COV 2 (COVID-2019) afecta de manera particular al sistema educativo en todos sus niveles (Masonbrink y Hurley, 2020; Odriozola y Cols., 2020). El sistema educativo, como producto de un sistema social, sufre los cambios sociales provocados por factores externos, que necesariamente se reflejan en los factores internos del proceso educativo. Esto significa que, desde la psicología, podemos analizar dichos factores internos, como los elementos del contenido de la actividad de enseñanza-aprendizaje (Solovieva y Quintanar, 2017) y las debilidades del método de enseñanza que impiden o dificultan al sistema responder de forma efectiva ante las necesidades sociales actuales.

La mayoría de los estudios sobre los efectos de la pandemia por COVID-19, se han realizado con estudiantes universitarios. Por ejemplo, algunos estudios reportan efectos como ansiedad, depresión y estrés (Ascue y Navarro, 2021; Cao y Cols., 2020; González-Velázquez, 2020, Román, 2020), mientras que otros revelan descontento por el estrés surgido durante el proceso educativo virtual (Ascue y Navarro, 2021; González-Velázquez, 2020; Kokkinos, Tsouloupas y Voulgaridou, 2022; Sánchez y Cols., 2020).

No obstante que el objetivo del uso de la tecnología ha sido para apoyar el bienestar infantil (Goldschmidt, 2020), así como continuar con el proceso educativo, el efecto de la enseñanza en línea sobre los estudiantes universitarios es negativa (Solovieva y Cols., 2021). Particularmente los estudiantes universitarios (futuros maestros de educación básica) manifiestan sentimientos de inseguridad, melancolía e incertidumbre, debido a la su-

presión de sus actividades prácticas (González-Calvo y Cols., 2020). Los resultados de estudios con alumnos de educación básica reportan síntomas somáticos en niños regulares (Liu, Liu y Liu, 2020), mientras que los niños preescolares con alguna discapacidad expresan la necesidad de regresar a las sesiones presenciales (Solovieva, Pérez y Quintanar, 2022).

Como se puede observar, en las publicaciones no se abordan las reflexiones acerca de la eficacia del proceso educativo. El proceso educativo incluye a docentes, alumnos y padres de familia. Los integrantes esenciales de este proceso, en primer lugar, son los docentes y los alumnos (Solovieva, 2019). Por esta razón, se han incluido alumnos de diversos niveles educativos para observar los tipos de respuesta que predominan.

El presente estudio se realizó con el objetivo de establecer el efecto del actual confinamiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica, media y superior del sector público y privado del Estado de Puebla. Los datos se obtuvieron a partir de las encuestas en línea y se analizan cualitativamente desde los elementos de la estructura de la actividad de enseñanza-aprendizaje.

Marco Teórico

El marco teórico del estudio es la teoría de la actividad, concretamente, la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (Talizina, 2019; Quintanar y Solovieva, 2020). El concepto de “actividad” en psicología constituye una postura teórica particular que permite estudiar los procesos psicológicos desde diversos niveles: social, psicológico, individual. Se plantea que cada actividad primero surge en el plano social colectivo, y solo más adelante, puede pasar al plano individual. La teoría de la actividad utiliza los principios de la concepción del desarrollo histórico-cultural de Vigotsky

(1995, 1996). La actividad es la unidad para el estudio de la condición y el origen de la adquisición de la experiencia histórico-cultural y es típica para el ser humano como un proceso cultural en su esencia (Leontiev, 1983, 1984, 2003). En la psicología se puede utilizar el término de la actividad cultural que permite diferenciarla de la conducta biológica en los animales. La actividad se comprende como un proceso cultural que tiene una misma estructura invariante, integrada por su motivo y objetivo, a pesar de que su contenido y los medios varían constantemente. La actividad de aprendizaje y la enseñanza es uno de los ejemplos de esta actividad cultural.

La característica principal de la actividad cultural es la orientación reflexiva, consciente y mediatizada que se dirige al objeto de todas las actividades culturales (Quintanar y Solovieva, 2020). En el caso de la actividad cultural, su objeto se transforma como resultado del proceso formativo del ser humano. Lo anterior es fundamental para el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual siempre transcurre en un nivel social, colectivo y se pretende que sea también reflexivo para todos sus participantes.

El proceso educativo frecuentemente se denomina proceso de enseñanza-aprendizaje y tal denominación no puede ser solo formalidad. Se trata de una unidad dialéctica de las partes integrantes humanas de este proceso que conforman a esta actividad cultural, que no se igualan entre sí, pero que tampoco se pueden separar. Estas partes integrantes participativas y reflexivas son los docentes y los alumnos que comparten, en una actividad única, el objeto y el motivo: participar juntos en la actividad intelectual productiva.

El proceso educativo no se puede concebir adecuadamente si no se comprende y no se respeta plenamente el papel esencial de este colectivo del proceso enseñanza-

aprendizaje: maestros y alumnos. Sería erróneo (parcial) modificar este proceso, o estudiar de manera separada el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Solo una visión unitaria y dialéctica puede abordar los aspectos de formación, organización y realización del proceso de enseñanza-aprendizaje en su plenitud. Esto significa ver al proceso educativo como un proceso de participación de sus partes integrantes en una actividad cultural y el reflejo de esta actividad en sus integrantes. Este reflejo permite comprender las dificultades y/o deficiencias actuales en este proceso educativo para proponer alternativas que conduzcan a la superación de dichas dificultades.

Es posible, como esto se hace tradicionalmente, estudiar por separado el proceso de enseñanza como un aspecto puramente didáctico y pedagógico, mientras que el aprendizaje de los niños se estudia como un proceso madurativo, psicológico o neurofisiológico (Talizina, 2019; Quintanar y Solovieva, 2020). Por ejemplo, desde la postura conductista se estudia la didáctica proposicional en el sentido estricto de la palabra y el constructivismo plantea que los alumnos “construyan” las experiencias sobre la base de conocimientos previos, los cuales son individuales y se obtienen por la experiencia, por lo que los maestros solo son “facilitadores” (Quintanar y Solovieva, 2020).

Tales enfoques son inadecuados, debido a que aíslan, de manera artificial, a los elementos esenciales que conforman una unidad: la *actividad de enseñanza-aprendizaje dirigida*. Este término fue propuesto desde la teoría de la actividad (Talizina, 2019), que es una concepción psicológica que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje como una unidad. Nosotros proponemos incluir a esta unidad a sus integrantes que realizan juntos una misma actividad cultural.

Con la teoría de la actividad es posible estudiar la motivación, la ejecución de la actividad de enseñanza ante distintos métodos educativos, el alcance de los objetivos en dependencia de los métodos de enseñanza, la organización de la enseñanza, el éxito de los alumnos y, lo más importante, la orientación y sus tipos que utilizan los maestros durante su trabajo con los alumnos. Los motivos de los maestros y de los alumnos en la situación educativa, se dividen en dos grandes grupos: los motivos internos y los motivos externos. Los motivos internos son aquellos que corresponden y satisfacen a la actividad, en la cual participan. En el caso de los maestros, los motivos internos se deben relacionar con el interés reflexivo por proveer conocimiento, es decir, desarrollar las habilidades y los intereses cognitivos de los alumnos. En el caso de los alumnos, los motivos internos se deben relacionar con el interés por los conocimientos y por la realización de la actividad intelectual. Sin embargo, en una actividad pueden participar otros motivos que no se relacionan directamente con ella; a estos motivos se les llama como los motivos externos. A diferencia de los internos, los motivos externos se relacionan con diversos aspectos que rodean al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero nunca los sustituyen. Estos motivos se relacionan con la amistad, la comunicación, la salud, el tipo de edificios, el uso de la tecnología, etc. Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga éxito, deben predominar los motivos internos, tanto en los maestros, como en los alumnos, mientras que la presencia de los motivos externos siempre es accesoria a este proceso. La teoría de la actividad permite analizar detalladamente la jerarquía de los motivos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los maestros y en los alumnos.

Estudios recientes realizados en México, permitieron analizar la jerarquía de motivos de alumnos escolares, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como un sistema dinámico y variable (Mata, 2020; Solovieva y Mata, 2017, 2019) y la dependencia del éxito escolar de los alumnos del método de enseñanza en la escuela primaria (Rosas y Solovieva, 2019; Torrado et al; Rosas y Solovieva, 2018). En otros estudios se ha planteado que el éxito del proceso educativo incluye también la esfera de motivos de sus participantes: maestros y alumnos (Morales y Solovieva, 2021).

El concepto de *orientación* es un concepto clave de la teoría de la actividad (Galperin, 1998; 2000; Quintanar y Solovieva, 2020; Talizina, 2019). Este concepto permite estudiar a profundidad cualquier fenómeno psicológico durante el proceso de su formación, así como realizar experimentos formativos en el ámbito educativo (Solovieva y Quintanar, 2018, 2019). Los experimentos formativos en pedagogía y psicología pretenden establecer las condiciones que se requieren para la introducción de un conocimiento nuevo inexistente en los participantes. Los conocimientos (los conceptos y las acciones intelectuales) se introducen a partir de la elaboración de la orientación específica, con la cual el experimentador (psicólogo o maestro) dirige las acciones de los alumnos. La elaboración de la orientación siempre se relaciona con el establecimiento de los objetivos del proceso educativo.

Los tipos de objetivos que se establecen en el proceso educativo también pueden ser estudiados y valorados. Los objetivos del aprendizaje no se pueden reducir a “competencias” o “metas”. De acuerdo con Vigotsky, la enseñanza no sigue al desarrollo psicológico, sino conduce a él (Obukhova,

2006). Esto significa que los objetivos de la enseñanza siempre influyen sobre los objetivos del aprendizaje y no pueden separarse de ellos. Los objetivos de la enseñanza deben estar integrados con los objetivos del aprendizaje de los alumnos y reflejarse en los logros de su actividad intelectual. Estos logros no se deben confundir con las calificaciones que administrativamente se asignan. En este sentido, se hace evidente la necesidad de analizar no solo la evaluación de los alumnos, sino también la orientación para la realización de la actividad intelectual que los maestros les proporcionan a los alumnos. La orientación o, más claramente, la base orientadora de la acción, permite planear y diseñar el proceso educativo como la actividad psicológica de los alumnos. Del éxito de la orientación, depende el éxito de la actividad intelectual de los alumnos. Hasta la fecha, ninguna teoría integra el concepto de orientación al análisis de la actividad de enseñanza (Quintanar y Solovieva, 2020). El éxito de la orientación depende de la preparación profesional de los maestros y de su sensibilización hacia los aspectos del desarrollo y las posibilidades formativas en los alumnos.

En la situación social actual, donde el sistema educativo está afectado por la pandemia del COVID-2019 (factor externo), que condujo al “aislamiento voluntario” y que impide la impartición de clases presenciales, resulta necesario reflexionar sobre la relación entre los factores externos e internos, es decir, concretamente qué es lo que obstaculiza al sistema educativo para responder al cambio social de una forma más efectiva. Además, es necesario reflexionar sobre los aspectos puntuales de la enseñanza remota que pueden obstaculizar el aprendizaje efectivo, así como la sensación de agrado y bienestar general de los participantes, maestros y estudiantes de diferentes edades.

Los estudios que analizan los efectos de la pandemia sobre el proceso educativo refieren dificultades y descontento de los estudiantes universitarios, relacionados con estado de estrés (Ascue y Navarro, 2021). Se comprende que la ausencia de clases presenciales afecta a los niños, porque impide la convivencia con sus pares y sus maestros. Sin embargo, desde la psicología y desde la metodología de la enseñanza, la ausencia de convivencia no es una explicación suficiente para aclarar las dificultades y señalar las vías de su superación. Las dificultades en el proceso educativo pueden ser consideradas desde la eficacia misma de este proceso, es decir, si los maestros opinan que la enseñanza algo novedoso para los alumnos, mientras que los alumnos perciben que adquieren o aprenden algo que no han conocido anteriormente, como participantes reflexivos de este proceso.

De acuerdo con lo expuesto, se plantearon preguntas que intentan unir las reflexiones de docentes y alumnos ante la situación de ausencia de clases presenciales. Estas preguntas son, ¿Cómo comprenden los maestros de educación básica y media la situación de ausencia de las clases presenciales?, ¿cómo explican o justifican sus dificultades en el proceso de la enseñanza-aprendizaje?, ¿de qué manera afecta al interés y los logros de los estudiantes la forma de dar clases en línea o diseñar las tareas para los niños?, ¿qué cambios en el sistema educativo les parecen importantes?

¿Cómo comprenden los alumnos los cambios que están viviendo durante la pandemia?, ¿qué opinan sobre las clases en línea y/o las tareas que se les encargan?, ¿cómo les gustaría que fuera la escuela ahora y en el futuro.

Estas preguntas permiten plantear los supuestos acerca de la reflexión de los cambios que se han observado en el proceso edu-

cativo durante la pandemia. Se puede suponer que los participantes, alumnos y maestros, expresan sus reflexiones, experiencias y preocupaciones sobre la efectividad del aprendizaje en relación con la manera de impartir las clases en la modalidad online. Nuestro estudio constituye un intento de escuchar a los participantes del proceso educativo (alumnos y maestros) durante el periodo de aislamiento educativo. Es probable que los participantes adultos y niños tengan opiniones similares, como también es posible que existan algunas diferencias entre sus opiniones acerca de la eficacia del proceso educativo.

Método

Se trata de un estudio descriptivo analítico de corte cualitativo, basado en la identificación y el análisis de los indicadores que permitan juzgar acerca del transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta los motivos, los objetivos, el tipo de acciones y el tipo de orientación que comparten sus participantes, maestros y alumnos (Solovieva y Quintanar, 2019; Talizina, 2019).

Participantes

En el proyecto participaron 73 maestros y 178 alumnos del Estado de Puebla del sector público (55 maestros y 68 alumnos) y privado (18 maestros y 110 alumnos). Los participantes se distribuyen en los niveles de preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y licenciatura.

Tablas 1 y 2 describen las características de la población estudiada. No se establecieron criterios de selección específicos, debido a que el interés de los autores era concluir con los datos obtenidos a partir de las entrevistas en línea. Los alumnos preescolares y de los primeros grados de primaria contestaron a las preguntas con ayuda de sus familiares. La inclusión de los alumnos de la escuela prima-

ria en el estudio se debe al interés de los autores por no limitarse a la población de alumnos universitarios, tal y como se ha realizado en estudios educativos durante la pandemia (Ascue, y Navarro, 2021; Rosario-Rodríguez y Cols., 2020; Ordorica, 2020; Pérez-López y Cols., 2021).

La tabla 1 concentra los datos acerca de los participantes alumnos y la tabla 2, de los maestros.

La participación de maestros y de los alumnos en línea fue voluntaria y anónima para todos los participantes que se realizó en meses mayo-junio del 2020. Sólo se registra-

ron datos generales como tipo de institución (pública o privada) y el grado en que imparte o toma clases en ese momento. No es posible identificar nombres de los participantes o de las escuelas, ni relacionar a maestros con alumnos. La encuesta se envió y recibió por vía electrónica durante el periodo de cuarentena, por lo que no hubo contacto directo con los participantes. A los alumnos de todas las edades y grados escolares se les explicó que sus respuestas no tienen nada que ver con sus clases, que no es un examen y que no serán calificadas.

Tabla 1. Descripción de los alumnos que participaron de acuerdo con el grado escolar y el tipo de escuela (n= 178).

Grado escolar	Escuela pública	Escuela particular
Preescolar (3°)		2
	Primaria	
Primero	8	8
Segundo	4	9
Tercero	7	11
Cuarto	8	8
Quinto	2	8
Sexto	6	10
TOTAL	35	56
	Secundaria	
Primero	4	24
Segundo	2	22
Tercero	2	4
TOTAL	8	50
Preparatoria	10	1
Universidad	15	1
TOTAL	68	110

Tabla 2. Descripción de los maestros que participaron de acuerdo con el nivel educativo y el tipo de escuela en el que imparten clases ($n=73$).

Grado escolar	Escuela pública	Escuela particular
Preescolar	16	2
Primaria	18	6
Secundaria	15	1
Preparatoria	8	1
Universidad	3	2
Posgrado		1
Educación especial	2	
TOTAL	60	13

Instrumentos

Para el estudio se diseñaron dos entrevistas breves, una para maestros y otra para alumnos. Ambas contienen las preguntas acerca de la comprensión y reflexión de los participantes acerca de la situación de ausencia de clases presenciales. Las preguntas son cortas, claras y respetuosas para todos los participantes. Al mismo tiempo, de acuerdo a la opinión de los participantes, las preguntas planteadas en las entrevistas eran interesantes y poco esperadas para ellos. Las preguntas invitan a la reflexión y permiten obtener información acerca de las dificultades que los participantes enfrentan, maestros y alumnos, acerca de las causas de las dificultades, su opinión sobre los cambios y los tipos de acciones que realizan y reciben, entre otros aspectos. Las entrevistas para maestros y alumnos contenían 14 preguntas abiertas. Los alumnos que no sabían leer han contestado de forma oral en colaboración con sus familiares.

Procedimiento

Las encuestas se enviaron vía correo electrónico a maestros y alumnos contactados a través de redes sociales. La participación fue

anónima y voluntaria. Se solicitó la colaboración a 500 personas, 250 maestros y 250 alumnos, de los cuales participaron 71.2% de alumnos y 29.2% de maestros. No se solicitaron datos personales (nombre o escuela a la que asiste).

Todos los participantes otorgaron voluntariamente su consentimiento informado para participar en el estudio después de ser informados sobre su objetivo. El procedimiento de este estudio cumplió con las disposiciones de la declaración de Helsinki con respecto a la investigación con participantes humanos. Todos fueron contactados por vía remota de manera directa, sin mediación de instituciones educativas. Después de responder a las preguntas cada participante envió sus respuestas al correo de los investigadores responsables del proyecto. En el estudio no es posible identificar a los participantes ni a las instituciones a las que pertenecen.

Los datos de las entrevistas se capturaron de acuerdo con el grado escolar y el tipo de escuela, pública o particular, del Estado de Puebla. El análisis de los datos se realizó de acuerdo con categorías cualitativas, las cuales se establecieron a partir de las respues-

tas de todos los participantes. No se realizó el análisis estadístico de los datos, debido a la heterogeneidad de la población estudiada, solo se establecieron las tendencias y las categorías de respuesta.

Las categorías se relacionan con el análisis estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la teoría de la actividad, debido a que consideran a los participantes como integrantes reflexivos que pueden comprender los objetivos, los obstáculos y los éxitos de su propia actividad y expresar la opinión acerca de ella. Las respuestas se clasificaron en categorías amplias, relacionadas con los aspectos internos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como la adquisición de conocimientos que conforma la estructura de motivos y objetivos de este proceso, así como los aspectos externos, relacionados con el ambiente, condiciones, comunicación, higiene, inmuebles y otros que conforman la estructura de motivos y objetivos de otras actividades, pero no al proceso mismo de adquisición de conocimientos. En el caso de las respuestas de los maestros se trata de la categoría “tecnología” y “contenidos”, mientras que en el caso de los alumnos se trata de la categoría “amistad, comunicación”, “contenidos”, “actitud”. A su vez, en la categoría de los “contenidos” se puede hablar de dos subcategorías como “orientación / explicación” y “evaluación”. Es curioso que estas categorías se identifican claramente en las respuestas de los alumnos y no son claras en las de los maestros.

A partir de los datos obtenidos se hacen las conclusiones con las sugerencias concretas para superar las dificultades en el proceso educativo a corto y largo plazo, de acuerdo con los principios metodológicos de la teoría de la actividad (Talizina, 1984; Talizina et al., 2010). Esta teoría permite estudiar

el proceso de enseñanza-aprendizaje no como un fenómeno caótico y empírico, sino como una actividad cultural motivada, colectiva, dirigida a los objetivos que posee objeto y niveles de orientación.

Resultados

Todos los participantes expresaron agrado e interés para responder a las preguntas. Los alumnos expresaron que eran poco comunes y los maestros que eran muy distintas a las encuestas formales. El comentario común era que las preguntas los hicieron “pensar y reflexionar, sobre algo que no se daban cuenta”.

El análisis de las respuestas permitió la identificación de los indicadores que permiten conocer las causas de las dificultades que existen en el proceso educativo, las formas de trabajo pedagógico, la valoración personal de los logros y fracasos y la situación de ausencia de clases presenciales, además de las modificaciones posibles de los métodos de enseñanza. Debemos señalar que un mismo participante responde de tal manera, que se debe incluir en varias categorías. Esto significa que la división de las respuestas no necesariamente es igual al 100%. Por otro lado, se presentaron casos en los que no respondieron alguna(s) pregunta y otros casos en los que la respuesta es incoherente, por lo que no es posible incluirla en alguna categoría. Curiosamente esta situación se observó con mayor frecuencia en las respuestas de los maestros y las maestras, que de los alumnos.

Algunos maestros y maestras escribieron expresiones como “*vaya pregunta*”, “*a quién se le ocurre preguntar eso*”, “*no tengo ni idea de lo que voy a decir*”. Dichas respuestas se relacionaron con las preguntas acerca de los cambios del proceso educativo en el futuro. En contraste, los alumnos con-

testaron todas las preguntas sin comentar ni expresar ningún tipo de duda.

Presentamos los datos detallados de cada una de las respuestas de los maestros y posteriormente de los alumnos.

Respuestas de los maestros (73 participantes)

A continuación, se muestran las respuestas de los maestros a las 14 preguntas de la encuesta. En cada pregunta las respuestas se agrupan por categorías y frecuencia.

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

Respuestas: 45 maestros contestaron que se les dificulta el trabajo en línea por razón de desconfianza o desconocimiento, 28 comentaron que se les complica dar y diseñar tareas en línea por falta de práctica y costumbre, 20 maestros afirmaron que se les complica trabajar en línea y diseñar las tareas y 2 comentaron que, además, su problema es la conexión de internet.

Pregunta 2. ¿Tiene dificultades para continuar con el programa establecido? ¿cuáles son?

Respuestas: 6 maestros contestaron que todo se complica por fallas de conexión, 3 refirieron que los padres deben apoyar con el programa, 14 comentaron que se complica por los planes existentes, 1 dijo que es complicado por las obligaciones administrativas, 17 comentaron que en lugar del programa se realizan juegos y 26 afirman que siguen los programas, aunque reconocen que es complicado.

Pregunta 3. ¿Cómo introduce un nuevo concepto a través de tareas, ante la imposibilidad de impartir clases en el aula y virtuales ‘en vivo’?

Respuestas: 13 maestros afirmaron que a los alumnos les dan las explicaciones nece-

sarias, 40 expresaron que les dan indicaciones para investigar, 15 comentaron que proporcionan apoyos visuales y videos, 15 que dan las explicaciones escritas; 3 señalaron que dan explicaciones orales, 28 dan explicaciones orales y escritas, 3 dan explicaciones por teléfono, 7 piden a los padres que les expliquen a los niños y 1 maestro respondió que no da las explicaciones.

Pregunta 4. ¿Proporciona a sus alumnos explicaciones /instrucciones/ recomendaciones de forma oral o escrita? ¿Estas instrucciones han cambiado ante la situación actual?

Respuestas: 3 maestros responden que dan explicaciones orales, 28 dan explicaciones orales y escritas, 3 dan explicaciones por teléfono, 7 piden a los padres que les expliquen a los niños, 1 maestro responde que no da las explicaciones y los demás contestan que nada ha cambiado en dar las explicaciones.

Pregunta 5. ¿Qué tipo de tareas/ actividades les encarga a los niños? ¿son tareas de repaso o tareas que abordan temas nuevos?

Respuestas: 33 maestros contestan que encargan tareas de repaso, 11 encargan tareas nuevas, 2 proponen tareas dinámicas y 30 combinan tareas de repaso con tareas nuevas.

Pregunta 6. Cuando el tema es nuevo ¿los alumnos presentan problemas para comprenderlo y, si es así cómo resuelve dichos problemas?

Respuestas: 33 maestros responden que no hacen nada en particular, 7 maestros recurren a la ayuda de los padres, 30 refieren el uso de plataforma de zoom y 9 utilizan videos.

Pregunta 7. ¿Tiene tiempo para revisar y calificar los trabajos de sus alumnos?

Respuestas: 41 maestros contestan que tienen tiempo suficiente, mientras que 32 refieren que tienen dificultades.

Pregunta 8. ¿Tiene tiempo para corregir los trabajos de sus alumnos y retroalimentarlos con observaciones y/o recomendaciones?

Respuestas: 47 maestros comentan que tienen dificultades, mientras 26 comentan que no las tienen.

Pregunta 9. ¿Sus conocimientos previos le ayudan o le permiten enseñar en esta situación de confinamiento?

Respuestas: 43 maestros responden que los conocimientos previos les ayudan, mientras que 25 contestan que no siempre.

Pregunta 10. ¿Qué conocimientos le hacen falta para garantizar clases adecuadas a los niños?

Respuestas: 60 maestros afirman que les faltan conocimientos sobre tecnología, 3 comentan que nada les hace falta, 10 maestros explican que les hace falta profundizar los contenidos que imparten (gráfica 1).

Figura 1. Porcentaje de respuestas de los maestros ante la pregunta 10.

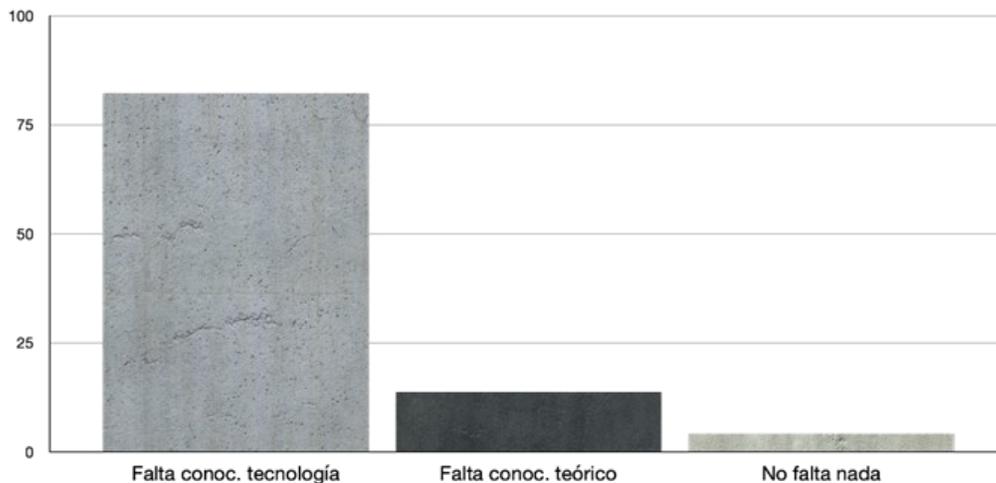
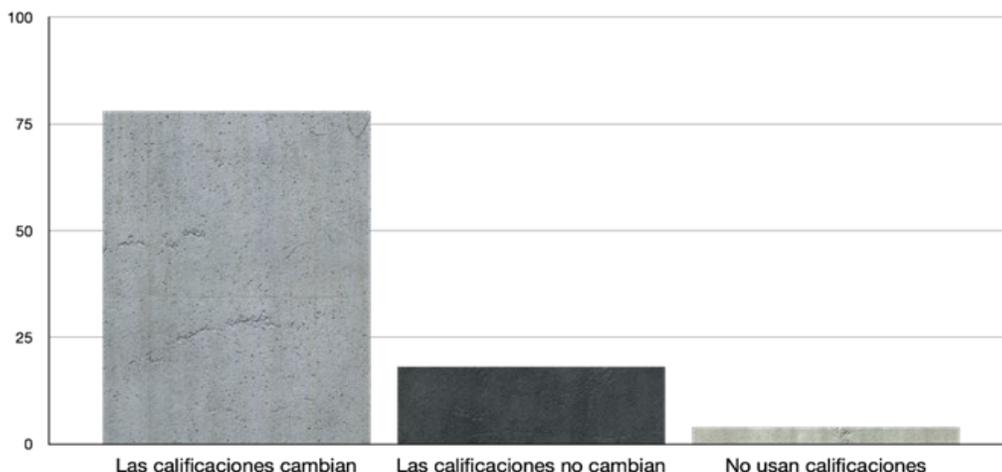


Figura 2. Porcentaje de respuestas de los maestros ante la pregunta 11.



Pregunta 11. ¿Considera que, ante esta situación, las calificaciones de sus alumnos serán las mismas o cambiarán? ¿Por qué?

Respuestas: 3 maestros contestan que no utilizan calificaciones, 13 opinan que no hay cambio en las calificaciones y 57 opinan que las calificaciones cambian (gráfica 2).

Pregunta 12. ¿Considera que, ante esta situación, el aprendizaje de sus alumnos será igual, mayor o menor? ¿Por qué?

Respuestas: 2 maestros opinan que el aprendizaje de sus alumnos será menor, 7 que será mayor y 63 contestan que va a ser igual (gráfica 3).

Pregunta 13. ¿Si se realizara un cambio en el método de enseñanza, qué debería cambiar? Señale de 3 a 5 puntos fundamentales que deberían cambiar.

Respuestas: Prácticamente todos los maestros responden que el cambio debe relacionarse con el uso constante de la tecnología para la impartición de clases en línea. Otras

respuestas se relacionan con la necesidad de cambios en seguridad, horarios, la participación permanente de los padres, el uso de la motivación de los alumnos y en la capacitación de los docentes. Estas opiniones son escasas y aisladas frente a la coincidencia general sobre la necesidad del uso permanente de la tecnología para las clases en línea (gráfica 4).

Pregunta 14. ¿Estos cambios deberían aplicarse solamente durante el tiempo que dure el confinamiento, o continuar después de la pandemia?

Respuestas: Prácticamente todos responden que el uso de la tecnología y el trabajo en línea deben ser permanentes después de la pandemia. Solo un maestro refiere que los cambios deben ser temporales y pocos maestros mencionan que el cambio permanente debe incluir capacitación relacionada con los contenidos (gráfica 5).

Figura 3. Porcentaje de respuestas de los maestros ante la pregunta 12.



Figura 4. Porcentaje de respuestas de los maestros ante la pregunta 13.

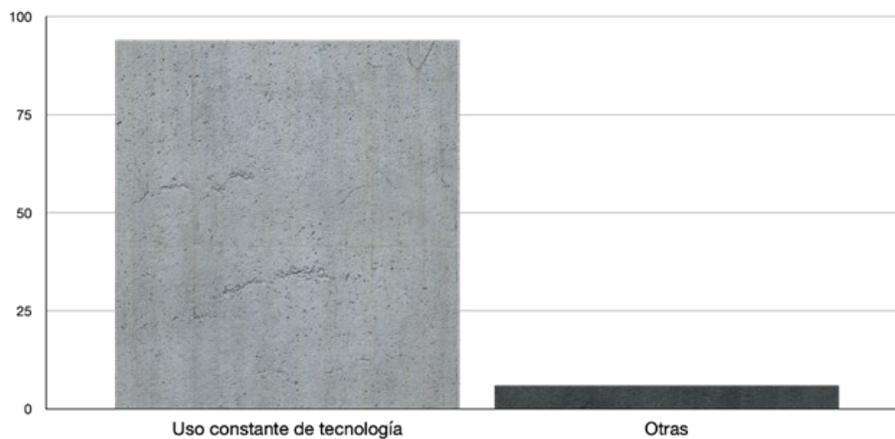
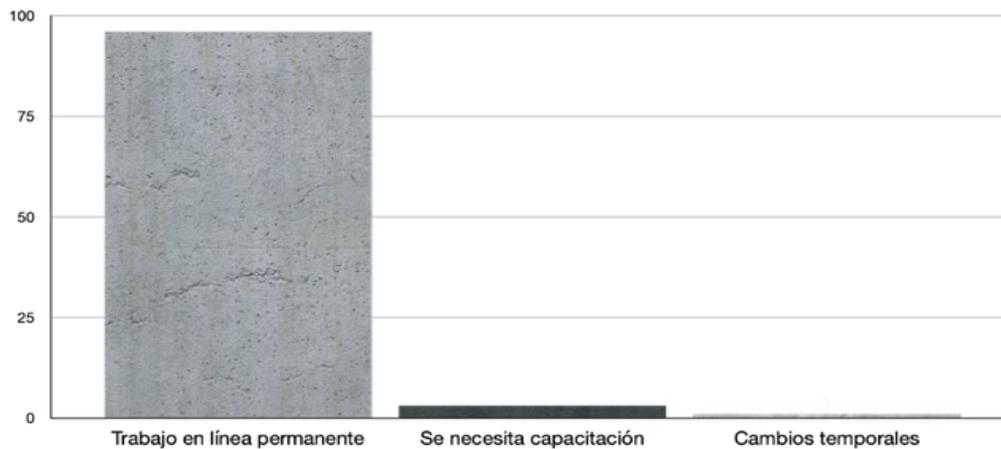


Figura 5. Porcentaje de respuestas de los maestros ante la pregunta 14.



Respuestas de los alumnos (total de 175)

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

Respuestas: 6 alumnos responden que no están mal las clases en línea y 6 que les gustan las tareas en línea porque algunas son divertidas. Al mismo tiempo, 174 alumnos contestan que prefieren las clases presenciales, con excepción de 1 alumno de secundaria. A la pregunta por qué sucede esto, contestan que de forma presencial pueden “jugar, comunicarse, que se pierde mucho menos tiempo, que les dejaban menos tarea, que se escuchaban bien las clases, porque los maestros no exageraban tanto con lo que dicen y piden”. El único alumno que prefiere las clases en línea, lo justifica de la siguiente manera... “no hay que poner uniforme y se puede dormir más” (gráfica 6).

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

Respuestas: 6 alumnos contestan que sí, que dedican más tiempo a las tareas, mientras que 169 contestan que no, que es igual de tiempo o menos de tiempo para hacer las tareas de casa. Este dato es muy interesante, porque, a pesar de que el tiempo, en la percepción de los alumnos es el mismo, estas tareas no tienen el mismo el valor para su aprendizaje, en comparación con las clases presenciales. Esto se nota durante la observación de las respuestas a todas las demás preguntas, incluyendo a la pregunta 1 (gráfica 7).

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

Respuestas: 25 alumnos contestan que no tienen más tiempo libre, mientras que 150 opinan que sí tienen más tiempo. Además, los alumnos afirman que sí saben qué hacer con su

tiempo, “porque están con sus hermanos, ayudan en casa y hacen cosas”, 31 no saben qué hacer con el tiempo libre, 8 dicen que “a veces no lo saben”, algunos niños dicen que sí saben qué hacer, pero que “se aburren”.

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

Respuestas: La mayoría de los alumnos contesta que sí saben lo que se les pide o que “a veces, lo saben” y 17 no comprenden lo que se les pide.

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

Respuestas: 68 responden que no se les señalan sus errores y 107 afirman que sí les señalan sus errores.

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

Respuestas: Los alumnos refieren una gran variedad de materias escolares que les gustan y que no les gustan y no es factible establecer una tendencia en estas respuestas. Algunos prefieren matemáticas, otros el idioma inglés, música, ciencias naturales, etc.

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

A esta pregunta, 104 alumnos responden que los temas han cambiado, mientras que 71 responden que son los mismos temas que antes. Estas respuestas contrastan con las respuestas de los maestros, debido a que ellos afirman que los planes escolares continúan. Los alumnos no perciben de la misma manera esta situación, para ellos, los temas han cambiado.

Pregunta 8. ¿Puedes hacer tu solo las tareas o necesitas que alguien te ayude? ¿Por qué?

Respuestas: 90 alumnos responden que alguien les ayuda, mientras que 85 responde que lo logran solos. Prácticamente, las respuestas se dividen a la mitad.

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

Respuestas: 104 alumnos señalan que las calificaciones cambiaron, aunque no se puede establecer una tendencia predominante si son más bajas o altas, mientras que 71 indicaron que no hay cambios.

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

Respuestas: 66 alumnos responden que aprenden igual que antes, mientras que 109 opinan que no es lo mismo en la situación de contingencia.

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

Respuestas: 7 alumnos de licenciatura contestan que tienen más interés, 21 opinan que tienen el mismo interés y 147 comentan que su interés ha disminuido.

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

Respuestas: 9 alumnos responden que extrañan la clase con su maestro, 1 alumno responde que no extraña nada y 165 alumnos contestan que extrañan tanto la compañía de los compañeros, como las clases de los maestros.

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

Respuestas: Las respuestas a esta pregunta fueron muy diversas. La mayoría coincide en que es necesario cambiar la forma de enseñanza en la escuela. Muchos niños comprenden por el *cambio* la necesidad de regresar a las clases presenciales, lo cual defienden con las expresiones muy emotivas. Consideramos necesario citar estas expresiones de los niños, muchas de las cuales, realmente son impresionantes. Solo un alumno contesta que no se debe cambiar nada.

Figura 6. Porcentaje de respuestas de los alumnos ante la pregunta 1

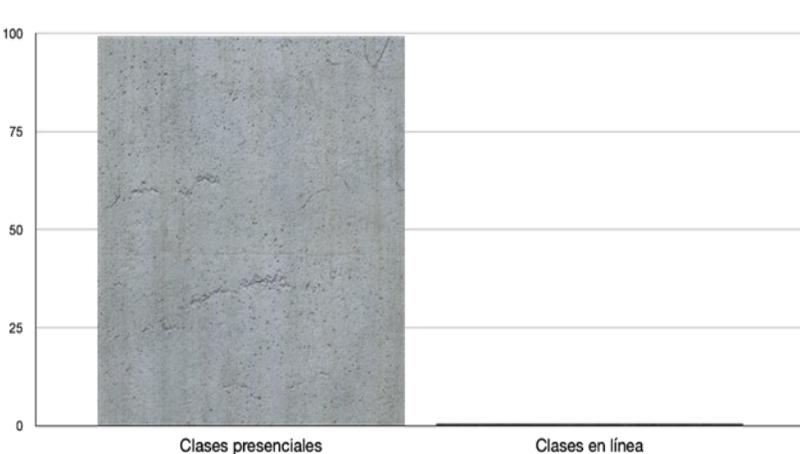
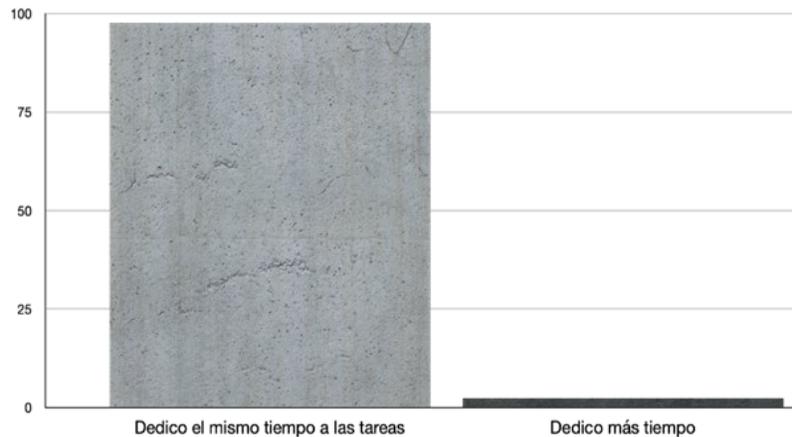


Figura 7. Porcentaje de respuestas de los alumnos ante la pregunta 2.



Ejemplos de respuestas:

“Que haya más recreos, más tiempo para jugar”
“Que haya patios más agradables”
“Que haya resbaladilla nueva”
“Tener más rompecabezas”
“Más limpieza en la escuela”
“hay que pintar la escuela”
“Que no se les ocurra cerrar de nuevo las escuelas”
“Tener clases de francés”
“Que permitan traer mi lap a la escuela”
“Las clases deben ser más cortas para tener tiempo de hacer otras cosas”
“Tener clases en línea para siempre”
“No llevar los uniformes”
“Que cuiden bien todas las cosas”
“Que en mi escuela hagan la secundaria y un patio más grande”
“Debe ser más calidad la escuela”
“Deben dar 6 horas de clases en línea”
“Que cambie la actitud de algunos maestros”
“Que haya baños individuales”
“La comida”
“Que nos enseñen mejor”
“Que den bien las clases”
“Nos falta la educación física”
“Clases en línea nunca son interesantes”
“No quiero cambios, solo extraño las clases presenciales”
“La manera de enseñar y la forma de practicar lo que aprendemos”
“Algunos maestros se enojan si pides que te expliquen de nuevo”

“Que hagan actividades o juegos, donde nos distraigan de esta situación, ya que luego nos estresamos”
“Clases deben ser normales”
“Nada, solo quiero ir a la escuela”
“El cómo explican y las actividades que dejan”
“Las materias deberían mejorar”
“la enseñanza de los profesores”
“La forma de evaluar y de comunicarse con los alumnos”
“Usar cubre bocas para regresar”
“Plan de estudios y algunos profesores”
“Métodos de algunos maestros”
“Formas de evaluación”
“Mayor compromiso de los profesores”
“La forma cómo preparan y presentan las actividades, tomar en cuenta a los estudiantes”
“Mayor interacción entre maestro y alumno”
“Que tomen en cuenta el tiempo y dificultades de conexión a Internet, cuando nos piden las tareas”
“Moderarse en poner tareas y fechas fijas”
“Queremos mejores maestros”
“Más tiempo para ver los temas”
“Que sepan transmitir conocimientos, que sean justos con calificaciones y comprendan a las comunicaciones”
“Quiero volver ir a la escuela”
“El sistema educativo ha sido el mismo desde hace años y deberían de cambiar en demasiadas cosas y me gustaría mu-

cho que cambie la forma en cómo evalúan los profesores”.

A partir de estas respuestas, se puede notar que los alumnos expresan tres necesidades básicas: mejorar la limpieza y el ambiente, mejorar la forma de enseñar y la forma de comunicarse con ellos. Al mismo tiempo, los alumnos prefieren ir a la escuela.

Estos datos entran en un grave conflicto con las opiniones de los maestros. En las respuestas de los docentes se refleja escasamente la necesidad de reconsiderar los métodos y los temas, y ninguno de ellos menciona la necesidad de mejorar la forma de comunicarse con sus alumnos, nadie cuestiona la forma de evaluación.

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

Respuestas: 140 alumnos responden que los cambios deben ser permanentes, mientras que 35 contestan que solo se deben dar durante la contingencia. Es altamente probable que, por el tipo de respuestas, los niños comprenden por el *cambio*, la necesidad de estar en clases en línea y refieren que estos cambios solo se deben dar durante la contingencia. Se observa la necesidad y el deseo de los alumnos por regresar a las clases presenciales.

Finalmente, los resultados obtenidos a partir de las encuestas realizadas se pueden resumir de manera siguiente:

1. Las opiniones de los maestros y de los alumnos no coinciden en la mayoría de los temas que se tocaron en las respuestas.

2. La mayoría de los maestros opina que los programas, los temas y los métodos están bien, que solo se afectaron por la contingencia y que no se requiere cambiarlos. Solo pocos maestros expresan la necesidad de una constante y profunda capacitación metodológica. En contraste, los alumnos opinan que los

métodos y los temas deben mejorarse a pesar de la contingencia.

3. Los maestros no mencionan nada acerca de las formas de evaluación y las calificaciones de los alumnos, mientras que, para muchos alumnos, resulta que se trata de un problema.

4. Los maestros opinan que las clases en línea deben continuar, mientras que los niños prácticamente “gritan y ruegan” que se acaben y que esta situación nunca se repita.

Discusión

Con base en el análisis de los datos de las encuestas, se elaboró un meta-análisis valorativo del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones de ausencia de clases presenciales, con la precisión de las debilidades típicas y su relación con las debilidades más constantes y permanentes del proceso educativo que se agravaron o se hicieron más evidentes en la situación de emergencia educativa.

Las respuestas se analizaron y sistematizaron cualitativamente de acuerdo con los tipos de respuesta y su frecuencia cuantitativa a partir de los indicadores identificados. Las respuestas poco frecuentes igualmente se toman en cuenta para conformar una jerarquía sistematizada.

Lo anterior permite identificar las causas predominantes de las dificultades y las necesidades de cambio en el sistema de métodos de enseñanza que señalan maestros y alumnos más frecuentemente. Se analizaron las semejanzas y las diferencias de acuerdo con el sector educativo público y privado y los grados educativos, así como las materias escolares, sin pretender realizar un análisis comparativo entre los tipos de institución educativa y los grados escolares.

Debemos señalar que no se observaron diferencias en el tipo de respuesta con relación al sector educativo público o privado. Lo anterior es válido tanto para los maestros, como para los alumnos.

Una de las diferencias notorias entre las respuestas de los niños y de los maestros, es que las respuestas de los maestros son más formales, mientras que los niños ofrecieron respuestas emotivas, llenas de juicios personales.

En el caso de los alumnos, las diferencias se pueden establecer con el grado escolar y la edad de los niños. Los niños de preescolar y primaria comentan que les gusta la escuela porque allí “quieren jugar” y “hay patio con resbaladilla”. Esta característica es muy importante en estas edades psicológicas de los niños, debido a que indica que estos niños requieren de actividades al aire libre, en grupo y con acompañamiento, y es importante que ellos mismos lo refieran en sus respuestas. Al mismo tiempo, todos los alumnos, con pocas excepciones, independientemente del nivel educativo, señalan que desean ir a la escuela porque allí se pueden comunicar, tienen amigos, maestros que les explican, etc.

En el caso de las respuestas de los maestros, se obtuvieron dos grandes categorías de dificultades relacionadas, por un lado, con el desconocimiento de los medios tecnológicos (uso ágil y seguro) requeridos por la situación de la contingencia y por otro lado, con la organización del proceso educativo en general. La gran mayoría de los maestros se referían únicamente al uso de tecnología como el obstáculo principal durante esta situación. En contraste, la minoría señalaba dificultades en la organización de los programas y planes de estudio y la metodología de trabajo. Algunos maestros señalaban que prácticamente no sentían ningún cambio en particular y que todo seguía igual.

Con relación a la preparación y la realización del trabajo pedagógico, la mayoría de los maestros menciona que todo seguía igual, sin cambio de los planes, programas y conocimientos. Sin embargo, muchos alumnos no señalaban esto, lo que dicen es que no aprenden nada, que solo repasan, que no se les explica, que los padres les ayudan, que las tareas son muy tediosas y que las hacen rápido, pero que no aportan nada, etc. Es evidente que la percepción de la necesidad del uso de las plataformas para la enseñanza contrasta grandemente entre los alumnos y los maestros. Si los maestros mencionan que la capacitación tecnológica es una prioridad, los alumnos no la consideran como una opción para su aprendizaje. En su caso, la prioridad es la comunicación, la relación con sus coetáneos, la amistad y la forma de explicación de los maestros.

Debemos subrayar que las preguntas 13 y 14 fueron las de mayor impacto. La mayoría de los niños expresó, en relación con los cambios necesarios en la escuela, la necesidad de *cambiar las explicaciones, la actitud, la forma de valorar, las tareas que se encargan, la forma en que se enseña, incluir sus opiniones, interactuar con ellos, etc.* Muchos expresaban que uno de los cambios debe ser “*volver ir a la escuela de nuevo*”. En cuanto a si estos cambios deben ser para siempre o solo durante la pandemia, la mayoría contestó que deben ser para siempre. Solo 2 alumnos del total de la muestra mencionaron que el uso de los medios virtuales debe continuar después de la pandemia como un cambio necesario.

Una diferencia impresionante se observó en las respuestas de los maestros, quienes señalan como cambio necesario el uso de plataformas virtuales y que esto debe continuar para siempre.

¿Por qué la opinión de los maestros es tan contrastante con la de los alumnos?, ¿cómo explicar que los niños y los jóvenes

extrañan a sus amigos y maestros y que desean regresar a clases presenciales, mientras que los maestros no? Es realmente sorprendente que ninguno de los maestros señaló que extraña a sus alumnos y que desea estar con ellos, mientras que los alumnos claramente señalan que extrañan a sus amigos, a sus maestros y la forma de adquirir los conocimientos de forma presencial.

Estas son las grandes inquietudes que nos dejan los datos del estudio. La gran mayoría de los alumnos expresan la necesidad de regresarse a las clases presenciales. La comunicación vivencial afectivo-emocional, la empatía, el contacto visual directo y la cercanía corporal, son importantes para los niños y los jóvenes y lo expresan de manera sincera y abierta. Incluso algunos alumnos, al contestar que les agradaban las clases en línea y algunas tareas, agregaban que preferían las clases presenciales, porque querían estar con sus amigos y maestros. En cambio, para los maestros, este tipo de contacto parece no importar tanto, no lo consideran como una necesidad, ni expresan la motivación para ello. Sus respuestas solo reflejan su preocupación por dar clase, cubrir el programa, repasar y calificar, pero no les preocupa formar conocimientos en los alumnos. Llama la atención que los maestros, entre las necesidades de cambio, mencionan que son los padres los que deberían ocuparse de las explicaciones a los niños. Ninguno de los alumnos menciona esta idea como una necesidad de cambio.

Consideramos que estos resultados muestran la falta de preparación profesional profunda de los especialistas del sector educativo. El concepto de “orientación” en la actividad no está presente, a pesar de ser un concepto clave para la organización y la rea-

lización de la actividad de enseñanza-aprendizaje dirigida en todos los niveles educativos. Este concepto permite trabajar durante el proceso educativo de una forma innovadora. La parte orientadora de la acción intelectual plantea la etapa motivacional como su primera etapa, que permite involucrar emocionalmente a los alumnos, como un participante más en todo el proceso educativo. No se observa la preparación de los maestros para “dirigir” el proceso del aprendizaje de los alumnos en el periodo de forzado trabajo en línea. Los alumnos han sentido, han comprendido y expresado las carencias y las deficiencias de la enseñanza y de su propio aprendizaje.

La adquisición de conocimientos no es un proceso pasivo en el que el alumno repite, reproduce, memoriza y “hace las tareas que se le solicitan”, sino un proceso activo de los alumnos, orientado por el maestro. Precisamente la ausencia de orientación por parte de los maestros es la dificultad que destaca durante las clases o tareas de la plataforma. Los alumnos claramente sintieron esto y lo expresaron en sus respuestas a las preguntas de la encuesta. Ellos piden y solicitan cambio de métodos, de tareas, de explicaciones, de comunicación, de evaluaciones. Todo esto, se resume con un único término psicológico clave: la orientación en el proceso de la enseñanza-aprendizaje”.

Debemos señalar que la ausencia de la orientación durante este periodo de contingencia no es algo nuevo. La orientación ya estaba ausente en la educación desde antes, pero los alumnos se contentaban por la posibilidad de interactuar, de sentirse parte de algo que es mayor que ellos: una “escuela”, una institución. Pero la pandemia se los quitó y ¿qué recibieron a cambio? Tediosas tareas en línea. Durante este periodo se acentuaron las defi-

ciencias de nuestro sistema educativo, porque la pandemia desnudó sus carencias. Esto se debe a que no existe un proyecto académico claro que contenga programas con contenidos organizados de manera lógica y formas específicas para la formación de los conceptos científicos que se deben formar en los alumnos. ¿Es necesario un cambio? La respuesta es sí. Pero desde hace varias décadas se viene repitiendo lo mismo. Que debemos cambiar nuestra educación, que los niños no deben aprender a través de la repetición y de la memorización, pero seguimos trabajando con modelos que han mostrado su ineficacia (constructivismo) o importando modelos que impone (competencias) alguna organización internacional (OCDE). Sí, es evidente que se requiere un cambio y ya es tiempo de hacerlo, pero con una metodología organizada que esté apoyada con una sólida teoría sobre el contenido del proceso de la enseñanza y su relación con el aprendizaje de los alumnos. Algunos ejemplos de la aplicación de la teoría de la actividad para organizar el trabajo educativo en línea se realizaron durante la pandemia para atención de niños regulares en base a la constante guía y orientación del adulto y con problemas de aprendizaje, basada en la organización de la evaluación e intervención personalizada (Olivera Montaña y Cols., 2021; Solovieva y Quintanar, 2021 a; Solovieva y Cols., 2021; Solovieva, Pereira y Quintanar, 2021).

El proceso educativo es una actividad compleja que incluye a sus participantes, alumnos y maestros, por lo que es importante realizar estudios que consideren los puntos de vista y las voces de ellos de manera simultánea (Solovieva, 2019; Quintanar y Solovieva, 2020). La ventaja de considerar a ambos es que podemos constatar que las opiniones de los alumnos y de los maestros no necesaria-

mente coinciden. La identificación de categorías permitió establecer las diferencias y coincidencias entre los maestros y los alumnos.

Estas categorías son la tecnología, la comunicación, la amistad, la limpieza y los métodos de enseñanza. La primera categoría solo apareció en las respuestas de los maestros, quienes la ubicaron como causa la principal de sus dificultades actuales, por lo que señalaron que era necesaria su capacitación para continuar utilizándola. Por otro lado, ninguno de los maestros mencionó las categorías comunicación, amistad con sus colegas o alumnos o “limpieza” y la categoría de los métodos de enseñanza se identificó tanto en las respuestas de maestros como de alumnos, pero fue mucho más notoria en los alumnos. En un estudio reciente, a partir del uso del método de entrevistas interactivas en línea, se ha mostrado que los niños preescolares con discapacidad expresan la necesidad de regresar a la educación presencial que implica contacto y comunicación directa con niños y maestros (Solovieva, Pérez y Quintanar, 2022). En este mismo estudio se muestra la actitud más reservada de los especialistas de educación especial hacia la posibilidad de regresar a la modalidad presencial, lo cual coincide con los datos que se presentan en este estudio, que fue dirigido a los alumnos de educación regular de diferentes grados educativos.

Los datos obtenidos permiten comprender que se requiere de un cambio metodológico substancial junto con el regreso a la educación presencial (Solovieva y Quintanar 2021 b).

Conclusiones

Los resultados del estudio aportan conocimiento acerca de las causas que producen las dificultades a las que se enfrenta nuestro sis-

tema educativo en México y permite sugerir las vías para atenderlas en orden prioritario, a corto y largo plazo. Asimismo, permite proponer la unificación de las aportaciones de la teoría de la actividad y de la psicología del desarrollo para su aplicación en la educación básica de una manera integral, considerando a los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje, alumnos y maestros, de los diversos niveles educativos.

En general, los resultados obtenidos expresan la necesidad de una revisión de la organización de todo el sistema educativo en los siguientes aspectos: el ambiente comunicativo durante la enseñanza-aprendizaje, los métodos de enseñanza y de evaluación y la comunicación inclusiva con los alumnos. Los cambios deben tener en cuenta el contenido psicológico de los niveles educativos preescolar, primaria y secundaria no solo en el periodo de pandemia, sino de una manera permanente.

Limitaciones

La principal limitación del estudio fue la imposibilidad para realizar entrevistas semiestructuradas presenciales con los participantes, lo cual daría la posibilidad de profundizar y esclarecer dudas y detalles acerca de las respuestas obtenidas. No fue posible acceder a una población homogénea respecto a las edades y niveles educativos. Este hecho no permitió analizar las opiniones de los participantes grupos por edades o niveles educativos, y se ha optado por una caracterización global de las respuestas. Esta dificultad se deriva de las condiciones de contingencia, aislamiento, movilidad y contacto social restringidos por la pandemia COVID-19.

Referencias

Ascue, R.N.A. y Navarro, E.L. (2021). Estrés académico en los estudiantes de las universidades pú-

blicas de la Región. Apurímac en tiempos de pandemia COVID-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 365-376.

Cadavid-Ruiz, N., Jiménez, S., Quijano, M. y Solovieva, Yu. (2019). Corrección de las dificultades psicopedagógicas de la lectura en español. *Avances en psicología Latinoamericana*, 32 (2), 361-374.

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. y Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 on college students in China. *Psychiatry Research*, 287(5), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>

Galperin, P.Ya. (1998). *La actividad psicológica como ciencia objetiva*. Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales.

Galperin, P.Ya. (2000). *Cuatro conferencias sobre psicología*. Escuela Superior.

Goldschmidt, K. (2020). The COVID-19 pandemic: Technology use to support the wellbeing of children. *Journal of Pediatric Nursing*, 53, 88-90.

González-Calvo, G., Bores-García, D., Barba-Martín, R.A. y Gallego-Lema, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas: La COVID-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9(2), 152-177.

González-Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 9 (25): 158-179.

Kokkinos, C.M., Tsouloupas, C.N. y Voulgaridou, I. (2022). The effects of perceived psychological, educational, and financial impact of COVID-19 pandemic on Greek university students' satisfaction with life through Mental Health. *Journal of Affective Disorders*, 300, 289-295.

Leontiev, A.N. (1983). *Obras Psicológicas Escogidas*. Universidad Estatal de Moscú.

Leontiev, A.N. (1984). *Actividad, conciencia, personalidad*. Cartago.

Leontiev, A.N. (2003). Génesis de la actividad. En: A.N. Leontiev. *Formación de la psicología de la actividad*. (pp. 373-385). Sentido. Serie: Clásica viva.

Lindan, C.E., Mankad, K., Ram, D., Kociolek, L.K., Silvera, V.M., Boddart, N., Stivaros, S.M. y Palasis, S. (2020). Neuroimaging manifestations in children with SARS-CoV-2 infection: a multinational, multicentre collaborative study. *The Lancet Child and Adolescent*

- Health*, 4(12), 1-11. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30362-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30362-X)
- Liu, S., Liu, Y. y Liu, Y. (2020). Somatic symptoms and concern regarding COVID-19 among Chinese college and primary school students: A cross-sectional survey. *Psychiatry Research*, 289(7), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113070>
- Lotman, Yu.M. (1997). *Conversaciones sobre la cultura rusa*. Arte-San Petersburgo.
- Masonbrink, A.R. y Hurley, E. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics*, 146(3), 1-4. doi.org/10.1542/peds.2020-1440
- Mata, A. (2020). Los motivos del aprendizaje escolar en primaria. *Tesis para obtener el grado de Doctorado Interinstitucional en Educación*. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Morales, A. y Solovieva, Yu. (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.
- Obukhova, L.F. (2006). *Psicología del desarrollo por edades*. Educación Superior.
- Odrizola, G.P, Planchuelo, G.A, Iruetia, MJ. y De Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID 19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish University. *Psychiatry Research*, 290(8), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- Olivera Montaña A.E., Tejeda Arroyo L.C., Vazquez Flores M.C. y Solovieva Yu. (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 de la Educación Superior*, 49(194), 1-8.
- Pérez-López, E., Vázquez-Atochero, A., y 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), 331-350.
- Quintanar, L. y Solovieva, Yu. (2020). Importancia de la teoría de la actividad. En: V. Covarrubias Salvatori. *Bases para la introducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la pre-adolescencia*. (pp. 111-172). CONCYTEP.
- Román, J.A.M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(núm. Esp.), 13-40.
- Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J. A., Cruz-Santos, A. y Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 176-185.
- Rosas, D. y Solovieva, Yu. (2018). Orientación para la formación de la conciencia gramatical en la educación primaria. *Linhas críticas*, 24 (1), 425-445.
- Rosas, Y. y Solovieva, Yu. (2019). Trabajo con solución de problemas matemáticos en tercer grado de primaria: análisis de dos escuelas privadas. *Ensino em Revista*, 26 (2): 415-436.
- Sánchez, M.M., Martínez, A.M.P., Torres, R., Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M. A., Jaimes, C. y Rendón, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 1-23.
- Solovieva, Yu. & Mata, A. (2017). Motives in Learning Process: Proposal of Qualitative Analysis. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*. 23(2), 1-14.
- Solovieva, Yu. y Mata, A. (2019). El dibujo dialogado para evaluación de esfera motivacional escolar en alumnos de primaria. En: Gonçalves, M., Sanches, N. y Proença, M. *Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Teresina, PI: Edufi.: 339-362.
- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2017). Métodos de enseñanza y el desarrollo de niño: ¿juntos o aparte? *Psicopedagogía histórico-cultural. Ensino em Revista*, 24(2), 553-566.
- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2018). Teoría de Galperin: Orientación para psicología y neuropsicología. En: I. Beltrán Nuñez y B. Leite Rmalho. *Galperin y la teoría de la formación planeada por etapas de las acciones mentales y de los conceptos. Investigaciones y las experiencias para una enseñanza innovadora*. (pp. 101-132). Mercado de Letras.
- Solovieva, Yu. (2019). Las aportaciones de la teoría de la actividad para la enseñanza. *Educando para educar*, 37(1), 13-25.
- Solovieva, Yu. y Quintanar L. (2019). *La metodología formativa en la psicología histórico cultural*. GIUNTI-EOS.
- Solovieva, Yu., 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. DOI: 10.5579/ml2021.0645

- Solovieva Yu. & Quintanar L. (2021 a). Playing with Social Roles in Online Sessions for Preschoolers. *Kul'turno- istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 17 (2), 123—132. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170212>
- Solovieva, Yu. y Quintanar L. (2021 b). A favor de la educación presencial. *Educando para Educar*, 75-81. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/80>
- Solovieva Yu., Pérez B., y Quintanar, L. (2022). Reflexiones de niños preescolares, familiares y maestros de educación especial durante la pandemia. *RLEE. Universidad Iberoamericana*. 52 (1): 215-240. DOI:<https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.482>
- Solovieva, Yu., Akhutina T., Pilayeva, N. y Quintanar, L. (2021). Aproximación neuropsicológica para atención a niños con problemas en el desarrollo y aprendizaje durante la pandemia COVID 2019. *Revista de Psicología y Ciencia de Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 12 (2): 97-110. DOI:10.29059/rpcc.20211210-139
- Solovieva, Yu., Álvarez, C.P., Jiménez, C.I., Vega, C.C., Vázquez, C.M. y Quintanar, L. (2021). Reflexiones sobre la educación universitaria en línea: Voces de los estudiantes. *Revista Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 1(1), 1-9.
- Talizina, N.F. (1984). *La dirección del proceso de asimilación de conocimientos*. Universidad Estatal de Moscú.