

Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado*

Mediating role of learning in early Childhood Education: appropriation processes in the context of a training proposal mediated learning experience

Ignacio Figueroa Céspedes**

Centro de Desarrollo Cognitivo, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Chile

(Rec.: abril de 2016 — Acept.: junio de 2016)

Resumen

El desarrollo del rol mediador juega un rol clave en educación parvularia. Sin embargo, se ha discutido acerca de cómo formar este rol y cuáles son sus implicancias en el desarrollo profesional de las educadoras de párvulos, en un contexto en donde las investigaciones ponen el acento en la brecha de calidad del sector, expresado en bajos niveles de apoyo pedagógico en el aula, evidencias de aprendizaje memorístico y baja calidad en la interacción mediada. El presente artículo analiza a través de un análisis categorial, cómo las educadoras de párvulos participantes de un programa formativo en experiencia de aprendizaje mediado, comprenden los procesos de apropiación del rol mediador de aprendizaje. Los resultados dan cuenta de ocho dimensiones analíticas en las que se rescatan: autoobservación y desarrollo profesional, concientización sobre los procesos de aprendizaje, problematizar la propia práctica; retroalimentación entre pares; protagonismo infantil; formar la propia agencia de la educadora; autonomía profesional y pensamiento crítico; confianza y escucha activa; investigación-acción como ejercicio permanente.

Palabras clave: Educación parvularia, rol mediador, experiencia de aprendizaje mediado, desarrollo profesional docente.

Abstract

The mediating role is a key objective in preschool education. However, it has been discussed how to build this role and what are its implications for the professional development of preschool teaching, in a context where research is focused on the quality gap in the sector, expressed in low levels of educational support in the classroom, evidence of rote learning and low quality in mediated interaction. This article analyzes how preschool teachers who participate in a training program of mediated learning experience, understand processes of formation and appropriation of the mediating role. The results collected in this investigation show eight analytical dimensions: self-observation of practices; awareness of learning processes; the question of one's own practice; peer feedback; the notion of child prominence; one's own educational agency; trust and active listening and action-research as a permanent practice.

Keywords: Preschool education, mediating role, mediated learning experience, teachers' professional development.

* El autor agradece la colaboración de Elisa Geraldo y María Paz Gómez en la elaboración de este artículo.

** Correspondencia a: Ignacio Figueroa Céspedes. Centro de Desarrollo Cognitivo, Universidad Diego Portales, Grajales #1746, Santiago, Chile. E-mail: ignacio.figueroa@mail.udp.cl.

Introducción

Existe consenso en considerar que durante la niñez se determina significativamente la trayectoria posterior del aprendizaje y bienestar de las personas y que, por lo tanto, intervenciones adecuadas a temprana edad pueden generar impactos positivos, significativos y sostenidos a lo largo de la vida (Ministerio de Educación [Mineduc], 2014). Distintos investigadores han resaltado la importancia de la educación parvularia debido a que forma la base estructural de un camino de formación humana integral, resultando una etapa de alta plasticidad y de posibilidades en distintos planos: valórico, creativo, cognitivo, relacional, identitario e indagatorio (Peralta, Blanco, Edwards, Bellei & Arón, como se citó en Fundación Integra, 2013) y un puente para el desarrollo de aprendizajes posteriores (Pizarro & Espinoza, 2016).

Es en este periodo, donde los niños y niñas desarrollan su potencial, de ahí la relevancia de un rol docente que fortalezca y promueva el desarrollo integral. Los primeros años de vida son un momento valioso para el aprendizaje ya que el cerebro establece conexiones relevantes para el desarrollo posterior y además porque existe mayor plasticidad, lo que sin duda es una oportunidad educativa importante. Diversos estudios internacionales han demostrado que una educación parvularia de calidad puede tener efectos positivos a largo plazo en el desarrollo de un niño (National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network, 2003).

En Chile, se ha considerado necesario potenciar este nivel, por lo que durante los últimos veinte años, se han generado políticas gubernamentales orientadas a fortalecer el sistema de Educación Parvularia, primero enfocadas en la cobertura y progresivamente más ocupada de la calidad de los procesos educativos (Mineduc, 2014). En Chile, se ha observado que las prácticas pedagógicas, especialmente en instituciones públicas, presentan un bajo nivel de calidad (Domínguez, Moreno, Narváez, Herrera & Mathiesen, 2007; Villalón, Suzuki, Herrera & Mathiesen, 2002), no observándose diferencias significativas en el desarrollo cognitivo de niños que asisten a niveles de transición en relación a quienes no lo hacen (Eyzaguirre & Le Foulon, 2001). Estos resultados se asocian al estudio desarrollado por Treviño, Toledo y Gempp (2013), quienes señalan que en educación preescolar se generan bajos niveles de apoyo pedagógico, lo que significa que los niños en las aulas investigadas no reciben las oportunidades necesarias para el desarrollo de sus potencialidades.

Uno de los resultados preocupantes de la investigación de Moreno (2012) es que existe una escasa relación entre la percepción que las educadoras de párvulos tienen sobre sus conocimientos pedagógicos y los conocimientos que muestran tener en realidad, lo

que a juicio de la autora refleja la falta de juicio crítico y de reflexión de las participantes. El estudio describe el fenómeno como un proceso de desprofesionalización de las educadoras de párvulo.

Este contexto pone en tela de juicio diversos aspectos relacionados con la calidad de los procesos pedagógicos en las aulas, los que comprendidos desde una visión histórico-cultural, nos debería orientar a la búsqueda y descripción de aquellas condiciones que han generado este fenómeno (de tipo político-institucional, cultural y vinculadas con la práctica pedagógica). Se puede estar consciente de la importancia que tiene la educación parvularia en términos de desarrollo humano, sin embargo, lo que se observa en el nivel de educación parvularia son continuas dificultades expresadas en políticas y acciones pedagógicas que no necesariamente favorecen el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños que asisten a los jardines infantiles.

Rol Mediador de Aprendizaje

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) al referirse al rol mediador, describen los principales elementos que favorecen el aprendizaje y el desarrollo en los niños (MINEDUC, 2005). Dichas bases estipulan que para el desarrollo de los propósitos de la educación parvularia resulta fundamental el rol de un adulto mediador de aprendizajes. Se rescata la función formadora de la educadora, transformándose ésta en un modelo de referencia junto a la familia. En el componente más profundamente curricular, las bases señalan que la educadora debe ser diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, declarando como crucial su papel como seleccionadora y mediadora de los aprendizajes (Mineduc, 2005).

Para entender la relevancia que tiene este rol en la educación de este nivel debemos obligatoriamente mencionar a Lev Vygotski (1993) quien enfatizó la importancia de las interacciones sociales como vehículo para el desarrollo humano, permitiendo el acceso al aprendizaje. De este modo, el lenguaje en cualquiera de sus formas (oral, escrita o simbólica) deriva en significados que afectarán la construcción de su propio conocimiento. Esta premisa clave de la psicología vygotskiana es denominada mediación cultural. El conocimiento específico al que accede un/a niño mediante esa interacción también representa el conocimiento compartido de una cultura.

Vygotski (1995) distingue dos tipos de procesos psicológicos: (a) los procesos inferiores, de naturaleza biológica y determinados genéticamente, donde el aprendizaje implicado resulta limitado, reducido a un conjunto de reacciones ante la estimulación del ambiente; (b) los procesos superiores que se desarrollan a través de la interacción con otros (la formación de con-

ceptos, la atención, la memoria y la resolución de problemas, entre otros). De acuerdo a la mirada sociocultural mientras mayor sea la interacción social del niño, más potente será su capacidad de pensar y razonar. De este modo, el aprendizaje es fundamentalmente social, por lo que la enseñanza constituye el medio por el cual se desarrolla la cognición de los niños.

Desde la perspectiva infantil, el desarrollo cognitivo es impulsado por la elaboración de "herramientas" y "signos" en la cultura (Vygotski, 1995). Dichos signos "median" entre los sentidos y la respuesta de los niños. En la medida que dichos signos puedan ser utilizados conscientemente en la enseñanza para adaptarnos y/o transformar nuestro contexto, constituyen herramientas. Una premisa fundamental de Vygotski (1995) es por tanto que las herramientas y los signos son primero y ante todo, algo compartido entre las personas (plano interpsicológico), y solo entonces pueden ser internalizados (plano intrapsicológico).

La perspectiva sociocultural de esta manera, releva la importancia del lenguaje en tanto elemento mediador entre el mundo (social y físico) y la persona. El lenguaje verbal es una construcción cultural que tiene correlato en el desarrollo de las funciones cerebrales (Goswami, 2008, como se citó en Villalta & Martinic, 2013), resultando un elemento central del proceso de socialización y formación de la identidad personal (Duff, 2002; Halliday, 1994 como se citó en Villalta & Martinic, 2013). El lenguaje es una poderosa herramienta de desarrollo humano construido en la interacción del sujeto con los demás, siendo inherente al desarrollo cognitivo y afectivo, por lo que entornos de alta estimulación del lenguaje configuran entornos propicios para la emergencia de estructuras cognitivas sólidas y autoplásticas en los niños.

Otro enfoque relevante para la comprensión de este rol mediador de aprendizajes es la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural desarrollada por el profesor Reuven Feuerstein (1986). Uno de los aportes centrales de su propuesta es la *Experiencia de Aprendizaje Mediado* (EAM) está orientada a generar en las personas una propensión hacia la *modificabilidad cognitiva*, la que requiere de un proceso interactivo entre el niño y las fuentes externas de estimulación. Ésta experiencia se concreta con la participación de un mediador (padre, madre, educador, tutor u otra persona) quien desempeña un rol fundamental en la selección, organización y transmisión de ciertos estímulos provenientes del exterior, facilitando con ello la interpretación, comprensión y utilización por parte del sujeto (Feuerstein, Feuerstein, Falik & Rand, 2006).

Si partimos de la concepción del desarrollo potencial del aprendizaje, todos los niños pueden alcanzar niveles superiores siempre y cuando un mediador o mediadora consciente propicie interacciones pedagógi-

cas de calidad. Coherentes con este pensamiento, las BCEP (Mineduc, 2005) conciben al organismo humano como un sistema abierto y modificable, en el cual la inteligencia más allá que un valor fijo, constituye un proceso de autorregulación dinámica, sensible a la intervención de un mediador eficiente. Este elemento para Feuerstein, Rand y Rynders (1988) configura un sistema de creencias y necesidades, e inspira al mediador o mediadora a tener la firme creencia en la modificabilidad cognitiva a partir de la agencia de las experiencias de aprendizaje que éste elicite.

Esta visión socioconstructivista según Carretero y Limón (1997, cómo se citó en Rada, 2008) asume al aprendiz participando de modo activo en la experiencia para darle significado, y este tipo de enseñanza busca que él pueda investigar, cooperar, compartir y construir basándose en lo que ya sabe porque: (a) se participa con una opinión formada por años de experiencia y de aprendizajes anteriores, (b) mientras se desarrolla, la opinión filtra todas las experiencias y afecta las interpretaciones, (c) el cambio de punto de vista requiere de trabajo conjunto, (d) los participantes aprenden solos, de ellos, y del mediador, (e) se aprende mejor haciendo, (f) se crean oportunidades para que todos se expresen construyendo comunidad de sentido.

El mediador de aprendizajes elige y organiza los contenidos (formas de saber) y los métodos (formas de hacer) más adecuados para propiciar el desarrollo del pensamiento transformándose, entonces, en un constructor de puentes entre el medio y el/la niño y posibilitando la incorporación de una amplia gama de estrategias cognitivas y procesos, que derivarán en comportamientos considerados como pre-requisitos para un buen funcionamiento cognitivo y afectivo (Román & Díez, 2008). El mediador lleva al sujeto a focalizar la atención del aprendiz, no sólo hacia el estímulo seleccionado, sino hacia las relaciones entre éste y otros estímulos y hacia la proyección de resultados. El mediador describe, agrupa y organiza el mundo junto a los niños mediante experiencias pedagógicas y sobre las cuales ellos responden, generándose un proceso interaccional relevante para el desarrollo cognitivo profundo. Para Tébar (2007) el docente mediador debe ser pensador, reflexivo y crítico, configurándose como modelo de referencia, capaz de configurar su acción pedagógica a partir de un paradigma sólido y de base científica, inspirado en valores y en una ética sensible a la diversidad. Para Lo Priore y Rubiano (2005) la educadora mediadora es una estratega, una guía y conductora de procesos de aprendizaje, una investigadora que procesa su propia experiencia y una productora de su propia acción educativa, reflejada en la concreción de los roles anteriormente señalados.

En una interacción mediada la educadora debe estar motivada por una disposición y una intención de transmitir su modo de pensar y la cultura a la cual pertenece,

y de este modo afectar significativamente la capacidad de los niños para aprender a aprender, ser flexibles y progresivamente más autónomos (Tzuriel & Haywood, 1991). Según Feuerstein (1986) las tres características fundamentales que debe poseer una experiencia de aprendizaje mediado son: *intencionalidad y reciprocidad, trascendencia y significado*. La *intencionalidad* implica que el mediador debe buscar modos y situaciones que faciliten la construcción de conocimientos haciéndolo apropiado al contexto, reconociendo y explicitando su intención pedagógica, ante lo cual surge la necesidad de los niños de responder a dicha interacción propuesta. Relacionado con esto se encuentra el criterio de la *trascendencia*, que implica llevar esa interacción más allá del aquí y ahora de la experiencia, de lo concreto. El criterio del *significado* implica la generación de una carga afectiva y energizante por parte del mediador, favoreciendo la atribución de significado a la experiencia de aprendizaje, desde un foco que coordina afecto y cognición (Feuerstein, 1986). Existen otros nueve criterios, que proveen la oportunidad de diversificar de acuerdo a la cultura y contexto de aprendizaje propuesto.

Hoy en día, a pesar de que el currículum parvulario propende hacia una enseñanza mediada (Mineduc, 2001; Junji, 2010; Fundación Integra, 2014), que desarrollo cognitiva y afectivamente a los niños, es común ver en las aulas prácticas más relacionadas con el aprendizaje directo, existiendo dificultades para llevar a puerto procesos de aprendizaje de calidad. En un estudio desarrollado por Román y Cardemil (2014) la mayoría de las educadoras de párvulo investigadas, desarrollan prácticas pedagógicas vinculadas principalmente a un aprendizaje más bien memorístico o lúdico, sin que se observe claridad para orientar a los niños en los pasos que deben seguir para el desarrollo de las actividades propuestas o simplemente dejando que sean ellos quienes establezcan los procesos y logren aprendizajes espontáneos o directos. Salinas (2013), por su parte da cuenta que en las salas con alto desarrollo del lenguaje, existe un rol mediador activo de parte de la educadora la que implementa experiencias que favorecen el desarrollo de funciones cognitivas, a diferencia de aquellas salas con bajo desarrollo del lenguaje, en donde no se aprecia un rol mediador activo.

En otra investigación, Alvarado (2006) concluye en su estudio sobre significados del desarrollo cognitivo en educadoras de párvulos que tanto el discurso de las educadoras de párvulos como su práctica de aula, da cuenta de importantes debilidades en el ámbito del manejo de teorías de aprendizaje y desarrollo, que les permitan comprender u otorgar significado profundo al desarrollo cognitivo. La investigadora también observó un bajo nivel de innovación pedagógica, reflejada en un débil y similar repertorio metodológico y una reducida orientación hacia objetivos cognitivos.

Estos resultados son consistentes con los de Soto (2014), quien señala en su estudio que en general, las educadoras no explicitan el sentido, ni finalidad de sus experiencias pedagógicas, del mismo modo, no se integran las inquietudes de los párvulos en el desarrollo pedagógico, perdiendo la oportunidad de generar interrogantes centradas en sus intereses y de este modo monitorear el alcance de sus aprendizajes. Las educadoras en dicha investigación presentan un discurso favorable a la mediación, pero delimitan una brecha importante en relación a su implementación en los procesos de aula. Este estudio analiza el impacto de un curso formativo sobre experiencia de aprendizaje mediado (EAM) con educadoras de párvulo, evidenciándose una falta de comprensión de los conceptos trabajados y vinculando solo aspectos generales y contextuales sobre la experiencia de aprendizaje mediado (op. cit). Por otra parte, Geraldo (2014) concluye que a partir del mismo programa formativo en mediación investigado, las educadoras resignifican y enriquecen su concepto de mediación, facilitando el empoderamiento profesional para llevar a cabo experiencias educativas a partir de herramientas concretas tales como los criterios de mediación.

Ante este escenario, es factible preguntarse ¿podrán ser los dispositivos formativos los que estén afectando la apropiación del rol de las educadoras participantes? ¿Cómo se fomenta el desarrollo de este rol mediador en las educadoras de párvulos? ¿Qué elementos clave favorecen los procesos de apropiación participativa sobre el rol mediador?

Contexto de la Investigación

La investigación se desarrolló en el contexto de un programa de formación continua para educadoras de párvulo, ejecutado por un equipo del Centro de Desarrollo Cognitivo (CDC) de la Universidad Diego Portales, al cual perteneció el autor de este artículo. El curso se denomina "*Estrategias Mediadoras para favorecer el Aprendizaje desde un enfoque de Investigación - Acción, como propuesta formativa*" y se desarrolla desde el año 2012. La duración del programa es de dos años, y su primer año, donde esta investigación está situada, tiene una duración de 64 horas cronológicas presenciales y 30 horas cronológicas de proceso tutorial, a distancia, en el que las educadoras deben analizar y problematizar sus propias prácticas pedagógicas. El segundo año de programa, está orientado a la formación de *comunidades profesionales de aprendizaje*, las que se dedican a profundizar lo aprendido el primer año investigando y diseñando mejoras en sus contextos regionales. El fundamento formativo de este programa es de matriz sociocultural, promoviendo la construcción reflexiva y colaborativa de herramientas pedagógicas que permitan fomentar el desarrollo cognitivo de los párvulos, a partir de la

mejora en la calidad de las interacciones pedagógicas, considerando para ello las características de la política institucional local y del currículum parvulario. Uno de los focos principales del programa consiste en relevar el rol de la educadora de párvulos como mediadora de aprendizajes e investigadora en la acción pedagógica, promoviendo el desarrollo potencial de los niños a través de intervenciones contextualizadas, reflexivas e intencionadas.

En su propuesta metodológica este programa orientó la reflexión en torno a aspectos centrales de la práctica educativa de las educadoras de párvulo, por medio de la forma y proceso de la investigación-acción, a través del desarrollo de estrategias de interacción mediada y el análisis orientado a la mejora de las prácticas. Los temas abordados en este programa corresponden a los siguientes: Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Enseñanza en y para la diversidad, Teorías de Inteligencia y Aprendizaje, Zona de Desarrollo Próximo y Aprendizaje Mediado, Criterios de Mediación y Funciones Cognitivas. Para lograr este proceso se generó una respuesta metodológica coherente con la experiencia de aprendizaje mediado, por lo tanto cada jornada presencial fue configurada como una experiencia dialógica, constructiva y reflexiva.

El componente tutorial del curso implicó que cada educadora debía filmar y analizar sus propias prácticas educativas, siendo retroalimentadas a través de una plataforma *moodle* por docentes del CDC que funcionaron como tutores o "amigos críticos" en su proceso de investigación acción. De acuerdo a Kemmis y McTaggart (1988), los "amigos críticos" son agentes que se implican y comprometen activamente en el proceso de cambio, aportando nuevas comprensiones e ideas que fortalecerán la reflexión de las educadoras sobre su propia práctica educativa. Este *feedback* permitió registrar muestras de cambio que evidenciaban distintos niveles de apropiación del rol mediador. En la segunda jornada presencial, se propició trabajo de análisis, discusiones grupales que sirvieran de insumo para clarificar y sistematizar aquellas prácticas y conceptualizaciones que estaban en el centro de este programa formativo. Uno de los ejes desarrollados fue valorizar la tarea y profesión de la educadora de párvulos, reforzando en todo momento el rol clave que juegan en el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños.

Aspectos Metodológicos

Esta investigación tiene como objetivo describir y analizar las representaciones de las educadoras de párvulos participantes del programa "*Estrategias mediadoras desde un enfoque de investigación-acción como propuesta formativa*", acerca de los procesos de apropiación del Rol Mediador.

La metodología de la investigación es eminentemente

cualitativa, correspondiendo a un estudio de caso que, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2008), es una forma de organizar los datos, permitiendo que el objeto de estudio tenga carácter unitario. Para recopilar los datos se utilizó como técnica fundamental entrevistas y grupos focales desarrollados con educadoras de párvulos, directoras de jardín y coordinadoras técnicas, entre los años 2013 y 2014. Se realizaron dos grupos focales con diez educadoras de jardines infantiles, diez entrevistas y un grupo focal con siete coordinadoras técnicas regionales.

El análisis de los datos se realizó a partir de la construcción de categorías analíticas acerca del rol mediador de aprendizajes en educación parvularia, buscando describir las representaciones de las participantes sobre los procesos de apropiación del rol, en un contexto en que diseñaban y experimentaban innovaciones en ese sentido. A partir de dominios básicos y de forma inductiva, se construyeron categorías analíticas, permitiendo describir los resultados al contrastarse la información levantada a través de las diferentes fuentes de información, llegando a las conclusiones del presente estudio.

A modo de definiciones conceptuales, es importante definir el concepto de *apropiación participativa* (Rogoff, 1997). Este constructo se basa en la idea de que, al experimentar la participación, las personas cambian, generándose nuevos esquemas de comprensión y de acción. De este modo, la participación de las educadoras en la experiencia formativa estudiada, conduce al desarrollo de un proceso de aprendizaje práctico y reflexivo que implica la apropiación del repertorio cultural base del rol mediador.

Resultados

Los resultados del estudio se expresarán en ocho categorías analíticas, las que configuran aspectos que favorecen la apropiación del rol mediador, desde la representación de las educadoras de párvulo investigadas:

- a. Auto-observación y desarrollo profesional: oportunidades de cambio.
- b. Concientización sobre los procesos de aprendizaje.
- c. Problematizar la propia práctica: reflexividad y cambio.
- d. Retroalimentación entre pares: cooperación y fortalecimiento de la propia práctica.
- e. Protagonismo infantil: Autonomía y Acompañamiento.
- f. La propia agencia de la educadora: autonomía profesional y pensamiento crítico.

- g. Confianza y Escucha Activa como vehículo de aprendizaje.
- h. Investigación-acción como ejercicio permanente.

A continuación, se describirán las categorías analíticas señaladas anteriormente.

a. Auto-observación y desarrollo profesional: oportunidades de cambio

Las educadoras participantes refieren que el hecho de observar y analizar la propia práctica es fundamental en los procesos de apropiación del rol mediador. Este ejercicio implica reconocer recursos y barreras implicados en su desempeño profesional, facilitando nuevas oportunidades de aprendizaje sobre su labor docente. En particular esta categoría se asocia a la experiencia con la fase tutorial del programa formativo, el que incluyó visualización y análisis de registros de video de sus propias experiencias pedagógicas:

La dinámica de grabarnos y de ver nuestras propias prácticas ha sido fundamental para poder ver nuestras fortalezas y nuestras debilidades como educadoras. Y los contenidos que hemos trabajado acá igual nos han servido mucho para desarrollarnos profesionalmente y para abrirnos a nuevos cambios y nuevas oportunidades de aprendizaje para los niños. (Grupo Focal 2, p. 6)

b. Concientización sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje

De acuerdo a las educadoras participantes, es necesario desarrollar un proceso de concientización sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre las necesidades que tienen los niños, con la finalidad de formar el rol mediador. Las educadoras señalan la importancia que tiene que la formación mediadora posibilite el hecho de develar la mecanización de la práctica docente y de orientar una propia intencionalidad que potencie el aprendizaje de los niños, desde la búsqueda de sentido y significado a las experiencias:

Tener (...) más consciencia de lo que estoy haciendo que no me coma el tema del tiempo, y hacer una actividad tras otras ir paso a paso y ver si efectivamente es lo que necesitan los niños ahora, tener siempre presente lo que los niños necesitan, estar siempre consciente de lo que los niños necesitan para yo poder mediar y velar por él. (Entrevista Educadora 1, p. 1)

La intencionalidad, que yo lo he visto mucho, antes, yo no-taba que en la planificación era muy superficial y ahora yo hago que las tías reflexionen, para qué, el por qué ellas ahora están entregando ese aprendizaje, porque nosotras podemos entregar muchos aprendizajes, pero tenemos que tener un objetivo claro, ¿Qué quiero yo que aprenda el niño? Y eso nos ha resultado mucho, porque, le hace sentido y le damos el significado a lo que estamos haciendo dentro de nuestra experiencia (...). (Grupo Focal 2, p. 8)

c. Problematicar la propia práctica: reflexividad y cambio

De acuerdo a las educadoras participantes, para favorecer la apropiación del rol mediador es necesario propiciar una reflexión profunda acerca de las intencionalidades de aprendizaje como un proceso de evolución en las estructuras cognitivas, motivado por la interconexión entre los contenidos culturales y la complejidad de los sistemas en que se contextualiza la interacción:

Pensar que nosotras hablamos con tanta propiedad de la mediación, pero hablábamos de una mediación superficial, de estar con el niño, de explorar el material, pero ahora nos preguntamos ¿Para qué explora el material?, porque a partir de esa exploración desencadena un montón de procesos cognitivos, como ahora nosotras vamos más intencionadas todavía, con mayor claridad y precisión. (Grupo Focal 2, p. 6)

Para poder generar esta mediación, como decíamos nosotras debemos cuestionarnos nuestra labor, incentivamos a que las agentes educativas no lo vean como un castigo, porque todavía tenemos cosas del pasado, el reformular la reflexión y darle la importancia, depende de nosotras. (Grupo Focal 1, p. 8)

d. Retroalimentación entre pares: cooperación y fortalecimiento de la propia práctica

Para las participantes, se favorece la apropiación del rol mediador en la medida que se generan espacios de estudio compartido, análisis y retroalimentación en un contexto construcción colaborativa sustentada en la validación del conocimiento conjunto con otros, ya sean estos niños/as o adultos/as (las propias educadoras).

El ejercicio potente fue el de retroalimentación, cuando nosotros empezamos a retroalimentar a otros y el otro me retroalimenta a mí y después las semanas que nos juntábamos nosotros, nosotros compartíamos nuestras retroalimentaciones, es un ejercicio que nosotros hacíamos, entonces las personas iban leyendo lo que le retroalimentaron al otro a partir del video. (Grupo Focal 2, p. 6)

Al ir desarrollándolo en la práctica, al ir resolviendo dudas aquí, me fui dando cuenta que sí tenía una comprensión (sobre las funciones cognitivas), obviamente en la retroalimentación con mis pares, el proceso de co-construcción me sirvió para fortalecer lo que yo tenía, para mejorar y reconstruir lo que tenía, pero me sirvió. (Grupo Focal 2, p. 4)

e. Protagonismo infantil: equilibrio en el acompañamiento

Para las educadoras participantes es relevante la valoración de las características propias del aprendiz, buscando desarrollar un nivel propicio de sensibilidad para detectar activamente la ayuda que los niños necesitan para desplegar su potencial, a partir de sus construcciones de sentido, destacando el protagonismo de su figura en el proceso. Esto implica para las educadoras la opción de poder brindar acompañamientos considerando una justa distancia en la interacción, favoreciendo la autonomía y la autodeterminación.

(...) entonces nosotras no podemos ser tan protagonistas, sino que el acompañamiento con los niños debe ser con cierta distancia, permitir que exista una autonomía, un descubrir del niño a través de la mediación que nosotras podamos hacer de los criterios que vayamos poniendo en ese momento en la experiencia, pero tiene que ser un acompañar y alejarnos, un acompañar y alejarnos, o sea no invadir, para que él pueda descubrir o explorar, o digamos desarrollar sus funciones cognitivas. (Grupo Focal 2, p. 4-5)

Antes el protagonismo lo tenía la tía o la Educadora y no el niño, incluso lo que más ofrecían, es que hay que detenerse y escuchar, y esperar y no ser ansiosa, varios elementos, entonces eso, se fueron segurizando en esos elementos y entonces desde ahí ya pudieron focalizar un poco más y ahora ya, nosotros ya lo logramos, lo evidenciamos. (Grupo Focal 3, p. 19)

f. La propia agencia: autonomía profesional y pensamiento crítico

Las educadoras investigadas relatan que la autonomía docente es relevante para los procesos de apropiación del rol mediador, así como también valorar las propias construcciones y potencialidades, y tener una postura de sospecha ante las consideraciones de corte instrumental acerca de los procesos pedagógicos:

Una de las preguntas que emergió y lo encontré tan bonito, es que si realmente la autonomía es un valor para la institución y lo encontré súper bonito, si ese valor yo lo expreso, si es como un valor dentro de mi espacio educativo (...) me pareció que ahí había mucha profundidad y por ahí se ha ido armando la problematización, pero hay que superar por lo menos hubo que superar en mi región esta recepción técnica instrumentalizada, que está en un paradigma, que tiene que ver con resultados. (Grupo Focal 3, p. 13)

g. Confianza y Escucha Activa como vehículo de aprendizaje

Para las educadoras participantes, el proceso de apropiación y formación del rol mediador se vincula con el hecho de compartir perspectivas y colaborar en este proceso de aprendizaje significativo ya sea con los docentes del programa o con sus colegas educadoras. Esto implica escucha activa, generación de acuerdos y negociaciones en pos de construir un clima de diálogo y confianza, situación esencial para aprender desde la participación:

Cada una tiene sus percepciones, además cada una tiene sus liderazgos, cada una tiene sus características personales y este tema de ceder quizás o de ponernos de acuerdo, no es un tema fácil, sobre todo en un grupo que no es un equipo todavía, donde nos estamos conociendo, estrechando lazos, yo creo que por ahí es como...pero también está como la humildad digo yo, para poderse escuchar, porque la escucha atenta tampoco está tan instalada, entonces yo creo que por ahí, o por lo menos por ahí fue nuestra realidad. (Grupo Focal 3, p. 6)

La pasión y valor emocional, el propósito esperanzador en-

tegado en el transcurso de este curso por los profesores, propició un aprendizaje muy significativo y que sin duda será trascendente. (Entrevista 8, p. 1)

h. Investigación acción como ejercicio permanente

Las educadoras participantes analizan que para favorecer la apropiación del rol mediador las estructuras metodológicas de la investigación-acción se transforman en un recurso que implica un ejercicio reflexivo permanente, pero también rigurosidad, sistematicidad y espíritu de mejora continua:

Porque yo siento que la investigación-acción, independientemente de cómo se estructure y que pasos siga, es un ejercicio permanente, realiza su práctica, planifica su práctica pensando en la teoría, la realiza, la observa, entonces después no te da miedo mirarte, menos pudor que la vieran otras. (Grupo focal 3, p. 10)

Hemos ido enfocando este trabajo y rescatando desde el enfoque lo que es el tema de la mirada de la práctica, la observación, llevarla a la discusión, al análisis, establecer desafíos, evaluar esas decisiones que tú tomas, ir retroalimentándose entre pares, entonces en el fondo eso es lo que hemos ido rescatando de este enfoque. (Grupo focal 3, p. 12)

Discusión

El estudio recoge las representaciones acerca de la construcción y apropiación del rol mediador de parte de las educadoras participantes del programa formativo estudiado, así como su vivencia involucrada en el proceso de aprendizaje desarrollado. Se recoge la relevancia que tiene la conexión teoría-práctica, y la integración entre lo global y lo local, la cognición y la emoción, siempre a partir del posicionamiento de la educadora de párvulos como profesional de la educación, autónoma, consciente y crítica que valida su quehacer a partir de su actuar situado.

El aprendizaje y apropiación del rol mediador emerge de un interjuego entre el currículo prescrito, la intencionalidad docente y el protagonismo infantil, por lo que es esencial el desarrollo de dispositivos que permitan la reflexión y conversación activa sobre estas dimensiones. Sin espacios de interacción, no es posible pensar en generar este rol mediador. El diálogo permite abordar los dilemas propios de la articulación de dichas dimensiones. Construir un rol profesional promotor de co-agencia, confianza y participación, es esencial a la hora de facilitar ambientes que propicien la transformación y el cambio en nuestros jardines (Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004).

En el contexto chileno, de acuerdo a Pellerin y Paukner (2015), el desarrollo profesional docente no promueve la práctica reflexiva y la indagación entre docentes, sino que el foco está puesto más que nada en la transmisión de conocimiento y competencias, entendiendo al docente como un técnico aplicador de currículo.

La generación de contextos propicios para la formación del rol mediador, entonces, es clave. Se debe reflexionar sobre los procesos de formación inicial y continua, y el abordaje de esta función tan relevante para el desarrollo infantil. Si no se destacan estos dispositivos, será difícil poder abordar las limitaciones de las lógicas reproductivas del aprendizaje tradicional, de corte mecánico y homogeneizante. Es claro que la apropiación en las educadoras opera con un doble efecto: por una parte, propicia el crecimiento profesional a partir de la constatación y abordaje de la brecha entre discurso y práctica, y por otra, opera como influjo motivacional, activo modificante, en relación a las finalidades del acto pedagógico, en particular en los contextos de aprendizaje de los niños que acuden a los jardines infantiles.

Lo anterior es particularmente relevante, considerando la implantación de reformas en la política educativa chilena (Ley de Inclusión, Decreto 83 de Diversificación Curricular) y, en particular, debiera orientar también políticas de desarrollo profesional para nuestras educadoras, propiciando más espacios de colectivización del aprendizaje (por ejemplo, comunidades profesionales de aprendizaje; redes colaborativas, etc.) y de abordaje activo de los problemas detectados en la práctica cotidiana, en contraposición a la tendencia *mainstream* de metódicas como las mentorías, centradas en un aprendizaje más limitado y parcial.

Espacios formativos de calidad, profundos, desafiantes y afectivos, promueven la reflexión pedagógica y la apropiación participativa del repertorio cultural asociado a la mediación. En este sentido, el proceso de apropiación se aborda tanto el proceso como el producto de la acción docente, de modo que al pensar en interacciones que consideren las necesidades de los niños, se propicia asimismo el aprendizaje sociocultural de un rol de aprendiz activo a partir de una "participación guiada" (Rogoff, 1997), generando mayores posibilidades para un aula "activo-modificante" (Feuerstein, 1986). Es importante consignar que legitimar y validar los saberes del otro, emerge como un proceso necesario para favorecer experiencias de aprendizaje en un contexto democrático y participativo. En este caso, en el conocimiento y legitimación del otro, está la clave de la formación de la identidad de una educadora sensible y consciente de la diversidad humana, capaz de facilitar interacciones pertinentes y desafiantes. Estas interacciones contemplan las distintas visiones propias de los niños en el aula y permite construir conocimiento compartido, clave esencial para la agencia de culturas inclusivas (Booth & Ainscow, 2012).

Los resultados permiten vincular el quehacer docente y la formación cultural con propuestas teóricas consonantes con una mirada inclusiva y desarrolladora de la educación, con la perspectiva de situar el aprendizaje como una vía de transformación social, basado en

valores humanistas e inclusivos acerca del desarrollo humano (Figueroa, Soto & Sciolla, 2016). Ahora bien, esta formación debe ser facilitada considerando las paradojas, conflictos y, por qué no decirlo: dilemas éticos de nuestros sistemas educativos y las barreras que emergen hacia las innovaciones que buscan transformar culturas, políticas y prácticas educativas.

Como señala Amaya-De Rebolledo y Amaya (2010), la formación continua debiera considerar el deseo de la educadora de formarse para el propio desarrollo personal, pero más sustancialmente, para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo a Ducoing (2005), la formación supone la emergencia de un proceso identitario, que implica la transformación de uno mismo para convertirse en un sujeto que sintetiza los rasgos y características visualizadas como itinerario de desarrollo. La formación implica un despliegue activo de las "capacidades y habilidades" personales, implicando la apropiación total de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma (op. cit.), situación clave en la propuesta llevada a cabo. Se aprende no solo el contenido, sino también la forma, una máxima de la enseñanza de base sociocultural.

Es importante señalar, que los conceptos asociados al rol mediador (zona de desarrollo próximo, criterios de mediación, funciones cognitivas, por ejemplo), se transforman en herramientas mediadoras que permiten observar y analizar las interacciones pedagógicas. Constituyen herramientas al servicio de una acción pedagógica intencionada y consciente, permitiendo su anticipación y diseño diversificado en la experiencia. Ahora bien, cualquier proceso de cambio y mejora emerge en la medida que la acción docente sea resignificada y dotada de sentido, articulando creencias y paradigmas y configurando un espacio que permita posicionar el aprendizaje y la participación como palancas de desarrollo social. Es importante señalar, que al maximizar las oportunidades de aprendizaje en este nivel de enseñanza, se están propiciando prerrequisitos del pensamiento que dan como resultado, preparatorias clave para la autodeterminación y la propia agencia de los niños, facilitando la construcción de un niño protagonista, ciudadano activo y partícipe de la sociedad del conocimiento, consciente de los cambios que requiere nuestra sociedad para transformarse en sustentable e inclusiva.

Es fundamental en las conceptualizaciones basadas en el aprendizaje mediado, promover un trabajo pedagógico que comience por reconocer la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1993), aquella zona de influencia del mediador y donde las ayudas definen la emergencia de funciones psicológicas superiores que configuran el potencial en los niños. Esto ocurre si y solo si las educadoras y sus instituciones promueven procesos de evaluación dinámica, que contemplan la autoevaluación de la mediación llevada a cabo. Esto

implica sensibilidad de la educadora para escuchar y estar con los niños y constituye el primer paso para la construcción cognitiva y metacognitiva continua. La anticipación pedagógica y la develación de la intencionalidad o mediación consciente permiten al mismo tiempo relevar el rol protagónico de los niños en su propio aprendizaje. De este modo, tanto niño como adulto aprenderán a conocer el valor de su experiencia y aprendizaje, siendo la educadora un apoyo comportamental fundamental para esta construcción cognitiva conjunta.

Concordamos con el pensamiento de Moreno (2012, p. 236) quien señala que "el descubrimiento y la reflexión sobre las carencias compartidas de una profesión tan relevante, acercan más el proceso de profesionalización y dignificación, que su inadvertencia". Primeramente, nuestra sociedad necesita valorizar el rol de la educación parvularia y de las educadoras de párvulos. Profesionalizar y dignificar dicho rol requiere de condiciones relevantes: una de ellas es contar con educadoras de párvulos que asuman el desafío de interrogar el currículum a partir de las intencionalidades pedagógicas más profundas, desde un rol mediador de tipo crítico y desarrollador. Esta construcción comienza en un diálogo que propicia la aceptación del otro, permitiendo la identificación progresiva y el cuestionamiento de las prácticas pedagógicas reproductivas y homogeneizantes (Figueroa & Gómez, 2015). Esto es particularmente importante ya que, atendiendo a Bordieu y Passeron (1977), la misma práctica educativa nos forma, siendo importante generar procesos de diálogo colaborativo que permitan alertar al docente de prácticas reproductivas, para de este modo recrear continuamente actitudes transformadoras necesarias que estén a la base de esta pedagogía mediadora. Por ello la formación continua debe ser conceptualizada como transversal y parte de un desarrollo profesional profundo y sostenido, que implique procesos de subjetivación y contextualización del aprendizaje y una validación del punto de vista profesional de las educadoras. Esto implica la emergencia de dinámicas que propicien la autodeterminación, en las que se fomenta el análisis y abordaje continuo de aquellas barreras que impiden el aprendizaje y la participación en los establecimientos educativos.

Lo señalado anteriormente, deja en claro un precepto importante en este trabajo: desde este enfoque formar educadoras mediadoras necesariamente implica formar educadoras reflexivas e investigadoras en la acción que tengan por objetivo reformar y, muy posiblemente, transformar las instituciones educativas hacia una visión que ponga en el centro a los niños y su desarrollo armónico integral, en un contexto social que promueva valores democráticos e inclusivos.

Referencias

- Alvarado, C. (2006). *Significado que las educadoras de párvulos le otorgan al desarrollo cognitivo en la infancia*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Currículum y Comunidad Educativa. Universidad de Chile. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2006/alvarado_c/sources/alvarado_c.pdf
- Amaya De Rebolledo, R. & Amaya, Z. (2010). Mediación de la cultura docente en los proyectos de formación permanente. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 135-146. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3531>
- Bordieu, P. & Passeron J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2012). *Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.
- Domínguez, P., Moreno, L., Narvaes, L., Herrera, M. & Mathiesen, M. (2007). *Proyecto Prácticas Pedagógicas de Calidad. Informe Final*. Chile: Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).
- Ducoing, P. (2003). *Sujetos, actos y procesos de formación*. Tomo I. México D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t1.pdf
- Eyzaguirre, B. & LeFoulon, C. (2001). La Calidad de la Educación Chilena en Cifras. *Centro de Estudios Públicos*, 84, 1-120. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/Estudiospublicos-Santiago/2001/no84/8.pdf>
- Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalén: Hadassah Wizo Canada Research Institute.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Rynders, J. (1988). *Don't Accept Me As I Am: Helping "Retarded" People To Excel*. Nueva York: Plenum Press.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., Falik, L. & Rand, Y. (2006). *The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. Israel: ICELP.
- Figueroa, I. & Gómez, M. (2015). Cuestionar y problematizar la propia práctica: Investigación Acción Transformadora en los procesos de desarrollo profesional docente. *Revista Summa Psicológica UST*, 12(2), 31-42. doi:10.18774/summa-vol12.num2-258

- Figueroa, I., Soto, J. & Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13. doi:10.7764/PEL.53.1.2016.4
- Fundación Integra (2013). *Concepto de Calidad Educativa*. Santiago de Chile: Fundación Integra.
- Fundación Integra (2014). *Referente Curricular de Fundación Integra*. Santiago de Chile: Fundación Integra.
- Geraldo, E. (2014). *Representaciones de las Educadoras de Párvulo, de la Fundación Integra Respecto de su Rol como mediadoras de aprendizajes* (Tesis de maestría inédita). Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. & McIntyre, O. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- JUNJI (2010). *Referente Curricular JUNJI. Colección Currículo II (Vol. 1)*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Ministerio de Educación (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Maval.
- Ministerio de Educación (2014). *Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Moreno, F. (2012). *Diagnóstico del Estado de la Profesión de Educador (a) de Párvulos en Chile* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid). Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/9397/48982/MORENO_VERA_Fabiola_Paz.pdf?sequence=1
- Negrete, J. (2007). *Estrategias para el Aprendizaje*. México, D. F.: Limusa Noriega Editores.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network. (2003). Development Does Amount Of Time Spent In Chilcare Predict Socioemotional Adjustment During The Transition To Kindergarten?. *Child Development*, 74(4), 976-1005. doi:10.1111/1467-8624.00582
- Organización de los Estados Americanos. (mayo, 2007). *I Simposio Interamericano Conocer y Divulgar el Estado del Arte de la Atención Educativa en la Primera Infancia*. Simposio llevado a cabo en la conferencia de la Organización de Estados Americanos, Washington D.C.
- Pellerin, M. & Paukner, F. (2015). Becoming Reflective and Inquiring Teachers: Collaborative Action Research for In-service Chilean Teachers. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 46-60. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/661>
- Pizarro, P. & Espinoza, V. (2016). ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 152-167. doi:10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.383
- Lo Priore, I. & Rubiano, E. (2005). Suscitando Vuelos en los Niños. Una Experiencia del Rol Productor-Mediador en Educación Inicial. *Educación*, 35, 87-97. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=9919
- Rada, D. (2008). Interacciones Cognitivas y Metacognitivas en un Grupo Virtual Educativo. *Diálogos Educativos*, 16, 137-151. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2933005>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Fundación Infancia y Aprendizaje (pp. 111-128). Madrid: Narcea.
- Román, M. & Cardemil, C. (2014). Juego, interacción y material educativo en el nivel preescolar. ¿Qué se hace y cómo se aprende?. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 7(1), 43-62. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1/art3.pdf>
- Román, M. & Díez, E. (2008). La nueva función del profesor como mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento. *Novedades Educativas*, 12(113), 38-40. Recuperado de <http://stellae.usc.es/red/file/download/2462>
- Salinas, G. (2013). *Las interacciones profesor- alumno que se relacionan con el desarrollo de las habilidades de alfabetización inicial en aulas de alto y bajo rendimiento en lenguaje de preescolares pertenecientes a sectores vulnerables de Santiago* (Tesis de maestría inédita). Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.
- Soto, P. (2014). *Rol Mediador en los Jardines Infantiles*

Junji: Discurso y Práctica (Tesis de maestría inédita). Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.

- Tébar, L. (2007) *El profesor mediador de aprendizajes*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Treviño, E., Toledo, G. & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62. doi:10.7764/PEL.50.1.2013.4
- Tzuriel, D. & Haywood, H. (1991). *Interactive assessment*. New York: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Villalta, M. & Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la Práctica y Discurso del Docente. *Universitas Psychologica*, 12(1), 221-233. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1325>
- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M. & Mathiesen, M. (2002). Calidad de la Educación Preescolar Chilena desde una Perspectiva Internacional. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 49-59. doi:10.1080/09669760220114845
- Vygotski, L. (1993). *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor.

