

LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA: CRITERIOS PARA EL ENRIQUECIMIENTO DE LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS¹

The mediated learning experience in early childhood education: criteria for the enrichment
of pedagogical interactions

A experiência de aprendizagem mediada na educação infantil: critérios para o
enriquecimento das interações pedagógicas

Ignacio Figueroa-Céspedes

Universidad Diego Portales, Chile

ignacio.figueroa@mail.udp.cl

Resumen

Existe consenso en la relevancia que tienen los primeros años de vida en el desarrollo cognitivo del ser humano, por lo que la educación parvularia aparece como una instancia privilegiada para desarrollar procesos pedagógicos más pertinentes y transformadores. En este sentido, el presente artículo propone la experiencia de aprendizaje mediado como un recurso que permite enriquecer las interacciones pedagógicas con niños y niñas que acuden a programas educativos de educación parvularia. Para esto, se indaga en las bases conceptuales de la mediación pedagógica, buscando establecer nexos con perspectivas socioculturales y abordando los criterios de mediación a partir de ejemplificaciones de actuaciones pedagógicas en contextos de educación parvularia, focalizando en modalidades de interacción a través de casos que permitan ilustrar el valor de la interacción mediada y la relevancia del rol mediador en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y niñas.

Palabras Clave: *experiencia de aprendizaje mediado; educación parvularia; interacciones pedagógicas.*

¹ El autor agradece a Fundación Integra por su colaboración y apoyo en la realización de este artículo y especialmente a sus educadoras de párvulos, equipos educativos y técnicos.

Abstract

There is consensus on the relevance of the first years of life in the cognitive development of the human being, so that early childhood education appears as a privileged instance to develop significant improvements in this process. In this way, the mediated learning experience emerges as a pedagogical resource that allows to enrich the pedagogical interactions with children who attend preschool educational programs. For this, this article explores the conceptual bases of pedagogical mediation and deepens in the proposed mediation criteria, generating practical links with the contexts of early childhood education and exemplifying modalities of interaction with cases that illustrate the value of mediated interaction and the relevance of the mediating role in the cognitive and socio-emotional development of children.

Key words: *mediated learning experience, early childhood education; pedagogical interactions.*

Resumo

Há consenso sobre a relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento cognitivo do ser humano, de modo que a educação infantil surge como uma instância privilegiada para o desenvolvimento de processos pedagógicos mais relevantes e transformadores. Neste sentido, este artigo propõe a experiência da aprendizagem mediada como um recurso que permite enriquecer as interações pedagógicas com crianças que frequentam programas educacionais pré-escolares. Para isso, explora as bases conceituais da mediação pedagógica, buscando estabelecer vínculos com perspectivas sócio-culturais e abordar a mediação critérios de instâncias de atividades educativas em contextos de educação infantil, com foco em modalidades de interação através casos que permitem ilustram o valor da interação mediada e a relevância do papel mediador no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

Palavras-chave: *experiência de aprendizagem mediada; educação infantil; interações pedagógicas.*

1. Introducción

En la primera infancia, tal vez incluso más que en otros períodos del ciclo vital, los niños(as) se desarrollan y aprenden a través de sus interacciones con adultos y pares (Naudeau, Kataoka, Valerio, Neuman, y Elder, 2011). Producto de los cambios epocales en el ámbito social y en el mundo del trabajo, la educación parvularia ha emergido como una alternativa para proveer de estas interacciones y aportar en el desarrollo integral de niños y niñas, acortando brechas en el lenguaje y promoviendo un abordaje especializado en particular en contextos de pobreza (Hines, 2017).

En Chile, independientemente de los progresos en torno a cobertura de la educación parvularia, persisten brechas importantes en relación a la calidad de los programas llevados a cabo (Strasser, Lissi y Silva, 2010; Elige Educar, 2018). En particular, un estudio de Treviño, Toledo y Gempp (2013) ha concluido que si bien se observan buenos niveles de apoyo emocional, la calidad de las interacciones pedagógicas es baja. Esto pone en evidencia que el rol mediador de aprendizajes resulta un punto crítico en el desarrollo profesional de las educadoras de párvulos.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación [Mineduc], 2005, 2018) señalan que el organismo humano es un sistema abierto modificable, que se desarrolla a partir de un proceso de autorregulación dinámica, y que implica la participación de un *mediador eficiente* en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las niñas y niños, desde su infancia más temprana se aproximan al conocimiento de diferentes formas, interactuando con los objetos, participando de experiencias cotidianas, imitando y, en particular, a partir de la participación de un mediador humano que facilita su progreso en aprendizajes (Mineduc, 2018). Este mediador humano es capaz de proporcionar “una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa, especialmente en los primeros años” (Mineduc, 2005, p.15).

Ahora bien, revisando la etimología de la palabra, 'Mediar' se deriva del latín *mediāre*, que significa articulación entre dos entidades o dos términos en el seno de un proceso dialéctico o en un razonamiento (Real Academia Española, 2013). Existe una diversidad de acepciones, siendo un concepto utilizado en diversas disciplinas siendo lo más común el estar "entre" dos. En este caso, lo relevante es la cualidad de estar "entre" quien aprende y el mundo físico y social que nos rodea (ambiente). Esta mediación pedagógica implica dos o más actores, un contexto sociocultural, una intencionalidad formativa que se ofrece desde una ética de desarrollo humano entendido como posible. Se busca a través de estas actuaciones, la participación activa de niños y niñas a través de un vínculo recíproco que posibilita la construcción de conocimientos compartidos.

La educación de los párvulos implica asumir por parte de los equipos pedagógicos, este rol de mediadores del aprendizaje, proceso que implica el "reconocimiento de que el docente es puente para que la niña o niño alcance niveles crecientes de aprendizaje, superiores a los que podrían lograr por sí solos" (Mineduc, 2018, p.114). De esta forma es central detenerse en las interacciones que posibilitan el aprendizaje y desarrollo de niños y niñas; apuntando a develar su potencial de aprendizaje.

Las interacciones sociales constituyen, entonces, un vehículo para el desarrollo humano, ya que permiten a niños y niñas el acceso a la cultura, derivando significados compartidos que afectarán la construcción de su propio conocimiento sobre el mundo (Vygotski, 1986). Esta premisa clave de la psicología vygotskiana es denominada mediación cultural, e implica el desarrollo de un proceso de internalización de herramientas y signos culturales en la que los elementos que están en el plano interpsicológico (en el ámbito social o que son parte de la experiencia compartida), pasan a ser parte de los recursos personales de los niños (plano intrapsicológico). En otras palabras, a través de la interacción y participación social los niños y niñas logran apropiarse de los conocimientos de su cultura.

El presente texto analiza el valor de la experiencia de aprendizaje mediado (Feuerstein, 1990) como un marco para comprender y mejorar las interacciones pedagógicas en los niños y niñas que acuden a programas educativos de educación parvularia, desde una perspectiva sociocultural y desarrolladora. Para esto, se indagan las bases conceptuales de

la mediación pedagógica y se profundizará en los criterios de mediación, ofreciendo una revisión contextualizada a los contextos de educación parvularia, ejemplificando modalidades de interacción con casos que permitan ilustrar el valor de la interacción mediada y la relevancia del rol mediador en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y niñas, de entre 3 y 6 años. Esto a partir de la experiencia desarrollada por el Centro de Desarrollo Cognitivo en procesos de formación docente de educadoras de párvulos (Figueroa, 2016; Guerra y Figueroa, 2017; Guerra, Figueroa, Salas, Arévalo y Morales, 2018).

2. Interacciones pedagógicas y desarrollo cognitivo

Para Vygotski (1979, 1986) el desarrollo cognitivo es impulsado gracias a la elaboración de "herramientas" y "signos" (el lenguaje, sistemas de numeración, etc.), que operan como "mediadores" entre los objetos, la experiencia sensorial y la respuesta de niños y niñas. La adquisición de estas herramientas psicológicas permite que los párvulos desarrollen la reflexión y su propia independencia y autonomía. En la medida que dichas herramientas son desarrolladas activa e intencionadamente en las experiencias pedagógicas, se generan espacios para la construcción colaborativa de conocimientos. Este aprendizaje sería imposible, sin una interacción relevante en contextos de participación social donde emerge un "otro" (u "otros") que enseñe y comparta el lenguaje necesario para construir una representación del mundo.

El lenguaje es una herramienta que tiene correlato en el desarrollo de las funciones cerebrales (Goswami, 2008) y las funciones psicológicas superiores (formación de conceptos, la atención, la memoria y la resolución de problemas, entre otros) (Vygotski, 1986), resultando un elemento central en el proceso de socialización y formación de la identidad personal (Duff, 2002; Halliday, 1994). A través de la interacción social que propone la educadora en el aula, se facilitan los procesos de internalización y apropiación conceptual, por lo que mientras mayor sea la interacción social del niño y niña, más potente será su capacidad de pensar y razonar. Los adultos mediadores, al conversar con niños y niñas generan escenarios para la identificación progresiva de los objetos, para después hacer referencia a ellos de modo evocativo, establecer relaciones, comparar, analizar, etc.

Para explicar esta situación, Vygostki (1986) acuña la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), invitando a que las experiencias de aprendizaje, considerando tanto su diseño, implementación y evaluación, no estén basadas solamente en el nivel actual de desarrollo, sino que proyecten el potencial que todo niño y niña tiene. Esto porque lo que el niño(a) puede hacer por sí mismo ("Zona de Desarrollo Real") no describe suficientemente lo que puede lograr: aquello que ya se ha logrado, es el "ayer del desarrollo". En cambio, lo que el niño(a) puede lograr con la ayuda de un mediador competente en esa actividad indica lo que puede lograr en el futuro o el "mañana del desarrollo" ("Zona de Desarrollo Potencial"). Por tanto, la ZDP es la distancia entre lo que el aprendiz puede hacer con y sin ayuda (Cole & Cole, 2001 en Varenikina, 2008).

Los párvulos participan de modo activo en las experiencias de aprendizaje para darle significado, ante lo cual el docente buscará instancias que fomenten la investigación, cooperación, el compartir y la construcción basándose en lo que ya sabe (Carretero y Limón 1997 en Rada, 2008). De esta forma, y en este contexto de participación guiada por el adulto (Rogoff, 1993), los aprendices co-construyen conocimiento formando una comunidad de sentido, apropiándose de las herramientas culturales a través del juego compartido, simbolizando y reinterpretando el mundo en compañía de un adulto mediador que colabora, generando un ambiente de cambio y desarrollo, en el que se incorpora activa y respetuosamente.

3. Modificabilidad Cognitiva Estructural en educación parvularia: La búsqueda de la autoplaticidad

Un enfoque relevante para la comprensión de este rol mediador de aprendizajes es la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (TMCE) desarrollada por el profesor Reuven Feuerstein (1990). Este enfoque provee una visión optimista de la pedagogía en tanto explicita la oportunidad de desarrollo que todos los humanos tenemos a partir de las interacciones que se generan en su entorno. Sin importar etiologías que podrían afectar los procesos de aprendizaje (genética, pobreza, abandono, etc.) el autor plantea que la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) es vital para desplegar el potencial de aprendizaje. La EAM resulta un elemento diferenciador al dotar a la educadora de agencia

activa para transformar los escenarios pedagógicos y propiciar el desarrollo del pensamiento en los niños y niñas que acuden a sus jardines infantiles, al abordar desde la interacción las barreras al aprendizaje y la participación a las que estén sometidos. Ahora bien, Feuerstein, Feuerstein y Falik (2010) señalan que para propiciar EAM es necesario que el mediador considere un sistema de creencias y necesidades articulado para crear un ambiente propicio para el desarrollo humano.

Feuerstein (1990), introdujo el concepto de “Ambientes Activo-Modificantes” para referirse al trabajo conjunto del entorno próximo de los niños y las niñas (familia, educadoras, abuelos, amigos) con el objetivo de establecer procesos de enseñanza que potencien el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Esto permitirá que los niños y niñas sean capaces de aprender de las experiencias y adaptarse progresivamente a la complejidad del mundo y transformar activamente sus contextos. Parafraseando a Lebeer (2005), sin el desarrollo de la cognición, es difícil sostener la democracia y la participación social.

Un Ambiente Activo-Modificante se caracterizará por la creencia compartida en los equipos pedagógicos respecto a que todos los niños y niñas tienen el potencial de aprender, debiendo centrarse en la creación de necesidades y posibilidades de ser autónomo, estando abiertos a plantearle desafíos, con el fin de intentar potenciar su funcionamiento y su calidad de vida (Feuerstein, et. al, 2010). Esto es consistente con la idea de protagonismo infantil, por lo que un ambiente activo-modificante debiera fomentar una participación auténtica en este escenario de interacción, invitando progresivamente a los niños y niñas a una construcción conjunta de aprendizajes desde su propia voz, propiciando co-agencia en el aprendizaje (Hart, Drummond y McIntyre, 2012).

Entonces, las prácticas mediadoras deben orientarse a incrementar la autoplaticidad y autonomía, y mejorar las capacidades de adaptación y transformación del medio de parte de los niños(as). De esta forma, estos ambientes de aprendizaje deben promover progresivamente un alto desafío y un alto acompañamiento, una aproximación equilibrada que permita dar cuenta de un trabajo en la zona de desarrollo próximo, en una construcción que transita de la ayuda a la colaboración (Labarrere, 2008), proporcionando ajustes y experiencias novedosas desde una enseñanza diversificada y desarrolladora.

En contraposición, Feuerstein, Rand & Rynders (1988) señalan que un educador Pasivo-Aceptante, muestra escasa voluntad de afrontar los desafíos que presentan los niños y niñas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza se vuelve pasiva porque se le atribuye al niño(a) el origen de los problemas de aprendizaje y no a su entorno interaccional (López de Maturana y Calvo, 2014). En este sentido, son relevantes los aportes de Urie Bronfenbrenner (1997), referente a los ambientes ecológicos del desarrollo humano y su necesaria orquestación para beneficio del aprendizaje.

Desarrollar Ambientes Activo-Modificantes implica innovación, favoreciendo espacios transformadores, estimulantes y desafiantes. Si bien en el proceso de desarrollo evolutivo de niños y niñas, se requiere de un abordaje que potencie rutinas pedagógicas que den seguridad y confianza, progresivamente resulta conveniente crear escenarios que permitan un desarrollo divergente y creativo en el espacio pedagógico. Una buena medida, es la generación de ambientes preparados flexibles y novedosos, por ejemplo, actividades lúdicas (guiadas por la educadora) y espacios para el juego autodeterminado (guiado por los niños y niñas) de forma tal de aportar en su percepción de competencia y autoestima, al tiempo que se desarrollan sus funciones psicológicas superiores (atención, percepción, memoria, etc.) (Mineduc, 2018).

El mediador humano, entonces, colabora proporcionando diversas estrategias cognitivas y procesos que derivarán en la construcción de los prerrequisitos del pensamiento. Por otra parte, estas interacciones conforman la identidad del sujeto y progresivamente la experiencia pedagógica comienza a habitar el plano intrapsicológico, aportando a la construcción cognitiva de los párvulos. Es importante en este caso, la visualización de la globalidad de este proceso situado, donde la educadora invita a focalizar la atención, no sólo hacia el estímulo seleccionado, sino hacia las relaciones entre éste y otros estímulos, y hacia la proyección de resultados, favoreciendo la construcción de mundo del párvulo. La educadora, entonces, describe, agrupa y organiza el mundo a través de sus interacciones didácticas, favoreciendo escenarios de participación guiada (Rogoff, 1993).

Así, el desarrollo cognitivo de niños y niñas, no es solamente el resultado de un proceso maduracional ni de su interacción independiente con los objetos, sino que considera la

combinación de la aproximación autónoma del niño o niña hacia los estímulos del medio, sus gustos e intereses, y la experiencia de aprendizaje mediado, a través de la cual se elaboran participativamente las herramientas de la cultura.

En este sentido, es importante integrar este enfoque mediador con otros referentes de la primera infancia, como Malaguzzi (1993) con su propuesta pedagógica Reggio Emilia, de corte sociocultural. Lewin-Benham (2010) realiza una síntesis interesante entre Malaguzzi y Feuerstein. Por otra parte, Bruner (1996), desarrolla con mayor detalle puntos de conexión entre la idea de la mediación y el enfoque sociocultural, proponiendo una “ayuda respetuosa”:

Nosotros creemos, tenemos confianza en la interacción humana, y en la pedagogía (...) para ayudar a los demás a descubrir lo que significan sus experiencias en sus mentes y en sus corazones (...) lo que no podemos hacer es, simplemente, abandonarlos porque nos parezcan equivocados, infantiles o algo así (...) se debe partir del entendimiento y el respeto de sus sentimientos, pensamientos e imaginación (Bruner, 1996; p.75).

Esta interacción respetuosa es clave en la construcción de procesos mediacionales en primera infancia. Además, resulta necesario seguir las sugerencias de Bodrova y Leong (2007) en relación a la mediación en la etapa parvularia, la que debe incluir un tiempo adecuado para el juego y un monitoreo activo de la interacción con la educadora modelando un diálogo apropiado, invitando a los niños y niñas a apoyarse mutuamente.

4. La Experiencia de Aprendizaje Mediado

La EAM es definida por Feuerstein (1990) como la calidad de la interacción entre el organismo y su ambiente, que resulta de los cambios introducidos en esta interacción por un mediador humano que se interpone entre el organismo receptor y las fuentes del estímulo, seleccionando y organizando su aproximación al mundo. Para Feuerstein (1990) la EAM está orientada a generar en las personas una propensión hacia la modificabilidad cognitiva, la que en el caso de niños y niñas en su primera infancia, se orienta hacia la autoplaticidad y flexibilidad cognitiva. Subyacente a esta idea podemos leer una búsqueda

orientada hacia el empoderamiento del sujeto cognitivo en sus procesos de construcción identitaria, empujado por la noción del “aprender a aprender”.

El mediador humano, según Feuerstein (1990), enriquece la interacción entre el niño(a) y el medio ambiente, proporcionando experiencias que no pertenecen a su mundo inmediato, ampliando escenarios y repertorios. En este caso en la educación infantil esto se traduce en experiencias ajustadas a los intereses de niños y niñas, por ejemplo, desde narraciones de cuentos de hadas (Ferreira y Vectore, 2015) y juegos autodirigidos (Bodrova y Leong, 2007). La EAM, entonces, representa un conjunto de interacciones marcadas por una serie de necesidades socioculturales e implica que la educadora sea consciente de dicho proceso y comprenda su riqueza y relevancia. Este proceso de comprensión consciente es fundamental para la construcción y apropiación participativa del rol mediador de aprendizajes (Figuroa, 2016).

Para Tébar (2007) el docente mediador se constituye en un 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 contextualizada y sensible a la diversidad.

5. Contextualizando los criterios de mediación a la práctica pedagógica de educación parvularia

Feuerstein (1990) plantea doce criterios que el mediador debe contemplar e integrar en la experiencia pedagógica. Su consideración e integración en la práctica docente cotidiana ayudará al logro de experiencias de aprendizaje mediado. A continuación se presentará una reseña conceptual de los criterios de mediación que considera aportes de distintos autores (Feuerstein & Jensen, 1980; Feuerstein, Rand & Rynders, 1988; Feuerstein, 1990; Feuerstein, R., et. al, 2010; Feuerstein & Feuerstein, 1980, citado en Noguez, 2003; Lebeer, 2005; Tébar, 2007; Klein, 1991, 2006) y ejemplificaciones sistematizadas a partir de la experiencia investigativa y académica en programas de desarrollo profesional docente con educadoras de párvulos (Figuroa, 2016; Guerra y Figuroa, 2017; Guerra et. al, 2017), que permitirán comprender los sentidos de la interacción mediada.

Es importante señalar que el ejercicio de identificar estas modalidades de interacción permite construir posibilidades para la mediación en un amplio sentido. Esto implica comprender que los criterios no operan aisladamente, sino que siempre de forma articulada en la actuación pedagógica de la educadora o docente. De esta forma, los criterios de mediación son construcciones conceptuales que aportan a la mejora de la práctica, en la medida que permiten la reflexión y apropiación transformadora de estos atributos. Estos criterios, orientan el actuar pedagógico no al modo de una prescripción o receta, sino como una sugerencia global que será aplicada considerando el contexto de enseñanza y aprendizaje y los objetivos curriculares a desarrollar en la experiencia. La construcción de saber pedagógico que realiza la educadora y sus equipos debiera privilegiar un proceso de toma de decisiones agudo y fundamentado, a partir de una investigación acción situada en la práctica.

De acuerdo a Feuerstein, et. al (2010) los tres criterios de mediación universales que deben considerarse para desarrollar una Experiencia de Aprendizaje Mediado son la Intencionalidad y Reciprocidad, la Trascendencia y el Significado.

5.1. Mediación de la intencionalidad y la reciprocidad

La intencionalidad pedagógica implica que el adulto mediador identifique un propósito de aprendizaje y esté consciente de ello al interactuar. Esto implica que la educadora deberá conocer el propósito de sus actuaciones, buscando formas de comunicar dicho propósito a los niños(as) en un lenguaje comprensible y claro, de acuerdo a los códigos de cada etapa de desarrollo. En función de esto, se deberá propiciar que el niño(a) perciba y registre los estímulos/objetos y los objetivos de la experiencia y de las actividades que tendrá que realizar para aprender.

Cuando la educadora invita a la experiencia pedagógica, focaliza intereses y genera respuestas recíprocas en los niños(as), se construye una comunicación bidireccional que conecta a ambas partes en el aprendizaje y permite la creación de situaciones que motivan al aprendiz a responder de distintas formas. Implica también disponer de un escenario de expectación y curiosidad en los párvulos, transformando las cualidades de los estímulos y propiciando su genuino involucramiento pedagógico. Esto implica un proceso de

motivación continua y de focalización de la atención, propiciando la aproximación al conocimiento, explorando y sistematizando su acercamiento a los estímulos y objetos, desde una perspectiva situada.

Entonces, por ejemplo, aproximar una ilustración y contar una historia explicando la intención para ello, prepara cognitivamente al niño y niña para el ejercicio de una conciencia plena acerca de su propio aprendizaje, estableciendo relaciones con sus propios intereses y construcciones previas. De esta forma, el adulto mediador genera un vínculo socioemocional que despierta la emergencia del sujeto cognitivo en la interacción. Es importante recalcar, que como señala Klein (1991) que el párvulo puede responder verbal o gestualmente a la propuesta del mediador, hecho que debe ser valorizado por la educadora.

Un ejemplo de este criterio es, una educadora plantea su intención con los niños y niñas : “Me gustaría que miraran hacia este lugar ¿ven? ahora les estoy mostrando esta fotografía. ¿Conocen a esta persona? (los niños(as) focalizan su atención y luego responden, interesados) Ella es Gabriela Mistral, aprenderemos sobre su vida y obra, porque es una autora fundamental en nuestro país, fue profesora, hizo muchos poemas y obras muy importantes. También aprenderemos algunas canciones y rondas que hizo. ¿Les gustaría?”.

5.2. Mediación de la trascendencia

Mediar la trascendencia implica expandir el sistema de necesidades del niño y la niña, ampliando el alcance de la interacción, al asociar y proyectar la relevancia que tiene ese aprendizaje en la vida de los niños(as). Aunque se trate un contenido o tema específico, la educadora debe plantear objetivos que vayan más allá del aquí y el ahora puntual de la experiencia. No basta con que los párvulos respondan a través de sus necesidades inmediatas; se deben construir necesidades nuevas, en colaboración. Por ejemplo, la necesidad de aprender, de generar conocimientos y significados sobre el mundo social. Esta mediación, resulta en este sentido “expansiva”, ya que extiende los intereses del niño(a) (Klein, 2006).

Este criterio de mediación busca valorar las experiencias previas de niños y niñas, proyectándolas, dándole un enfoque holístico. Implica llevar la situación de aprendizaje a

aspectos fundamentales de la cultura implicando el establecimiento de relaciones temporales (conectando con el pasado o proyectando al futuro) o llevando un aprendizaje hacia otro lugar. Como señala Feuerstein, et. al (2010) “se planta una semilla con la expectativa que, con el paso del tiempo y bajo condiciones específicas, el resultado esperado -la cosecha- sea experimentado” (p.43).

Una actuación que se inspire en la trascendencia, puede estar dada en una interacción en la que se explicitan las reglas, estrategias y principios de un juego tradicional (Por ejemplo, “La escondida”), o se reflexiona acerca del valor de conocer una palabra: *(la educadora a los niños/as) “Ahora que sabemos qué animales son mamíferos, podremos identificarlos cuando los veamos. Además, sabremos cómo se reproducen. Para eso sirven las palabras, para darnos a entender”*.

5.3. Mediación del significado

Mediar el significado implica disponer de una *fuerza energética y dinámica* que asegurará que la interacción sea experimentada por el niño(a). Consiste en dar significado (afectivo, cultural o social) a una palabra, un acontecimiento (una experiencia) o un objeto, facilitando condiciones para que la experiencia movilice a los niños y niñas.

El significado se transforma, entonces, en un potente evocador emocional que hace que la interacción convoque al niño(a), convirtiendo el acto educativo en una experiencia movilizadora al elicitar motivaciones y actitudes favorables al aprendizaje. Para esto, la educadora presenta las situaciones de aprendizaje de forma atractiva y relevante, compartiendo significados asociados y vivencias propias de manera de implicar activamente al niño y la niña. Entonces, objetos (“un dibujo”), animales (“mi perro”), conceptos (“el amor”) y valores (“la justicia”), que inicialmente no dicen mucho generan posteriormente emociones que conectan al párvulo hacia el aprendizaje (Klein, 2006). De esta forma, la educadora se dispone a proporcionar escucha activa a los intereses y experiencias previas de los niños y niñas, rescatando el goce experiencial, al identificar espacios de exploración, interacción y juego, conectando con su cotidianidad (Mineduc, 2018).

Los niños y niñas relacionan la nueva información con la ya existente, valorando los nuevos aprendizajes y las nuevas herramientas de las que pueden disponer a través de la experiencia interactiva.

Un ejemplo de interacción se puede observar en la siguiente situación: *“Para mí es muy importante esta fotografía que les traje, me la sacó mi mamá cuando cumplí tres años, era el día de mi cumpleaños... ¿por qué es tan importante para uds. esa fotografía que trajeron?”*. Después de esa intervención de la educadora, niños y niñas comienzan a narrar la importancia de sus fotografías, mientras la educadora interactúa a través de preguntas.

Es importante señalar que para Klein (1991), en contextos de educación parvularia, existiría lo que denomina “buena” y “mala” mediación. En la “mala mediación” sólo se usa un criterio de mediación a la vez, en cambio en la “buena mediación”, se observan al menos tres criterios, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje. Ahora bien, existen otros nueve criterios denominados diversificadores, cultural y situacionalmente determinados, que son responsables del estilo cognitivo particular de cada niño o niña (Feuerstein, et. al, 2010). En la medida que se utilizan, de acuerdo a las características y necesidades de cada experiencia pedagógica y de los niños(as) participantes, estos criterios permiten generar una gran diversidad de oportunidades para que cada uno aprenda y se desarrolle.

5.4. Mediación del sentimiento de competencia

La educadora media para ofrecer información a los niños y niñas sobre sí mismos, de modo tal de generar consciencia de su propia capacidad para realizar las actividades pedagógicas planteadas. Se promueve una imagen de sí mismos consistente y ajustada a su potencial de desarrollo. La educadora acompaña a los niños(as) en la búsqueda de soluciones, retroalimenta y felicita sus aproximaciones exitosas, por una parte, pero también entrega ayudas para descubrir y analizar positivamente sus propios errores, fomentando de esta forma, la construcción de un autoconcepto equilibrado.

Un ejemplo, la *educadora interactúa con una niña*: *“¡Excelente, Cristina, pudiste lograrlo!, pusiste el máximo esfuerzo y nunca decaíste, a pesar de que la actividad era*

compleja (La niña contenta, mira a la educadora). En este caso la educadora felicita a la niña y retroalimenta con información relevante su actuación.

5.5. Mediación de la autorregulación del comportamiento

La educadora interactúa despertando la necesidad y habilidad de los niños(as) para regular su propio comportamiento, ayudándoles a auto-observarse y reflexionar entregando ciertas claves para su comprensión, a partir de un lenguaje afectivo, claro y preciso.

La mediación de este criterio implica favorecer la concentración de los niños(as) en las actividades planificadas, fomentando la reflexividad antes de dar una respuesta y colaborando a la coconstrucción de un aprendiz metacognitivo. Por otra parte, también implica el segundo movimiento ligado con la necesaria activación en aquellos desafíos que requieren de una respuesta inmediata. En términos pedagógicos, la educadora apoya la aparición progresiva del comportamiento planificado en niños y niñas priorizando su inversión de energía, estimulando la organización voluntaria y autónoma de sus actividades.

Un ejemplo es esta interacción que la educadora propone al grupo: *“Ahora veamos cuál es el resultado y comparemos ¿de acuerdo? Iremos paso a paso, tratemos de tomarnos un tiempo para pensar. ¿Se les ocurre algún plan?”*. Este tipo de actuación, se orienta a desarrollar e identificar una secuencia de comportamientos planificados, que promueven la necesidad de organizarse en su vida cotidiana.

5.6. Mediación del acto de compartir

Interactuar desde el acto de compartir implica favorecer en los niños y niñas la relevancia que tiene la colaboración para la construcción de aprendizajes. Refleja la necesidad y el valor de participar y alentar la participación de otros en la experiencia pedagógica, enseñando el respeto mutuo y la importancia que tienen las perspectivas de los distintos agentes en la construcción cognitiva infantil. En este sentido, la educadora crea oportunidades y planifica instancias para compartir con y entre niños y niñas, alentándolos a prestarse atención y a desarrollar escucha activa. Esto implica propiciar condiciones para

un aprendizaje en colaboración, fomentando la empatía social a través del respeto, la sensibilidad y solidaridad de los niños(as) hacia las necesidades del prójimo.

Un ejemplo es la siguiente intervención de una educadora: “*¡Qué buen trabajo! ¿Podrías compartirlo con nosotros para que todos lo veamos y aprendamos de él?*”. Esta actuación invita a construir conocimiento conjunto, propiciando escucha y empatía ante el fenómeno que cuenta cada niño(a).

5.7. Mediación de la individualización y diferenciación psicológica

Este criterio promueve en los niños y niñas la toma de conciencia sobre la propia identidad personal, diferenciándose de quienes lo rodean. Se fomenta el razonamiento, las respuestas creativas y la actividad independiente y original, favoreciendo la conciencia de la diversidad humana y el reconocimiento de las características que lo definen. Se estimula la responsabilización sobre las consecuencias de la propia conducta, desarrollando la aceptación y comprensión de opiniones y puntos de vista diferentes a las propias. Este criterio de mediación, aporta a la construcción de un escenario respetuoso de la diversidad en el aula.

Un ejemplo de este criterio: “*Rubén, ¿podrías agregar algo a lo que dijeron los demás sobre el cuento? Por lo que hemos conversado, estoy segura que tienes tu propia forma de ver el tema*”. En esta mediación, la educadora muestra las características propias de cada niño(a) al intervenir sobre un tema y reconoce sus características, validando y legitimando su eventual diferencia. De esta forma, el niño(a) construye una identidad personal enriquecida, fortaleciendo la aceptación y reconocimiento del otro cognitivo.

5.8. Mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos

La educadora fomenta que los párvulos se tracen objetivos y que proyecten acciones para conseguirlos. De este modo, niños y niñas se formularán sus propias metas planificando cómo lograrlas, evaluando y modificando su abordaje de ser necesario. A partir de este criterio, la educadora buscará concientizar al aprendiz de la importancia de plantearse metas, como también, mostrará que la persistencia y constancia son atributos necesarios

para lograr lo que cada uno se propone, ampliando necesidades, complejizando su repertorio cognitivo. De esta forma, la educadora desarrolla en los niños y las niñas una actitud autónoma hacia su futuro, favoreciendo su autodeterminación.

Un ejemplo de esta mediación es una experiencia relacionada con la cocina. La educadora señala: *“Parece que tenemos todos los ingredientes, pero lo importante es que veamos que tenemos que hacer primero y que después para que estas brochetas de frutas nos queden súper ricas! (apunta hacia un tablero que construyó previamente donde incluye los pasos de la receta con dibujos y letras)”*. Esta mediación se asocia directamente a la generación de autorregulación ya que anticipa su propia actividad, ordenando secuencialmente su comportamiento.

5.9. Mediación de la Búsqueda del desafío, novedad y complejidad.

La educadora ofrece *situaciones desafiantes y novedosas* (orientadas a su “zona de desarrollo potencial”), considerando su nivel de competencia (o “zona de desarrollo real”), favoreciendo la creatividad y la curiosidad intelectual ante los desafíos planteados. El mediador hace consciente a niños y niñas del alto grado de satisfacción que implica completar una tarea nueva, enfatizando en el aumento de su capacidad al enfrentarse a situaciones didácticas progresivamente más complejas.

En una experiencia de psicomotricidad, la educadora señala *“Niños, este es un desafío complicado, una tarea que podemos cumplir todos en conjunto, si nos concentramos y trabajamos como equipo”*. A través de este tipo de interacciones, la educadora fomenta la curiosidad, generando una sensación de desequilibrio inicial que se resuelve a través de la inversión de energía para alcanzar el potencial de desarrollo.

5.10. Mediación del ser humano como entidad cambiante

La educadora busca que el niño (a) comprenda que las personas cambiamos permanentemente y que este cambio es necesario y deseable, que a partir de sus aprendizajes de vida, es posible aprender y mejorar. El centro de este criterio tiene que ver con la modificabilidad y la flexibilidad humana, como una adición a la preservación de la identidad personal (Feuerstein et. al, 2010).

Las interacciones que reflejan este criterio, son aquellas que permiten hacer consciente el cambio que vivimos los seres humanos de forma cotidiana en nuestra experiencia. Por ejemplo, una educadora en una actividad en la que revisan videos de cuando eran bebés: “¿Se dan cuenta?, uds. han cambiado, están distintos, ¿no? Han aprendido cosas nuevas desde ese entonces, cosas que no podían imaginar. Así somos los humanos, aprendemos y cambiamos, es una de nuestras características”.

5.11. Mediación de la alternativa optimista

Este criterio implica crear una tendencia en el niño(a) a apostar por el resultado positivo de un proceso, hacerle sentir que es posible lograr lo que se propone. Para esto, la educadora deberá facilitar espacios de confianza para que los niños(as) expongan sus sentimientos ante los problemas cotidianos, incluso si estos son negativos, para de este modo trabajarlos. Si el párvulo cree que una situación se resolverá de una manera positiva, tenderá a esforzarse más en la búsqueda de soluciones alternativas, actuando como un proceso que estimula el desarrollo cognitivo.

Un ejemplo de este criterio es cuando algo va mal en una experiencia y una niña se frustra, la educadora podría interactuar de esta forma “(acercándose e hincándose para conversar al nivel de la niña) Paulina, entiendo cómo te sientes sobre tu dibujo, es una pena lo que pasó. Pero no te frustres, podemos solucionarlo. ¿Se te ocurre alguna idea?”. La educadora recoge alternativas y se aproxima proyectando una resolución positiva al conflicto inicial.

5.12. Mediación del Sentimiento de Pertenencia

Este criterio implica crear conciencia en niños y niñas del hecho de pertenecer a diversos grupos, fomentando la apreciación y reconocimiento de las diferencias culturales. Este desarrollo puede implicar la pertenencia familiar, local-barrial, regional, institucional, comunitaria, lingüística, etc. Este tipo de interacciones apunta a valorar la propia identidad y pertenencia sociocultural, al mismo tiempo, apreciar y proteger la diversidad en un contexto de diálogo intercultural. Esta mediación permitirá hacer consciente a los niños y

niñas de sus múltiples pertenencias, lo que permitirá enriquecer las experiencias educativas, promoviendo la curiosidad cognitiva y al mismo tiempo, el desarrollo de culturas inclusivas, de respeto y reconocimiento.

En este criterio la educadora, orienta la valoración de la diversidad cultural, identificando la pertenencia a una (o varias) cultura(s). Esto se refleja en la siguiente actuación de una educadora *“Otras culturas tienen otros tipos de viviendas. Por ejemplo, ¿saben? (les muestra una lámina con una fotografía), los Gitanos, que son un pueblo nómada, viven en carpa y van transitando de ciudad en ciudad, ¿se imaginan como sería vivir de esa forma?”*.

6. Conclusiones

De acuerdo a lo revisado, resulta relevante enriquecer el alcance y aplicabilidad de la experiencia de aprendizaje mediado desde una óptica sociocultural, de forma de aproximarse a la construcción cognitiva y cultural pertinente y situada. En este sentido es importante señalar que los criterios de mediación pueden ser aplicados a una variedad de situaciones y se pueden asociar a distintos contenidos de aprendizaje (Feuerstein & Jensen, 1980), enriqueciendo la función pedagógica. Este atributo de la EAM, constituye un recurso transversal aplicable a diversas situaciones pedagógicas: música, lenguaje, ciencias, etc., focalizando siempre en que el objetivo de dicha experiencia es equipar a los niños, jóvenes y adultos de herramientas para desenvolverse autónoma e independiente en sus contextos de participación.

Contextualizando en educación parvularia, el desarrollo del rol mediador implica el desarrollo de consciencia acerca de la agencia del adulto en la construcción de conocimiento a través de la interacción, el diálogo y la reflexión. Cada vinculación que la educadora realice con los distintos contenidos de aprendizaje debe basarse en una “intencionalidad desarrolladora” de construcción cognitiva, que permita a niños y niñas aproximarse a los distintos contenidos de su interés, considerando estrechamente el ámbito socioemocional y los factores afectivo-motivacionales como elementos que energizan el aprendizaje. De este modo, se estará favoreciendo que el párvulo utilice mejor su propio potencial de aprendizaje, siendo progresivamente más autónomo e independiente. En este

sentido, resulta necesario avanzar en la comprensión de la mediación como procesos de participación guiada (Rogoff, 1993), posibilitando una síntesis virtuosa en relación al enriquecimiento de situaciones de aprendizaje culturalmente relevantes y los distintos tipos de actuaciones de valor mediacional que podría desarrollar la educadora siguiendo respetuosamente los intereses de niños y niñas.

Se debe tener en consideración que niños y niñas desarrollan progresivamente sus habilidades cognitivas, comenzando por adquirir independencia en la resolución de desafíos cotidianos. Si no se generan suficientes experiencias de aprendizaje, se corren múltiples riesgos para su desarrollo, generando lazos de dependencia con su entorno, dificultándose su participación social (Lebeer, 2005). De esta forma, el rol mediador implica un posicionamiento consciente y reflexivo acerca de cómo desarrollar autonomía en los niños y niñas, a través de los apoyos que permitan su construcción cognitiva. Como señalan educadoras participantes de un programa formativo en mediación se trata de “acompañar y alejarnos” (Figuerola, 2016), transitando de la ayuda a la colaboración (Labarrere, 2015). En este sentido, las creencias docentes son fundamentales para que emerja la modificabilidad de estructuras cognitivas (Feuerstein, 1990), por lo que la idea sociocultural de transformabilidad (Hart, Drummond y McIntyre, 2013) se convierte en un complemento necesario, en cuanto a que la acción en el presente de las educadoras tenderá a transformar las circunstancias del desarrollo (y el futuro) de niños y niñas.

Es importante mencionar que el desarrollo de ambientes propicios de aprendizaje, en entornos de participación guiada, debe considerar abiertamente la perspectiva de los niños y las niñas, desde un enfoque sensible a sus necesidades y características (Malaguzzi, 1993; Pianta y Hamre, 2009), considerando el juego como una aproximación genuina y espontánea al aprendizaje (Bodrova y Leong, 2007). Una interacción transformadora, constituye un elemento clave para el desarrollo integral del ser humano. Lo anterior implica gestionar situaciones de aprendizaje que acojan las necesidades y códigos de los niños(as) y que la educadora observe y evalúe su participación para aproximarse a la ZDP, facilitando su desempeño independiente de forma de garantizar aprendizaje y desarrollo en los distintos ámbitos. Es decir, la clave de la mediación es que se ofrezca con equilibrio,

reconociendo las características propias del desarrollo infantil (Figueroa, 2016) constituyéndose, en una mediación respetuosa y sensible.

En este sentido, la actividad reflexiva a través de las estructuras metodológicas propuestas por la investigación-acción constituye un recurso metacognitivo relevante para el desarrollo del rol mediador, dado que implica rigurosidad, sistematicidad y espíritu transformador, al servicio del desarrollo de aprendizajes significativos en la comunidad educativa (Figueroa, 2016). El hecho de analizar colaborativa y críticamente las interacciones pedagógicas facilita una mejora a nivel de apropiación participativa del rol mediador.

Finalmente, la experiencia de aprendizaje mediado constituye una herramienta conceptual relevante en la construcción del rol mediador desde una mirada activa y transversal de la cognición, al disponer de recursos propios de la infancia como la curiosidad epistémica y su forma equilibrada de aprender, rescatando el valor de la experiencia sensible y el aprendizaje directo en la construcción de aprendizajes. En este mismo sentido, si bien estos criterios colaboran a desarrollar interacciones potenciadoras, resulta necesario recontextualizar y situar su aporte a la práctica pedagógica de educación parvularia, en particular en el contexto de las nuevas bases curriculares (Mineduc, 2018) que orientan la construcción de un sujeto ciudadano, diverso, activo y transformador. La interacción mediada, como recurso, tiene un valor que nos acerca a la transformación de los contextos y a la formación de una identidad de aprendiz flexible y empoderada, al mismo tiempo que plantea la necesidad de construir un profesionalismo docente dialógico y co-construido (Figueroa, 2019). En este sentido, en el desafío de la “alfabetización en la interacción” (Klein, 2006) vale la pena interrogar los enfoques de Formación Docente (tanto inicial como continua) vigentes hoy en día, de forma tal que permitan un desarrollo genuino, dialógico y abierto de este rol mediador, orientado a mejorar la calidad y pertinencia de la educación parvularia.

Referencias bibliográficas

Bodrova, E. & Leong, D.J. (2007) *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Bruner, J. (1996). Loris Malaguzzi e l'esperienza dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia del Comune di Reggio Emilia, en v.a. (2001). Reggio fuera de Reggio. Ocho opiniones, algunos recuerdos y muchas ideas. N°307. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Elige Educar (2018). Estado del arte y desafíos. Una propuesta de Elige Educar. Resumen Ejecutivo. Extraído de <http://www.eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2018/05/EDUCACION-PARVULARIA-EN-CHILE.pdf>
- Ferreira, J. M., & Vectore, C. (2015) Fairy Tales and Mediation Practice: Possibilities to build cognitive repertoire in Childhood education. *Olhares & Trilhas*, 21(1).
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. In B. Presseisen (Ed.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction*. Washington, DC: National Education Association.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. & Falik, L. (2010). *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*. NY: Teachers College Press.
- Feuerstein, R. & Jensen, M. (1980). Instrumental Enrichment: Theoretical Basis, Goals, and Instruments. *The Educational Forum*. (44):4, 401-423, DOI: 10.1080/00131728009336184
- Feuerstein, R., Rand, R. & Rynders, B. (1988). "Don't Accept Me As I Am: Helping "Retarded" People To Excel". NY: Plenum Press.
- Figuroa, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia : procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en aprendizaje mediado. *SUMMA Psicológica UST*, 13, 33–44. <http://doi.org/10.18774/summa-vol13.num1-287>
- Figuroa, I. (2019). El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador. *Paideia*, (64), 143-165.
- Figuroa, I., & Gómez, M. P. (2015). Cuestionar y problematizar la propia práctica: Investigación Acción Transformadora en los procesos de desarrollo profesional docente. *Summa psicológica UST*, 12(2), 31-42.

- Goswami, U. (2008). *Cognitive development: The learning brain*. Hove, UK: Psychology Press.
- Guerra, P., & Figueroa, I. (2018). Action-research and early childhood teachers in Chile: analysis of a teacher professional development experience. *Early Years*, 38(4), 396-410.
- Guerra, P., Figueroa, I., Salas Guzmán, N., Arévalo, R., & Morales, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de un experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 175-192.
- Halliday, M. (1994). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Bogota: Fondo de Cultura Económica.
- Hart, S., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2013). Learning without limits: Constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability. *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set, 1*, 439.
- Hines, J. M. (2017). An Overview of Head Start Program Studies. *Journal of Instructional Pedagogies*, 18.
- Klein, P. S. (1991). Improving the quality of parental interaction with very low birth weight children: A longitudinal study using a mediated learning experience model. *Infant Mental Health Journal*, 12(4), 321-337.
- Klein, P. S. (2006). The Literacy of Interaction: Are Infants and Young Children Receiving a “Mental Diet” Conducive for Future Learning?. *The Journal of Developmental and Learning Disorders*.
- Lebeer, J. (2005). *INSIDE ¿Cómo aprender a aprender en un entorno inclusivo?*. Madrid: FERE-CECA.
- Lewin-Benham, A. (2010). Starting Smart: Twenty-first Century Early Education. *New Horizons for Learning*, 8(2).

- López de Maturana, S., & Calvo, C. (2014). Los jardines infantiles y los ambientes activos modificantes. *Polis. Revista Latinoamericana*, (37).
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young children*, 49(1), 9-12.
- Ministerio de Educación (2005). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago de Chile: Maval.
- Ministerio de Educación (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago de Chile. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. J., & Elder, L. K. (2011). Investing in young children: An early childhood development guide to policy dialogue and project preparation. Washington, DC: The World Bank.
- Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.
- Rada, D. (2008). Interacciones Cognitivas y Metacognitivas en un Grupo Virtual Educativo. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. 8(16). ISSN 0718-1310 137 Consultado en http://www.umce.cl/~dialogos/n16_2008/rada.swf
- Real Academia Española (2013). Diccionario de la Lengua Española - Vigésima segunda edición <http://lema.rae.es/drae/?val=mediaci%C3%B3n>
- Redmond, M. V. (1989). The functions of empathy (decentering) in human relations. *Human Relations*, 42(7), 593-605.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento*. Madrid: Paidós.
- Strasser, K., Lissi, M., & Silva, M. (2010). Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción. *Psyche*, 18(1).

Tébar Belmonte, L. (2007): El perfil del profesor mediador. 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, 40-62.

Verenikina, I. (2008). Scaffolding and learning: Its role in nurturing new learners. *Learning and the Learner: Exploring Learning for New Times*, 161–180. Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=edupapers>

Vygotski, L. (1979). El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Barcelona: Crítica.

Vygotski, L. (1986). Pensamiento y Lenguaje. Edición A. Kozulin. México D.F.: Paidós.