

## Mediación de aprendizajes en espacios virtuales de primera infancia

### Learning mediation in early childhood virtual spaces

Ibáñez-Muñoz, Rosa Carmen

Universidad Finis Terrae, Chile

ribanez@uft.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-5798-1562>

#### Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa realizada en educación infantil en niveles medio y de transición de un colegio particular de la Región Metropolitana en Chile. Este estudio tiene como propósito indagar sobre cómo se realizan los procesos de mediación e interacción de aprendizajes en escenarios virtuales, a través de un estudio de caso, con el objeto de recabar información de campo sobre aspectos relevantes de la mediación de aprendizajes en niños y niñas de esta etapa del desarrollo. Con esta información se pueden tomar decisiones y acciones en inminentes futuras intervenciones virtuales, como también mejorar las estrategias de mediación en las experiencias presenciales. Los resultados identifican los criterios de mediación que se concretan en estos niveles educativos, así como los factores que influyen en la interacción y mediación en contextos virtuales, y sus desafíos. Con este diagnóstico, se pretende generar de la experiencia aprendizajes que abran posibilidades de mejora en el ámbito de mediación e interacción en educación infantil.

**Palabras clave:** educación infantil, mediación, interacciones, ambientes virtuales de aprendizaje

## Abstract

The article presents the results of a qualitative research carried out in pre-school education in middle and transition levels of a private school in the Región Metropolitana in Chile. The purpose of this study is to investigate how the mediation and interaction processes of learning are carried out in virtual settings, through a case study, in order to gather field information on relevant aspects of learning mediation in boys and girls. of this stage of development. With this information, decisions and actions can be made in imminent future virtual interventions, as well as improve mediation strategies in face-to-face experiences. The results identify the mediation criteria that are specified in these educational levels, as well as the factors that influence interaction and mediation in virtual contexts, and their challenges. With this diagnosis, it is intended to generate from experience learning that opens up possibilities for improvement in the field of mediation and interaction in early childhood education.

**Keywords:** early childhood education, mediation, interactions, virtual learning environments

**Recibido:** 5 de mayo de 2023 - **Aceptado:** 2 de octubre de 2023

## 1. Introducción

Los espacios educativos presentan cambios significativos en los últimos tiempos, siendo la pandemia COVID-19 una de las causas principales de estos. La crisis sanitaria trajo desafíos y urgencias que afectan a niños, niñas y jóvenes en todo el mundo. Una de las

problemáticas más urgente fue la necesidad de responder a la educación formal de calidad en ambientes virtuales, situación compleja y lejana a las prácticas habituales de docentes y estudiantes, que finalmente se configuró como una opción educativa de la que hay que aprender en tiempos de incertidumbre.

Esto implica desafíos en los diferentes niveles del sistema educativo, específicamente en primera infancia; la mediación de aprendizajes eminentemente concreta y cercana, y las dificultades de conectividad que coartan la sistematicidad de clases online, han afectado en distinta medida los diferentes estratos socioeconómicos que cruzan la sociedad chilena, así como las realidades educativas en el mundo (Porlán, 2020).

El propósito de esta investigación es indagar sobre los procesos de mediación e interacción social y académica que se producen en espacios virtuales de aprendizaje en primera infancia, puntualmente en los niveles medio y de transición de educación parvularia, en un establecimiento educacional privado de la Región Metropolitana (RM) de Chile, en el año 2021, durante pandemia.

## 2. Marco Teórico

En educación, el uso de tecnología e internet ha sido gravitante para alcanzar los aprendizajes en los diferentes niveles y dependencias educativas en los últimos años. La diversidad

de contextos educativos evidencia una significativa brecha digital (Gidi y Alba, 2021), al respecto, se han dispuesto lineamientos curriculares para mejorar los procesos de aprendizajes en los sectores más afectados,<sup>1</sup> no obstante, los resultados de las evaluaciones diagnósticas durante y pos pandemia presentan bajos resultados (Agencia de Calidad de la educación, 2021).

Aunque existen variables económicas, geográficas y sociales que influyen en la educación virtual, es importante destacar que la brecha digital y las estrategias de mediación atienden, también, a factores humanos y profesionales. Por tanto, «las nuevas tecnologías requieren de una actitud proactiva de los y las docentes en la manera de diseñar la práctica de aula» (Mur Sagra, 2016: 304) y, en este punto, los Nuevos Estándares, establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y las exigencias para la Formación Inicial Docente,<sup>2</sup> dan luces del camino a seguir, sin embargo, el impacto de estos cambios está todavía en proceso.

El informe Unesco (2021) sobre interrupciones de la escolarización por pandemia, presenta

alertas no menores respecto a sus repercusiones, indicando que la consecuencia en los procesos educativos no tiene precedente y requiere un entendimiento profundo de sus particularidades.

Por otra parte, el uso competente de las tecnologías y una actitud propositiva en espacios virtuales de aprendizaje debe estar construido sobre conceptos que interpelan una construcción recíproca de una pedagogía social emergente que priorice la discusión crítica sobre las metodologías y formas de mediación efectiva en escenarios emergentes (Fainholc, 2017).

### **3. La mediación e interacción en escenarios de educación infantil**

El escenario educativo en primera infancia se caracteriza por un ambiente mediado por interacciones poderosas, significativas y afectivas (Dombro, et. al., 2011; Ministerio de Educación, 2018), donde los párvulos son sujetos de derecho y protagonistas del aprendizaje (Ministerio de educación, 2018), en ambientes enriquecidos y desafiantes que

promuevan este protagonismo y los educadores/as son mediadores y observadores sensibles de la actividad del niño o la niña en su juego individual o colectivo; lo que favorece la interacción, el desarrollo del pensamiento divergente y el vínculo entre niño-educador. Estos son aspectos esenciales en la dinámica de aula que llevan al principio de relación de las Bases Curriculares de Educación Parvularia donde declaran que: «La interacción positiva de la niña y el niño con pares y adultos, permite la integración y la vinculación afectiva y actúa como fuente de aprendizaje e inicio de su contribución social» (Ministerio de educación, 2018: 32) . Como indica Figuera (2016), desde una perspectiva sociocultural, mientras mayor sea la interacción social de los niños y niñas en el aula, mayor es el desarrollo cognitivo de los estudiantes, porque la interacción entre y con los niños desafía a formular buenas preguntas y una intencionalidad pedagógica permanente. Desde esa mirada, la mediación subyace al crecimiento y modificabilidad de los niveles cognitivos (Varela, 2006).

La teoría de modificabilidad cognitiva estructural (MCE) postula que el ser humano

está dotado de plasticidad y flexibilidad en su organismo, lo que permite un alto grado de modificabilidad en su comportamiento y conducta. Esta define la inteligencia como «la propensión o tendencia del organismo a ser modificado en su propia estructura, como respuesta a la necesidad de adaptarse a nuevos estímulos, ya sean internos o externos» (Feuerstein, 1995:11). Se comprende que el comportamiento, conductas y los procesos de desarrollo cognitivo son dinámicos e influidos por la calidad de estímulos y ambientes que desafían al ser humano en una constante interacción y resolución de conflictos con el medio y las personas con que se relaciona.

Siguiendo a Feuerstein (1995), la experiencia de aprendizaje mediado (EAM) es una cualidad de interacción muy poderosa que es *intencionada* por parte del mediador y tiene una respuesta por parte del mediado al modificar sus esquemas para asimilarlo y que produzca aprendizaje. El cambio se produce en ambos, a través de la experiencia mediada, en un acto de *reciprocidad* que reporta ganancias en la interacción de los sujetos y la conciencia del mismo de cómo adquirir nuevos *significados*.

Estos tres elementos; la intencionalidad, la reciprocidad y el significado son elementos sinérgicos en el EAM. Entonces, la experiencia mediada debe ser promovida por el mediador, de acuerdo al nivel de competencia del individuo mediado, esto implica una propuesta innovadora de situaciones desafiantes, nuevas y complejas que estimulen la curiosidad intelectual y la creatividad del sujeto mediado para alcanzar nuevos aprendizajes y resolver desafíos (Orrú, 2003).

En este marco se consideran los criterios de mediación que ha desarrollado Feuerstein (1988), como referente conceptual del análisis de datos. Este marco se explicita solo en la siguiente tabla (Villalta y Assael 2018; Tobar, 2013; Orrú, 2003):

**Tabla 1. Criterios de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM)**

<b>Criterios de mediación fundamentales</b>		
1. Intencionalidad y reciprocidad		
2. Significado		
3. Trascendencia		
<b>Otros Criterios de mediación de acuerdo a la tarea</b>		
1. Competencia	4. Individualización	7. Auto modificación
2. Autorregulación y control del comportamiento	5. Planificación de objetivos	8. Pertenencia
3. Participación	6. Desafío	9. Alternativa optimista

Fuente: Elaboración propia

Sabido es que la mediación de aprendizajes es valorada como un aspecto fundamental en las interacciones de aula, porque es ahí donde se favorece «las funciones psíquicas superiores y [...] se dominan las formas superiores de la conducta, todo el sistema de los procesos, que integran el desarrollo cultural, lleva a la formación de la personalidad infantil y su concepción del mundo» (Vygostky, 1995: 260), lo que releva la interacción social y cultural que facilita los procesos de mediación efectiva en el aula. Por esto, la interacción

es una instancia socio comunicativa entre individuos que se relacionan y condicionan la acción del otro, de esta forma el sujeto es parte de un grupo social determinado, «sin interacción no existen los sujetos sociales» (Rizo García, 2006: 57).

En primera infancia se promueve desarrollar interacciones poderosas en los espacios de aula (Dombro, et. al., 2010). Este concepto se amalgama con el de mediación y la intencionalidad del acercamiento mediado en el aprendizaje.

Entonces, las interacciones poderosas tienen por objeto crear y profundizar las relaciones con los niños y niñas para lograr avances en el proceso de aprendizaje, lo que conlleva la fructificación y potenciación de experiencias por medio de principios que relevan el protagonismo, respeto y autonomía de los niños/as a través del fortalecimiento de relaciones personales entre el maestro y el estudiante en acciones concretas, con experiencias que impliquen el lenguaje interesante, preguntas y asociaciones que despierten la curiosidad y amplíen el razonamiento. De esta manera, los niños/as disfrutan y encuentran sentido al participar de la experiencia educativa. Las interacciones son oportunidades únicas de aprendizaje, donde el educador/a junto al niño /a se construyen y reafirman a través de permanentes instancias comunicativas y sociales (Ministerio de Educación, 2018).

#### **4. Planteamiento del problema a investigar**

Las experiencias de la Práctica en Formación Inicial Docente, con clases virtuales, dejó en evidencia necesidades en educación infantil, en cuanto a acceso y conectividad, competencias

digitales y estrategias de mediación de aprendizajes. Frente a la emergencia hubo que asumir un sistema nuevo de mediar para el aprendizaje, en un panorama incierto y desconocido para profesores, directivos, estudiantes y sus familias (Belmar, 2021).

Las nuevas formas de interacción en escenarios virtuales y el uso de tecnología implica cambios profundos en los modelos e instituciones educativas imperantes. Esto «[...] no es un asunto de presencialidad o no presencialidad sino es un profundo cambio de mentalidad» (Porlán, 2020: 1502-6), compromete decisiones a nivel de políticas públicas para favorecer los escenarios educativos a través de número de estudiantes por aula, contratación de docentes, condiciones de docencia y nuevos modelos. Y aunque el autor explicita que los escenarios virtuales atentan contra los principios de sociabilidad y aprendizaje mediado, no es menos cierto que el uso de las tecnologías debe ser asumido y usado propositivamente para favorecer estas nuevas formas de mediar el aprendizaje en los diferentes niveles educativos y dice: «es necesaria una revolución

digital para poner la educación a la altura de los tiempos» (Porlán, 2020: 1502-4).

Esta problemática desafía la formación inicial docente de los futuros educadores, educadoras y a las familias que deben formar nuevas generaciones, integralmente, en la dimensión social, cognitiva y cultural (Ministerio de Educación, 2018), utilizando espacios diversos en tiempos de incertidumbre, en relación a la mediación digital: «Comprender hasta qué punto una mediación educativa puede conducir a un uso más saludable y responsable de las tecnologías, es clave para el futuro de los pequeños de hoy, pero es complejo» (Grané, 2021: 15).

Desde esta problemática, se investiga sobre la mediación e interacción pedagógica que se produce en espacios virtuales de aprendizaje en primera infancia y los posibles factores que inciden en estos.

## 5. Metodología

Se aborda desde el paradigma interpretativo, con metodología cualitativa de estudio de caso,

basado en la comprensión de los procesos de interacción social, interpreta la realidad en forma individual y grupal, se introduce en la significatividad de lo observado, aprende desde la comprensión de la realidad su sentido interior y profundo en el estudio social. Es así como «el investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso en el que está interesado, y los datos se recogen también a través de medios naturales: preguntando, visitando, observando, escuchando, etc.» (Rodríguez, et. al., 1999: 23).

La investigación se desarrolló en escenarios virtuales de Educación Parvularia, se investiga sobre las interacciones y mediaciones que ahí se producen. De acuerdo con Stake (2010), los casos de interés en educación lo constituyen personas y programas que se asemejan entre unos y otros, pero por contraparte son únicos en su esencia humana y el contexto en que se desarrollan.

El acceso al campo se realizó a través del acompañamiento de la investigadora a las clases virtuales, dos veces por semana a dos cursos de educación parvularia, entre los meses de

mayo y agosto del 2021: Medio Mayor y Primer Nivel de Transición junto a dos profesionales por nivel, ajustándose de esta manera a la propuesta investigativa, enmarcados en un contexto geográfico determinado (Yin, 1993); un colegio particular de la Región Metropolitana, que no ha interrumpido sus clases en pandemia y mantiene un soporte virtual estable, presentando un objeto de estudio común: la mediación de los aprendizajes integrales de los párvulos. La definición de la muestra está determinada por los siguientes criterios: que los niveles realicen clases virtuales, que el centro educativo tenga mínimo cinco años de trayectoria, que exista disposición del cuerpo docente, la autorización de los directivos, docentes y apoderados.

Se concretan 14 acompañamientos a clases virtuales, tres a clases híbridas y, finalmente, se observan siete clases presenciales.

Los instrumentos utilizados son: *focus group* de entrada y uno de salida, entrevista a las educadoras, registro de observación y análisis de la transcripción de videos de las clases.

El objetivo general del estudio es indagar sobre los procesos de mediación pedagógica que se produce en espacios virtuales de aprendizaje en primera infancia.

## 6. Objetivos específicos

Reconocer las competencias profesionales de los equipos pedagógicos, que inciden en la mediación de aprendizajes sociales y académicos de los párvulos.

Identificar los factores que favorecen o afectan las interacciones y mediaciones de las educadoras y equipos pedagógicos en educación infantil.

Comprender los aportes y desafíos que comprometen la educación virtual en primera infancia.

## 7. Análisis de los datos

Los datos son analizados de acuerdo al esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994), a través de tareas de reducción de datos, presentación de datos, extracción y verificación

de conclusiones. El análisis realizado no define un proceso lineal, sino dinámico al analizar los datos. De esta forma se extrae información mediante el análisis del discurso de los sujetos de estudio, extrayendo pasajes significativos que confluyen en códigos y se sintetizan en categorías de análisis (Sayago, 2014). El procesamiento de la información fue realizado con el *software* de datos cualitativos Atlas.ti 8, el cual favorece el tratamiento de los datos, la codificación de citas y su concurrencia en categorías.

## 8. Presentación de resultados

Los resultados se presentan con el desarrollo de dos categorías: Mediación en lo académico y social, libertad y autonomía.

### **Categoría 1: Mediación en lo académico y social**

Para el análisis se agruparon los códigos en relación con los tres criterios de mediación fundamentales que propone Feuerstein (1988): intencionalidad y reciprocidad, de significado y de trascendencia (Tobar, 2013).

Mediar desde la intencionalidad y reciprocidad significa presentar el estímulo de forma atractiva para los intereses y etapa de desarrollo del niño o niña, esto implica producir cambios, despertarlo para que sean más atentos, y vigilantes para comprender y lograr la reciprocidad (Orrú, 2003). En definitiva, «la mediación es una interacción intencionada, por ello supone reciprocidad: enseñar y aprender como un mismo proceso» (Tobar, 2013: 85). Es aquí donde toman sentido códigos como: sorpresa y magia para motivar, magia y juego online, desarrollo motor y juego, entre otros, que robustecen la noción de mediar intencionadamente, haciendo de la experiencia educativa, a través de la pantalla, algo atractivo y motivador para los niños y niñas, como se ve en la cita.

Registro de observación (RO) 25/05/21

Hoy trabajan con el número 8. Les cuesta con la harina en sus pizarras, por lo que necesitan el apoyo del adulto en el hogar.

P. llora, pero la mamá está con él para que hagan la actividad. Las educadoras no interfieren.

Hasta que E1 le dice finalmente que no esté triste, puede seguir practicando con diferentes materiales. -Con paciencia- refuerza E2.

Pasan al cuadernillo, toman el lápiz, refuerzan cómo tomarlo, las educadoras modelan a través de la pantalla.

Repasan y modelan cómo hacerlo primero con el dedito en pizarra de harina, con lanas, plasticina, entre los materiales que tienen, y luego con el lápiz.

Se frustran algunos. La educadora los calma diciendo que hay tiempo.

Refuerzan las emociones -enojo, enfado-  
Relajarse, pueden ver soluciones, hay tiempo,  
-practique con otro material-.

Están las dos educadoras pendientes de lo que hacen, hoy ha sido complicado a través de la pantalla.

-No es una competencia- lo importante es hacerlo, dice E1 -con calma-. Felicitan mucho a todos.

Figura 1. Registro fotográfico de clases online



Fuente: elaboración propia

En este registro, las educadoras preparan la sesión con los materiales para el modelamiento, los niños y niñas realizan la actividad y aprenden con ella. En la modalidad online se debe contar con el apoyo de los adultos responsables en casa, puesto que todo lo que sea manipulación de materiales deben resguardarlo los padres, abuelos/as, tíos/as, hermanos/as que acompañan a los párvulos. Si no está ese apoyo, la experiencia puede volverse frustrante para el niño; la educadora debe estar atenta a los imprevistos. En esta situación hay momentos difíciles y el lenguaje es el recurso para mediar a través de palabras estimulantes que promuevan la confianza en los niños/as. Esto es una situación que muchas veces frustra al maestro y al aprendiz.

#### Entrevista 2 - E1

E1: (...), cuando veía un niño angustiado tras la pantalla y no tener esa cercanía de poder tocarlo, decirle no pasa nada, darle la confianza la seguridad, darle un abrazo, parar la actividad si es necesario, eso a mí me frustraba mucho, el sentir que no podía traspasar en

la pantalla esa emoción, creo que fue lo que más me costó (...)

En modalidad virtual existen factores que limitan y otros que favorecen las interacciones, esto depende de las experiencias diseñadas para cada clase. En primer lugar, el modo no presencial, el no estar juntos para tocarse, hablar y jugar, sumado a los tiempos reducidos de clases limitan las interacciones en el aula virtual, esto implica cierta presión en las educadoras por alcanzar lo planificado y responder al aprendizaje integral, cabeza, corazón y manos (Aguilar, 2020). Para mejorar esta situación, las educadoras utilizan constantemente el juego para lograr una mejor participación.

Las experiencias en las clases online fueron un aprendizaje recíproco para los párvulos y las educadoras, las situaciones experimentadas fueron aprendizajes que permitieron ir mejorando las intervenciones e innovar en las estrategias para alcanzar los aprendizajes planteados.

Otro criterio de mediación fundamental es el de *significado*. Se trata de dar sentido a lo que están trabajando, buscar el para qué y por qué es importante conocer algo nuevo. Aquí surgen códigos como: mediar con recuerdos, mediar con preguntas, explicando el porqué, entre otros. Se puede observar cómo se presentan situaciones que despiertan el interés a través del diálogo, los recuerdos y justificando la importancia del aprendizaje, constituye una experiencia que conecta con aprendizajes previos. Es así como «el equipo pedagógico desempeña un rol sustantivo identificando y vinculando estos elementos con oportunidades de exploración, creación, interacción y juego, que propicie la conexión con su vida cotidiana» (Ministerio de Educación, 2018: 17). En el siguiente fragmento se observa el para qué.

E1: (...) pongamos atención en esta historia... ¿Qué pasó El 21 de mayo? Hace mucho, mucho tiempo atrás, para que los chilenos decidiéramos que este día hay que recordarlo y hacerlo festivo, así que contaremos está historia; (...)

E1: (...) no le importó que perdieran, pero ellos siempre fueron valientes hasta el final. Muy, muy bien (...) primero que todo, decirles que no es bueno pelear, –¿ciertos niños?–, las cosas no se solucionan peleando, pero en ese tiempo la gente de muchos, muchos años más atrás parece que no lo entendía y querían solucionar sus cosas peleando, (...) Nosotros aprendimos que no hay que pelear (...)

E1: es como lo que hacemos nosotros en el Colegio cuando a veces los niños tienen una diferencia y se quieren pelear, nosotras les decimos «no, no, no, a ver paren, podemos conversar podemos tomar acuerdos lo podemos solucionar»

El tercer criterio de mediación fundamental que se observa es el de *trascendencia*. Aquí se comprende que el educador debe buscar «la calidad de la interacción que va más allá de la necesidad inmediata. Es la mediación más humanizante» (Tobar, 2013: 85).

RO – 17/07/21

- En el momento del clima, que es rutina, se aprovecha cada comentario para reflexionar sobre el porqué de las cosas... –está soleado, pero hace frío, porque se acerca el invierno–.

Esta conexión con la naturaleza es importante en la conciencia de sí mismo y el entorno.

(...)

-Trazo recto –en la casa– caminar sobre una lana en el suelo- son tareas que dejan las educadoras a los padres, porque no las pueden hacer en modalidad virtual.

-Damos la memoria al cuerpo– dice E1

-Ahora lo hacemos en el libro trazos y letras.

1° con el dedo índice –arriba, abajo– completan actividades de grafo motricidad del texto.

Cuando trabajan con el lápiz hay mucha concentración de todos los niños y niñas (...)

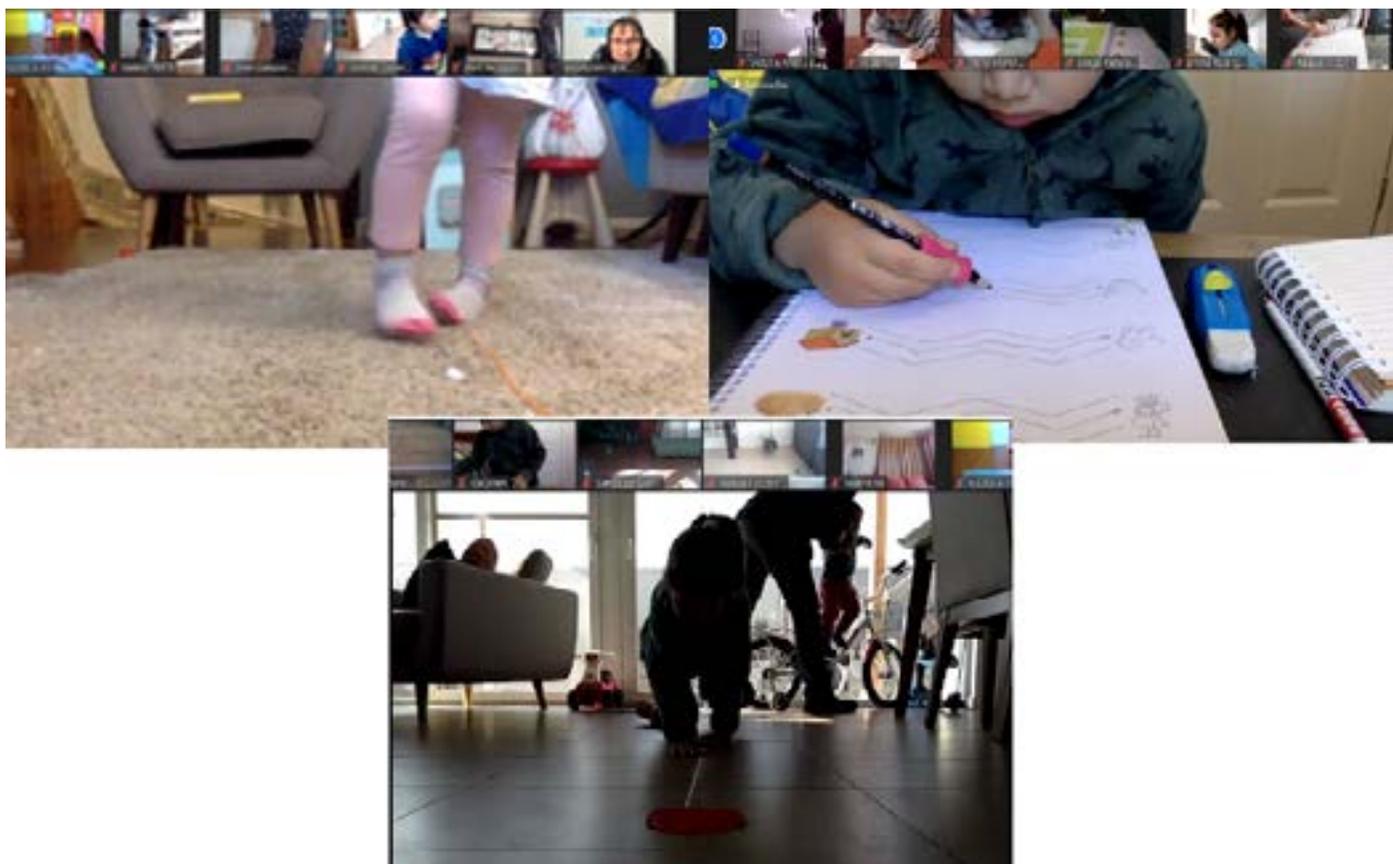
Ahora van los trazos rectos, por eso caminan en trazos rectos.

...la educadora modela en la pantalla para todos.

¡con calma! –dice E1–

(...) Están muy concentrados...

**Figura 2. Registro fotográfico clases online**



Fuente: elaboración propia

Esta sesión representa muchos aspectos de las interacciones observadas: en primer lugar, la constante atención de situar los aprendizajes, explicando el porqué de cada situación tratada; por otra parte, las rutinas que aportan a la certidumbre del niño y niña, saben qué hacer, cómo van a partir, y luego esperan

las sorpresas que preparan las educadoras para cada sesión. En esta dinámica se movilizan las clases, utilizando los materiales disponibles en las casas y el apoyo del adulto. Claramente hay situaciones que no se pueden solucionar, especialmente cuando los niños o niñas no logran el ejercicio, esto ocurre,

cada niño es singular y tiene su propio ritmo, la educadora no puede mediar directamente y es un impedimento de la virtualidad. No obstante, se pueden superar a través de la guía y acompañamiento a los padres o adulto responsable, esto es una tarea importante en tiempos complejos.

(...) Mi gatito regalón se metió en un:

E2: ¿Dónde se metió? En el cajón

E1: ¿en el cajón o en la canasta?

Niña: –grita– ¡cajónnnn!

E1: muy bien sin gritar el gatito regalón se metió en un cajón. ¡Entonces tengo que pintar el dibujo que rima con el verso así que ¿el cajón o la canasta? (...)

N: (dice bajito) cajón (...)

N: grita ¡C...!

E1: ¿Si N..., dime sin gritar?

N: ¡No tengo la página!...

Son muchos los imprevistos que atender en el tiempo limitado de contacto virtual, hay dificultades emergentes y esto demanda tiempos extras que simplemente no están, por lo que las interacciones tienen poco espacio.

En este sentido, el juego es un factor que facilita y permite interactuar de múltiples formas, instalando rutinas con canciones para fortalecer las nociones de tiempo y clima, nociones numéricas y de conciencia fonológica que son los focos predominantes en esta etapa del desarrollo. Los niños y niñas tienen instaladas estas dinámicas donde participan compartiendo experiencias cercanas con su familia y actividades recreativas en sus casas.

Estas experiencias siempre están mediadas con expresiones de afecto, respeto y atención por parte de las educadoras, quienes refuerzan en todo momento las respuestas e intervenciones de los párvulos, por lo que el juego mediado a través del reconocimiento y un discurso que compromete interés y afectividad son elementos poderosos en este contexto.

E2: Hay que felicitar a los niños de pre kínder porque han estado muy concentrados y muy activos, todos han participado el día de hoy en las actividades.

E1: Miren, aquí una carita feliz para todos ustedes.

E2: Les voy a mandar un cotillón para felicitarlos.

E1: ¡Súper bien y unos aplausos también!

E3: Hola, hola L. ¿cómo estás?

L: ¡Muy bien!

E3: Y tu familia ¿cómo está?

L: ¡muy bien!

E4: ¡Qué bueno L.!, me alegro mucho

E3: Yo creo que ahora nos podemos saludar todos juntos ¿te parece B.? (B. indica con los pulgares hacia arriba, afirmando). Ya manitos, nos vamos a saludar todos juntos.

L: manitos- y me ayudan a cantar:

Hola, hola amiguitos ¿cómo están? Yo te mando un besito (besos con las manos envían) y un abrazo me darás (se abrazan, envolviendo sus manos al cuerpo), dame tus manos y verás que te voy a saludar (entrelazan las manos).

La experiencia educativa en virtualidad para primera infancia no es un escenario ideal, por la naturaleza concreta y sensitiva de su periodo de desarrollo, sobre todo en las interacciones sociales, pero sí es posible realizar experiencias significativas. Esto conlleva compromisos y acceso a la tecnología.

## **Categoría 2: Libertad y autonomía**

Un aspecto que emerge en el análisis es la dificultad para favorecer los principios de libertad y autonomía (Ministerio de Educación, 2018) en el contexto virtual. Esto se traduce en: cómo hay que continuar la clase, indicaciones en el contexto online; autonomía desventaja online; limitaciones del lenguaje oral y gestual; frustración; normas para comunicarnos mejor; no hay tiempo para detenerse a mediar; silenciar micrófonos; entre otros.

En primer lugar, las normas para escucharse producen un obstáculo con el desarrollo del lenguaje al silenciar micrófonos, esta acción limita la libertad de expresarse al esperar el turno y muchas veces invisibiliza a estudiantes tímidos y la heteronomía. Los párvulos tienen que esperar para contar alguna experiencia significativa, que ellos siempre quieren compartir, por su natural egocentrismo. Entonces es la tecnología quien direcciona las decisiones de las educadoras y los párvulos. Existen aspectos técnicos que influyen en la forma de mediar, las educadoras han tenido que aprender sobre la marcha con la experiencia de las clases virtuales; como el acople de ruidos externos, la atención y concentración, el querer hablar todos a la vez, no obstante, se realizan esfuerzos por escuchar a todos y todas.

E3: Sí ¿L?

L: mañana voy donde mi tía Carmen a comer asadito para el almuerzo

E3 y E4: ¡qué rico un asadito!

Niños/as: hablan todos un poco dispersos

E1: ¡Chicos miren!, vamos a recordar (...)

E2: Atentos todos, E, J, A

E1: (...) vamos a recordar L, que cuando yo quiero hablar (se hace el gesto para indicar que ella quiere hablar) debo levantar (indica el dedo índice) miren a J, A, debo levantar la mano y si un amigo está hablando yo lo debo escuchar (gesto de poner oído) y mi boquita la debo (gesto de silenciar) cerrar (niños) cerrar; exacto. Muy bien. Miren veo que E tiene la manito arriba vamos a escuchar, -E activa tu audio y que nos quiere decir, el otro botón, ahí ese-

E: Mmm, hoy día voy con mi mamá y mi hermanito J al (...)

E3: voy a silenciar al L, un ratito; J, active su micrófono que quiere decir, a ver la J,

J: gestos de jugar, no habla

E3: estás jugando, ya la última, vamos a

escuchar a A, y vamos a comenzar. A, A ¿dime? (...)

Como se observa, existe la intención de escuchar a todos y todas, no obstante, estas acciones son controladas; la realidad virtual no permite interacciones libres, el diálogo fluido, aportes entre los pares y la comunicación espontánea son aspectos poco probables de lograr en un ambiente limitado y controlado comunicacionalmente (Porlán, 2020). Esta situación de control al momento de comunicar interfiere las instancias de mediación pues afecta en los principios de la experiencia mediada de aprendizaje (EAM), que privilegian la interacción entre el sujeto mediador y el mediado para lograr modificaciones en sus aprendizajes (Feuerstein, 1995).

Desde una visión optimista de las interacciones, en las aulas virtuales es posible desarrollar la libertad y autonomía al mediar el trabajo autónomo que realizan los párvulos en sus hogares. Hay códigos en esta categoría que evidencia esta realidad, algunos de ellos son: *sin estereotipar algunas libertades; respeto por ritmos de trabajo; aportes de los niños/as;*

*atender con respeto; entre otras, son códigos que contienen estos principios de libertad y autonomía que las educadoras no pueden dejar de potenciar, pues forman parte del hacer pedagógico de la educación infantil. Entonces se produce un conflicto pedagógico entre lo que debe ser la educación en primera infancia y lo que permite el contexto virtual, de acuerdo a lo que refieren las Ministerios de Educación, (2018):*

*Se trata de un ejercicio integrador y centrado en los niños, las niñas y sus experiencias. [...] en las que cada niña y niño, juega, decide, participa, se identifica, construye, se vincula, [...] se conoce a sí mismo, atribuye significados, opina, expresa sus sentimientos, [...] escucha y busca respuestas (p. 28)*

*Estos momentos más libres y autónomos son visibles cuando participan en una actividad que implique manipulación de diferentes materiales, creaciones personales, donde tomen decisiones para utilizar materiales.*

*Los resultados de experiencias donde ellos y ellas pueden tomar decisiones reportan*

alegría y satisfacción a los párvulos, y en esos momentos las educadoras saben reconocer y brindar el espacio a los niños y niñas para que expongan y compartan con los pares.

E3: (...) ahora te toca J, a ver J cuéntame J ¿con quién vives tú? ¿Quién es tu familia?

E3: (...) ¿Quién está ahí?

J: (grita) Yoooooooooooo

E3: la J muy bien, oye J en ese árbol ¿no aparece tu hermanita todavía? ¿porque todavía no aparece tu hermanita?

J: Porque está en la guatita de mi mamá, no quiere salir.

E4: No quiere salir la pillina

E3: ¡Exacto!, oye entonces, después cuando nazca la puedes agregar a tu árbol genealógico le puedes agregar después una foto de tu hermanita aquí

E4: Sí, para ponerla al ladito tuyo

E3: Y J, pregunta para J ¿Qué es lo que más les gusta hacer como familia?

J: Yo quiero cantar, hacer asadito con la música (...).

**Figura 3. Registro fotográfico clases online**



Fuente: elaboración propia

Estas instancias son aprovechadas al máximo porque pueden interactuar a través de la pantalla con cada párvulo, sobre todo cuando el grupo es pequeño, sabemos que no es lo habitual, pero se puede lograr, pues

estas interacciones poderosas tienen por objetivo crear y profundizar las relaciones con cada niño/a, y que avance en su aprendizaje (Dombro, et. al., 2010). Evidentemente, las experiencias de aprendizaje significativo

dependen de establecer relaciones cercanas, respetuosas y facilitadoras que hagan sentir al párvulo cómodo y seguro al interactuar con el adulto responsable que lo acompaña en su aprendizaje (Ministerio de Educación, 2018), y con ello promueva su libertad y autonomía.

### Discusión y conclusiones

El aprendizaje recíproco que dejó la experiencia en las clases virtuales es un aspecto que todavía se está procesando en los distintos niveles educativos. Específicamente, en este estudio de caso, se valora el profesionalismo y compromiso de las educadoras con los párvulos, reafirmandose que «la preparación del educador es la piedra angular sobre la que se levante uno de los objetivos primeros del cambio: la calidad de la educación» (Tobar, 2013: 103). Otro aspecto primordial fue el compromiso de los padres para que sus hijos e hijas se conectaran cada día y acompañarlos en el proceso, esto es un aspecto relevante, «la familia constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales» (Ministerio de Educación, 2018: 25). No obstante, es

importante mencionar que este caso es una realidad particular, diferente a otras, pero sí es un referente digno de considerar para la construcción de nuevas formas de educar en tiempos de incertidumbre y promover competencias profesionales para enfrentarlas.

En respuesta al objetivo general del estudio, indagar sobre los procesos de mediación pedagógica que se produce en espacios virtuales de aprendizaje en primera infancia, se puede concluir que se presentan los criterios fundamentales de mediación que propone Feuerstein (1988) y que han sido desarrollados por Tobar (2013); Orrú (2003); Villacrés (2020), entre otros. Se aprecia que la intencionalidad y reciprocidad son aspectos que privilegian las instancias de mediación en aulas virtuales, con un profundo sentido de despertar en niños/as la curiosidad y sentido de lo que se está trabajando, a través de un trato respetuoso, de manera integral potencia las capacidades y habilidades de cada niño/a, atendiendo a la singularidad e individualidad, lo que caracteriza las interacciones del aula infantil (Ministerio de Educación, 2018).

Por otra parte, los criterios de significado y trascendencia son apreciados en las clases observadas, sobre todo en las instancias de rutinas que realizan las educadoras, apelando a la realidad que vive cada párvulo. Esto fue un aspecto que permite la virtualidad; no era el mismo tiempo y clima en la cordillera que en el centro de la ciudad. Por otra parte, las actividades virtuales asociadas a desarrollar las nociones numéricas y espaciales fueron trabajadas con ayuda de los padres realizando actividades concretas en casa, utilizando diversos materiales que podían preparar con ayuda de un adulto, esto es determinante para el éxito de las experiencias planificadas.

Respecto a los objetivos específicos del estudio, en primer lugar, identificar las competencias profesionales que comprometen la interacción en espacios virtuales de aprendizaje en primera infancia, esto es un factor imperativo, como ya fue mencionado, el compromiso y profesionalismo del educador es clave en el éxito de la experiencia educativa (Tobar, 2013). En este caso, se relevan competencias en las educadoras como la dedicación y preparación de cada instancia de aprendizaje.

En segundo lugar, reconocer las formas de mediación que surgen en espacios virtuales de aprendizaje, este objetivo contribuye a dar respuesta al objetivo general identificando claramente los criterios fundamentales de Feuerstein (1988). Pero también es importante destacar que los otros criterios desarrollados por el autor sobre la realización específica de tareas se pueden observar en las categorías de libertad, autonomía y mediación social, están presentes los criterios sentimiento de competencia y la mediación de la alternativa optimista, considerando siempre al párvulo como un individuo capaz, desafiándolo con experiencias novedosas y vinculadas a su entorno, así como la cercanía, afecto y respeto en la forma de comunicarse, siendo esto la herramienta de mediación más potente en el ambiente virtual.

Y, por último, comprender los aportes y desafíos. En este sentido, existen aprendizajes que contribuyen a mejorar las prácticas docentes en primera infancia, como: el compromiso para responder a las necesidades de la educación infantil en emergencia en niveles iniciales, las interacciones deben tener un tiempo y lugar

dentro de la planificación, el juego y el diálogo afectivo responden a las necesidades sociales de los niños y niñas, la experiencia virtual educa tempranamente en el uso adecuado de las tecnologías.

Por otra parte, hay desafíos que es necesario identificar para mejorar las intervenciones que transitan la virtualidad y también la presencialidad, por ejemplo: las mediaciones se limitan en escenarios virtuales en cuando a posibilidad de contención y atención individual ante la frustración y, por otra parte, las limitaciones de mediar en actividades motrices. Existe una influencia importante del adulto que acompaña en el hogar. La experiencia virtual limita la interacción y regulación entre pares. La interacción entre pares; la frustración se convierte en una amenaza latente en la virtualidad, aspecto que es complejo de abordar, pero no imposible, a través del apoyo y corresponsabilidad de los padres y familia (Grané, 2021; Ministerio de Educación, 2018).

Las educadoras se declaran emocionalmente afectadas en la modalidad virtual cuando no

pueden mediar a través del contacto físico y contención, esto es un elemento importante, digno de otro estudio. No obstante, con el apoyo del adulto responsable en el hogar, sí es posible superar estas dificultades a través del acompañamiento y educación a los padres, como cultura social que implica una visión comprometida en la necesidad que invertir tiempo y mente para una educación responsable de los niños y niñas (Ministerio de Educación, 2018).

En tiempos de incertidumbre, donde las condiciones de interacción educativa pueden cambiar inesperadamente, es necesario estar preparados para nuevas formas de relacionarse en ambientes educativos, sobre todo en primera infancia, donde se privilegia el contacto físico y emocional propio de estas etapas del desarrollo, por tanto, hay que considerar que:

la forma de relacionarnos tiene que ver con las condiciones organizativas con las que trabajamos. Evidentemente las ratios o las formas arquitectónicas y constructivas de los ámbitos son elementos que limitan y posibilitan

matices importantes de los vínculos (Hoyuelos y Riera, 2016: 133).

Entonces, hay que ampliar la mirada para posibilitar nuevas experiencias educativas que cubran los principios básicos de una educación infantil liberadora para el desarrollo de niños y niñas auténticos y felices.

Siguiendo esta idea de escenarios complejos y dinámicos que enfrenta la educación de hoy, se comprende que:

«el paradigma de la complejidad [...] invita a reconocer los rasgos singulares, originales e históricos de cada fenómeno en lugar de eliminarlos recluyendo y reduciendo todo a leyes generales [...] revisar todas nuestras afirmaciones generalizadas y convertirlas en dudas» (Hoyuelos y Riera, 2016: 52).

Esto despierta los sentidos para responder a los desafíos de educar en tiempos inciertos y complejos.

Las limitaciones de este estudio transitan por el nivel sociocultural de las aulas estudiadas,

en donde los recursos comprometidos, tanto del establecimiento y de las familias son elementales, al proporcionar una plataforma estable para las clases virtuales, esto es una realidad reducida que se vive en ciertos sectores de la sociedad chilena. Pero también implica desafíos y cambios necesarios como sociedad, en cuanto al compromiso con la educación formal en primera infancia, dando oportunidad y facilidades para la promoción de escenarios confiables, desafiantes, atractivos y diversos que acojan y eduquen en igualdad de condiciones a las futuras generaciones.

**Agradecimientos:** Se agradece el apoyo, en los inicios de esta investigación, a la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de Universidad Mayor, así como al colegio Almenar del Maipo, por la disposición de su equipo directivo, profesoras y educadoras, quienes se comprometieron con el desarrollo la investigación y colaboraron siempre con el estudio.

## Referencias citadas

Agencia de Calidad de la Educación, (2021): Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizaje 2021. [https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2021/05/PresentacionDIA\\_26mayo.pdf](https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2021/05/PresentacionDIA_26mayo.pdf)

Aguilar, F. (2020): Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos XLVI*, N° 3, 2020, 213-223. DOI: 10.4067/S0718-07052020000300213

Belmar-Rojas, C., Fuentes-González, C. y Jiménez-Cruces, L. (2021): La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (7), 01-25. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64099>

Dombro, A., Jablon, J., Stetson, Ch. (2010): *Interacciones Poderosas*. En: *National Association for the Education of Young Children* . tomo 1 número 4. Washington D. C. Tesoros y Colores.

Fainholc, (2017): *Una pedagogía virtual en el marco de los Estudios Culturales*. Catalunya. Editorial UOC, S.L.; 1er edición

Feuerstein, R., Rand y Rynders, J. (1988): *Don't Accept Me as I am*. Publisher Springer New York, NY. DOI <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-6128-0>

Feuerstein, R., Mayor, J., Martínez, J.M., Kuchewsky, M., Tzuriel, D., Haywood, H.C. y otros (1995) *¿Es modificable la inteligencia?* Congreso de a AEMC de Madrid. Edición Bruño.

Figueroa, I. (2016): Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Revista Summa Psicológica UST* 2016, Vol. 13, N° 1, 33-44 doi: 10.18774/summa-vol13-num1-287

Grané, M. (2021): Mediación digital parental. ¿Es necesaria una educación digital en la primera infancia?. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa* N°. 76 (Número especial)

págs. 7-21. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2037>

Gidi, P. y Alba, A. (2021): Resultados del Barómetro de la Brecha Digital Social. Mineduc; Universidad Adolfo Ibáñez y Observatorio Iberoamericano de Comunicaciones Digitales. [ppt-barometro-brecha-jun2021.pdf](#) (subtel. gob.cl)

Hoyuelos, A. y Riera M. (2016): *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Mur Sangrá, L. (2016): La nueva brecha digital El futuro de las nuevas tecnologías en Primaria desde la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 301-313. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.189561>

Ministerio de Educación de Chile, (2018): *Bases curriculares para educación parvularia*. Recuperado de [https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2018/03/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf)

Miles, M. y Huberman, A. (1994): *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Newbury Park: Sage Publications.

Rizo García, M. (2006): La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, ISSN 0211-2175, N° 33, 2006, págs. 45-62.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sayago, S. (2014) El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, 49, 1-10. Recuperado de <https://www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html>

Scientific Software Development GmbH. (2017): ATLAS.ti (versión 8.1) [software]. Scientific Software Development GmbH. 2017. Recuperado de <https://atlasti.com/product/v8-windows/>

Stake, R. (2010): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Orrú, S. (2003): Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de Educación*, núm. 332 (2003), pp. 33-54. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-REISSN: (en línea) 1988-592X 0034-8082

Porlán R. (2020): El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad Universidad de Cádiz*. ISSN: 2659-708X [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502)

Tobar, L. (2013): *El profesor mediador del aprendizaje*. México. Editorial Magisterio

Unesco, (2021): *Interrupciones de la escolarización relacionadas con la pandemia y efectos en los indicadores sobre competencias en el aprendizaje: un análisis de los primeros grados*. [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/es\\_covid-19\\_interruptions\\_to\\_learning\\_-\\_final-1.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/es_covid-19_interruptions_to_learning_-_final-1.pdf)

Varela, A. Gramacho, A. y Melo, C. (2006): *Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI): alternativa pedagógica que responde al desafío de calidad en educación*, *Diversitas 2* (21 de junio de 2006), doi:10.15332/s1794-9998.2006.0002.09.

Villacrés, A. (2020): *Las ventajas de los criterios de mediación de intencionalidad y reciprocidad, significado y trascendencia de Reuven Feuerstein en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis (Maestría en Innovación en Educación). Universidad Andina Simón Bolívar.

Villalta, M. A., y Assael, C. (2018): Contexto socioeconómico, práctica pedagógica y aprendizaje autónomo en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 49–68. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100049>

Vygotski, L. (1995): *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor

Yin, R. K. (1993): *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage Publications.

## Notas

**1** Disponible en: <https://www.cpeip.cl/lineamientos-priorizacion/>

**2** Disponible en: <https://www.cpeip.cl/estandares-formacion-docente/>