PREGUNTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO CONJUNTO EN ESTUDIANTES DE PSICOPEDAGOGÍA

QUESTIONS FOR THE COLLABORATIVE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN PSYCHOPEDAGOGY STUDENTS

Guadalupe Guarido[1], Daiana Rigo[1] y Gabriela Damilano[1]

Fecha de recepción y de aceptación: 9 de octubre de 2024 y 5 de marzo de 2025

Resumen: Este trabajo analiza la formulación de preguntas entre pares como una posible estrategia para la construcción del conocimiento conjunto, desde la agencia colectiva de un grupo de estudiantes universitarios. Se trabajó con un diseño híbrido, con la participación de 29 estudiantes de género femenino con edades entre 19 y 33 años, que cursaron durante el 2023 la materia Estadística en Ciencias Sociales de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Los resultados muestran que la formulación de preguntas, independientemente del tipo de las mismas, constituye una estrategia que permite la co-construcción del conocimiento, revelando la importancia de la interacción entre pares para alcanzar aprendizajes significativos.

Palabras clave: agencia colectiva, preguntas, grupo de pares, compresión.

Abstract: This study analyzes peer-generated questioning as a potential strategy for the co-construction of knowledge, grounded in the collective agency of a group of university students. A hybrid design was employed, involving 29 female students aged 19 to 33, who took the course Statistics in Social Sciences during 2023 as part of the Bachelor's Degree in Psychopedagogy at the National University of Río Cuarto, Argentina. The results show that formulating questions—regardless of their type—constitutes a strategy that enables the co-construction of knowledge, highlighting the importance of peer interaction in achieving meaningful learning.

Keywords: Collective agency, questions, peer group, understanding.

[1] Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se circunscribe en el marco del proyecto de Investigación e Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado titulado "Tutorías grupales como estrategias para promover el aprendizaje, la permanencia y la finalización. Desafiando la resiliencia estadística y apostando a la agencia colectiva" que tiene como objetivo general propiciar que los estudiantes concluyan el cursado del espacio curricular Estadística en Ciencias Sociales de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina. Esto a partir de la puesta en acción de tutorías grupales entre pares como estrategia que contribuye al desarrollo de la resiliencia estadística y la agencia colectiva, dado que se advirtió una alta proporción, de hasta un 58%, de estudiantes que en cohortes anteriores no finalizaban el espacio curricular (Rigo et al., 2024).

Al interior de las tutorías grupales se desarrollaron diversas propuestas que han sido reseñadas en publicaciones anteriores (Rigo et al., 2024), este escrito puntualmente se centra en dos instancias evaluativas que tuvieron como propósito generar un espacio de intercambio entre pares a partir de la formulación de preguntas a fin de avanzar, ya sea en la resolución de dudas durante un parcial o la interpretación de la información disponible a partir de pósteres científicos que sintetizaban los resultados de investigaciones cuantitativas desarrolladas por ellos mismos.

Concretamente, interesa analizar si dicha instancia de formulación de preguntas se puede pensar como posible estrategia para la construcción del conocimiento conjunto entre estudiantes, desde la agencia colectiva, que sirva a la vez como herramienta para acompañar y favorecer los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en la asignatura.

Ben-Zvi et al. (2019) sostiene que la formulación de preguntas en la enseñanza de la Estadística ofrece múltiples beneficios para el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes construir activamente su conocimiento en lugar de limitarse a la memorización de conceptos y procedimientos. Al formular preguntas, los estudiantes clarifican sus dudas, identifican conexiones entre diferentes temas y desarrollan un pensamiento crítico y analítico esencial para la interpretación de datos. Además, este proceso fomenta la participación activa en el aula y fortalece la agencia colectiva, ya que los intercambios entre pares generan espacios de discusión donde se analizan distintas estrategias de resolución. Asimismo, la formulación de preguntas impulsa niveles más profundos de comprensión, favoreciendo no solo la correcta aplicación de técnicas estadísticas, sino también su contextualización y uso en escenarios reales.

Cabe aclarar que el aprendizaje de la Estadística en el contexto de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía implica un uso situado de los contenidos para la toma de decisiones fundamentadas en datos concretos sobre la realidad educativa, por eso la importancia de alcanzar un aprendizaje significativo que posibilite argumentar el accionar profesional en base a investigaciones o estudios cuantitativos.

2. PREGUNTAS, CO-CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y AGENCIA COLECTIVA

Chin y Osborne (2008) proponen que las preguntas entre grupos de pares ayudan a los estudiantes a co-construir el conocimiento, generando así una discusión productiva. La propuesta es coherente con la perspectiva sobre el aprendizaje como algo que involucra no sólo al individuo sino también la construcción social del conocimiento, al interior de un proceso dialógico y dialéctico. El intercambio de ideas y opiniones en la formulación de preguntas y las respuestas dadas por los estudiantes, ubica a la colaboración recíproca en la "zona de desarrollo próximo" (Vygotsky, 1996), en tanto los ayuda a estructurar las ideas, animándolos a reflexionar sobre las propias. Específicamente, los autores postulan que las preguntas pueden provocar debates y discusiones sobre puntos de vista alternativos y propiciar a los estudiantes a considerar los pros y los contras de diferentes perspectivas de un tema.

Sin embargo, la formulación de preguntas que permita una interacción genuina y que potencie el aprendizaje a partir de la reflexión y construcción del pensamiento implica un alto nivel de demanda cognitiva que no se reduce a repetir ideas o conceptos (Lefstein et al., 2015, como se citó en Álvarez Cisternas, 2020). La habilidad de formular interrogantes, así como imaginar cómo responderlos, son capacidades fundamentales para la vida profesional y para el ejercicio pleno de la ciudadanía (Gil y Vilches, 2004, como se citó en González y Furman, 2014). No obstante, en las instituciones educativas se observa que persiste el modelo tradicional que sitúa a los estudiantes como consumidores del conocimiento, favoreciendo la cultura del silencio y negando la oportunidad de preguntar (González y Furman, 2014). Además, existen estudios que identifican dificultades para plantear preguntas que vayan más allá del dato como respuesta, sino más bien que generen un problema que les invite a pensar por sí mismos y a formular ideas propias (Roca et al., 2013, como se citó en González y Furman, 2014).

Como educadores, es importante entender que la utilización del lenguaje no sólo permite demostrar conocimientos, sino que también toma un importante rol en la construcción de saberes, donde se reelaboran las ideas y se generan aprendizajes cada vez más complejos, adquiriendo habilidades comunicativas y creativas (González y Furman, 2014).

Cuando se generan espacios que habilitan la formulación de preguntas para pensar tiene lugar la co-construcción del conocimiento dentro de la "zona de construcción", es decir, el espacio o escenario que facilita el aprendizaje colaborativo y contextualizado (Newman et al., 1989). Aquí el estudiante tiene un papel activo, colabora, expresa sus ideas y toma decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje al interactuar y colaborar con sus compañeros, dando lugar a la agencia colectiva (Rigo et al., 2024).

En sentido práctico, la agencia colectiva, entendida como una acción que contribuye a la actividad conjunta del grupo de pares (Gresalfi et al., 2009), se promueve en esta "zona de construcción" cuando un compañero acepta la idea sugerida como una estrategia de resolución, y favorece a construir una comprensión compartida, es decir, a la co-construcción de argumentos por parte de los estudiantes, donde todos los involucrados participan con aportes diversos (Hansen, 2022).

3. METODOLOGÍA

Se trabajó con un diseño híbrido (Bericat, 1998), con el objetivo de valorar si la instancia de formulación de preguntas se puede pensar como posible estrategia para la construcción del conocimiento conjunto, desde la agencia colectiva entre estudiantes.

Del estudio participaron 29 estudiantes, todas de género femenino con edades entre 19 y 33 años, que cursaron durante el año académico 2023 la materia Estadística en Ciencias Sociales, de régimen anual, correspondiente al tercer año del plan de estudio de la Licenciatura en Psicopedagogía, en la UNRC. Todas ofrecieron su consentimiento informado para participar de la investigación.

3.1. Procedimiento

Se trabajó con las preguntas formuladas por las estudiantes durante dos instancias evaluativas.

En primer lugar, aquellas desarrolladas durante el segundo parcial de la materia. En este caso, las estudiantes contaban con 3hs para la resolución del mismo, y pasada la primera hora se generó un espacio de 10 minutos para formular una pregunta a un par y obtener una respuesta que les permitiera avanzar con el examen.

En segundo lugar, se consideraron las preguntas que las estudiantes realizaron en una instancia posterior de evaluación final integradora grupal, donde debían elaborar un póster científico resumiendo la información de un trabajo práctico de investigación desarrollado por ellas a lo largo del cursado,

desde la recolección de datos hasta su análisis e informe final. Éste tenía como objetivo la aplicación práctica de las técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales uni y bivariadas, contenidos obligatorios de la asignatura. Cada producción se expuso en formato impreso en el aula y en total se presentaron 6 pósteres correspondientes a la cantidad de grupos de trabajo conformados. Cada uno de ellas debía leerlos, discutir y ponerse de acuerdo para elaborar una pregunta para cada presentación que podía referirse al contenido, implicancias de los resultados, propuestas en función de la información obtenida, entre otros aspectos. Luego se generó un debate oral en torno a las mismas, tanto intragrupo como entre grupos, donde respondieron a los interrogantes formulados.

3.2. Instrumentos

Para recolectar las preguntas del segundo parcial, se diseñó un protocolo que registró la pregunta que las estudiantes realizaron y a quién se la hizo. Mientras que en la evaluación final integradora se elaboró un dispositivo impreso para recuperar las preguntas que cada grupo formulaba al póster de los otros grupos.

3.3. Análisis de datos

Se analizaron y clasificaron las preguntas de cada instancia evaluativa en torno a dos categorías definidas a priori: 'fácticas' y 'para pensar', contemplando los aportes de Furman (TEDx Talks, 2015); expresando en porcentaje la proporción de cada tipo de preguntas.

Con respecto a las preguntas fácticas, referían a la solicitud de información sobre un concepto, proceso o dato específico. Mientras que las preguntas para pensar cuestionaban el por qué o cómo de un resultado o de una interpretación (González y Furman, 2014).

Luego se analizó si había comprensión y construcción de conocimiento teniendo como parámetro los contenidos de la materia; concretamente, se valoró la respuesta construida a partir de la devolución de la pregunta realizada, tanto de manera individual en el segundo parcial como de manera grupal en la evaluación final integradora.

De esta manera, se generaron 3 niveles de compresión para la instancia individual:

- Nivel I. No logra resolver el ejercicio con la pregunta formulada y la respuesta obtenida
- Nivel II. Logra resolver el ejercicio con la pregunta formulada y la respuesta obtenida y se evidencia una construcción superficial del conocimiento
- Nivel III. Logra resolver el ejercicio con la pregunta formulada y la respuesta obtenida y se evidencia una construcción profunda del conocimiento

Mientras que, para la instancia grupal, las respuestas orales se clasificaron en dos niveles:

- Nivel A. Logran una resignificación y/o co-construcción de saberes de modo superficial
- Nivel B. Logran una resignificación y/o co-construcción de saberes de modo profundo

En ambos casos se calculó el porcentaje de estudiantes ubicada en cada uno de los niveles.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las preguntas formuladas por las estudiantes y el nivel de comprensión alcanzado.

En el cuadro 1 se puede observar que la mayoría de las estudiantes formuló preguntas de tipo fácticas durante el segundo parcial, donde consultaban datos, resultados o procesos sobre algún ejercicio específico del examen. Tan sólo el 7% de las estudiantes logró formular preguntas que hacían alusión a razones o fundamentos de toma de decisiones para resolver la consigna.

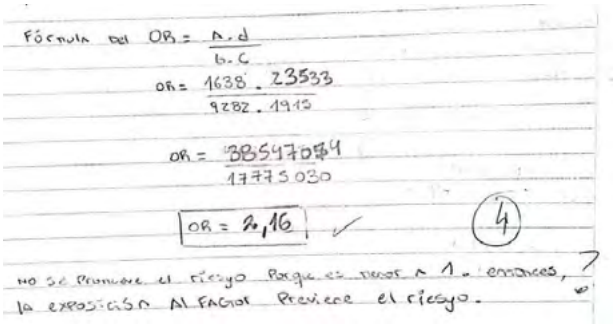
Al valorar si existe construcción del conocimiento en función de la respuesta elaborada por cada una de ellas en sus parciales, se aprecia que de las preguntas fácticas la mayoría (52%) de respuestas se ubican en un Nivel II, logrando resolver correctamente lo solicitado, pero sólo de manera superficial, sin poder demostrar una comprensión que denote aprendizaje significativo. Es decir, como se observa en el ejemplo (ver imagen 1), la pregunta solicita confirmar el resultado, pero la respuesta brindada en el parcial, a pesar de ser correcta, no resulta suficiente para avanzar hacia una interpretación contextualizada del mismo.

Cuadro 1: Análisis de las preguntas del segundo parcial

Porcentaje por tipo de pregunta	**Porcentajes de respuestas según nivel de construcción del conocimiento y ejemplos de preguntas formuladas**		
	Nivel I	**Nivel I**	**Nivel I**
Fáctica 93%	30% Qué se obtiene o quiere registrar con el IC (Intervalo de Confianza), qué es lo que busca demostrar (Imagen 2)	52% El Odds Ratio del bloque 1 ¿te dio 2,16? (Imagen 1)	18% ¿En la Tabla de 2*2, el factor y el riesgo están ordenados para calcular el Odds Ratio? (Imagen 3)
Para pensar 7%	50% En el bloque 4, ¿cuál crees que es la variable independiente? (x) (Sin respuesta, Imagen 4)	0%	50% Sobre la variable dependiente e independiente en el modelo de regresión lineal ¿los puntajes varían en función del nivel socio-económico? (Imagen 5)

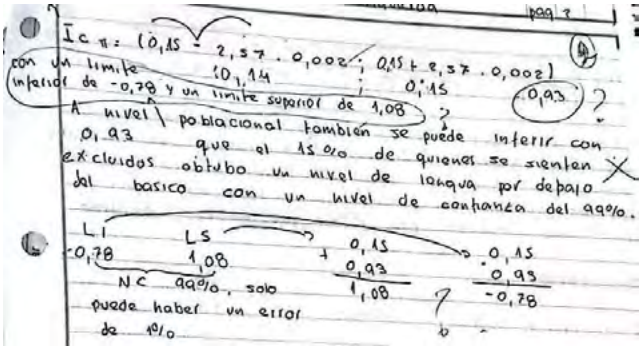
Fuente: Elaboración propia

Imagen 1: Resolución del Odds Ratio Nivel II



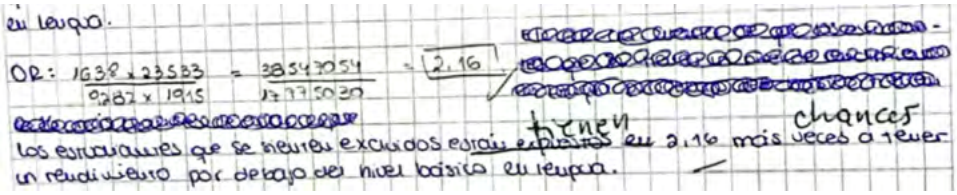
Dentro de esta misma categoría, llama la atención que un 30% de las respuestas se ubican en el Nivel I, es decir no logran resolver el ejercicio a pesar de la instancia de formulación de preguntas. Un ejemplo de ello está disponible en la imagen 2, donde la pregunta formulada no presenta un argumento claro de lo que se desea consultar y el ejercicio no se logra resolver.

Imagen 2: Resolución Intervalo de Confianza Nivel I



Finalmente, el 18% de las respuestas se ubican en el Nivel III. Como se observa en el ejemplo, si bien la pregunta es de tipo fáctica, la respuesta en el parcial demuestra mayor profundidad, no se queda solo con el resultado, sino que a los datos los pone en contexto, interpretando las variables en cuestión (ver imagen 3).

Imagen 3: Resolución de Odds Ratio Nivel III



Sólo dos estudiantes realizaron preguntas para pensar. Específicamente, en el caso de la resolución que se ubica en el Nivel I, la estudiante formula la pregunta, pero no inicia su resolución (ver imagen 4). Mientras que a la estudiante situada en el Nivel III, la pregunta formulada le facilita sacarse su duda y avanzar en la resolución del ejercicio de manera adecuada, denotando en su respuesta (ver imagen 5) una comprensión profunda del tema, es decir, plantea el modelo de regresión y logra realizar una lectura contextualizada de la bondad de ajuste.

Imagen 4: Pregunta para regresión lineal Nivel I

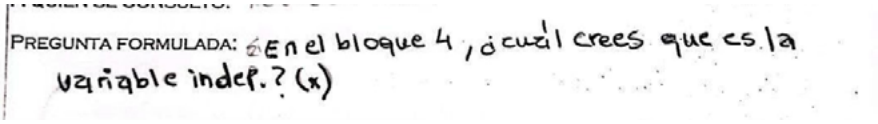
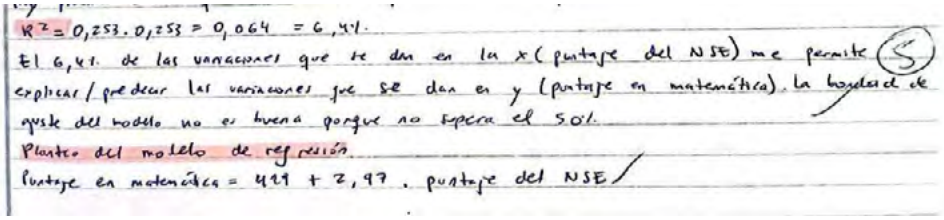


Imagen 5: Resolución Regresión Lineal



Estos datos permiten pensar que la importancia no radica en el mero hecho de formular preguntas sino en cómo se plantea la misma y qué recursos previos se tienen para poder interpretar la respuesta y avanzar en la resolución del parcial.

El cuadro 2 refleja el análisis de preguntas fácticas y para pensar que se formularon a Nivel de grupo, dando cuenta de una distribución porcentual homogénea en cada categoría. Asimismo, se observa que la mayoría alcanzó a resignificar y co-construir los conocimientos de manera profunda a partir del debate e intercambio de ideas entre pares (Nivel B), mientras que tan solo una minoría se mantuvo en el Nivel A.

En el ejemplo del Nivel A de la primera categoría, el grupo de estudiantes elaboró una respuesta teórica, sin retomar el problema de investigación y las variables estudiadas, se limitaron a mencionar agrupación, asociación y correlación, pero no avanzaron en explicar cómo eso se relaciona con las variables analizadas por el grupo en la evaluación final integradora. Es decir, no lograron significar de manera profunda y contextualizada el contenido de la asignatura en una situación práctica vinculada a un posible futuro laboral.

Cuadro 2: Análisis de las preguntas del debate final integrador

Porcentaje por tipo de pregunta	**Porcentajes de respuestas según nivel de construcción del conocimiento y ejemplos de preguntas formuladas**	
	Nivel A	**Nivel B**
Fáctica 50%	27% ¿Qué relaciones establecieron a partir de las variables mencionadas?	73% Según el gráfico, ¿qué tipo de correlación es?
Para pensar 50%	20% ¿De qué datos se valieron para afirmar que el uso de videojuegos se asocia a un mejor rendimiento cognitivo?	80% ¿Cómo trabajaron la variable del uso de las TIC?

Fuente: Elaboración propia

Mientras que, en el ejemplo del Nivel B, la respuesta denotó una construcción conjunta y un aprendizaje significativo, es decir, en la formulación de la respuesta incluyeron la lectura del coeficiente de correlación de Pearson retomando información sobre el objetivo del estudio, la muestra y las variables, demostrando así una comprensión contextualizada de los contenidos de la materia.

En la segunda categoría, en el ejemplo del Nivel A, la pregunta invita al grupo a reflexionar sobre el proceso llevado a cabo en la socialización de los resultados al advertir que una variable descripta, 'uso de los videojuegos', no había sido parte del estudio desarrollado. La situación exigió elaborar una fundamentación que las estudiantes no pudieron dar cuenta en el espacio del debate conjunto ya que no habían indagado esa variable, ni tampoco lograron reconocer la ausencia de datos empíricos para sostener lo expuesto.

En cuanto al ejemplo del Nivel B, la pregunta incita a discutir y recuperar el proceso de investigación realizado, implica reconocer la naturaleza de la variable y los procedimientos estadísticos factibles de aplicar para analizar los datos; aspectos contemplados en la respuesta conjunta elaborada por las estudiantes en el debate, demostrando comprensión y apropiación significativa del contenido trabajado.

5. DISCUSIÓN

Los resultados encontrados demuestran que la formulación de preguntas entre pares constituye una estrategia que permite la co-construcción del conocimiento, independientemente de si se trata de preguntas para pensar o fácticas. Ambas permiten andamiar aprendizajes significativos, y desbloquear resistencias. El foco está puesto en la respuesta que surge de la elaboración de preguntas adecuadas. Al respecto, Chin y Osborne (2008) y González y Furman (2014) sostienen que los dos tipos de preguntas pueden facilitar el aprendizaje al generar interacción y discusión productiva entre los estudiantes.

De manera individual, en la instancia de parcial, la mayoría de las preguntas fueron fácticas. Llama la atención el porcentaje de estudiantes que aun realizando preguntas en el examen no logra resolver el ejercicio. Una posibilidad puede ser que, para la formulación de preguntas, es necesario contar con ciertos conocimientos del contenido que permitan elaborar un interrogante adecuado a lo que se busca. Una misma pregunta, formulada por distintos estudiantes, con saberes previos distintos conduce a niveles de comprensión y resolución diferentes. Lo hallado muestra concordancia con los planteos de Ausubel et al. (1983) acerca del aprendizaje significativo, que presupone que las nuevas ideas son relacionadas de manera sustancial y no arbitraria con los conocimientos previos.

En modalidad colectiva, este estudio aporta evidencia sobre la importancia de generar espacios en los que los estudiantes puedan no solo responder interrogantes, sino también formularlos, propiciando una mayor autonomía en la construcción del conocimiento. Cabe destacar que, durante la segunda instancia de formulación de preguntas, en el debate no hubo ausencia de respuestas, ya que las mismas fueron debatidas entre los miembros del grupo y en conjunto, lo que permitió lograr siempre una resignificación, a veces superficial a veces profunda. Lo cual da cuenta de la importancia de la co-construcción y la reflexión junto a otros en los procesos de aprendizaje.

Lo encontrado se alinea con la propuesta de Gresalfi et al. (2009) donde se postula que la participación de los estudiantes en entornos colaborativos, incluyendo el uso de preguntas, contribuye a la construcción del conocimiento y al desarrollo de competencias. Estos autores sostienen que el aprendizaje no solo depende de la comprensión individual, sino de la interacción dentro del aula y la co-construcción de significados a través de diversas estrategias, entre ellas, la formulación de preguntas que facilita la agencia colectiva al posicionar a los estudiantes como actores activos en su aprendizaje, promoviendo el razonamiento y la argumentación en grupo. Asimismo, resaltan que tanto las preguntas

fácticas como reflexivas pueden generar oportunidades para que los estudiantes negocien significados y desarrollen pensamiento crítico.

A su vez, la aplicación de metodologías activas, como la discusión en torno a preguntas formuladas por los propios estudiantes de Psicopedagogía, contribuye a superar barreras de aprendizaje frecuentemente observadas en la enseñanza de la Estadística en carreras de ciencias sociales. La Estadística, como disciplina, se beneficia de este enfoque, dado que su comprensión no solo requiere la asimilación de conceptos y procedimientos, sino también la capacidad de interpretar y contextualizar los resultados en escenarios concretos, como los educativos. La investigación de Ben-Zvi et al. (2019) analiza enfoques innovadores en la enseñanza de la Estadística y resaltan que el aprendizaje activo, basados en preguntas y la discusión en grupos ayudan a superar barreras de comprensión lo que podría promover la permanencia y finalización del cursado de materias en el área disciplinar.

Los resultados encontrados animan a continuar profundizando a futuro en el estudio realizado. Se considera necesario seguir utilizando la formulación de preguntas en todas las instancias de evaluación de la materia para valorar el impacto en la permanencia y su finalización, en tanto se ha advertido en otras investigaciones dificultades en concluir la asignatura (Rigo et al., 2024).

Asimismo, a futuro sería relevante poder valorar la percepción que los estudiantes construyen en torno a la agencia colectiva a partir de entrevistas focales. En tal sentido, es importante registrar la evolución en la formulación de preguntas y calidad de las respuestas a partir de la práctica de esta estrategia en diferentes instancias evaluativas. A su vez, generar espacios de participación activa y proactiva de intercambio de ideas y debates entre pares para promover la agencia en las clases. Por último, sería interesante poder recuperar el diálogo entre pares para valorar con mayor detalle cómo se construye ese conocimiento, de modo tal de poder andamiar el proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Cisternas, M. del C. (2020). Habilidades cognitivas y estrategia de interacción didáctica: una posibilidad a través de las preguntas formuladas en clases. *MENDIVE* 18(4), 857-867. http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/200

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). Significado y aprendizaje significativo. En Ausubel, D. y J. Novak; H. Hanesian. *Psicología Educacional*. Un punto de vista cognitivo (pp. 43-71). Trillas.

Ben-Zvi, D., Gravemeijer, K., y Ainley, J. (2019). Design of statistics learning environments. Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME11), Utrecht University, Utrecht, Netherlands. https://hal.science/hal-02410840/document

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Ariel.

Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1–39. https://doi.org/10.1080/03057260701828101

González, S. M., & Furman, M. G. (2014). Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. *Praxis & Saber*, 5(10), 75-91. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247214005

Gresalfi, M., Martin, T., Hand, V., & Greeno, J. (2009). Constructing competence: an analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 70(1), 49–70. http://dx.doi.org/10.1007/s10649-008-9141-5

Hansen, E.K.S. (2022). Students' agency, creative reasoning, and collaboration in mathematical problem solving. *Math Ed Res J 34*, 813–834. https://doi.org/10.1007/s13394-021-00365-y

Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). The construction zone. Cambridge University Press.

Rigo, D. Y., Guarido, G., & Damilano, G. L. (2024). Acompañar a los estudiantes universitarios en sus aprendizajes: entre tutorías, resiliencia estadística y agencia colectiva. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 8*(2), 87-103. https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.732

TEDx Talks. (4 de mayo de 2015). Preguntas para pensar | Melina Furman | TEDxRiodelaPlataED [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=LFB9WJeBCdA&ab_channel=TEDxTalks

Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.