

Trabajo Fin de Máster

Curso 2024 - 2025

Universidad Europea de Madrid

De la dependencia a la decisión: fomento de la agencia y la autoeficacia en niñas de preescolar a través del aprendizaje cooperativo.

Máster Universitario en Metodologías Activas

Estudiante: Johanna Andrea Pardo Vergara

Tutor: Eloy Villaverde Carames

Índice

Resumen.....	1
1. Introducción y justificación	1
2. Marco teórico.....	3
2.1. Enfoque de la educación IB (Bachillerato Internacional) y el Programa PEP	3
2.1.1. Principios y fundamentos del IB	3
2.1.2. La primera infancia en el PEP.....	4
2.2. La agencia.....	5
2.2.1. Definición y teoría	5
2.2.2. La agencia en el IB.....	6
2.3. La autoeficacia.....	7
2.3.1. Definición	7
2.3.2. Efectos de la autoeficacia	8
2.3.3. Autoeficacia en el IB.....	8
2.4. Aprendizaje cooperativo	8
2.4.1. Definición y características	8
2.4.2. Componentes principales del aprendizaje cooperativo	9
2.4.3. Aproximamiento estructural al trabajo cooperativo	10
2.5. Aprendizaje cooperativo como medio para el desarrollo de la agencia y la autoeficacia en la primera infancia.	13
3. Objetivos y metodología.....	14
3.1. Objetivo general	14
3.2. Objetivos específicos	14
3.3. Ámbito de actuación.....	14
3.4. Elementos curriculares.....	15
3.4.1. Marco legal nacional (Colombia).....	15
3.4.2. Enfoque del PEP (IB) sobre el aprendizaje de la lengua	15
3.4.3. Objetivos de la etapa Preescolar según la Ley 115 de 1994 art. 16	16
3.4.4. Competencias básicas del área de lenguaje integradas según el MEN, DBA y los Estándares.....	16
3.4.5. Descriptores operativos y criterios de evaluación.....	17
3.4.6. Criterios de evaluación de acuerdo con los descriptores operativos	17
3.4.7. Saberes básicos para desarrollar.....	17
3.4.8. Articulación con el PEP, el perfil IB y los ODS.....	18
3.5. Plan de trabajo	18
3.5.1. Fases de la propuesta	18
3.5.2. Área de enfoque	20
3.5.3. Elementos metodológicos transversales	20
3.5.4. Recursos y herramientas.....	21

3.5.5.	Vinculación con los ODS	21
4.	Propuesta de innovación.....	22
4.1.	Fase I: Diagnóstico y sensibilización (Aprender a convivir y a elegir)	22
4.1.1.	Descripción de las actividades de cada sesión.....	23
4.1.2.	Instrumentos de evaluación diagnóstica implementados en la fase I ...	29
4.1.3.	Cierre y reflexión:	30
4.2.	Fase II: El aprendizaje cooperativo como contenido a enseñar (Aprendemos a cooperar)	30
4.3.	Fase III: El aprendizaje cooperativo como recurso para aprender (Aprender juntas)	
	35	
5.	Conclusiones.....	42
6.	Referencias	45

Resumen

Este trabajo tiene como propósito fortalecer la agencia y la autoeficacia en niñas de 5 años del Colegio Marymount de Bogotá, en el marco del Programa de la Escuela Primaria (PEP) del Bachillerato Internacional. Para ello, se diseñó una intervención pedagógica basada en el aprendizaje cooperativo, que articula los enfoques de enseñanza y aprendizaje del PEP con las teorías de Bandura sobre agencia y autoeficacia, así como con las estructuras cooperativas planteadas por Johnson & Johnson y Kagan. Desde esta perspectiva, la agencia se entiende como la capacidad de tomar decisiones y ser protagonista de las experiencias propias de aprendizaje, mientras que la autoeficacia corresponde a la confianza en las habilidades personales para alcanzar metas. Ambos conceptos se vinculan con el aprendizaje cooperativo, que potencia la voz, la elección, la responsabilidad y la interdependencia positiva.

El diseño de esta propuesta surge de los hallazgos observados en la práctica docente: una marcada dependencia de las niñas hacia el adulto, limitaciones en el desarrollo de la autonomía y dificultades para resolver conflictos de manera independiente, aspectos que refuerzan la pertinencia de esta investigación. Además, se sustenta en estudios que evidencian que la autonomía constituye la base del aprendizaje en la primera infancia, como lo señalan Figueroa y Figueroa (2019), al afirmar que fomentarla desde la etapa preescolar es fundamental para el futuro desarrollo del niño. La propuesta se enmarca en los principios del PEP y se fundamenta en un enfoque constructivista, socioconstructivista y centrado en la indagación. Está organizada en cuatro fases progresivas —diagnóstico, enseñanza explícita, aplicación contextualizada y evaluación— que integran estrategias de *Classbuilding* y *Teambuilding*, junto con estructuras como *Rally Robin*, *Folio Giratorio* y *Puzzle Cooperativo*. Estas se aplican en el área de Español y dentro de la unidad transdisciplinaria “¿Quiénes somos?”, en la cual las niñas exploran su identidad y la de los demás a través de temas como los valores, las emociones, las creencias, las relaciones personales, las culturas, las familias, las tradiciones, así como la salud física y mental, para comprender de manera significativa su lugar en el mundo. Finalmente, se plantean experiencias cooperativas significativas acompañadas de evaluaciones cualitativas y formativas (rúbricas, registros anecdóticos, autoevaluaciones visuales, entre otras) que favorecen procesos metacognitivos.

En conclusión, este trabajo ofrece un marco teórico-práctico para fortalecer la agencia y la autoeficacia desde experiencias cooperativas significativas, contribuyendo a una educación más inclusiva e integral, alineada con los principios del IB.

Palabras clave:

Agencia, autoeficacia, aprendizaje cooperativo, estructuras, IB, atributos del perfil, Classbuilding, Teambuilding.

Abstract

This work seeks to strengthen agency and self-efficacy in 5-year-old girls at Colegio Marymount in Bogotá, within the framework of the International Baccalaureate (IB) Primary Years Programme (PYP). The study is built on cooperative learning as a pedagogical approach, connecting the PYP teaching and learning principles with Bandura's theories on agency and self-efficacy, as well as the cooperative structures developed by Johnson & Johnson and Kagan. In this context, agency is understood as the ability to make decisions and take ownership of one's learning, while self-efficacy refers to the confidence in one's own abilities to achieve goals. Both ideas are developed through cooperative learning, which encourages voice, choice, responsibility, and positive interdependence.

The design of this study comes from classroom practice, where challenges such as dependency on adults, limited autonomy, and difficulties in conflict resolution have been observed. These findings confirm the need for intentional strategies to support girls in becoming more confident and independent learners, as research shows that autonomy is the foundation of learning in early childhood (Figueroa & Figueroa, 2019). The intervention is structured in four progressive phases—diagnosis, explicit teaching, contextualized application, and evaluation—guided by the constructivist, socio-constructivist, and inquiry-based principles of the PYP. Each phase integrates *Classbuilding* and *Teambuilding* strategies with cooperative structures such as *Rally Robin*, *Roundtable*, and *Jigsaw*, applied in Spanish lessons and the transdisciplinary unit “Who We Are.” In this unit, the girls explore their own identity and that of others through topics such as values, emotions, beliefs, personal relationships, cultures, families, traditions, and physical and mental health, to build a deeper understanding of their place in the world. Qualitative and formative assessment tools (rubrics, anecdotal records, visual self-assessments, among others) were also included to foster reflection and metacognitive processes.

In conclusion, this study offers a practical and theoretical framework to strengthen agency and self-efficacy through meaningful cooperative experiences, contributing to a more inclusive and holistic education aligned with the IB philosophy.



Keywords:

Agency, Self-efficacy, Cooperative Learning, Structures, IB, Learner Profile Attributes, Classbuilding, Teambuilding.

1. Introducción y justificación

El Colegio Marymount se encuentra actualmente en un proceso de transición hacia la implementación del Programa de la Escuela Primaria (PEP) del Bachillerato Internacional (IB), lo que representa un momento estratégico para la renovación de sus prácticas pedagógicas. Si bien la institución ya fundamenta su educación en un paradigma constructivista donde la estudiante es protagonista de su aprendizaje, la adopción del marco PEP introduce nuevos conceptos y enfoques que requieren una apropiación reflexiva por parte de la comunidad educativa.

En este contexto de transformación pedagógica, emergen dos conceptos centrales dentro del enfoque del PEP: la agencia y la autoeficacia. En el marco del IB, la agencia se refiere a la capacidad del estudiante para responsabilizarse de su propio aprendizaje a través de decisiones responsables e informadas, mientras que la autoeficacia alude a la convicción personal sobre la capacidad para lograr metas académicas específicas. Ambos conceptos sitúan a las estudiantes como protagonistas activas de su proceso educativo, otorgándoles voz, iniciativa y capacidades para influir en su aprendizaje.

El desarrollo de estas competencias desde la primera infancia resulta particularmente relevante en el entorno educativo contemporáneo, donde la autonomía, el pensamiento crítico y la colaboración son esenciales para enfrentar los desafíos del siglo XXI. En este sentido, la agencia y la autoeficacia dialogan directamente con lo que la literatura denomina las habilidades del siglo XXI, especialmente las conocidas como "4Cs" (creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración). Estas habilidades son fundamentales para orientar los procesos educativos hacia la formación de estudiantes capaces de tomar decisiones, expresarse con confianza, trabajar en colaboración y asumir responsabilidades en su aprendizaje (Thornhill-Miller et al., 2023). Desde esta perspectiva, en el área de Español, esto implica diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan la participación, la toma de decisiones y el sentido de responsabilidad de las niñas sobre sus habilidades comunicativas: lo que expresan (oralidad), producen (escritura) y comprenden (lectura).

A pesar de que el Colegio Marymount ha incorporado metodologías activas como el trabajo por proyectos y rutinas de pensamiento, especialmente en preescolar, se identifica la ausencia de una secuencia estructurada para el desarrollo sistemático de la autonomía, componente fundamental relacionado directamente con la agencia y la autoeficacia. Esta carencia representa una oportunidad para implementar estrategias específicas que contribuyan al fortalecimiento de estas dimensiones.

Como docente en primer grado y con conocimiento de los procesos que se llevan a cabo en Preescolar, se ha podido constatar que las estudiantes no alcanzan las

expectativas esperadas en cuanto al desarrollo de la agencia y la autoeficacia al finalizar la etapa preescolar. A pesar de que en el colegio se hace énfasis en trabajos cooperativos, particularmente a través de centros de aprendizaje, estas prácticas no parecen ser suficientes para consolidar las habilidades necesarias. Las niñas llegan a primero con evidentes dificultades en aspectos clave como: problemas de relacionamiento entre pares, limitaciones para abordar problemas y plantear soluciones de manera autónoma, incapacidad para ejecutar roles asignados eficazmente, y una marcada dependencia del adulto para mediar y resolver conflictos. Esta situación revela vacíos significativos en el desarrollo de competencias fundamentales para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

El aprendizaje cooperativo, específicamente a través de las estrategias de Classbuilding (construcción de comunidad en el aula) y Teambuilding (construcción de equipos), constituye una metodología clave para consolidar estos procesos. Estas estrategias no solo permiten desarrollar habilidades sociales y comunicativas desde edades tempranas, sino que también crean las condiciones necesarias para que las estudiantes se reconozcan como agentes de su propio aprendizaje y desarrollen confianza en sus capacidades. La implementación de este enfoque en niñas de preescolar (4 a 6 años) cobra especial importancia al considerarse una etapa crítica para el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y la construcción de bases sólidas para la formación de aprendices autónomas. En esta línea, Devjak, Janžekovič Žmauc y Benčina (2021) señalan que el rol del docente es determinante para fomentar la autonomía infantil, ya que sus propias decisiones respecto al trabajo, las actividades y las normas del aula impactan directamente en la capacidad de los niños para tomar decisiones y participar activamente. Así, cuanto más autónomos se sienten los profesores en su labor, más promueven en sus estudiantes la autonomía, la responsabilidad y la participación, consolidando desde edades tempranas una disposición positiva hacia el aprendizaje y el desarrollo personal.

Esta propuesta de innovación metodológica busca articular el trabajo cooperativo con el desarrollo de la agencia y la autoeficacia en el área de Español, atendiendo a las características específicas del desarrollo cognitivo y socioemocional de niñas de preescolar y en coherencia con los principios del PEP y la visión del IB sobre el rol activo del estudiante. Además, pretende contribuir al proceso de transformación institucional del Colegio Marymount, proporcionando herramientas pedagógicas concretas que faciliten la apropiación del enfoque PEP en las prácticas cotidianas del aula.

El estudio se fundamenta en una metodología de investigación-acción que permitirá documentar y analizar la implementación de las estrategias propuestas, evaluando su impacto en el desarrollo de la agencia y la autoeficacia de las estudiantes, así como en el fortalecimiento de sus competencias comunicativas en español. Los

resultados de esta investigación no solo beneficiarán a la población estudiantil directamente involucrada, sino que también podrán servir como referente para otros niveles educativos y áreas curriculares dentro de la institución, contribuyendo así a la consolidación gradual del modelo PEP en todo el colegio.

Esta propuesta de innovación metodológica busca articular el trabajo cooperativo con el desarrollo de la agencia y la autoeficacia en el área de Español, atendiendo a la etapa de desarrollo y a las características cognitivas y socioemocionales de niñas de preescolar, en coherencia con los principios del PEP y la visión del IB sobre el rol activo del estudiante. Además, pretende contribuir al proceso de transformación institucional del Colegio Marymount, proporcionando herramientas pedagógicas concretas que faciliten la apropiación del enfoque PEP en las prácticas cotidianas del aula.

El presente trabajo se inscribe en el marco de una investigación educativa de carácter cualitativo con enfoque propositivo. Se plantea el diseño detallado y fundamentado de una intervención pedagógica que, si bien no será implementada en esta fase, podrá ser aplicada en el futuro como parte del proceso de mejora institucional en el marco del Programa de la Escuela Primaria (PEP).

Este estudio busca, por tanto, aportar a la comprensión y al diseño de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo efectivo de la agencia y la autoeficacia en los primeros años de escolaridad, un campo que, como se evidenciará en la revisión de literatura, requiere mayor profundización, especialmente en contextos educativos hispanohablantes. Aunque existen aproximaciones relacionadas con la autonomía, la motivación o la participación en la infancia, los conceptos de agencia y autoeficacia han sido escasamente abordados de manera sistemática en la educación inicial. En particular, aspectos como la toma de decisiones informadas, la capacidad de acción con propósito y el ejercicio de la voz del estudiante —claves en el enfoque del IB— aún no se encuentran suficientemente desarrollados en las prácticas pedagógicas cotidianas de preescolar.

Los resultados de esta propuesta podrán servir como referente para otros niveles educativos y áreas curriculares dentro de la institución, y constituir una base sólida para futuras fases de implementación y evaluación. Asimismo, este trabajo aspira a contribuir al debate y a la innovación pedagógica en torno al fortalecimiento del rol activo del estudiante desde los primeros años de escolaridad

2. Marco teórico

2.1. Enfoque de la educación IB (Bachillerato Internacional) y el Programa PEP

2.1.1. Principios y fundamentos del IB

El objetivo principal de la educación IB se fundamenta en formar personas con una mentalidad internacional, que sean capaces de contribuir con responsabilidad para crear un

mundo mejor. Por tanto, el IB señala que al asumir un reto como este, en la formación del alumnado es importante desarrollar los siguientes atributos: indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados, reflexivos e íntegros (Organización del Bachillerato Internacional [IBO], 2019). Estas características permiten que los estudiantes sean los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y que la educación se aborde de forma holística: fomenta cualidades, desarrolla habilidades y competencias y, se ocupa del bienestar social, emocional y físico, tanto personal como en relación con el entorno (IBO, 2019)

El IB (2019) cuenta con cuatro programas: el Programa de la Escuela Primaria (PEP), el Programa de Años Intermedios (PAI), el Programa del Diploma (PD) y el Programa de Orientación Profesional (POP), que se centran en un aprendizaje conceptual, en la exploración de temas globales que desarrollen la mentalidad internacional que destaca esta comunidad y en el desarrollo de los atributos del perfil mencionados anteriormente. Cada programa tiene su identidad y se ajusta a la etapa de desarrollo de cada una de las estudiantes. Estos programas están inmersos en seis enfoques de enseñanza, los cuales ofrecen flexibilidad al docente para emplear las estrategias que mejor se adapten a su contexto, los enfoques que contempla el IB (2019) son los siguientes: Basado en la indagación, centrado en la comprensión conceptual, basado en contextos reales globales y locales, centrado en el trabajo en equipo y la colaboración, apoyo a la diversidad y guiado por la evaluación.

Asimismo, el IB (2019) contempla cinco enfoques de aprendizaje que se basan en ciclos de indagación (preguntar, actuar y reflexionar) que orientan el trabajo diario en el aula y que se centran en procesos metacognitivos. Estas cinco categorías son habilidades interrelacionadas que refuerzan la agencia y la autonomía del estudiante. Estas son: Habilidades de pensamiento, de investigación, de comunicación, sociales y de autogestión.

2.1.2. La primera infancia en el PEP

El programa de la Escuela Primaria (PEP) (de 3 a 6 años) constituye la base para el desarrollo de habilidades y competencias claves. Un aprendizaje de calidad en la primera infancia se potencia cuando se apoya en los principios del enfoque constructivista y socioconstructivista (Organización del Bachillerato Internacional, 2021). Estos dos enfoques hacen del estudiante el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y, además, se resalta la importancia de la interacción social. Desde el enfoque constructivista (Martínez, 2021), se entiende que los estudiantes no aprenden partiendo de cero, sino que llegan al aula con ideas y conocimientos previos. Aprender, entonces, implica un proceso activo y complejo en el que construyen nuevos saberes a partir de lo que ya saben, ajustando o transformando lo que piensan al incorporar nuevas experiencias y conceptos.

Por otro lado, desde el socioconstructivismo, el desarrollo cognitivo no surge en solitario, sino que se construye en la relación con otros. La socialización no es un simple complemento, sino la base misma del proceso. Para tener una mirada más acorde a los procesos de desarrollo y educación, es necesario ver el socioconstructivismo como una convergencia entre las teorías de Piaget y Vygotsky, reinterpretadas por enfoques neopiagetianos y neovygotskianos. Por un lado, la Escuela de Psicología Social de Ginebra (Castellaro & Peralta, 2020), desde una perspectiva neopiagetiana, integra el concepto vygotskiano de lo social como base del desarrollo cognitivo, transformando el conflicto cognitivo individual en un *conflicto sociocognitivo* donde la interacción con otros (no solo con objetos) es clave para el aprendizaje. Por otro lado, las corrientes neovygotskianas (Castellaro & Peralta, 2020) amplían la *zona de desarrollo próximo* para incluir las interacciones entre pares (no solo con adultos), acercándose así a la idea piagetiana de que la cooperación entre iguales fomenta el descentramiento cognitivo. Así, el socioconstructivismo sintetiza ambas posturas: el desarrollo intelectual avanza mediante ciclos de interacción social que generan desequilibrios y reestructuraciones cognitivas, en un proceso donde lo social y lo individual se influyen mutuamente.

Dicho esto, el programa del PEP contiene 6 unidades transdisciplinarias estructuradas para desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales clave. Su enfoque transdisciplinario permite explorar contextos locales y globales de manera significativa, basándose en la exploración, la indagación y el juego como ejes centrales de aprendizaje. A través de estos enfoques, los alumnos desarrollan lenguaje, pensamiento simbólico y autorregulación, construyendo poco a poco una identidad positiva y habilidades sociales que les permitan contribuir a su propio aprendizaje y al de los demás (IBO, 2021).

2.2. La agencia

2.2.1. Definición y teoría

El PEP parte de la premisa de que el estudiante es el agente de su propio aprendizaje, esto quiere decir que es el protagonista de su proceso de aprendizaje, con una capacidad natural para explorar, cuestionar y construir teorías sobre sí mismos y el mundo (Organización del Bachillerato Internacional, 2018). Así, la comunidad debe apoyar estas habilidades dotando a los estudiantes de ambientes estimulantes, promoviendo su autonomía (agencia), a través de relaciones significativas, espacios de exploración, expresión simbólica y juego (IBO, 2018).

La agencia es un concepto que viene del psicólogo Albert Bandura desarrollado en la teoría cognitiva social (Bandura, 1999), este autor plantea que las personas son agentes activos en sus vidas, afirma que la mente humana no es solo reactiva, sino proactiva y autorreflexiva, influyendo en su entorno y en su propio destino. Esto quiere decir que el comportamiento humano no se puede explicar de forma lineal (estímulo – respuesta o acción

– reacción), ni depende exclusivamente del contexto o de aspectos internos. En cambio, Bandura (1999) propone tres factores que influyen mutuamente entre sí: los factores personales, los comportamentales y los ambientales. Es decir, hay una reciprocidad porque el entorno influye en lo que pensamos, sentimos y hacemos; nuestro comportamiento cambia el entorno; y nuestros pensamientos y emociones afectan lo que hacemos y cómo respondemos al entorno.

Por tanto, la noción de agencia se basa en la idea de que las personas tienen la capacidad de ir más allá de su contexto inmediato y de influir activamente en las condiciones y trayectorias de su vida. Ser agente implica actuar con intención y conciencia, en contraste con una postura pasiva en la que el individuo simplemente se adapta a su entorno sin participar en procesos de desarrollo personal, adaptación o transformación frente a los cambios. Teniendo en cuenta esta definición, la agencia está compuesta por cuatro elementos principales (Bandura, 2001):

- La intencionalidad, entendida como la capacidad de planificar y ejecutar planes de acción para alcanzar metas, guiados por la autoeficacia (convicción de logro) y acompañados de un compromiso personal para cumplirlos.
- La previsión (forethought) es la proyección a futuro de las metas fijadas y anticipar las consecuencias desde el presente, de este modo se regulan las acciones no solo por estímulos inmediatos, sino por lo que se espera lograr a largo plazo.
- La autorregulación, se refiere a la habilidad de orientar la conducta personal en coherencia con los propósitos definidos, esto implica procesos como autoevaluación, establecimiento de metas y reacciones ante el logro o fracaso.
- La autorreflexión, es un proceso metacognitivo en el que se evalúan críticamente las decisiones y comportamientos propios y también en donde la persona contrasta sus planes y expectativas con los resultados obtenidos, tanto propios como ajenos. En este nivel, las creencias de autoeficacia (creencia de que uno puede lograr lo que se propone) resultan fundamentales, ya que influyen directamente en el funcionamiento personal y en la interpretación del entorno (Rigo et al., 2021).

2.2.2 La agencia en el IB

En el marco del PEP, la agencia es el punto de partida para un aprendizaje auténtico y significativo. Cuando los estudiantes tienen la capacidad de expresar sus ideas, tomar decisiones significativas y asumir responsabilidades en su proceso de aprendizaje, se consolida su sentido de autoeficacia y se van configurando las bases para ser autorregulados.

En la primera infancia (IBO, 2021), el desarrollo de la identidad está en plena construcción, por eso cuando los docentes ven a los estudiantes como aprendices competentes, capaces de tomar acción, pensar y transformar, están enriqueciendo su confianza, su autonomía y su deseo natural de aprender. En este sentido, el IB (2021) propone que la agencia no se impone, sino que se construye en las relaciones respetuosas, sensibles y

atentas, donde la escucha, la observación y la documentación se convierten en herramientas clave para acompañar sus intereses y emociones.

Fomentar la agencia implica crear espacios que hablen, que inviten a actuar, a explorar, a preguntar, a decidir y que permitan que la voz del estudiante sea la protagonista. En el IB (2021) el docente representa el guía facilitador que diseña experiencias de aprendizaje flexibles y conectadas con la vida real. Así, la agencia no es un concepto abstracto, es una práctica cotidiana que empieza cuando el adulto confía y cede lugar, y el niño siente que su voz tiene valor (IBO, 2021). En este entorno, cada acción, elección o pregunta es una oportunidad para fortalecer la identidad del aprendiz y construir un sentido profundo de pertenencia, responsabilidad y propósito en su camino educativo.

2.3. La autoeficacia

2.3.1. Definición

Una de las primeras definiciones sobre el concepto de autoeficacia la hace Bandura, como una condición psicológica en la que el individuo se percibe a sí mismo como competente para llevar a cabo una acción de manera efectiva, considerando ciertas circunstancias y un nivel específico de dificultad (Salanova et al., 2004). En la conceptualización de la agencia, se identifican tres aspectos fundamentales que influyen en el comportamiento humano. Uno de ellos es el factor personal, el cual está conformado por elementos como la personalidad, el temperamento y ciertos rasgos cognitivos, entre los que se incluyen las expectativas, creencias y actitudes. Dentro de este componente, la autoeficacia ocupa un lugar central, ya que como se refirió anteriormente, esta hace alusión a las creencias que tiene una persona sobre su capacidad para alcanzar determinados niveles de desempeño. En otras palabras, implica la convicción de poder afrontar una situación y generar resultados positivos (Romero De Loera & Valencia, 2023).

La autoeficacia influye directamente en cómo las personas piensan, sienten y se motivan frente a una tarea. Sus efectos se manifiestan a través de cuatro dimensiones principales (Romero De Loera & Valencia, 2023): la cognitiva, la motivacional, la afectiva y la conductual. Un elevado sentido de autoeficacia favorece el logro de objetivos y el bienestar personal. Las personas que confían en sus capacidades tienden a percibir los desafíos como oportunidades para superarse, y no como amenazas a evitar. Como señalan Romero de Loera y Valencia (2023), quienes poseen alta autoeficacia no solo se fijan metas ambiciosas, sino que mantienen un fuerte compromiso con su cumplimiento. Además, suelen atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo o a carencias en habilidades o conocimientos que consideran posibles de adquirir.

En contraste, Bandura (1998) advierte que quienes dudan de su capacidad suelen evitar los retos, percibiéndolos como amenazas personales. Estas personas presentan aspiraciones bajas, escaso compromiso y tienden a rendirse fácilmente, ya que atribuyen sus fracasos a una supuesta falta de aptitud.

2.3.2. Efectos de la autoeficacia

La autoeficacia influye principalmente en el funcionamiento de tres procesos psicológicos (Bandura, 1998): *Procesos cognitivos*: La autoeficacia influye en cómo las personas piensan y planifican. Cuando el ser humano cree en su capacidad, se fija metas ambiciosas, se compromete con ellas y se visualizan escenarios de éxito. La autoeficacia potencia las habilidades cognitivas necesarias para analizar situaciones, anticipar consecuencias, evaluar opciones y adaptar estrategias; *procesos motivacionales*: Gran parte de la motivación de las personas viene de lo que piensa de sí misma, ya que influye en la forma en que las personas anticipan los resultados de sus acciones y en cómo se esfuerzan por alcanzarlos. En general, una mayor autoeficacia conduce a la formulación de metas más elevadas, al uso de estrategias más efectivas y a mayor persistencia. Esto se relaciona directamente con un aumento en la motivación; *procesos emocionales o afectivos*: las creencias sobre la propia capacidad para afrontar desafíos influyen en el nivel de estrés, ansiedad o depresión. Las personas con una buena autoeficacia sienten control sobre su vida, lo que reduce la posibilidad de desarrollar pensamientos negativos o perturbadores.

2.3.3. Autoeficacia en el IB

La autoeficacia en el IB (2018) se refiere a la confianza que una persona tiene en su capacidad para planear y ejecutar acciones que le permitan alcanzar metas. Esta seguridad está estrechamente ligada con la agencia: cuanto más se cree un estudiante capaz, más dispuesto está para asumir un rol activo en su aprendizaje. Para el IB (2018) desarrollar la autoeficacia en la primera infancia implica ofrecer experiencias donde el niño pueda decidir, expresarse, probar, equivocarse y volver a intentar. Implica también un rol activo del docente, que modele confianza, ofrezca oportunidades de éxito, brinde retroalimentación constructiva y promueva la autorreflexión. También es clave permitir que los estudiantes establezcan metas, trabajen en colaboración, experimenten distintas agrupaciones y cuiden su bienestar. Estas acciones refuerzan la confianza del alumnado y favorecen un aprendizaje autónomo y consciente.

2.4. Aprendizaje cooperativo

2.4.1. Definición y características

Para entender el concepto de aprendizaje cooperativo, es importante definir el término cooperar: "Cooperar significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos" (Johnson & Johnson, 1999, p. 20). En contextos cooperativos, Johnson y Johnson (1999) explican que las personas orientan sus acciones hacia la obtención de resultados beneficiosos tanto individuales como colectivos dentro de sus grupos. En el ámbito educativo, el aprendizaje cooperativo se basa en la conformación de pequeños grupos en los que los estudiantes colaboran activamente para mejorar no solo su propio proceso de aprendizaje, sino también el de sus compañeros. Esto conlleva a el concepto de interdependencia

positiva, es decir, la idea de que los objetivos individuales solo pueden lograrse si los demás miembros del grupo alcanzan los suyos. Dentro de esta metodología, se distinguen tres formas de implementación: el aprendizaje cooperativo informal, el aprendizaje cooperativo formal y los grupos cooperativos de base.

2.4.2 Componentes principales del aprendizaje cooperativo

Es fundamental comprender que, para que el trabajo en equipos cooperativos funcione, no basta con agrupar a los estudiantes de cualquier manera y esperar que colaboren y se apoyen para alcanzar cualquier meta. La cooperación puede fracasar si faltan ciertas condiciones mediadoras indispensables para que este trabajo sea realmente eficaz. Estos elementos esenciales son: La interdependencia positiva, la interacción promotora (cara a cara), la responsabilidad personal e individual, el uso frecuente de habilidades interpersonales y de grupos pequeños y, por último, el procesamiento grupal (Johnson et al., 1999).

A continuación, se explicarán cada uno de los componentes previamente mencionados, según los hermanos Johnson et al. (1999). La interdependencia positiva implica una doble responsabilidad: cada estudiante debe alcanzar su propio aprendizaje individual, a la vez que se compromete activamente con el logro de los demás miembros del grupo. Esta dinámica surge cuando los estudiantes perciben un vínculo mutuo tal que el éxito individual resulta imposible sin el éxito colectivo (y viceversa), requiriendo necesariamente la coordinación de esfuerzos para cumplir con la tarea común. La interacción promotora consiste en que los propios estudiantes se ayuden activamente cara a cara para tener éxito juntos. Esta colaboración directa fortalece su compromiso mutuo, fomenta relaciones más significativas y mejora su adaptación psicológica y habilidades sociales. Así, se animan y facilitan unos a otros a completar las tareas y alcanzar sus metas comunes. La responsabilidad individual implica evaluar el aporte de cada estudiante y compartir esos resultados con todo el grupo. Esto garantiza que todos se sientan dueños de su parte en el éxito colectivo. Es clave que el equipo sepa quién necesita refuerzo o ánimo para avanzar, evitando que alguien se cuelgue del trabajo ajeno sin contribuir. En cuanto al cuarto componente, que son las habilidades interpersonales y de grupos pequeños son claves para un aprendizaje más profundo y significativo. Esto implica construir confianza, comunicarse con claridad, apoyarse mutuamente y resolver conflictos de forma positiva. Pero estas habilidades no surgen por instinto: los estudiantes deben aprenderlas y practicarlas activamente para colaborar con eficacia y mantener la motivación en el equipo. Por último, está el procesamiento grupal que es la reflexión conjunta tras una actividad, donde el equipo analiza qué comportamientos potenciaron el trabajo y cuáles deben ajustarse. Su objetivo es mejorar la contribución de cada miembro hacia las metas comunes. Para esto, el docente debe reservar momentos

específicos (en pequeños grupos o con toda la clase) donde compartan impresiones, reciban retroalimentación y definan juntos oportunidades de mejora.

2.4.3. Aproximamiento estructural al trabajo cooperativo

El enfoque estructural o también conocido como Aprendizaje Cooperativo de Kagan, se basa en el uso de estructuras. Estas estructuras son estrategias didácticas que no están ligadas a contenidos específicos y que organizan de forma progresiva la interacción entre los estudiantes, el currículo y el docente. Su objetivo es asegurar la aplicación efectiva de los principios del aprendizaje cooperativo. Para comprender en profundidad tanto los fundamentos teóricos como las implicaciones prácticas del enfoque estructural en el aprendizaje cooperativo, es necesario analizar dos conceptos clave que lo sustentan: el situacionismo y las siete claves del éxito (Kagan, 2021).

2.4.3.1. El situacionismo

El situacionismo aplicado parte de la idea de que el contexto influye considerablemente en cómo actúa el ser humano, lo que lleva a pensar que el comportamiento de una persona no depende únicamente de su personalidad, sino también de la situación en la que se encuentra. Kagan (2021) estudió por casi dos décadas qué hace que una persona actúe de forma cooperativa o competitiva. Sus hallazgos junto con otros investigadores determinaron que, si se modifican las condiciones del entorno, cualquier persona -más allá de su personalidad- puede volverse altamente cooperativa o competitiva.

2.4.3.2. Las siete claves del éxito

Aunque las estructuras de Kagan por sí solas ya promueven la participación, el compromiso y el aprendizaje, su impacto se potencia cuando se integran en un entorno educativo coherente. Por esto, Kagan (2021) identifica siete elementos esenciales que conforman lo que denomina las siete claves del éxito:

Clave 1: Principios Básicos del aprendizaje cooperativo (PIES)

El modelo estructural del aprendizaje cooperativo se basa en cuatro principios esenciales, representados por el acrónimo PIES (Kagan, 2013):

- (P=Positive Interdependence) Interdependencia positiva: Se trata de que los miembros del grupo necesiten colaborar entre sí para alcanzar sus metas.
- (I= Individual Accountability) Responsabilidad individual: Cada estudiante es responsable de su propio aporte dentro del grupo.
- (E= Equal participation) Participación equitativa: Todos los estudiantes deben tener la oportunidad de participar activamente.
- (S= Simultaneous interaction) Interacción simultánea: Se refiere a que varios estudiantes interactúan al mismo tiempo, no uno por uno.

Clave 2: Uso intencional de estructuras cooperativas

Las estructuras Kagan (2021) son estrategias didácticas que organizan la forma en que los estudiantes se relacionan entre ellos, con el contenido y con el docente. A diferencia de otras técnicas de enseñanza, estas estructuras son repetibles y no dependen del contenido, lo que significa que pueden aplicarse a cualquier materia o tema, generando múltiples actividades con solo cambiar el contenido. Estas estructuras facilitan la planificación, ya que, al conocerlas bien, el docente puede usarlas para diferentes momentos de la clase: introducción de contenidos, práctica guiada, trabajo individual o cierre. Las estructuras cumplen funciones tanto académicas como interpersonales, ya que además de facilitar el aprendizaje, también promueven habilidades sociales como la escucha activa, el respeto y la cooperación.

Clave 3: Equipos bien organizados y equilibrados

En el enfoque estructural que promueve Kagan (2021) se organiza el trabajo en equipos heterogéneos de cuatro estudiantes, conformados por distintos niveles de desempeño académico, género y origen. Esta diversidad favorece la tutoría entre pares, mejora la convivencia y evita dinámicas excluyentes como las que pueden surgir en equipos homogéneos, aleatorios o autoseleccionados. El número ideal es cuatro integrantes, ya que permite formar parejas dentro del equipo sin dejar a nadie por fuera, lo que potencia la participación. Equipos más grandes suelen disminuir el nivel de interacción. Además, se recomienda reorganizar los equipos cada 6 a 10 semanas para renovar la dinámica del aula, fortalecer habilidades sociales y evitar que siempre sean los mismos estudiantes quienes carguen con situaciones difíciles. Saber cuándo y cómo formar o reagrupar los equipos es clave para obtener mejores resultados tanto en el plano académico como en el relacional.

Clave 4: Gestión efectiva del aula

El uso de señales claras, tiempos controlados y estrategias de organización evita el caos y mejora la participación en dinámicas cooperativas. Estas herramientas de gestión hacen que las estructuras se apliquen de forma ordenada y efectiva (Kagan, 2021).

Clave 5: Formación de equipos (Teambuilding)

La formación de equipos (Teambuilding), como su nombre lo indica, es el proceso de construir equipos. Sin embargo, no se trata simplemente de reunir a cuatro estudiantes para que trabajen juntos, sino de transformar ese grupo —con orígenes y experiencias diferentes— en un equipo cohesionado, cooperativo y empático.

Este proceso tiene cinco objetivos clave (Kagan & Laurie, 1997):

1. Conocerse: Cuando los miembros del equipo se familiarizan entre sí, se genera un ambiente positivo y cercano, en el que los estudiantes se sienten a gusto para compartir y colaborar.

2. Identidad de equipo: Crear una identidad propia como equipo fortalece el sentido de pertenencia, compromiso y solidaridad entre sus integrantes.
3. Apoyo mutuo: Es fundamental que los integrantes del equipo se sientan respaldados entre sí. Cuando los estudiantes comparten metas comunes, se genera una interdependencia positiva, es decir, están dispuestos a ofrecer ayuda cuando alguien la necesita y a pedirla cuando ellos la requieren.
4. Valorar las diferencias: En un equipo con integrantes de orígenes, estilos de aprendizaje y habilidades distintas, no basta con tolerar la diversidad. Cuando los estudiantes reconocen y aprecian lo que cada miembro aporta desde su singularidad, se enriquecen las interacciones, se potencia la creatividad y se desarrolla mayor flexibilidad cognitiva.
5. Desarrollar sinergia: El trabajo cooperativo genera una fuerza colectiva que permite lograr más de lo que cada estudiante podría alcanzar por separado. Al unir esfuerzos, conocimientos y perspectivas, el aprendizaje se potencia.

Clave 6: Desarrollo de una comunidad de aula (Classbuilding)

El desarrollo de clase cumple una función similar al desarrollo de equipos, pero enfocado a fortalecer los vínculos entre todos los miembros del grupo. Comparte los mismos cinco objetivos: conocerse, construir identidad, apoyarse, valorar las diferencias y generar sinergias (Kagan et al., 1995). Al igual que el trabajo en equipo (Teambuilding), el desarrollo de clase no se limita a momentos aislados, se integra en las actividades académicas para que, mientras aprenden contenidos, los estudiantes también fortalezcan la cohesión del grupo y desarrollen habilidades sociales clave.

Clave 7: Desarrollo explícito de habilidades sociales

A diferencia de otros enfoques que enseñan habilidades sociales mediante lecciones específicas, el Enfoque Estructural las incorpora de forma natural y constante dentro de las actividades. La clave está en que, al integrarse en las estructuras, estas habilidades pasan de la memoria semántica —donde se almacena información— a la memoria procedimental, que está asociada al comportamiento habitual (Kagan, 2021). Así, los estudiantes no solo saben qué es la cooperación, sino que actúan cooperativamente sin pensarlo.

Además, como menciona Kagan (2021) las investigaciones y experiencias docentes confirman que este enfoque reduce comportamientos disruptivos y fortalece las interacciones positivas en el aula. Las estructuras, en esencia, no solo enseñan: transforman la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí.

2.5. Aprendizaje cooperativo como medio para el desarrollo de la agencia y la autoeficacia en la primera infancia.

El aprendizaje cooperativo no solo es una metodología activa de enseñanza, sino también un marco adecuado para fortalecer la agencia y la autoeficacia en la primera infancia. Tal como sostienen Johnson y Johnson (2018), esta metodología genera condiciones de interdependencia positiva, característica central de los esfuerzos cooperativos en donde los estudiantes perciben que están vinculados con sus compañeros de grupo de tal manera que no pueden tener éxito a menos que sus compañeros también lo hagan (y viceversa), lo que favorece que las estudiantes se perciban como agentes activas en su aprendizaje, es decir, se crea un espacio en el que cada una de las voces es protagonista (agencia). Esta experiencia refuerza la idea del que el éxito individual está ligado al colectivo, lo que lleva a que las estudiantes se sientan competentes y responsables de sus decisiones. De igual forma, sucede con la responsabilidad individual, que implica que el estudiante aporte de forma equitativa al trabajo en equipo. Esto se concreta cuando cada desempeño es evaluado y retroalimentado, lo que garantiza que todos completen la meta propuesta (Johnson & Johnson, 2018). Este principio fortalece la autonomía, ya que implica que cada niña gestione su propio aporte y asuma decisiones conscientes sobre cómo participar. Al mismo tiempo, refuerza la autoeficacia, pues al evidenciar que sus acciones benefician al equipo y tienen un impacto real en los resultados colectivos, las estudiantes aumentan la confianza en sus propias capacidades para alcanzar metas individuales y compartidas.

En este sentido, las estructuras cooperativas diseñadas por Kagan (2021) como Rally Robin, Roundtable o Jigsaw, son oportunidades para que cada niña tenga voz, tome decisiones y asuma un rol significativo dentro del equipo. Esto conecta estrechamente con la noción de agencia del IB, entendida como voz, elección y responsabilidad (IBO, 2018). Como señala Gillies (2019), la calidad de las interacciones durante el trabajo cooperativo permite que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas, aprendan a escuchar, a negociar y a tomar decisiones conjuntas, lo que potencia tanto la agencia como la autoeficacia. Asimismo, el procesamiento grupal (Johnson, Johnson & Holubec, 1999), permite que las estudiantes reflexionen sobre su propio desempeño y el de sus pares, desarrollando autorregulación y metacognición, es decir, logran planificar y orientar sus acciones hacia determinadas metas y reflexionar críticamente sobre sus propios procesos de aprendizaje. En palabras de Bandura (2001), estas habilidades llevan a la intencionalidad y la autorreflexión, dotando a las estudiantes de herramientas para tomar decisiones conscientes, ajustar su desempeño y responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Desde una perspectiva motivacional, Slavin (2014) indica que el aprendizaje cooperativo es eficaz porque combina recompensas grupales con responsabilidad individual, generando mayor motivación y compromiso. Esta dinámica permite el desarrollo de la

autoeficacia, pues los niños atribuyen sus logros a su esfuerzo y al apoyo mutuo, fortaleciendo así su confianza y convicción de que son capaces de alcanzar metas (Bandura, 1998).

Por tanto, el aprendizaje cooperativo se presenta como el camino concreto para materializar en el aula los principios del IB relacionados con la voz, la elección y la responsabilidad, convirtiéndose en un puente entre la teoría de la agencia y la práctica pedagógica docente, al tiempo que fortalece las creencias de autoeficacia necesarias para un aprendizaje autónomo y significativo.

3. Objetivos y metodología

3.1. Objetivo general

Fomentar el desarrollo de la agencia y la autoeficacia en niñas de preescolar en la asignatura de Español mediante una propuesta pedagógica basada en los principios, estrategias y estructuras del aprendizaje cooperativo, todo enmarcado en la implementación del PEP del IB.

3.2. Objetivos específicos

- Caracterizar cómo se manifiestan actualmente la agencia y la autoeficacia en las niñas de preescolar del Colegio Marymount durante las experiencias de aprendizaje en Español, identificando sus fortalezas y aspectos a mejorar.
- Diseñar secuencias de actividades cooperativas en la asignatura de Español que integren estrategias de *Classbuilding* y *Teambuilding* para fortalecer la agencia y la autoeficacia en niñas de preescolar.
- Diseñar instrumentos y estrategias de evaluación cualitativa que permitan valorar el impacto de la propuesta en el desarrollo de la agencia y la autoeficacia en niñas de preescolar.

3.3. Ámbito de actuación

Esta propuesta estará inmersa en un contexto real: Colegio Marymount de Bogotá-Colombia. Un colegio privado de educación femenina, con una población de nivel socioeconómico medio-alto, tiene una rigurosidad académica diferenciada con programas de inclusión y seguimiento individual. Además, hace parte de la red global de colegios RSHM, lo que ha brindado múltiples beneficios, tanto al cuerpo docente y administrativo como a las estudiantes, facilitando el intercambio de las mejores prácticas pedagógicas a nivel internacional.

El colegio está atravesando por una etapa de transformación implementando estrategias que respondan a las necesidades del siglo XXI y adoptando progresivamente el programa PEP del modelo IB, lo que implica un enfoque transdisciplinario, una reflexión continua sobre la práctica docente y un alineamiento con los principios que caracterizan al

estudiante como el responsable y protagonista de su aprendizaje: agencia, autoeficacia, indagación y aprendizaje significativo.

El grupo destinatario de la propuesta corresponde al nivel de preescolar, niñas entre los 4 y los 6 años. Estas estudiantes provienen de un entorno cultural que valora la educación integral y el desarrollo de competencias para el siglo XXI. Los salones de clase están conformados por aproximadamente 20 niñas, con un índice muy bajo de diversidad cultural o migratoria. No obstante, en los últimos años se ha identificado un aumento en la presencia de necesidades educativas específicas, como dificultades en la autorregulación emocional, el lenguaje y la interacción social, aunque no diagnosticadas formalmente como necesidades educativas especiales.

Desde la práctica docente se ha observado que muchas de las niñas ingresan a primero con poca preparación para actuar con autonomía, tomar decisiones o resolver conflictos de forma cooperativa, lo cual limita su desempeño académico y relacional. Esta propuesta se dirige, por tanto, a fortalecer esas habilidades clave desde preescolar, mediante metodologías activas que favorezcan la participación consciente, la toma de decisiones informadas y la expresión de ideas con sentido y propósito.

3.4. Elementos curriculares

3.4.1. Marco legal nacional (Colombia)

La propuesta pedagógica se sustenta en:

- **Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación):** establece como propósito del nivel preescolar el desarrollo integral de las niñas y los niños, fortaleciendo sus habilidades comunicativas, sociales y cognitivas (Congreso de Colombia, 1994).
- **Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para Transición y Primero:** definen aprendizajes esenciales y estructurantes, con enfoque en el juego, la exploración, la expresión emocional, el lenguaje y la construcción de ciudadanía desde la infancia. (Ministerio de Educación Nacional, 2016)
- **Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006):** señalan que en los primeros años, el lenguaje debe trabajarse como práctica social, centrado en la comprensión, expresión y uso funcional del mismo. Proponen un enfoque comunicativo que articula lengua oral, lectura y escritura con el entorno del niño y su identidad. (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

3.4.2. Enfoque del PEP (IB) sobre el aprendizaje de la lengua

El programa de la Escuela Primaria (PEP) entiende la lengua como medio de pensamiento, indagación, expresión de identidad y comprensión del mundo. Se trabaja desde cuatro áreas integradas (Organización del Bachillerato Internacional, 2025):

- Comunicación oral (comprensión y expresión): Escuchar y hablar como proceso de intercambio y construcción conjunta de significados, que favorece la interacción social y la expresión auténtica de ideas y emociones.
- Comunicación visual: Interpretación de textos visuales y multimodales (anuncios, mapas, juegos, obras artísticas) para expresar ideas y valores.
- Comunicación escrita: Lectura y escritura como procesos dinámicos para comunicar significado, desarrollar empatía y explorar la creatividad. Se prioriza la escritura con voz propia y el desarrollo progresivo de estructuras y estrategias.
- Enfoque en la indagación, el pensamiento crítico y el perfil IB (comunicadores, indagadores, reflexivos).

3.4.3. Objetivos de la etapa Preescolar según la Ley 115 de 1994 art. 16

La educación preescolar en Colombia tiene como finalidad el desarrollo integral de los niños, fomentando su identidad, autonomía y autoestima, así como el desarrollo armónico de sus dimensiones física, emocional, social y cognitiva. Se busca estimular la creatividad, el pensamiento lógico y las habilidades comunicativas, promover la convivencia basada en valores como el respeto y la solidaridad, despertar el interés por explorar el entorno y consolidar hábitos de vida saludable. Además, se reconoce el papel de la familia y la comunidad como aliados en el proceso educativo (Congreso de Colombia, 1994, art. 16).

3.4.4. Competencias básicas del área de lenguaje integradas según el MEN, DBA y los Estándares

Tabla 1
Síntesis de competencias básicas según el MEN y los DBA

Competencia	Descripción
Comunicativa oral	Participa en conversaciones significativas, escucha y expresa emociones e ideas con claridad.
Lectura inicial	Interpreta textos escritos y visuales simples, anticipa significados e identifica elementos narrativos.
Producción escrita emergente	Usa grafías, símbolos y palabras para comunicar con intención.
Conciencia fonológica	Reconoce sonidos y estructuras del lenguaje oral para apoyar la lectura y escritura.
Uso del lenguaje en lo social	Coopera, hace acuerdos, se autorregula y resuelve conflictos mediante el diálogo.

3.4.5. Descriptores operativos y criterios de evaluación

Tomando como base los DBA (MEN, 2016) y los resultados de aprendizaje por fase del IB, se diseñan los siguientes descriptores operativos con la respectiva relación con la propuesta de innovación:

Tabla 2

Descriptores esenciales según los DBA

Descriptor operativo (DBA)	Relación con la propuesta de innovación
Expresa sus ideas y emociones en conversaciones con otros.	Fortalece la agencia y la autorregulación emocional.
Participa en acuerdos colectivos.	Apoya el aprendizaje cooperativo y el sentido de pertenencia.
Representa su realidad mediante dibujos, dramatizaciones y textos emergentes.	Integra comunicación visual, escritura e identidad.
Escucha y analiza cuentos, canciones o instrucciones.	Estimula la comprensión lectora y auditiva.
Escribe su nombre y palabras significativas.	Desarrolla autoeficacia y percepción de logro.

3.4.6. Criterios de evaluación de acuerdo con los descriptores operativos

- Demuestra iniciativa y confianza al participar en actividades comunicativas cooperativas.
- Usa el lenguaje con propósito para expresar, narrar, preguntar o acordar.
- Cooperar con sus pares en la producción de textos orales o escritos simples.
- Escucha con atención y toma en cuenta las ideas de otros.
- Evoluciona en el uso de grafías, palabras o frases para comunicar de forma comprensible.

3.4.7. Saberes básicos para desarrollar

Tabla 3

Habilidades básicas del área de Español

Componente	Saberes trabajados en la propuesta
Lenguaje oral	Rondas, canciones, rimas, dramatizaciones, relatos y acuerdos cooperativos.

Comunicación visual	Frisos, organizadores gráficos, dibujos que acompañan la escritura.
Comprensión de lectura	Lectura de imágenes de manera autónoma, lectura de cuentos por parte de la profesora, secuencias narrativas, identificación de personajes, inferencias.
Expresión escrita	Trazos, escritura emergente, escritura de sílabas, palabras y de frases guiadas con sentido.
Lenguaje y convivencia	Turnos de palabra, resolución de conflictos mediante el diálogo, lenguaje emocional.

3.4.8. Articulación con el PEP, el perfil IB y los ODS

- Esta propuesta contribuye al ODS 4: Educación de calidad, al garantizar experiencias de aprendizaje inclusivas, equitativas y pertinentes desde la primera infancia.
- El perfil de la comunidad de aprendizaje IB se convierte en eje transversal del trabajo cooperativo y comunicativo, promoviendo atributos como: audaz, solidario, buen comunicador, reflexivo, íntegro, entre otros.
- A través del lenguaje, las estudiantes desarrollan su voz propia, fortalecen su identidad, aprenden a escuchar y a convivir con otros, sentando las bases para una educación para la paz y la ciudadanía global.

3.5. Plan de trabajo

3.5.1. Fases de la propuesta

Fase I: *Diagnóstico y sensibilización (Aprender a convivir y a elegir)*

Enfoque pedagógico:

Sensibilización emocional y social, clima de aula seguro, exploración de agencia y expresión oral.

Duración estimada: 2 semanas (6 sesiones)

Propósito:

- Establecer condiciones emocionales y sociales para el trabajo cooperativo.
- Identificar nivel inicial de autonomía, expresión y toma de decisiones.

Relación con agencia y autoeficacia: Se promueve la voz del estudiante, el reconocimiento de sus capacidades y la posibilidad de elegir y expresarse.

Fase II: *El aprendizaje cooperativo como contenido a enseñar (Aprendemos a cooperar)*

Enfoque pedagógico:

Enseñanza explícita de roles, estructuras y rutinas cooperativas e introducción de los atributos del perfil IB, teniendo en cuenta la Unidad Transdisciplinaria “¿Quiénes somos?”.

Duración estimada: 2 semanas (4 sesiones)

Propósito:

- Enseñar las bases del trabajo en equipo.
- Practicar estructuras con contenidos sencillos (vocabulario, sonidos iniciales).

Relación con agencia y autoeficacia: Se fortalece la autorregulación y la responsabilidad individual dentro de un grupo, base de la autoeficacia.

Fase III: *El aprendizaje cooperativo como recurso para aprender (Aprender juntas)*
Enfoque pedagógico:

Consolidación del aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender Español, integrando estructuras simples de Kagan (folio giratorio, puzzle cooperativo, Numbered Heads Together) y actividades vinculadas a la unidad transdisciplinaria “¿Quiénes somos?”. Se fomenta la implicación familiar a través de la divulgación del producto final: un “kit saludable”.

Duración estimada: 4 semanas (8 sesiones). En la propuesta solo se presentarán 3 sesiones que son en las que se evidencia de mejor manera el trabajo cooperativo.

Propósito:

- Consolidar habilidades comunicativas, fonológicas y prelectoras mediante tareas cooperativas con metas significativas.
- Favorecer la creatividad, la motivación y el trabajo en equipo hacia la construcción y presentación del “kit saludable”.
- Conectar el aprendizaje del aula con la comunidad educativa a través de la divulgación y el apoyo familiar.

Relación con agencia y autoeficacia:

Las niñas asumen un rol activo en la planificación, construcción y presentación del producto final, tomando decisiones sobre qué incluir y cómo organizarse. La autoeficacia se refuerza al comprobar que su esfuerzo colectivo tiene un impacto tangible y es reconocido por sus familias.

Fase IV: *Evaluación y proyección (Reconocer lo que se ha logrado)*

Enfoque pedagógico: Reflexión individual y grupal sobre el proceso. Evaluación cualitativa.

Duración estimada: 1 semana (2 sesiones + análisis)

Propósito: Validar los avances en agencia, autoeficacia y habilidades comunicativas. Escuchar la voz del estudiante.

Relación con agencia y autoeficacia: Se refuerza la autoeficacia mediante el reconocimiento del progreso, la retroalimentación positiva y la expresión de aprendizajes.

3.5.2. Área de enfoque

Asignatura de Español – Inicio del proceso de lectoescritura

Durante las fases II y III se abordarán contenidos y habilidades propias del nivel preescolar según los DBA del MEN y el PEP:

- Participación en conversaciones.
- Escucha activa y expresión oral con intención.
- Reconocimiento de letras, sonidos iniciales, sílabas y palabras conocidas.
- Construcción oral de historias simples.
- Desarrollo de vocabulario y comprensión verbal.
- Producción gráfica de letras, sílabas y palabras a través del juego.

Estos contenidos se abordarán dentro de estructuras cooperativas, lo que permitirá hacer visibles los procesos de toma de decisiones, la responsabilidad compartida y la expresión personal, potenciando directamente la agencia y la autoeficacia.

3.5.3. Elementos metodológicos transversales

Tabla 4

Elementos transversales, función y vinculación con la práctica

Elemento	Función pedagógica	Vinculación con agencia y autoeficacia
Atributos del perfil IB	Visibilizan fortalezas personales y sociales. Se introducen con la agenda de clase, cuentos, pictogramas, rutinas o trabajos por estaciones.	Refuerzan la identidad del estudiante como audaz, pensador, comunicador y reflexivo.
Elección guiada	Las niñas eligen materiales, turnos, roles, estrategias y algunas actividades.	Se sienten protagonistas. Aumenta su implicación y autoconfianza.
Retroalimentación positiva	Se verbaliza el progreso y se reconocen logros grupales e individuales.	Refuerza la percepción de competencia (autoeficacia).

Evaluación continua y formativa	Se valora el progreso y las estrategias empleadas, más que solo los resultados.	Al involucrar a las niñas en la reflexión sobre lo que aprenden y cómo lo logran, fortalece la agencia al darles voz y responsabilidad, y potencia la autoeficacia al evidenciar sus avances y reforzar su confianza para alcanzar metas.
Ambiente emocional seguro	Se valida la emoción, se trabaja la empatía y se modelan soluciones.	Se permite la exploración autónoma sin miedo al error.
Documentación del proceso	Las producciones, conversaciones y fotografías visibilizan el avance. En el IB suelen usarse ciclos de indagación para evidenciar los procesos.	Permite que las niñas se reconozcan como aprendices activas.

3.5.4. Recursos y herramientas

- **Visuales:** tarjetas de roles, pictogramas del perfil IB, láminas de emociones, tablero digital, continuos de evaluación, escaleras metacognitivas.
- **Digitales:** Padlet y Classkick para registrar avances o generar actividades , Genially y Canva para instrucciones visuales y, Wordwall para crear juegos relacionados con el proceso de lectoescritura y conciencia fonológica.
- **Físicos:** cuentos, letras, alfabeto móvil, tarjetas de imágenes, marcadores gruesos, portafolio grupal, materiales de los rincones, micrófonos.

3.5.5. Vinculación con los ODS

ODS 4: Educación de calidad

Meta 4.2 – Asegurar que todas las niñas y niños tengan acceso a un desarrollo de la primera infancia de calidad (Agenda 2030 para América Latina y el Caribe, s. f.).

Aporte de la propuesta: se garantiza una educación preescolar basada en la voz del estudiante, el desarrollo de la confianza en sí misma, la participación y el fortalecimiento del lenguaje oral y escrito en un entorno cooperativo, emocionalmente seguro y estructurado.

ODS 3: Salud y bienestar

Meta 3.4 – Promover la salud mental y el bienestar. (Agenda 2030 para América Latina y el Caribe, s. f.).

Aporte de la propuesta: Se impulsan hábitos de autocuidado y bienestar físico y emocional mediante actividades cooperativas, fortaleciendo la autonomía y la confianza de las niñas para tomar decisiones saludables en su vida diaria.

4. Propuesta de innovación

4.1. Fase I: Diagnóstico y sensibilización (Aprender a convivir y a elegir)

Esta fase se desarrolla durante las primeras semanas del año escolar, momento clave en el que las niñas de preescolar inician una etapa de adaptación, con nuevos grupos de compañeras y dinámicas de aula. Todos los años en la sección de Preescolar, por política educativa del colegio, las estudiantes llegan a un nuevo grupo (todas las estudiantes del nivel se mezclan) con dinámicas por construir, lo que convierte este momento en una oportunidad para establecer un clima emocional seguro, reforzar vínculos y comenzar a desarrollar agencia y autoeficacia a través de actividades cooperativas.

Desde la asignatura de Español, se proponen actividades lúdicas y diagnósticas que, sin ser evaluadas de forma tradicional, permiten identificar el nivel inicial de autonomía, expresión oral y habilidades comunicativas de cada niña. A través de juegos de presentación, canciones, cuentos y estaciones de aprendizaje, se busca promover la voz de la estudiante, su capacidad de tomar pequeñas decisiones y la construcción de una identidad grupal, sentando las bases para el trabajo cooperativo, el desarrollo de la agencia y la autoeficacia que guiarán el resto de la propuesta pedagógica.

Duración estimada: 2 semanas (6 sesiones de 45-50 minutos).

Propósitos específicos:

- Crear vínculos entre las niñas para favorecer la cohesión del grupo.
- Diagnosticar el nivel inicial de autonomía, expresión oral, habilidades lectoescritas y toma de decisiones en contextos lúdicos.
- Sentar las bases del trabajo cooperativo a través de actividades de Classbuilding que promuevan la confianza, la voz y la participación.

Relación con agencia y autoeficacia:

El diagnóstico inicial se orienta a identificar las capacidades de cada niña, dándoles oportunidades para tomar pequeñas decisiones, expresarse libremente y experimentar logros sencillos en equipos. Esto refuerza la percepción de logro (autoeficacia) y su rol activo como protagonistas del aprendizaje (agencia).

4.1.1. Descripción de las actividades de cada sesión

Sesiones 1, 2, 3 y 4: Nos conocemos a través de la literatura

Objetivo específico:

Favorecer la integración grupal, el reconocimiento de la identidad personal y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas mediante dinámicas de literatura.

Rutina de clase:

La rutina se aplicará al inicio de todas las sesiones con el fin de que las niñas tengan claridad sobre las metas de aprendizaje y las expectativas del trabajo. A partir de la agenda de la clase, podrán inferir el atributo del perfil IB que se desarrollará en la actividad. Asimismo, se recordarán los acuerdos para trabajar en equipo y fortalecer la cohesión del grupo. Esta práctica busca reforzar de manera constante los elementos de autoeficacia y agencia.

Además, se presentará un continuo de evaluación representado en una imagen con cuatro secuencias, que servirá como herramienta de autoevaluación. Al inicio, las niñas podrán ubicarse en el continuo según sus conocimientos previos, y al cierre de la sesión podrán hacerlo de acuerdo con cómo percibieron sus aprendizajes o su comportamiento frente al trabajo cooperativo. A continuación, se incluye un ejemplo de la agenda y del continuo de evaluación:

Figura 1

Elaboración propia con apoyo de inteligencia artificial (ChatGPT, 2025).



Figura 2

Elaboración propia con apoyo de inteligencia artificial (ChatGPT, 2025).



Atributos del perfil que las niñas deben reconocer (estás se ubicarán de forma permanente en la cartelera del salón), a continuación, solo se visualizan algunos, pero las niñas los deben conocer todos:

Figura 3

Juego “¿Qué soy? Mi perfil de aprendizaje del PEP” (Twinkl, s. f.).



Actividad 1: Lectura cooperativa y construcción del grupo a través del cuento “Elmer y Rosa”

Objetivo de la dinámica:

- Promover la interacción entre compañeras a través de una experiencia compartida.
- Iniciar la construcción de una cultura de aula donde se valora la diferencia y se escucha al otro.
- Diagnosticar habilidades de comprensión oral, participación en conversación y expresión de ideas propias.

Secuencia de la actividad como Classbuilding:

1. Lectura compartida y visualización del cuento (todo el grupo):

- La profesora lee *Elmer y Rosa* con apoyo visual (libro proyectado en el tablero inteligente).
- Se destacan elementos paratextuales (portada, título, autor, ilustraciones), invitando a las niñas a observar e inferir.

2. Uso de la estructura “Think-Pair-Share” desarrollada por el profesor Frank Lyman y sus colegas en la Universidad de Maryland en 1981 (Kaddoura, 2013). Esta consiste en que la profesora formula una pregunta y cada estudiante debe reflexionar por su cuenta sobre esta (T), luego cada niña buscará una pareja (P) y finalmente, cada una compartirá su idea con la compañera que seleccionó (S).

- Se proponen preguntas simples y guiadas para conversar entre ellas, como:
 - ¿Qué parte del cuento te gustó más?
 - ¿Qué hace especial a Elmer?
 - ¿Qué te hace especial a ti?

Aquí se observa la escucha activa, la expresión oral, la capacidad de respetar turnos, formular ideas y la forma de abordar a sus compañeras para encontrar parejas.

3. Registro gráfico cooperativo (mini mural grupal):

- Cada grupo recibe una pieza del "mural de la diversidad". Dibujan o escriben (según su nivel) una idea sobre lo que aprendieron:
 - "Todos somos diferentes y eso está bien"*
 - "A mí me gusta..." / "Soy especial porque..."*
- Se arma el mural entre todas para representar cómo, aunque diferentes, forman parte del mismo grupo.

4. Puesta en común (todo el grupo):

- Cada equipo presenta su aporte. La profesora modela el lenguaje: *"El equipo uno compartió que..."*.
- Se refuerzan los acuerdos de respeto, escucha y colaboración.

Diagnóstico en esta actividad:

¿Quiénes participan espontáneamente?, ¿Quiénes necesitan apoyo para expresarse?, ¿Cómo formulan sus ideas?, ¿Qué comprenden del cuento y cómo lo vinculan con su propia identidad?

Relación con agencia y autoeficacia:

- Agencia: Las niñas toman decisiones sobre qué compartir, con quién hablar y cómo representarse.
- Autoeficacia: Al ver que sus ideas forman parte de un mural grupal y son valoradas, refuerzan su confianza y pertenencia.

Atributos IB trabajados:

- Comunicadoras: Se expresan oralmente y escuchan con atención.
- Solidarias o de mentalidad abierta: Aprecian las diferencias entre sus compañeras.

Actividad 2: "Mi elefante único"

Objetivo de la dinámica:

Fortalecer la cohesión del grupo y la apreciación de las diferencias individuales, promoviendo la interacción cooperativa y la construcción de una identidad colectiva.

Secuencia de la actividad como Classbuilding:

1. Preparación y explicación (todo el grupo):

- Mostrar imágenes de Elmer y Rosa para recordar la idea de que *“todos somos diferentes y eso nos hace especiales”*.
- Presentar el reto: *“Hoy vamos a crear nuestro propio elefante único, y al final construiremos una gran manada de elefantes que nos representará como grupo”*.

2. Trabajo individual inicial:

- Cada niña recibe una silueta de elefante (rompecabezas) para armar y decorar libremente con los materiales disponibles (papel rasgado, plastilina, colores, texturas). Mientras trabajan, la profesora observa cómo planifican y expresan sus elecciones (diagnóstico de autonomía y agencia).

3. Comparte con tu compañera usando la estructura “Rally Robin” (Clowes, 2011):

- Por parejas, las niñas muestran su elefante y cuentan qué lo hace único alternándose en su intervención.
- Deben resaltar al menos dos aspectos positivos del elefante de su compañera (*“Me gusta tu elefante porque...”*).
- Esto refuerza la escucha activa, la valoración y el reconocimiento mutuo.

4. Construcción cooperativa (pequeños grupos):

- Las parejas se juntan con otras para formar una “manada” de 4 elefantes, eligen un nombre para su manada y elaboran un breve mensaje colectivo sobre *qué hace especial a su equipo*. Este paso fomenta la toma de decisiones compartida y la comunicación.

5. Socialización y mural final (todo el grupo):

- Cada grupo presenta su manada y su mensaje.
- Todos los elefantes se pegan en un mural bajo el título: *“Nuestra manada: todas somos únicas y especiales”*.

6. Reflexión final (cierre de Classbuilding):

- Se hace una ronda con preguntas como:
 - “¿Qué aprendimos sobre trabajar juntas?”
 - “¿Qué nos hace únicas, pero también parte de este grupo?”

Diagnóstico en esta actividad:

1. Agencia (voz, elección y toma de decisiones):

- ¿Las niñas toman decisiones propias sobre el diseño de su elefante?
- ¿Expresan sus preferencias y justifican por qué decoraron su elefante de cierta manera?
- ¿Proponen ideas para el nombre o mensaje de la manada?

- ¿Respetan las elecciones de otras niñas y participan en la negociación grupal?

2. Autoeficacia (percepción de logro y confianza):

- ¿Muestran seguridad al compartir su elefante con la pareja o el grupo?
- ¿Cómo reaccionan al recibir comentarios positivos o sugerencias de otras niñas?
- ¿Se perciben capaces de completar la tarea sin frustrarse o abandonarla?

3. Habilidades comunicativas:

- ¿Se expresan oralmente con claridad para describir su elefante?
- ¿Escuchan activamente a sus compañeras (sin interrumpir)?
- ¿Responden a preguntas de manera coherente y pertinente?

Relación con agencia y autoeficacia:

- Agencia: Cada niña toma decisiones creativas sobre su elefante y tiene voz al compartir su visión.
- Autoeficacia: Al presentar sus creaciones y recibir retroalimentación positiva, refuerzan su confianza y sienten que sus aportes tienen valor para el grupo.
- Trabajo cooperativo: La interacción progresiva (individual → pareja → grupo) favorece la construcción de vínculos.

Atributos IB a trabajar:

- Comunicadoras: Al compartir ideas y describir su trabajo.
- Solidarias: Al reconocer lo especial en sus compañeras y valorar sus diferencias.

Sesiones 5 y 6: Dinámicas de aprendizaje cooperativo

En las primeras semanas del curso, antes de iniciar las actividades específicas de la disciplina como tal, es fundamental trabajar con dinámicas de aprendizaje cooperativo que permitan a las niñas reconocerse como miembros de un mismo grupo, desarrollar confianza mutua y entender que el aprendizaje se construye en colaboración.

En esta propuesta de la fase I también se centrará en dinámicas lúdicas que fortalecen la cohesión, la escucha activa y la valoración de las diferencias individuales. Para ello se sugiere aplicar juegos como *el ciego y el lazarillo*, *el desfile de modas* y *el mundo de formas y colores*, actividades diseñadas para promover la empatía, la confianza y el sentido de pertenencia antes de abordar contenidos propios del área de Español.

Estas dinámicas, además de ser un diagnóstico inicial de habilidades sociales y comunicativas, permiten sentar las bases del aprendizaje cooperativo, facilitando que las niñas vean a sus compañeras como aliadas para aprender y crecer juntas.

El ciego y el lazarillo

Descripción:

Las niñas trabajan en parejas. Una de ellas hace de "ciega" (con los ojos cubiertos o cerrados) y la otra de "lazarillo" que la guía suavemente por el espacio, utilizando palabras, gestos de apoyo y por la etapa, se permite el contacto físico para llevar a cabo la actividad. Después cambian los roles.

El propósito de esta dinámica es fortalecer la confianza entre las estudiantes y ayudarles a reconocer la importancia de establecer vínculos basados en la seguridad y el apoyo mutuo, tanto con las integrantes de su equipo como con el resto de la clase. Al finalizar la actividad, se realizará una asamblea en la que podrán expresar cómo se sintieron, mientras la profesora guía una reflexión sobre los beneficios de confiar en las demás y trabajar de manera colaborativa.

El desfile de modas**Descripción:**

Se organizará un espacio en el aula para que las niñas lo recorran con un libro sobre la cabeza, moviéndose al ritmo de la música. Cuando a una niña se le caiga el libro, deberá quedarse inmóvil hasta que otra compañera se acerque, le toque el hombro y la ayude, permitiéndole recoger el libro e integrarse nuevamente al recorrido. Durante la actividad, la docente observará y registrará aspectos como: quiénes se ofrecen espontáneamente a ayudar, quiénes evitan el riesgo de intervenir, o qué niñas aceptan o rechazan el apoyo de determinadas compañeras.

El propósito de esta dinámica es evidenciar la importancia de brindar ayuda a los demás y también de aceptar el apoyo cuando es necesario. Al concluir la actividad, se realizará una conversación grupal en la que las niñas podrán compartir cómo se sintieron durante el ejercicio. Se resaltarán la relevancia de ofrecer ayuda a quien la requiera, reconociendo tanto los retos que esto implica como los beneficios de permitir que otros ayuden.

Mundo de formas y colores**Descripción:**

Las niñas se sentarán en círculo y, con los ojos cerrados, la docente colocará discretamente un sticker de color o con figuras diferentes en la frente de cada una. A cuatro niñas no se les pondrá ningún sticker. Luego, al abrir los ojos, se les pedirá que busquen a las compañeras que tengan el mismo color o figura para formar un equipo. De este modo, se formarán varios grupos mientras cuatro niñas quedarán inicialmente sin equipo. Durante la actividad, la docente observará y registrará las reacciones: cómo buscan a sus compañeras, si invitan a las que no tienen sticker a integrarse, o si estas niñas buscan estrategias para unirse a un grupo.

El objetivo de esta dinámica es que las estudiantes comprendan el valor y los beneficios de formar parte de un grupo. Al concluir la actividad, se realizará una asamblea en la que las niñas compartirán cómo se sintieron durante la experiencia, en especial aquellas que no lograron integrarse en un equipo. A partir de estas reflexiones, se dialogará sobre la necesidad que tiene todo ser humano de sentirse parte de un grupo, como la familia o los amigos.

4.1.2. Instrumentos de evaluación diagnóstica implementados en la fase I

Para la evaluación diagnóstica en la Fase I se han seleccionado instrumentos de carácter cualitativo y formativo. Se utiliza una lista de chequeo para registrar de forma sencilla la participación, la toma de decisiones y las habilidades comunicativas. Los registros anecdóticos permiten recoger detalles relevantes sobre la agencia y la autoeficacia en situaciones concretas. Las evidencias de producto (como el mural de la diversidad y la manada de elefantes) ofrecen información sobre cómo se integran las ideas individuales en un trabajo colectivo. La autoevaluación visual, a través de un continuo con imágenes, fomenta la reflexión de las niñas sobre su desempeño. Finalmente, las conversaciones guiadas en asamblea sirven para explorar emociones, aprendizajes y actitudes frente al trabajo cooperativo.

Tabla 5

Instrumentos de evaluación cualitativa

Instrumento	Propósito	Aspectos observados	Aplicación
Lista de chequeo	Registrar evidencias rápidas sobre agencia, autoeficacia, comunicación y cooperación.	-Participación espontánea. -Toma de decisiones. -Expresión oral y escucha activa. -Colaboración con el equipo.	Durante todas las actividades (Elmer, Mi elefante único y dinámicas cooperativas).
Registro anecdótico	Documentar conductas significativas y momentos clave en la interacción grupal.	-Actitudes de liderazgo. -Reacciones emocionales. -Comportamientos de ayuda y apoyo.	Durante dinámicas como <i>Ciego y lazarillo</i> y <i>Desfile cooperativo</i> .
Evidencias de producto	Analizar el resultado final para valorar procesos de comunicación y colaboración.	- Mensajes en el mural de la diversidad. -Creatividad en los elefantes y mensajes de las manadas.	Al finalizar las actividades grupales.
Autoevaluación visual (continuo)	Permitir que las niñas reflexionen sobre su	-Percepción de su esfuerzo y aprendizaje.	En los cierres de sesiones (apoyo con imágenes).

	participación y trabajo en equipo.	-Sensaciones frente al trabajo cooperativo.	
Conversaciones guiadas	Explorar emociones, reflexiones y aprendizajes en asamblea.	- Cómo se sintieron. -Qué descubrieron de sí mismas y de sus compañeras. -Valoración de la ayuda mutua.	Al final de las actividades.

4.1.3. Cierre y reflexión:

Las dinámicas de *Classbuilding* en esta fase inicial son esenciales para sensibilizar a las niñas sobre la importancia de la cooperación, la empatía y la pertenencia al grupo, al mismo tiempo que permiten a la docente realizar un diagnóstico del nivel inicial de agencia y autoeficacia. Actividades como *El ciego y el lazarillo*, *Desfile cooperativo* y *Mundo de colores* ofrecen oportunidades para observar cómo las niñas toman decisiones, aceptan ayuda, confían en sus compañeras y se expresan en un contexto de interacción.

El enfoque transversal de la fase se sustenta en el uso del juego y la literatura como medios para el diagnóstico y la sensibilización, fomentando la voz y la elección (agencia) a través de actividades creativas como *Elmer y Rosa* y *Mi elefante único*, en las que las niñas ven reflejados logros visibles que refuerzan su autoeficacia. Además, estas experiencias fortalecen habilidades comunicativas, la escucha activa y la colaboración, alineándose con los atributos del perfil IB, que promueven una visión del grupo como una comunidad de apoyo mutuo y aprendizaje compartido.

4.2. Fase II: El aprendizaje cooperativo como contenido a enseñar (Aprendemos a cooperar)

En esta fase, las niñas aprenden de forma explícita las bases del trabajo cooperativo: cómo se organizan los equipos, qué roles existen dentro de ellos y qué rutinas se necesitan para colaborar de manera efectiva. Se introducen estructuras básicas de aprendizaje cooperativo inspiradas en Kagan, que sirven como andamiaje para desarrollar interdependencia positiva y responsabilidad individual.

Las actividades están enmarcadas en la unidad transdisciplinaria del IB “¿Quiénes somos?”, con el título “Soy saludable, soy feliz”, cuya idea central es: Las decisiones que tomamos sobre nuestro cuidado personal pueden influir en nuestro bienestar general, se destacan los conceptos claves de responsabilidad, causa y función, junto con los relacionados que son autocuidado, agencia y hábitos, los cuales guiarán las experiencias de aprendizaje enunciadas a continuación.

Duración:

2 semanas – 4 sesiones (45-50 minutos cada una).

Propósito de la fase:

- Enseñar de forma clara y práctica cómo se coopera: roles, normas y organización de los equipos.
- Practicar estructuras cooperativas sencillas con contenidos accesibles, relacionados con vocabulario y sonidos iniciales, para dar seguridad y generar experiencias de éxito.
- Promover la responsabilidad individual dentro del grupo como base para fortalecer la autoeficacia.

Relación con agencia y autoeficacia:

En esta fase, las niñas aprenden que su participación es valiosa para el éxito del equipo, lo que fortalece su sentido de responsabilidad y confianza. La agencia se desarrolla a través de la toma de decisiones (por ejemplo, elegir el nombre del equipo o los acuerdos diarios), mientras que la autoeficacia se refuerza cuando cada niña logra cumplir su rol con éxito y el grupo reconoce su contribución.

Organización de los equipos

1. **Nombre del equipo:** Cada grupo (3-4 niñas) elige un nombre que las represente (por ejemplo, "Las estrellas saludables" o "Las frutas mágicas").
2. **Roles rotativos dentro del equipo:**
 - **Reina del silencio:** Recuerda mantener el orden y la atención.
 - **Voz:** Comunica las dudas o logros del equipo a la profesora.
 - **Encargada de materiales:** Organiza y cuida los recursos del equipo.
 - **Ayudante:** Da apoyo a las compañeras que lo necesiten.
3. **Norma o acuerdo del día:** Cada sesión comienza con un acuerdo en español ("*Hoy escuchamos con atención*", "*Hoy compartimos las ideas con respeto*").

Descripción de las actividades de cada sesión

Sesión 1: Conocer los equipos

Objetivo específico:

Fomentar la identidad de equipo y presentar los roles cooperativos como herramienta para aprender juntas.

Actividades:

- Dinámica inicial: Juego breve de nombres en círculo con ritmo de palmas para reforzar el sentido de pertenencia.

- Elección del nombre de equipo: Se forman grupos heterogéneos de 4 niñas. Cada equipo elige un nombre relacionado con hábitos saludables (ej. “Las frutas saludables, las verduras super poderosas”).
- Presentación de roles:
 - Reina del silencio (recordar el orden).
 - Voz (comunica dudas y logros).
 - Encargada de materiales.
 - Ayudante.
- Mini reto cooperativo: Ordenar tarjetas con imágenes de acciones saludables (lavarse las manos, comer frutas, rutina para irse a dormir) para formar una secuencia.
- Cierre reflexivo: Conversación grupal: “¿Qué hicimos bien como equipo?”
- Atributo IB: Solidarias (colaboran con sus compañeras).

Sesión 2: Practicar los roles con una estructura Kagan

Objetivo específico:

Aplicar los roles cooperativos en una actividad sencilla de vocabulario usando una estructura básica de Kagan.

Actividades:

1. **Norma del día:** Se presenta en una tarjeta con un dibujo alusivo (una oreja y una boca) para que las niñas comprendan el mensaje: “Hoy nos escuchamos con respeto.”
2. **Juego inicial:** Cantar una canción corta y repetitiva sobre alimentos saludables, por ejemplo: “Me gusta la fruta, sí, sí, sí, me hace fuerte y feliz.” Se acompaña con gestos o palmadas para reforzar el ritmo.
3. **Estructura “Lápices al centro” (Kagan) (versión adaptada para infantil):**
 - Cada equipo recibe un conjunto de tarjetas con imágenes de alimentos saludables y no saludables.
 - Las niñas se turnan para sacar una tarjeta y mostrarla al equipo.
 - Cuando la profesora dice “¡Lápices al centro!”, todas colocan sus lápices en el centro de la mesa y se concentran en discutir si el alimento de la imagen es saludable o no. Cada niña expresa su opinión.
 - La profesora establece un tiempo breve para la discusión (por ejemplo, 3-5 minutos).
 - Al finalizar el tiempo, cada niña toma su lápiz, escribe (o intenta escribir) la letra inicial del alimento y dibuja una carita feliz o triste para indicar si es saludable o no saludable.

Rotación de roles: Se cambian los roles dentro del grupo para que todas practiquen diferentes responsabilidades.

- **Voz:** Verifica acuerdos.
- **Reina del silencio:** Cuida el orden.

- **Material:** Maneja las tarjetas.
- **Ayudante:** Apoya a quien lo necesite.

4. Cierre: Breve lluvia de ideas: "¿Qué rol te gustó más? ¿Por qué fue fácil o difícil?"

Se refuerzan las ideas de respeto, escucha y cooperación.

Atributo IB: Comunicadoras (comparten ideas con claridad).

Evaluación formativa: Observación de la interacción en equipo:

¿Se escuchan entre ellas antes de colocar la tarjeta?, ¿Usan su rol de forma adecuada?, ¿Expresan ideas con claridad?

Sesión 3 y 4: Estaciones de aprendizaje cooperativo

Objetivo específico:

Practicar estructuras cooperativas mediante estaciones de aprendizaje relacionadas con lectoescritura inicial y hábitos saludables, fortaleciendo la agencia (voz y elección) y la autoeficacia (confianza en sus logros).

Estación 1: Sonidos iniciales con Rally Robin (Clowes, 2011)

Actividad: Relacionar imágenes de alimentos con el sonido inicial de su nombre.

Desarrollo paso a paso:

1. Las niñas trabajan en parejas dentro del equipo.
2. La profesora o el rol de "Material" muestra una tarjeta (por ejemplo, una manzana).
3. Turnos alternos:
 - Niña A dice: "Manzana empieza con /m/."
 - Niña B responde: "M de mamá."
4. Luego, otra tarjeta pasa al equipo, y el turno de comenzar pasa a la otra niña (niña B empieza ahora).
5. Si no saben el sonido, pueden inventar una palabra con la misma letra inicial (ej.: "M de muñeca") para mantener la dinámica.
6. Cada pareja va alternando hasta que todas las tarjetas hayan sido clasificadas por su sonido inicial.

Atributos IB: Comunicadoras (comparten ideas con claridad).

Agencia: Cada niña decide cómo relacionar el sonido con una palabra conocida.

Autoeficacia: El refuerzo positivo del grupo al acertar fortalece su confianza.

Estación 2: Ordenar palabras (frases de hábitos saludables) usando Round Robin (Clowes, 2011)

Actividad: Construir frases simples sobre hábitos saludables usando tarjetas con palabras o pictogramas.

Desarrollo paso a paso:

1. Cada equipo recibe un conjunto de tarjetas con palabras (o imágenes para las que no saben leer).
2. La docente plantea el reto: “Vamos a formar una frase: ‘Como frutas todos los días’.”
3. Round Robin:
 - o La primera niña del equipo elige una tarjeta y dice: “Creo que ‘como’ va primero.”
 - o La segunda niña continúa: “Luego ‘frutas’.”
 - o La tercera elige la siguiente tarjeta, y así sucesivamente hasta completar la frase.
4. Cuando la frase está lista, la niña con el rol de voz la lee o la explica en voz alta al grupo.

Atributo IB: Pensadoras (Organizan ideas y buscan el mejor orden lógico para construir la frase).

Agencia: Cada niña decide qué tarjeta seleccionar y en qué orden colocarla.

Autoeficacia: Al lograr la frase correcta, perciben un éxito grupal que refuerza su confianza.

Estación 3: Dibujo cooperativo (Plato saludable) usando Round Table (Clowes, 2011)

Actividad: Crear entre todas un dibujo de un plato saludable, cada una añade un alimento.

Desarrollo paso a paso:

1. Cada niña, por turnos, elige un alimento y lo dibuja o colorea en el plato grande.
2. El rol de “Ayudante” entrega los colores y materiales, mientras la “Voz” explica qué alimentos ya están incluidos.

Atributo IB: Solidarias (valoran el trabajo de las demás).

Agencia y autoeficacia: Cada elección se valora como parte de un producto colectivo; al ver el resultado final, perciben el impacto de su contribución.

Estación 4: Rincones de juego libre y cooperativo

Actividad: Las niñas eligen de manera autónoma a qué rincón de juego dirigirse, interactuando libremente con sus compañeras. Cada rincón ofrece oportunidades para explorar, crear y cooperar mientras desarrollan habilidades comunicativas, sociales, intelectuales y psicomotrices.

Rincones disponibles:

- **Rincón de la casita:** Juego simbólico con utensilios de cocina, alimentos de juguete y materiales diversos para simular situaciones cotidianas.
- **Rincón de arte:** Mesa con materiales plásticos variados (pintura, papel, tijeras, pegamento) y una pizarra con tizas para crear en grupo o individualmente.

- **Rincón de construcciones:** Contenedores con bloques, legos y piezas de diversos tamaños para construir colectivamente o por turnos.
- **Rincón de la biblioteca:** Libros, letras móviles, bandeja de arena para trazar letras, rompecabezas y materiales de lectoescritura inicial.
- **Rincón de disfraces:** Prendas, telas y accesorios para crear representaciones e historias.

Propósito pedagógico:

- **Agencia:** Las niñas ejercen su voz y elección al decidir en qué rincón jugar y cómo interactuar en él, diseñando sus propias dinámicas de juego.
- **Autoeficacia:** Al lograr construir algo, crear una obra artística o representar una historia, perciben su capacidad para enfrentar retos y lograr metas.
- **Cooperación:** Las interacciones espontáneas en los rincones fomentan el trabajo conjunto, la negociación y el respeto de las ideas de los demás.

Rol de la docente:

La profesora observa y documenta (con registros anecdóticos o fotografías) las interacciones, la iniciativa de las niñas y cómo resuelven conflictos o logran acuerdos en el juego libre. Puede intervenir puntualmente para guiar o proponer preguntas abiertas como:

- “¿Cómo podrían hacerlo juntas?”
- “¿Qué pasaría si añadimos otra pieza?”

Cierre de la sesión por estaciones:

- Estructura “Rally Robin” (Clowes, 2011) adaptada: Cada niña comparte con una compañera qué estación le gustó más y por qué.
- Reflexión grupal: “¿Cómo ayudamos a nuestro equipo hoy?”
- Autoevaluación visual: Usar el continuo de 4 imágenes (figura 2) para que cada niña se ubique según cómo se sintió al trabajar en equipo.

Evaluación formativa

- Lista de chequeo: Participación, toma de decisiones, expresión oral y colaboración.
- Registros anecdóticos: Notar momentos donde una niña muestra iniciativa, confianza o ayuda espontánea.

4.3. Fase III: El aprendizaje cooperativo como recurso para aprender (Aprender juntas)

En el Colegio Marymount, todas las secuencias didácticas se enmarcan en ciclos de indagación inspirados en Kath Murdoch, lo que permite integrar aprendizajes significativos a partir de preguntas, exploración, reflexión y acción. En esta fase, el aprendizaje cooperativo se convierte en un recurso esencial para enseñar y aprender Español, con mayor énfasis en las etapas de *profundizar* y *actuar*, mientras que en otras etapas del ciclo se emplean metodologías complementarias.

Las niñas, ya familiarizadas con las dinámicas y estructuras de Kagan introducidas en la Fase II, consolidan su trabajo en equipos base con una meta clara: la creación de un “kit saludable” que integra aprendizajes de lenguaje oral, fonología, grafomotricidad y hábitos de autocuidado. Este producto final les brinda un propósito significativo, fomenta la agencia (deciden, proponen y organizan el contenido de su kit) y refuerza la autoeficacia, al evidenciar que sus aportes individuales tienen un impacto real dentro del equipo.

Además, esta fase incluye momentos de divulgación y actividades de implicación familiar, permitiendo que las familias conozcan y valoren el trabajo cooperativo de las niñas. Esto no solo visibiliza su progreso y dominio de las estructuras cooperativas, sino que refuerza el vínculo entre colegio y hogar, motivando a las estudiantes al ver que sus logros son reconocidos por su entorno cercano.

Enfoque pedagógico:

- Consolidar el trabajo cooperativo como recurso didáctico en el área de Español, mediante estructuras simples de Kagan u otro tipo de estrategias cooperativas.
- Integrar actividades cooperativas con un propósito significativo y tangible (*kit saludable*) que potencie la motivación, la creatividad y la interacción.
- Vincular el trabajo de aula con el contexto familiar para fortalecer el sentido de comunidad y pertenencia.

Duración: 4 semanas (8 sesiones). En la propuesta solo se presentarán 3 sesiones en las que tendrá más presencia el aprendizaje cooperativo.

Propósito de la fase:

- Consolidar el dominio de las estructuras cooperativas para el aprendizaje de habilidades comunicativas, fonológicas y prelectoras.
- Motivar el trabajo en equipo hacia un objetivo común que trascienda el aula (*kit saludable*).
- Favorecer la conexión entre el aprendizaje cooperativo en el aula y la implicación familiar como apoyo al desarrollo integral de las niñas.

Relación con agencia y autoeficacia:

- **Agencia:** Las niñas participan activamente en la toma de decisiones, el diseño del producto final y la organización de sus roles.
- **Autoeficacia:** Al completar el *kit saludable* y presentarlo a sus familias, perciben que su esfuerzo individual y colectivo genera un resultado valioso y real.
- **Divulgación:** Las actividades de socialización del proyecto fortalecen la seguridad en sí mismas y el orgullo por el trabajo realizado.

Descripción de las actividades de cada sesión

Sesión 1: Lluvia de ideas y meta compartida

- **Estrategia cooperativa:** Folio giratorio (cada niña aporta una idea y pasa el folio).
- **Actividad:**
 - Lluvia de ideas: ¿Qué es un "kit saludable"? ¿Qué podríamos incluir? (dibujos o palabras sueltas).
 - Cada equipo dibuja o escribe un boceto inicial de su kit.
- **Agencia:** Las estudiantes deciden qué incluir en el kit.
- **Autoeficacia:** Al ver que sus ideas se recogen y valoran.

Sesión 2: Puzzle cooperativo (Aronson) "¿Qué es saludable?"

- **Propósito:** Promover la comprensión de hábitos saludables mediante la técnica *Jigsaw*, donde cada niña asume una parte esencial del aprendizaje para construir una idea colectiva: "Nuestra pirámide de hábitos saludables".
- **Estrategia cooperativa:** Puzzle cooperativo (*Jigsaw*): Cada niña recibe una "pieza de información" y debe compartirla con sus compañeras para que el equipo logre el objetivo final.
- **Introducción al puzzle cooperativo:** La profesora explica: *"Hoy vamos a construir nuestra pirámide de hábitos saludables. Cada una tendrá una pieza y necesitamos de todas para completarla."* Muestra un ejemplo de la pirámide completa para que visualicen la meta.
- **Trabajo individual inicial:** A cada niña se le entrega una tarjeta/pieza con una imagen o palabra (por ejemplo, "lavarse las manos", "tomar agua", "frutas", "hacer ejercicio"). Cada niña piensa cómo explicar su pieza al equipo (puede decir por qué es importante o describirla). Esto refuerza la agencia, ya que preparan cómo aportar al grupo.
- **Construcción cooperativa en equipos (15 minutos):**

Paso 1: Las niñas comparten sus piezas con el equipo, describiéndolas.

Paso 2: Entre todas, discuten cómo organizar las piezas en la pirámide final (por categorías: alimentos básicos, ejercicio, agua, descanso).

Paso 3: Pegan las piezas en la cartulina grande.

La profesora observa cómo negocian, se reparten roles espontáneos y toman decisiones.

- **Puesta en común y reflexión:**

Cada equipo presenta su pirámide y menciona una conclusión colectiva, por ejemplo:
“Para estar saludables, debemos comer frutas todos los días y hacer ejercicio.”

- **Preguntas de cierre:**

“¿Qué fue fácil y qué fue difícil al trabajar en equipo?”

“¿Por qué fue importante tu pieza para terminar la pirámide?”

Agencia: Cada niña decide cómo presentar su pieza y participa activamente en la organización del puzzle, entendiendo que su contribución es necesaria.

Autoeficacia: Al ver la pirámide completada gracias a su aporte, refuerzan la percepción de que juntas logran más que trabajando solas.

Sesión 3: Preparación de la divulgación

Propósito: Preparar a las niñas para compartir su trabajo cooperativo (el kit saludable) con las familias, organizando los contenidos, ensayando la exposición oral y reforzando su seguridad al comunicar sus ideas.

Estrategia cooperativa: Numbered Heads Together (Kagan)

Cada niña en el equipo tiene un número (por ejemplo, del 1 al 4). El equipo trabaja en conjunto para asegurarse de que todas comprendan y puedan explicar la tarea. Luego, al azar, la docente puede pedir que hable una niña con cierto número.

Recursos necesarios:

- Los materiales elaborados previamente en el *kit saludable* de cada equipo.
- Hojas de preparación para organizar la presentación (con pictogramas y dibujos de: “Qué vamos a mostrar / Quién lo presenta / Qué vamos a decir”).
- Micrófono de juguete, tarjetas de apoyo visual, cinta adhesiva.
- Espacio en el aula donde puedan simular la presentación ante las familias.

Secuencia de la actividad:

- Activación inicial: Juego cooperativo breve (“Yo digo, tú completas”)

La profesora dice frases como:

- “Un equipo coopera cuando...”
- “Un kit saludable tiene...”
 - Las niñas completan en voz alta de forma espontánea.
 - Esto activa ideas clave y refuerza vocabulario.
- Organización del contenido del kit: Cada equipo revisa su *kit saludable*.
- Con la estrategia Numbered Heads Together, las niñas conversan en equipo:

- ¿Qué materiales vamos a mostrar?
- ¿Qué queremos contar sobre ellos?
- ¿Qué fue lo que más nos gustó hacer?
- Cada niña debe poder explicar al menos una parte del kit. La profesora puede hacer preguntas por número: *Número 2, ¿puedes contarnos qué parte hiciste tú?*

Ensayo de la presentación:

- Distribución de roles: Una niña presenta el nombre del equipo, otra explica el kit, otra muestra un material o lo manipula y otra agradece y cierra.
- Ensayan por turnos mientras los otros equipos observan.
- La docente ofrece retroalimentación positiva, valorando claridad, voz, respeto de turnos y lenguaje corporal.
- Se pueden usar apoyos visuales (tarjetas con dibujos que les recuerden lo que deben decir).

Evaluación formativa:

- Preguntas guía al grupo:
 - “¿Qué parte del kit queremos destacar más?”
 - “¿Cómo nos sentimos explicándolo?”
 - “¿Qué haríamos diferente mañana?”

Autoevaluación rápida: Cada niña se ubica en el continuo visual (figura 2) de acuerdo con los siguientes criterios (“Necesito ayuda” → “Lo hago con apoyo” → “Casi lo logro” → “Estoy lista para presentarlo”).

Agencia: Eligen qué materiales mostrar y cómo presentarlos y toman decisiones sobre el discurso grupal.

Autoeficacia: Practican frente a un público (sus compañeras), se sienten preparadas y apoyadas por el equipo y la retroalimentación refuerza su percepción de logro.

4.4. Fase IV: Evaluación y proyección (Reconocer lo que se ha logrado)

Enfoque pedagógico

Esta fase se centra en la reflexión individual y grupal como herramienta para reconocer los aprendizajes alcanzados y proyectar próximos desafíos. La evaluación se concibe como un proceso formativo y cualitativo, donde se escucha la voz de las niñas y se valoran tanto los avances académicos (habilidades comunicativas, fonológicas y prelectoras) como los logros en agencia y autoeficacia. La metodología combina conversaciones guiadas, dinámicas de

autoevaluación y actividades creativas de síntesis, fomentando que las niñas sean conscientes de sus progresos y participen activamente en el análisis de su propio proceso de aprendizaje.

Duración estimada: 1 semana – 2 sesiones (45-50 minutos cada una) + tiempo adicional para el análisis y registro docente.

Propósito de la fase

- Validar los avances en agencia, autoeficacia, habilidades comunicativas y sociales.
- Promover la autoevaluación y la capacidad de reconocer el propio esfuerzo y el de las compañeras.
- Generar espacios de retroalimentación positiva, donde las niñas sientan que sus aportes han tenido un impacto real.
- Escuchar la voz del estudiante para ajustar, proyectar y fortalecer el trabajo cooperativo en fases posteriores.
- Proyectar aprendizajes futuros, conectando el proceso con nuevos retos y experiencias.

Relación con agencia y autoeficacia

En esta fase, la agencia se refuerza al permitir que las niñas expresen cómo han vivido las dinámicas cooperativas, qué decisiones les resultaron más significativas y cuáles fueron sus aportes más valiosos.

La autoeficacia se fortalece mediante el reconocimiento explícito de los logros alcanzados, tanto a nivel individual como grupal, y al evidenciar que su esfuerzo, compromiso y colaboración dieron como resultado aprendizajes tangibles, como el “kit saludable” y las mejoras en sus habilidades de comunicación.

Sesión 1: Miramos lo que logramos

- **Dinámica inicial:** Juego “El micrófono mágico” (una niña toma un micrófono de juguete y comparte algo que le hizo sentirse orgullosa del proyecto).
- **Evaluación con el “continuo visual” (figura 2):** Cada niña se ubica en una imagen secuenciada (del “lo intenté con ayuda” al “lo logré con confianza”), explicando brevemente por qué se siente en ese punto.

Sesión 2: Reconocemos y proyectamos

- **Actividad “Nuestro mural de logros”:** Cada equipo elabora una cartulina con tres secciones:
 1. Lo que aprendimos como equipo.
 2. Lo que hicimos bien.

3. Lo que queremos mejorar para la próxima vez.

- **Actividad de Classbuilding de cierre:** Juego cooperativo “La red de la gratitud”, donde con un hilo de lana, cada niña lanza el ovillo a una compañera agradeciéndole por algo que hizo durante el proyecto. Al final se forma una red que simboliza el apoyo mutuo.
- **Proyección:** Conversación guiada con preguntas como: “¿Qué queremos aprender o hacer en el próximo proyecto?” “¿Qué rol nos gustaría volver a desempeñar?”

Proyección final

Al cierre de esta fase, se presenta una síntesis del proyecto a las familias, destacando los avances en lenguaje, cooperación, agencia y autoeficacia. Esta presentación funciona como una forma de reconocimiento colectivo y como una plataforma para proyectar nuevas metas de aprendizaje. Además, se documentan los logros alcanzados para su integración en la planificación futura, fortaleciendo el vínculo entre colegio y familia.

4.5. Instrumentos de evaluación de la fase II, III y IV

Para las fases II, III y IV del proyecto, la evaluación se concibe como un proceso formativo, cualitativo y continuo, centrado en el desarrollo de la cooperación, la agencia y la autoeficacia de las niñas. Los instrumentos seleccionados buscan recoger evidencias del aprendizaje de manera auténtica, observando tanto las interacciones y roles dentro de los equipos como los productos resultantes de las actividades cooperativas. La tabla 6 sintetiza los principales instrumentos de evaluación, sus propósitos, los criterios de observación y las evidencias esperadas en cada fase. Esta organización permite a la docente contar con herramientas claras para documentar avances, ofrecer retroalimentación y proyectar mejoras en el trabajo cooperativo.

Tabla 6

Instrumentos de evaluación

Fase	Propósito de la evaluación	Instrumentos	Criterios de observación	Evidencias recolectadas
Fase II (Aprendemos a cooperar)	Observar cómo las niñas comprenden y aplican roles cooperativos, normas y rutinas básicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de chequeo por sesión (roles asumidos, respeto por las normas, participación). • Registros anecdóticos de interacciones durante actividades Kagan. • Autoevaluación visual (continuo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa en equipo. • Uso adecuado del rol (voz, silencio, materiales, ayuda). • Capacidad de tomar decisiones en grupo. • Expresión oral clara al explicar ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografías de equipos con sus nombres y productos (tarjetas, dibujos). • Listas de chequeo completadas. • Reflexiones grupales breves (frases o dibujos: “Lo que más me gustó del equipo”).

Fase III (Aprender juntas)	Evaluar el uso autónomo de estructuras cooperativas para lograr un producto final con propósito (kit saludable).	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica de observación del trabajo en equipo (niveles de agencia, autoeficacia y comunicación). • Registro de Numbered Heads Together (¿todas pueden explicar una parte del kit?). • Diario de campo docente (anécdotas de liderazgo, iniciativa y toma de decisiones). • Coevaluación oral (¿Qué me gustó del trabajo de mi equipo?). 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribución activa en las ideas del kit. • Claridad al explicar su parte en el puzzle cooperativo. • Confianza al presentar. • Respeto por turnos y escucha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Folios giratorios y bocetos del kit. • Pirámides de hábitos saludables completadas. • Grabaciones o fotos de ensayos y presentaciones. • Notas en diario docente.
Fase IV (Evaluación y proyección)	Reconocer logros individuales y colectivos, y proyectar mejoras.	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de chequeo final (logros en cooperación, comunicación, agencia). • Autoevaluación visual con continuo (de "lo logré con ayuda" a "lo logré con confianza"). • Mural de logros del equipo. • Registro fotográfico o audiovisual de la red de gratitud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de reconocer logros propios y del equipo. • Expresión de emociones y agradecimientos. • Propuestas de mejora para futuros proyectos. • Participación en dinámicas de cierre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Murales de logros. • Fotografías de la red de gratitud. • Portafolio con producciones del kit saludable. • Notas y reflexiones finales del docente.

5. Conclusiones

La propuesta mencionada se basa en los principios fundamentales del aprendizaje cooperativo para apoyar el desarrollo de la agencia y la autoeficacia en niñas de 5 años del Colegio Marymount, en el marco de la implementación del Programa de la Escuela Primaria (PEP) del IB. En la introducción se identificaron necesidades y, a partir de ellas, se elaboró un

marco teórico que integra los fundamentos del PEP, la autoeficacia, la agencia y el trabajo cooperativo. Posteriormente, se planteó una intervención didáctica detallada y fundamentada, basada en una unidad transdisciplinaria destinada a las estudiantes de kínder (5 años).

De acuerdo con los objetivos específicos, se propuso analizar los fundamentos teóricos y metodológicos que relacionan el trabajo cooperativo con el desarrollo de la agencia y la autoeficacia en la primera infancia, dentro del marco del PEP. Para ello, se construyó un marco teórico sustentado en la agencia (Bandura, 2001), la autoeficacia (Bandura, 1998) y el aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1999; Kagan, 2021). Estos conceptos se articularon con los principios del PEP, programa que promueve un aprendizaje centrado en el estudiante, basado en la indagación, el constructivismo y el socioconstructivismo. El análisis de estas teorías confirmó que el aprendizaje cooperativo ofrece un contexto ideal para que las niñas ejerzan su capacidad de tomar decisiones, fortalezcan la confianza en sus habilidades y se reconozcan como protagonistas activas de su propio aprendizaje.

Otro objetivo fue caracterizar cómo se manifiestan actualmente la agencia y la autoeficacia en las niñas de preescolar del Colegio Marymount durante las experiencias de aprendizaje en Español. A partir de la experiencia docente en este colegio, se identificaron algunas dificultades que afectan estos procesos: una marcada dependencia del adulto, limitaciones para resolver conflictos de manera autónoma, inseguridad al tomar decisiones y escasez de herramientas para interactuar cooperativamente. Estas carencias justifican la necesidad de implementar estrategias que fortalezcan sus habilidades y competencias desde la primera infancia.

Con base en ello, se formuló el objetivo de diseñar secuencias de actividades cooperativas en la asignatura de Español que integraran estrategias de Classbuilding y Teambuilding para fortalecer la agencia y la autoeficacia. La propuesta se organizó en cuatro fases progresivas (Diagnóstico, Enseñanza explícita, Aplicación contextualizada y Evaluación) que incorporaron, de manera intencionada, estructuras cooperativas co, entre otras, vinculadas a contenidos del área de Español y de la unidad transdisciplinaria "¿Quiénes somos?". Cada actividad se diseñó para promover la voz, la elección, la responsabilidad individual y la interdependencia positiva, elementos clave en el desarrollo de la agencia y la autoeficacia.

Finalmente, el último objetivo consistió en diseñar instrumentos y estrategias de evaluación cualitativa que permitieran valorar el impacto de la propuesta en el desarrollo de la agencia y la autoeficacia en las niñas de preescolar. Para ello, se propuso un sistema de evaluación cualitativa y formativa que incluyó listas de chequeo, registros anecdóticos, autoevaluaciones visuales, rúbricas y evidencias de productos. Estos instrumentos no solo

permiten documentar los procesos académicos, sino también favorecer procesos metacognitivos asociados a la agencia y la autoeficacia.

Por otro lado, la propuesta presentada es un esfuerzo por integrar un marco teórico innovador con prácticas pedagógicas concretas, alineadas con el enfoque del IB y las necesidades específicas del contexto educativo del Colegio Marymount. Entre las principales fortalezas identificadas se encuentran:

- Un enfoque progresivo y estructurado, ya que la secuencia por fases permite una implementación gradual que va desde la sensibilización o sintonización hasta la aplicación autónoma y el dominio de habilidades y competencias básicas. Esto garantiza que las estudiantes interioricen las dinámicas cooperativas de manera significativa.
- Una vinculación curricular, pues se integra el currículo del área de Español con la unidad transdisciplinaria del PEP. De esta forma, la propuesta no se descontextualiza, sino que se convierte en parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Una evaluación cualitativa y formativa, al incluir estrategias e instrumentos de evaluación coherentes con el enfoque constructivista del PEP. Esto permite valorar los procesos más allá de los resultados, favoreciendo la reflexión tanto del docente como de las estudiantes.

No obstante, también se presentaron algunos desafíos y limitaciones. El primero es que la propuesta aún no ha sido implementada en la práctica, por lo que su eficacia real no puede validarse. Además, la falta de capacitación docente en estructuras de aprendizaje cooperativo puede representar un obstáculo si no se cuenta con acompañamiento adecuado. Finalmente, la duración limitada de las fases podría resultar insuficiente para consolidar cambios profundos, ya que estos procesos requieren ser interiorizados de manera rutinaria hasta que las estudiantes logren instaurarlos de forma automatizada.

Con el fin de enriquecer y mejorar la propuesta elaborada, se sugieren las siguientes líneas de acción:

- Implementación piloto y evaluación: aplicar la propuesta de forma extendida al menos durante un semestre, documentando el proceso mediante diarios de campo, grabaciones y entrevistas con docentes y estudiantes.
- Formación docente: diseñar e impartir talleres de capacitación para docentes de preescolar en estrategias de aprendizaje cooperativo, agencia y autoeficacia, asegurando su apropiación y aplicación efectiva.
- Adaptación y escalabilidad: evaluar la posibilidad de adaptar la propuesta a todos los niveles de preescolar, de modo que su impacto se extienda de manera positiva a los años superiores.

- Participación familiar: crear estrategias para involucrar a las familias en el proceso, a través de talleres, muestras de trabajo o recursos para el hogar que refuercen los conceptos de agencia y autoeficacia.

Este trabajo no solo constituye una propuesta para fomentar la agencia y la autoeficacia en la primera infancia, sino que también resalta la importancia de crear ambientes significativos que empoderen a las estudiantes desde sus primeros años. La articulación entre el aprendizaje cooperativo, el enfoque del IB y el desarrollo socioemocional representa una visión innovadora, con el potencial de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de avanzar hacia una educación más inclusiva, centrada en el desarrollo integral de las estudiantes.

6. Referencias

- Agenda 2030 para América Latina y el Caribe. (s. f.). *Indicadores priorizados para el seguimiento de los ODS*. <https://agenda2030lac.org/estadisticas/indicadores-priorizados-seguimiento-ods.html#4>
- Bandura, A. (1998). Self-efficacy. En H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Castellaro, M., & Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: Interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140–156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Clowes, G. (2011, Spring). *The essential 5: A starting point for Kagan cooperative learning*. *Kagan Online Magazine*. Kagan Publishing. https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/330/the-essential-5-a-starting-point-for-kagan-cooperative-learning
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Devjak, T., Janžekovič Žmauc, I., & Benčina, J. (2021). The relationship between the factors and conditions of the autonomy of preschool teachers and fostering the autonomy of preschool children in kindergarten. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(1), 53–74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297068.pdf>

- Figuerola, Y., & Figuerola, M. (2019). Juego libre en sectores para promover autonomía en niños de cuatro años. *Revista de Investigación y Pedagogía*, 9(2), 33–49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7946074>
- Gillies, R. M. (2019). Promoting academically productive student dialogue during collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 97, 200–209. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.014>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Johnson Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje: La cooperación en el aula y la escuela* (1.ª ed.). Aique.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. En S. M. Brito (Ed.), *Active learning – Beyond the future* (pp. 5–26). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Kaddoura, M. (2013). Think pair share: A teaching learning strategy to enhance students' critical thinking. *Educational Research Quarterly*, 36(4), 3–24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061947.pdf>
- Kagan, M., Kagan, S., & Kagan, L. (1995). *Classbuilding*. Kagan Publishing.
- Kagan, S., & Laurie, M. (1997). *Cooperative learning structures for teambuilding*. Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (2013). Kagan cooperative structures promote language acquisition. *Kagan Online Magazine*. Kagan Publishing. https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/414/Kagan-Cooperative-Structures-Promote-Language-Acquisition
- Kagan, S. (2021). The structural approach and Kagan structures. En R. Gillies (Ed.), *Pioneering perspectives in cooperative learning: Theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003106760>
- Martínez, F. (2021). Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo: Implicaciones para la docencia. *Perfiles Educativos*, 43(174). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.60208>
- McKee, D. (2017). *Elmer y Rosa* (I. Pons Julia, Trad.). Beascoa.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje: Guía para docentes y padres de familia*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje*. Grado Transición.

- https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Transicion-min_0.pdf
- Organización del Bachillerato Internacional. (2018). *El alumno*. <https://www.ibo.org/es/programmes/primary-years-programme/curriculum/the-learner/>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2019). *¿Qué es la educación del IB?* <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/about-the-ib/pdfs/what-is-an-ib-education-en.pdf>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2021). *La primera infancia en el PEP*. https://resources.ibo.org/data/the-early-years-in-the-pyp_003611ae-de78-41d1-88e7-2ef3ec91f28c/the-early-years-in-the-pyp-es_c3847b7c-ff31-4847-aa96-3980a69c13ff.pdf
- Organización del Bachillerato Internacional. (2025). *Continuos de la asignatura de Lengua: Programa de la Escuela Primaria (PYP)*. <https://ibo.org/es>
- Rigo, D. Y., Squillari, R. B., Caraballo, M. R., & Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81–92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>
- Romero, B. M., & Valencia, M. V. (2023). Revisión conceptual de la autoeficacia escolar y su utilidad en la clase de idiomas de jóvenes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*, 1(1), 116–131. <https://doi.org/10.71770/RIEIPD.V1I1.1869>
- Salanova, M., Grau, R., Martínez, I. M., Cifre, E., Llorens, S., & García-Renedo, M. (2004). *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Universitat Jaume I.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J.-M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, S., Augereau-Landais, M., Mourey, F., Feybesse, C., Sundquist, D., & Lubart, T. (2023). *Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education*. *Journal of Intelligence*, 11(3), Article 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>
- Twinkl. (s. f.). *¿Qué soy? Mi perfil de aprendizaje del PEP [Juego de cartas]*. Twinkl. <https://www.twinkl.com.co/resource/juego-cul-es-mi-perfil-de-aprendizaje-pep-pyp-es-v-47>