



Educación



Con
Dignidad,
¡CUMPLIMOS!

Evaluación de Impacto y

Medición de Procesos

**del Programa Todos a Aprender (PTA)
En el marco del Contrato de Préstamo
BIRF 9360-CO**

Contrato interadministrativo
CO1.PCCNTR.9012747 de 2026, entre
el **Ministerio de Educación Nacional**
y la **Universidad de Nariño**



Evaluación de Impacto y
Medición de Procesos
del Programa Todos a Aprender (PTA)
En el marco del Contrato de Préstamo
BIRF 9360-CO

Contrato interadministrativo
CO1.PCCNTR.9012747 de 2026 entre
el **Ministerio de Educación Nacional**
y la **Universidad de Nariño**

Evaluación de Impacto y Medición de Procesos del Programa Todos a Aprender (PTA) En el marco del Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO

Presidente de la República

Gustavo Francisco Petro Urrego

Ministro de Educación Nacional

José Daniel Rojas Medellín

Viceministra de Educación

Lucy Maritza Molina Acosta

Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

Solman Yamile Díaz Ossa

Asesora del despacho, encargada del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0

Marcela Cascavita

Equipo Pedagógico Nacional PTAFI 3.0

Mónica Figueroa Dorado

Equipo Universidad de Nariño

Martha Sofía González Insuasti
Rectora

Hernán Modesto Rivas Escobar
Decano de la Facultad de Educación

Jesús Orlando Gracia Fajardo
Director

Jairo de los Ríos
Coordinador Operativo

Luis Alberto Montenegro
Experto Cualitativo

Mónica Esmeralda Vallejo
Experta Cualitativa

Alba Patricia Palacios Valencia
Experta Temática

Carlos Alberto Meriño
Experto Temático

John Jairo Narváez Galviz.
Experto Cuantitativo

John Barco Jiménez
Experto Cuantitativo

Aura María Meneses Zamora
Equipo de Sistematización

Christian David Chamorro
Equipo de Sistematización

Corrección de texto

Diseño y diagramación
Aura María Meneses Zamora

Este documento se elaboró en el marco del Contrato interadministrativo COI.PCCNTR. 9012747 del 2026, entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de Nariño y del del Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO.

Teoría de Cambio y lógica de intervención del Programa PROMISE (PTA – PAE) 2022 – 2026

Retos	Área de Resultado	Resultados Esperados	Impactos
	Mejora de prácticas pedagógicas y de gestión escolar		Enfoque de Cierre de brechas (más apoyo a docentes, rectores y ETC con estudiantes más vulnerables)
Medición de aprendizajes y habilidades socioemocionales	Evaluaciones de aprendizaje (Evaluar para Avanzar y SABER)	Mayor cobertura de ExA Regularidad en aplicación de Pruebas Saber	Enfoque de Cierre de brechas (más apoyo a docentes, rectores y ETC con estudiantes más vulnerables)
Uso sistemático de evaluaciones formativas			
Prácticas pedagógicas adaptadas a las necesidades de los NNJA que promuevan competencias básicas y socioemocionales.	Fortalecimiento del apoyo pedagógico en la educación primaria (PTA)	- Plan de acción basado en la evaluación de impacto DNP/BM - Articulación ExA - Enfoques remediales y en socioemocionales - Textos escolares y uso de tecnología	Mejores resultados de aprendizaje para NNA
Alta deserción en la secundaria y media.	Fortalecimiento de gestión pedagógica para cierre de brechas en EE y ETC (PTA)	- Fortalecer la línea de liderazgo de rectores del PTA (articulado con ExA) - Implementación de estrategias de remediación en secundaria y media a través de una nueva línea de apoyo del PTA a ETC - Apoyo socio-ocupacional y relevancia	Mejora de las habilidades socioemocionales de los estudiantes
Fortalecer el liderazgo pedagógico en EE y en ETC.	Escuela de liderazgo	evaluación de la estrategia escuela de liderazgo y plan de acción con enfoque en cierre de brechas.	Más niños siguiendo trayectorias completas

Teoría de Cambio y lógica de intervención del Programa PROMISE (PTA – PAE) 2022 – 2026

Retos	Área de Resultado	Resultados Esperados	Impactos
	2. Mejoras en gestión territorial y apoyo equitativo a las regiones		
Necesidad de mejor gestión a nivel territorial.	Herramientas para uso de los datos en gestión territorial	Uso de datos en gestión territorial para priorizar y focalizar acciones (ExA, Observatorio de trayectorias, PAE y monitor escolar) Mejorar focalización y calidad PAE	
Necesidad de mayor equidad en el apoyo en gestión.	Acompañamiento en diagnóstico e implementación a ETCs Vulnerables	Secretarías implementan acciones para prevención de la deserción y apoyo en vuelta a la presencialidad. Acompañamiento en implementación a Secretarías más vulnerables (esp. remediación)	

Información Básica de la Evaluación

Objetivo:

Estimar, con rigor metodológico, el efecto causal de la implementación del PTAFI 3.0 sobre los aprendizajes, las trayectorias escolares y las dimensiones intermedias asociadas a los actores educativos en los establecimientos seleccionados durante el periodo 2022–2025.

Periodo evaluado : 2022–2025.

Fechas de la evaluación:

Fase I, del 4 al 20 de noviembre de 2025.

Fase II, febrero–marzo de 2026.

Fases:

- Fase I: piloto Evaluación Inicial de Lectura (*Early Grade Reading Assessment* – EGRA) y Evaluación Inicial de Matemáticas (*Early Grade Mathematics Assessment* – EGMA) en 22 Establecimientos Educativos (EE) de 11 municipios, 770 Niñas, niños y adolescentes (NNA) de grado 3º, noviembre 2025.
- Fase II: operativo nacional en 537 EE de 9 rutas, 29 departamentos y 265 municipios; EGRA en submuestra de 77 EE y 770 NNA de grado 3º, febrero–marzo 2026.

Preguntas guía:

1. ¿Cuál es el efecto causal del PTAFI 3.0 sobre la fluidez lectora de los estudiantes de grado 3º de primaria en los EE focalizados?
2. ¿Cuál es el efecto del PTAFI 3.0 sobre las tasas de aprobación, reprobación, deserción de los EE focalizados durante 2022–2025?
3. ¿Cuál es el efecto del programa sobre las prácticas pedagógicas, el liderazgo directivo, el clima escolar y la percepción de los actores educativos respecto a la formación integral?
4. ¿En qué medida las prácticas pedagógicas de los docentes y el liderazgo directivo median el efecto del programa sobre los aprendizajes?

Muestra:

Universo de 2.794 EE focalizados 2022–2025; muestra operativa de 537 EE (283 tratados EE, 52.7%; 254 EE control, 47.3%), por matching de propensión sobre Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) 2024.

Alcance de la Evaluación

Levantamiento de información en establecimientos educativos

1

Visita Intervenido / TIPO 1

- Encuesta Directivo (1)
- Encuesta Docentes (1)
- Encuesta Estudiantes (1)
- Acudiente (1)
- Encuesta a Tutor (1)

3

Visita Control / TIPO 3

- Encuesta Directivo (1)
- Encuesta Docentes (1)
- Encuesta Estudiantes (1)
- Acudiente (1)

Información cuantitativa - 2026

2

Visita Integral Intervenido / TIPO 2

Instrumento Observación de
Establecimientos Educativos (56
E.E.) **EGRA:** Componente FLUIDEZ

- Encuesta Directivo (1)
- Encuesta Docentes (1)
- Encuesta Estudiantes (1)
- Madres, Padres y Personas
cuidadoras. (1)
- Encuesta a Tutor (1)

4

Visita Integral Control / TIPO 4

Instrumento Observación de
Establecimientos Educativos (37
E.E.) **EGRA:** Componente FLUIDEZ

- Encuesta Directivo (1)
- Encuesta Docentes (1)
- Encuesta Estudiantes (1)
- Madres, Padres y Personas
cuidadoras. (1)

**283 EE
Intervenidos**

**254 EE
control**



Impacto Nacional de la Evaluación en 2026

264

Municipios



42

Docentes
de Campo

Zona PTAFI	EE
A	92
B	92
C	197
D	71
E	84

16



28

Departamentos

76
ETC

9

Supervisores

48%

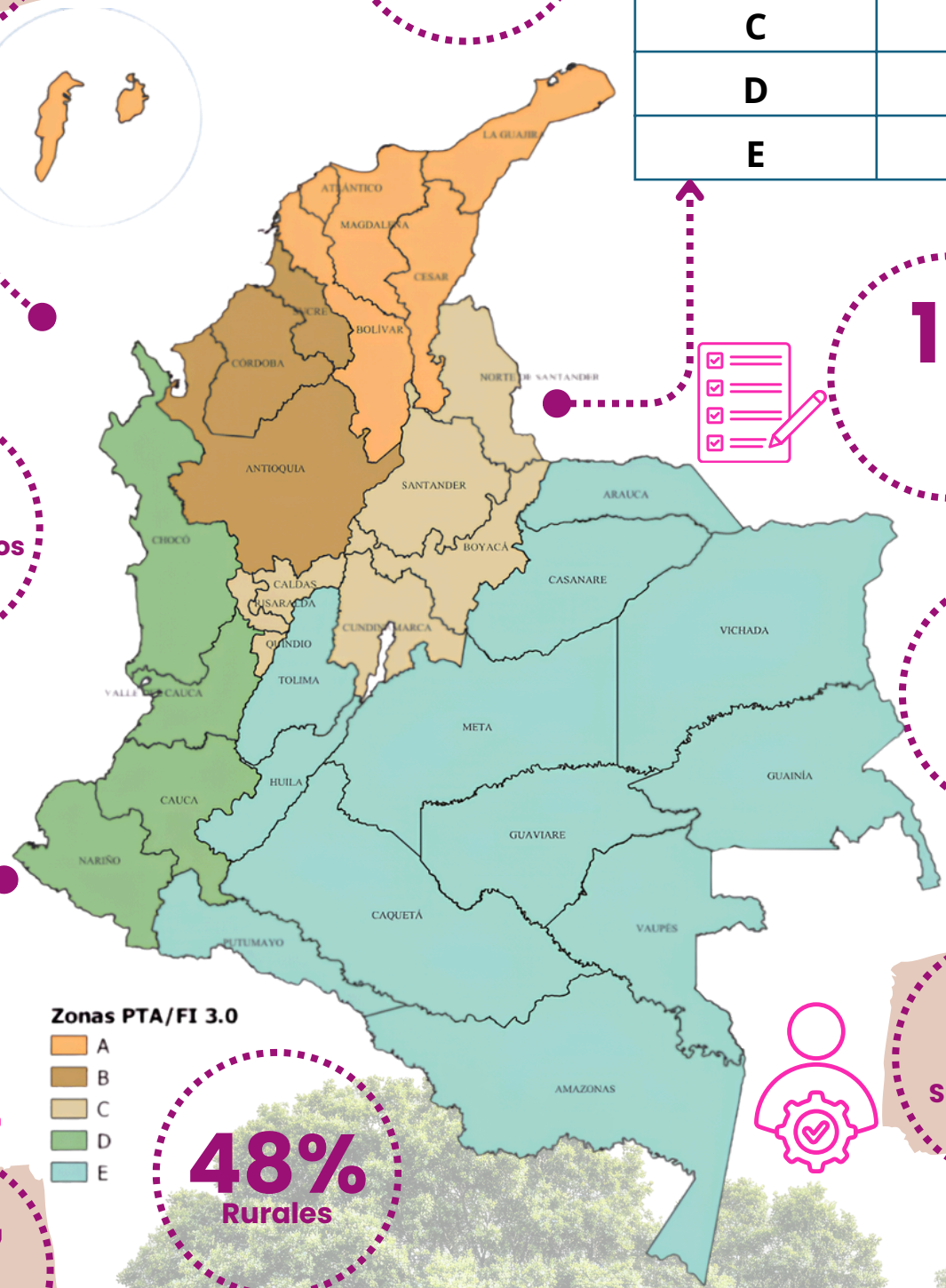
Rurales

537

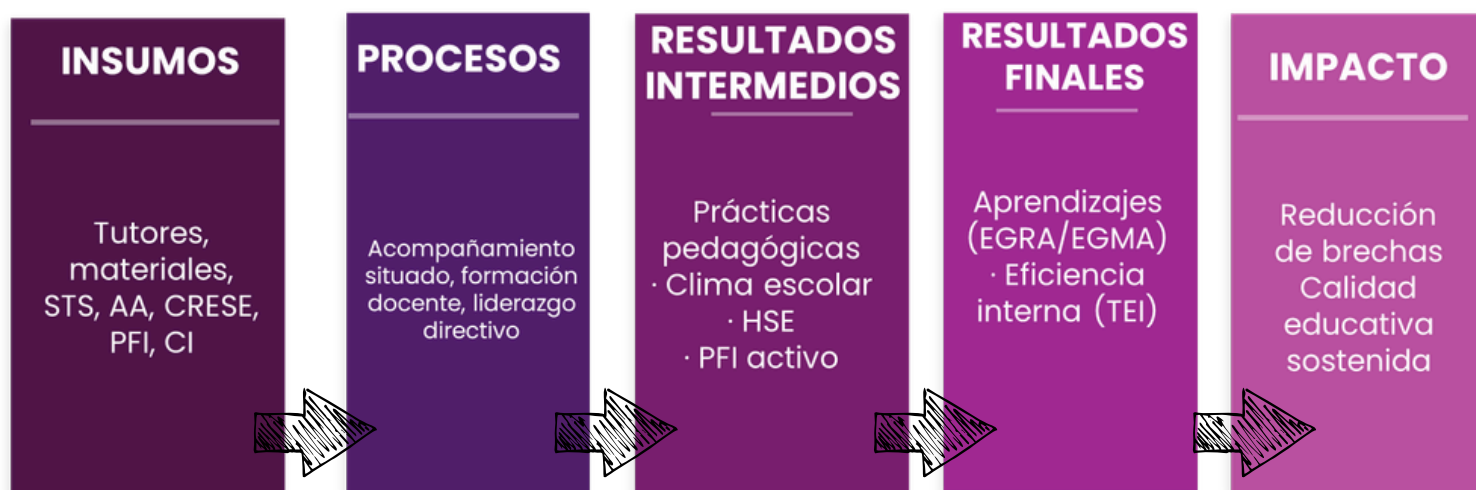
EE

Zonas PTA/FI 3.0

- A
- B
- C
- D
- E



Teoría de cambio del PTAFI 3.0: cadena causal



Paradoja percepción-práctica-resultado (Andes 2014, 2016; BM/DNP 2022): los actores reportan cambios en prácticas, pero los indicadores objetivos de aprendizaje evidencian un rezago temporal que la evaluación busca caracterizar y cuantificar.



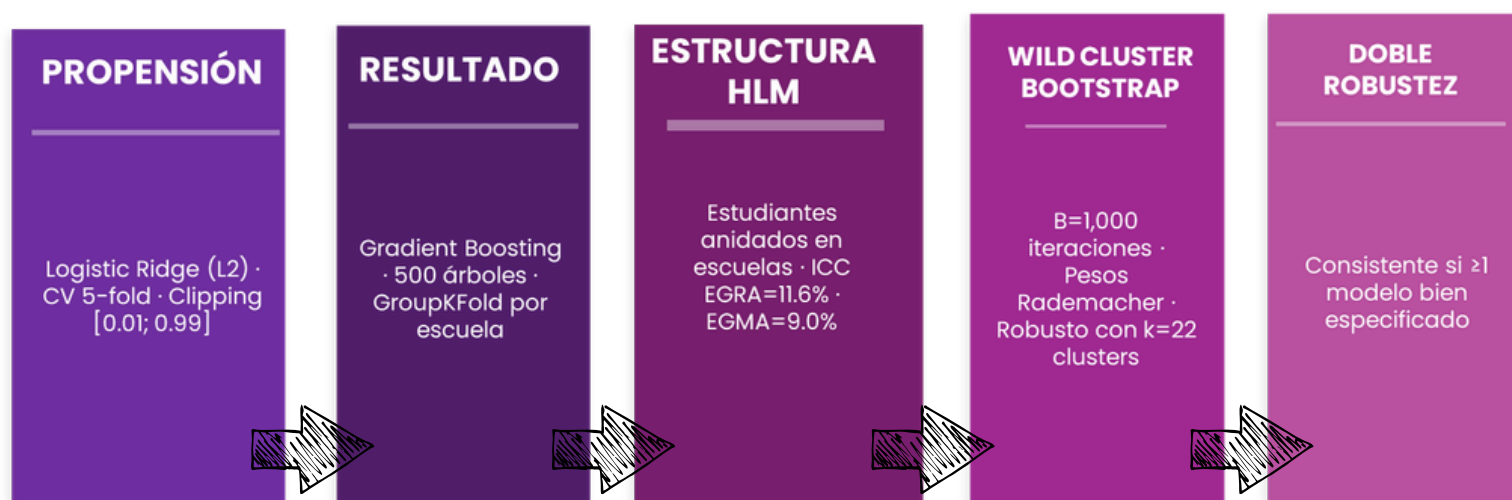


Hallazgos Cuantitativos Evaluación de Impacto PTAFI 3.0

Fase I + Fase II (datos 2025)
Abril 2026



Diseño Metodológico: AIPW/DR con Doble Robustez



Referencias: Chernozhukov et al. (2018) para AIPW/DR · Cameron, Gelbach & Miller (2008) para Wild Cluster Bootstrap · Errores CRVE Huber-White (REML) · Esta es la primera evaluación nacional del PTA con este estimador.



TEI Fase II: Serie Temporal 2017–2025

Aprobación · Reprobación · Deserción ·
Actualización con datos preliminares
2025



Lectura Cualitativa

Actores

Los 16 efectos positivos sobre 22 dimensiones se explican por la activación del liderazgo directivo distribuido y la institucionalización del PFI, los dos mecanismos de mayor fuerza. La aparente disminución de la participación institucional reportada por directivos no es pérdida de involucramiento, sino redistribución del liderazgo hacia docentes y tutores, coherente con un modelo de gestión pedagógica colaborativa.

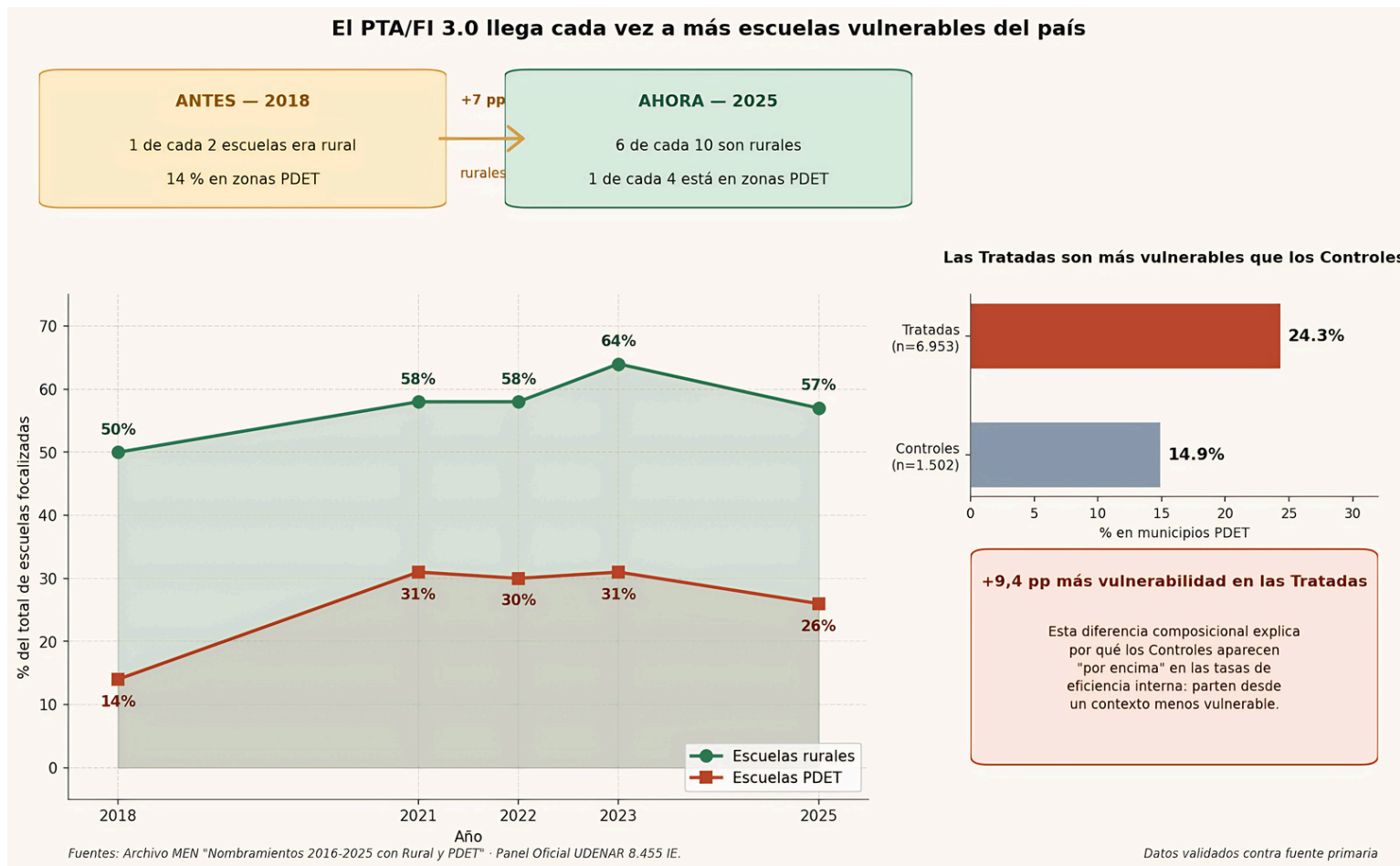
EGRA

La brecha persistente en fluidez lectora no indica un efecto adverso del programa, sino el punto de partida de su focalización en las escuelas más vulnerables. El cuello de botella está en las prácticas docentes individuales de aula —el mecanismo menos activado—, mientras la educación CRESE y lo socioemocional aún maduran. Los mecanismos institucionales se activan antes que los didácticos; la literatura (Hanushek y Woessmann, 2008) sitúa la consolidación de los aprendizajes en lectura entre 3 y 5 años más.

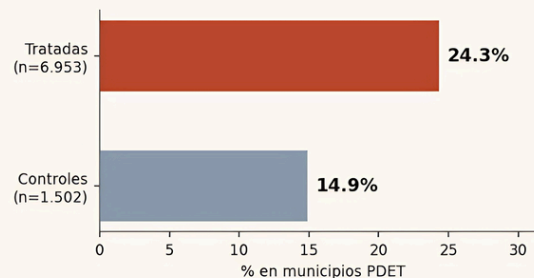
TEI

El cierre sostenido de la brecha en aprobación, reprobación y deserción se explica por dos mecanismos institucionales que el análisis Contexto-Mecanismo-Resultado identifica como los más activados: el liderazgo directivo distribuido y la articulación territorial ETC-EE a través del Plan de Formación Integral (PFI). El PTAFI 3.0 opera primero como dispositivo de equidad y retención: transforma la organización institucional de las escuelas más vulnerables antes de incidir en los aprendizajes individuales.

El PTAFI 3.0 Atiende cada vez a más escuelas vulnerables del país



Las Tratadas son más vulnerables que los Controles



+9,4 pp más vulnerabilidad en las Tratadas

Esta diferencia composicional explica por qué los Controles aparecen "por encima" en las tasas de eficiencia interna: parten desde un contexto menos vulnerable.

Hallazgos clave

Cada año llega a más rurales

Las escuelas rurales atendidas pasaron del 49 % en 2017 al 64 % en 2023. Hoy 6 de cada 10 escuelas del programa son rurales.

Cobertura PDET

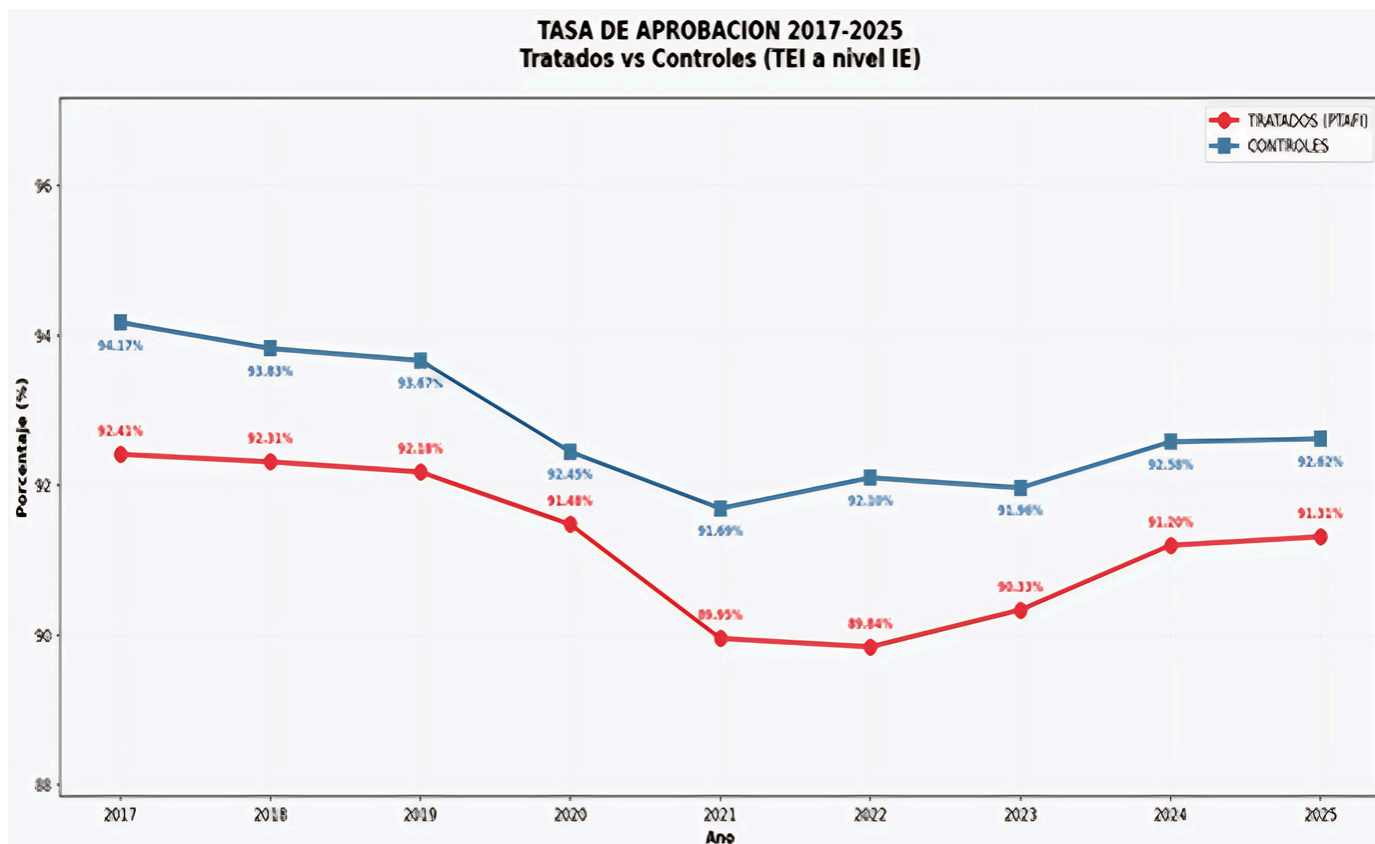
En 2018 el programa llegaba a municipios PDET (14 %). Hoy 1 de cada 3 escuelas atendidas está en zonas PDET, las más afectadas por el conflicto.

Tratadas más vulnerables que Controles

Las escuelas Tratadas tienen 9 pp más de PDET que las Controles.

Observación: el PTAFI 3.0 ha llegado de manera creciente a las escuelas más vulnerables del país (rurales y zonas PDET), el PTA atiende a quienes el sistema educativo había dejado más rezagados.

TEI Fase II: Tasa de Aprobación 2017–2025 (Actualizada)



Grupo	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
TRATADOS	92.41%	92.31% (-0.10)	92.18% (-0.24)	91.48% (-0.70)	89.95% (-1.52)	89.84% (-0.12)	90.33% (+0.49)	91.20% (+0.86)	91.31% (+0.11)
CONTROLES	94.17%	93.83% (-0.35)	93.67% (-0.16)	92.45% (-1.22)	91.69% (-0.76)	92.30% (+0.61)	91.96% (-0.33)	92.58% (+0.62)	92.62% (+0.04)
DIFERENCIA	-1.76%	-1.52%	-1.49%	-0.97%	-1.74%	-2.26%	-1.63%	-1.38%	-1.31%

Hallazgos clave

Impacto pandemia

Tratados caen hasta 89.95% en 2021 vs 91.73% controles (diferencia amplificada de -1.78 pp en pandemia).

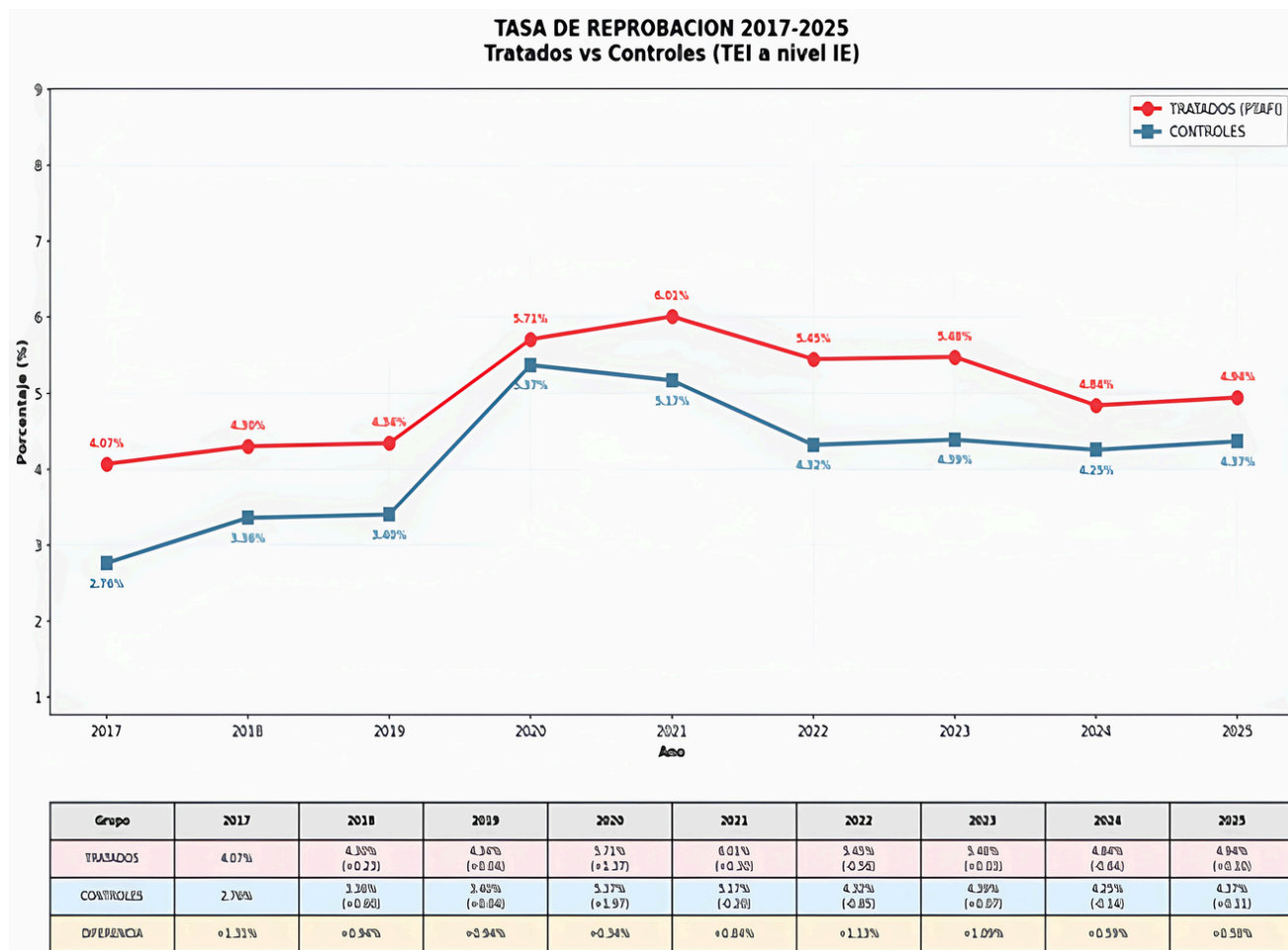
Convergencia 2025

Brecha 2025: -0.82 pp (MÍNIMO HISTÓRICO en 9 años). Tratados: +1.07 pp vs controles: +0.51 pp → convergencia acelerada.

Recuperación

Tratados suben de 89.84% (2022) a 92.27% (2025), cerrando la brecha sostenidamente.

TEI Fase II: Tasa de Reprobación 2017–2025



Hallazgos clave

Brecha 2017

EE tratados parten de menor tasa (4.06% vs 2.75%), confirmando que el programa atiende a los más vulnerables

Impacto pandemia

Tratados suben a 6.00% en 2021 vs 5.13% en controles. Pico estructural tras el cierre prolongado.

Reducción 79% de la brecha

Brecha 2017 (+1.31 pp) → Brecha 2025 (+0.27 pp). Reducción del 79% en la brecha en 9 años.

Práctica equiparación

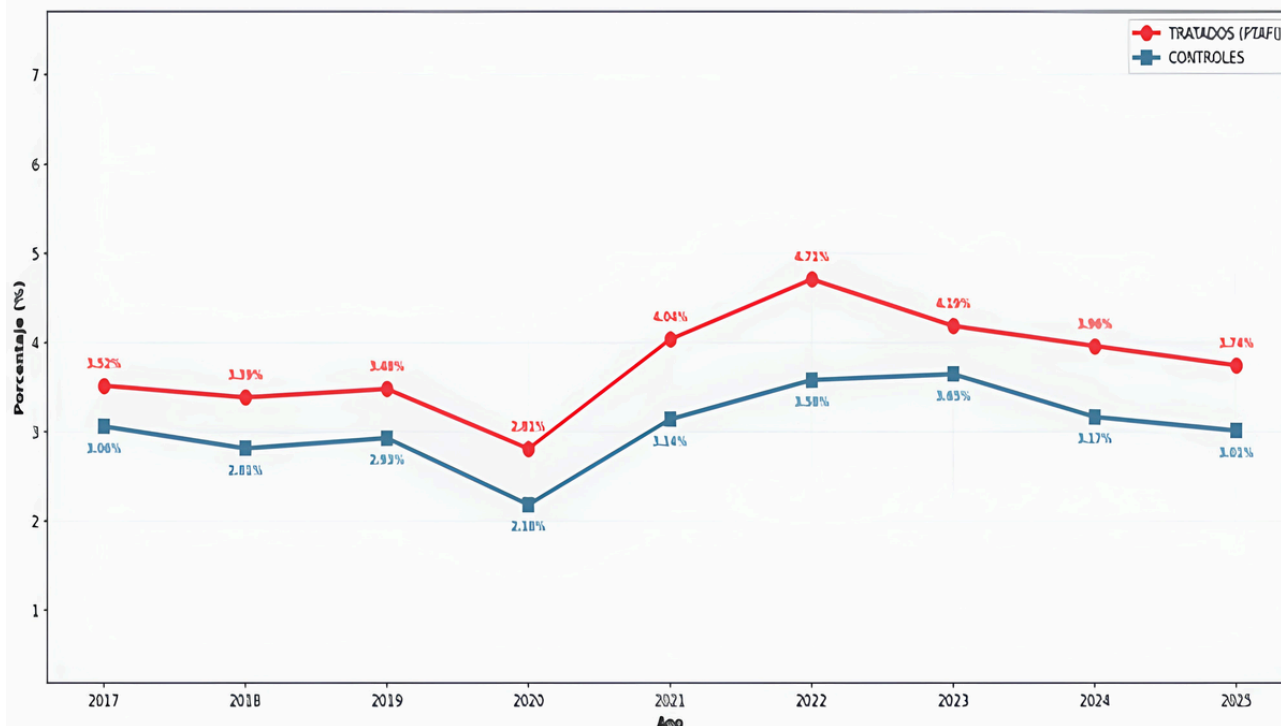
Tratados 4.99% vs controles 4.72% (2025). Los grupos prácticamente se equiparan.

Observación: Se evidencia una reducción sostenida de la brecha en reprobación, lo que indica convergencia entre instituciones y mejora en las trayectorias escolares. Las instituciones urbanas avanzan más rápido, y los estudiantes atendidos presentan menor reprobación.

Fuente: SIMAT / EFICIENCIA_EE_2025_PREL — Equipo evaluador UDENAR, 2026.

TEI Fase II: Tasa de Deserción 2017–2025 · Retención Diferencial

TASA DE DESERCIÓN 2017-2025
Tratados vs Controles (TEI a nivel IE)



Grupo	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
TRATADOS	3.52%	3.39% (-0.13)	3.48% (+0.09)	2.81% (-0.67)	4.04% (+1.22)	4.71% (+0.67)	4.19% (-0.52)	3.96% (-0.22)	2.74% (-1.22)
CONTROLES	3.06%	2.83% (-0.23)	2.93% (+0.10)	2.18% (-0.75)	3.14% (+0.96)	3.58% (+0.44)	3.65% (+0.07)	3.17% (-0.48)	2.02% (-1.15)
DIFERENCIA	+0.46%	+0.57%	+0.55%	+0.63%	+0.90%	+1.13%	+0.54%	+0.79%	+0.72%

Retención diferencial

Línea base 2017

Tratados 3.51% vs controles 3.03%. Brecha inicial de +0.48 pp refleja focalización en EE vulnerables.

Pico estructural 2022

Tratados alcanzan pico de 4.70% en 2022 vs 3.57% en controles. Brecha ampliada por contexto socioeconómico.

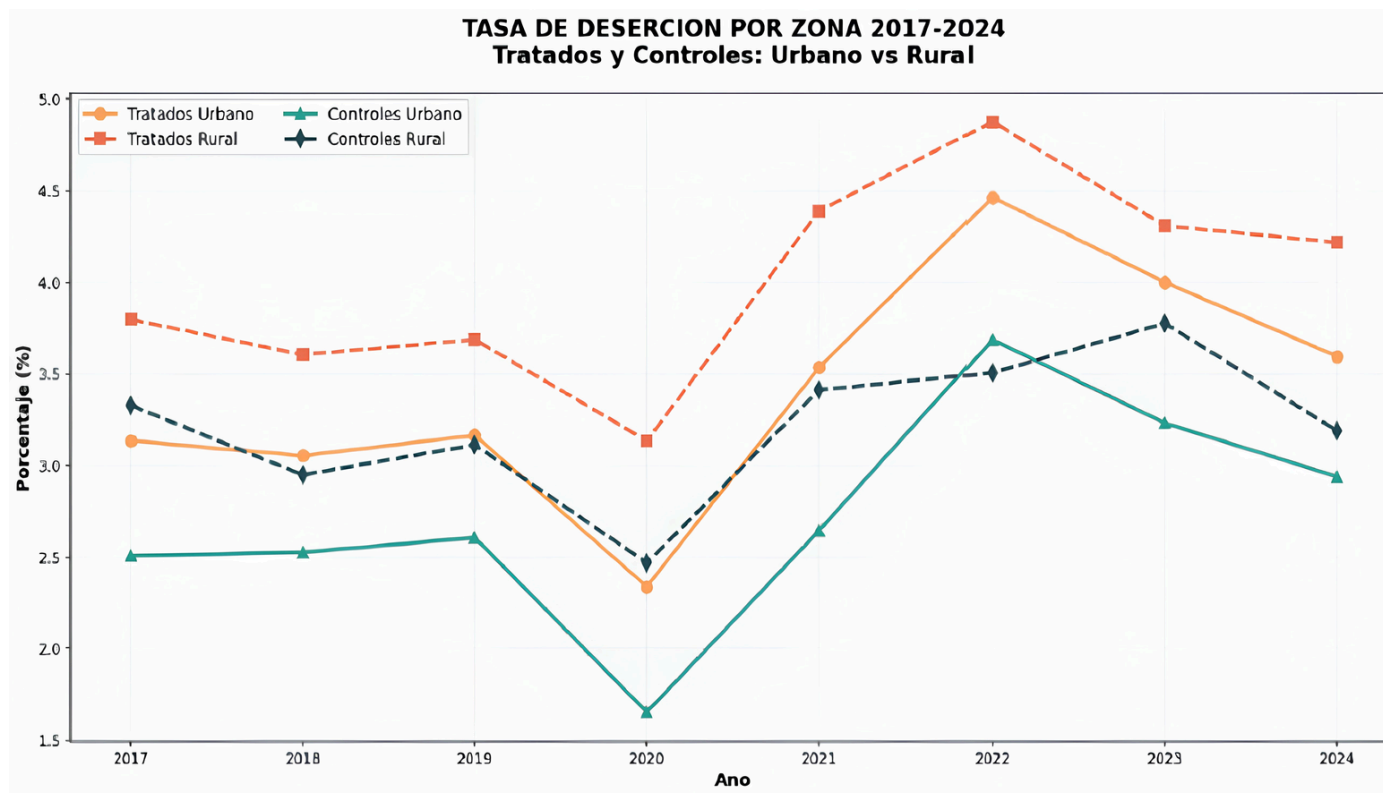
Retención acelerada 2022–2025

Tratados: 4.70% → 2.74% (-1.96 pp). Controles: 3.57% → 2.02% (-1.55 pp). Velocidad diferencial: 43% mayor en tratados.

Observación: A partir de 2022, la tratadas tienen una reducción más acelerada en la deserción en comparación con las no intervenidas, mayor capacidad para retener a los estudiantes y estabilizar sus trayectorias escolares.

Fuente: SIMAT / EFICIENCIA_EE_2025_PREL — Equipo evaluador UDENAR, 2026.

TEI: Deserción por Zona · Heterogeneidad de efectos



Rural vs. Urbano

Tratado Rural

EE tratados rurales: mayor vulnerabilidad. Parten de ~3.79% (2017), pico 4.88% (2022).

Tratado Urbano

Urbano tratado: de 4.46% (2022) a 2.74% (2025) → -1.72 pp. Lideran la recuperación pos-pandemia.

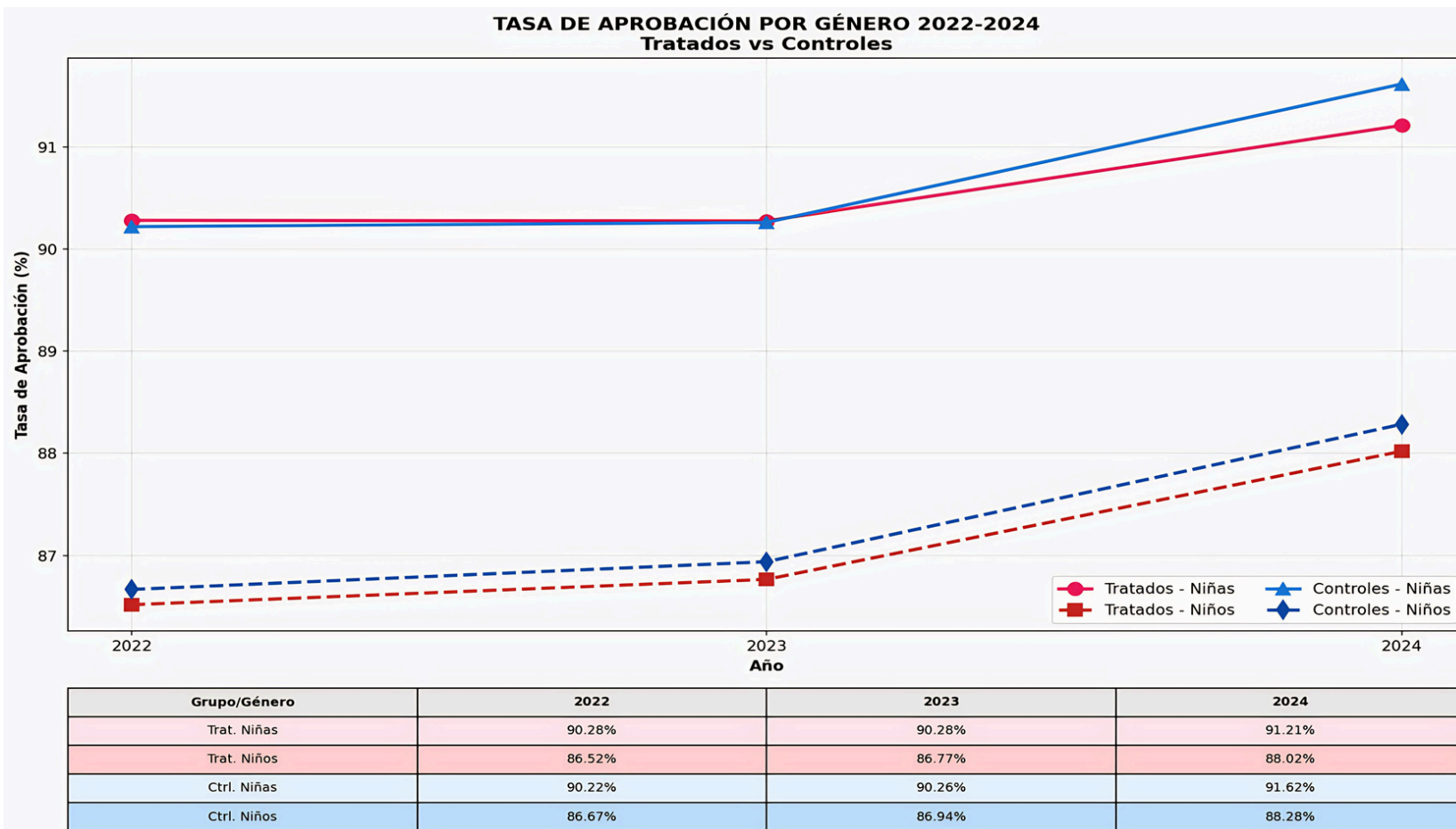
Implicación

Escalar mecanismos urbanos a EE rurales.

Observaciones: Las instituciones rurales presentan mayor vulnerabilidad y menor capacidad de recuperación, mientras que las urbanas avanzan más rápidamente en la reducción de la deserción.

Fuente: SIMAT / EFICIENCIA_EE_2025_PREL — Equipo evaluador UDENAR, Fase II, 2026.

TEI: Aprobación por Sexo · Heterogeneidad de efectos



Niños vs. Niñas

Brecha de Género

Brecha género (3–4 pp) supera brecha del programa. Niños: 4.81% → 4.00% (-0.81 pp entre 2022–2024).

Implicación

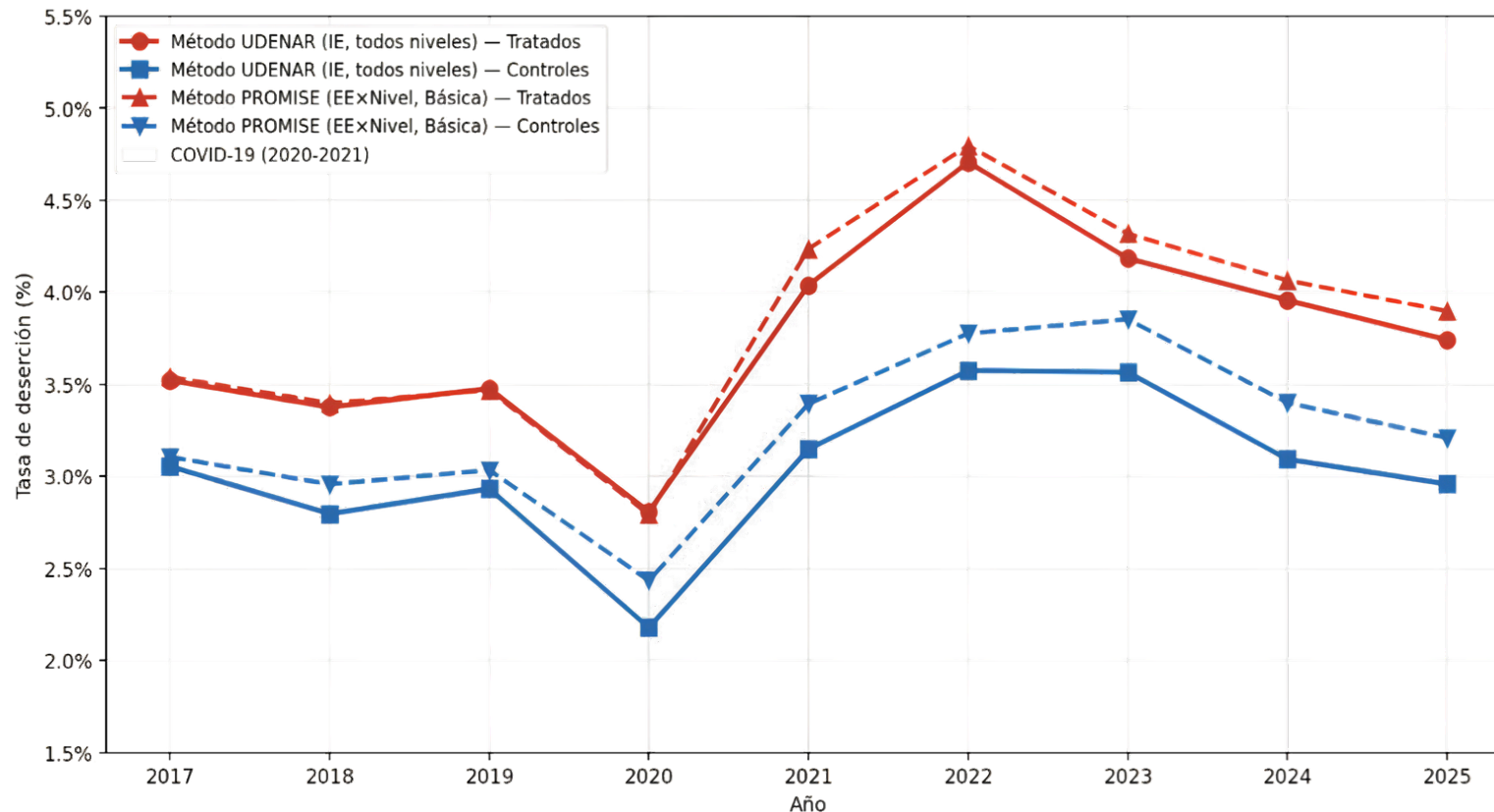
La brecha de sexo existe y se mantiene en el tiempo.

Observaciones: Las brechas de género son marcadas, afectando especialmente a los niños.

Fuente: SIMAT / EFICIENCIA_EE_2025_PREL — Equipo evaluador UDENAR, Fase II, 2026.

TEI Fase II: Serie Temporal vs PROMISE · Equivalencia metodológica

Tasa de deserción: UDENAR (IE) vs. PROMISE (EE×Nivel), Tratados y Controles, 2017-2025



Equivalencia funcional

Mismo panel T/C

6.925 Tratados + 1.483 Controles.
 T.S: IE × todos niveles;
 PROMISE: EE × Nivel, Básica.

Correlación Pearson

Pearson Tratados: $r = 0,995$
 deserción · 0,977 aprobación ·
 0,918 reprobación. MAD
 deserción: 0,08 pp.

Brecha invariante

Aprobación: -1,64 pp T.S. vs -1,65
 pp PROMISE. Reprobación: 0,92
 pp vs 1,05 pp. Diferencia ~0 pp.

Robustez Inferencial

Misma forma temporal y misma
 brecha T-C bajo ambas
 metodologías. La inferencia
 causal es invariante al esquema
 de agregación.

Observación: Las cuatro trayectorias muestran la misma forma de curva y la misma brecha Tratados-Controles bajo ambas metodologías; solo difiere el nivel absoluto. Esto valida la serie Temporal (IE, todos los niveles) como base para la inferencia estadística, manteniendo la serie PROMISE como referencia contractual ante el Banco Mundial (sección 8.1.5).

Fuente: Tabla TEI-4 / Sección 8.1.5 — Equipo evaluador UDENAR, 2026.

El PTAFI 3.0 Atiende cada vez a más escuelas vulnerables del país

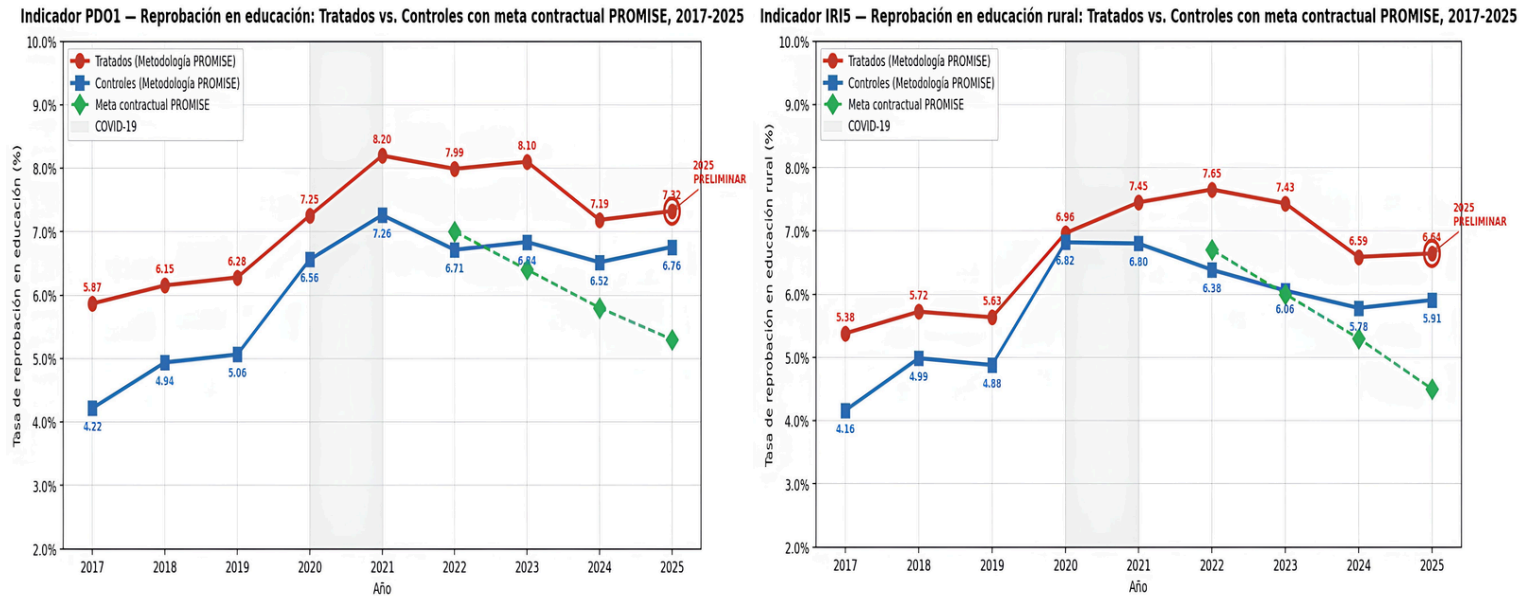


Tabla 8-5 — Indicadores PROMISE PDO1, IRI5 e IRI17 sobre el panel Tratados-Controles, 2017–2025

Año	PDO1 T	PDO1 C	Meta	IRI5 T	IRI5 C	Meta	IRI17 T	IRI17 C	Meta
2022	7,99%	6,71%	7,0%	7,65%	6,38%	6,7%	89,32%	90,48%	84,9%
2023	8,10%	6,84%	6,4%	7,43%	6,06%	6,0%	90,13%	90,07%	85,3%
2024	7,19%	6,52%	5,8%	6,59%	5,78%	5,3%	90,55%	90,52%	5,8% / 85,8%
2025*	7,32%	6,76%	5,3%	6,64%	5,91%	4,5%	90,70%	91,43%	86,7%

Fuente: Tabla 8-5 / Sección 8.1.6 — Equipo evaluador UDENAR, 2026. Panel Oficial 8.455 EE (6.925 T + 1.483 C). Metas según Manual Operativo PROMISE v3.0 (MEN, 2025a). Valor 2025 preliminar.

Hallazgos clave

Choque pandémico

PDO1 e IRI5 saltan +2,3 pp en 2017–2021 por COVID-19. Máximo en 2021 (8,20% T / 7,26% C).

PDO1 / IRI5: brecha vs meta

2025: PDO1 = 7,32% (+2,02 pp vs meta 5,3%). IRI5 = 6,64% (+2,14 pp vs meta 4,5%). Controles también por encima.

IRI17: meta sobrecumplida

Tratados PDET 2025 = 90,70% ≤ superan meta 86,7% (+4,00 pp). Recuperación sólida desde mínimo 2021 (89,51%).

Recuperación consistente

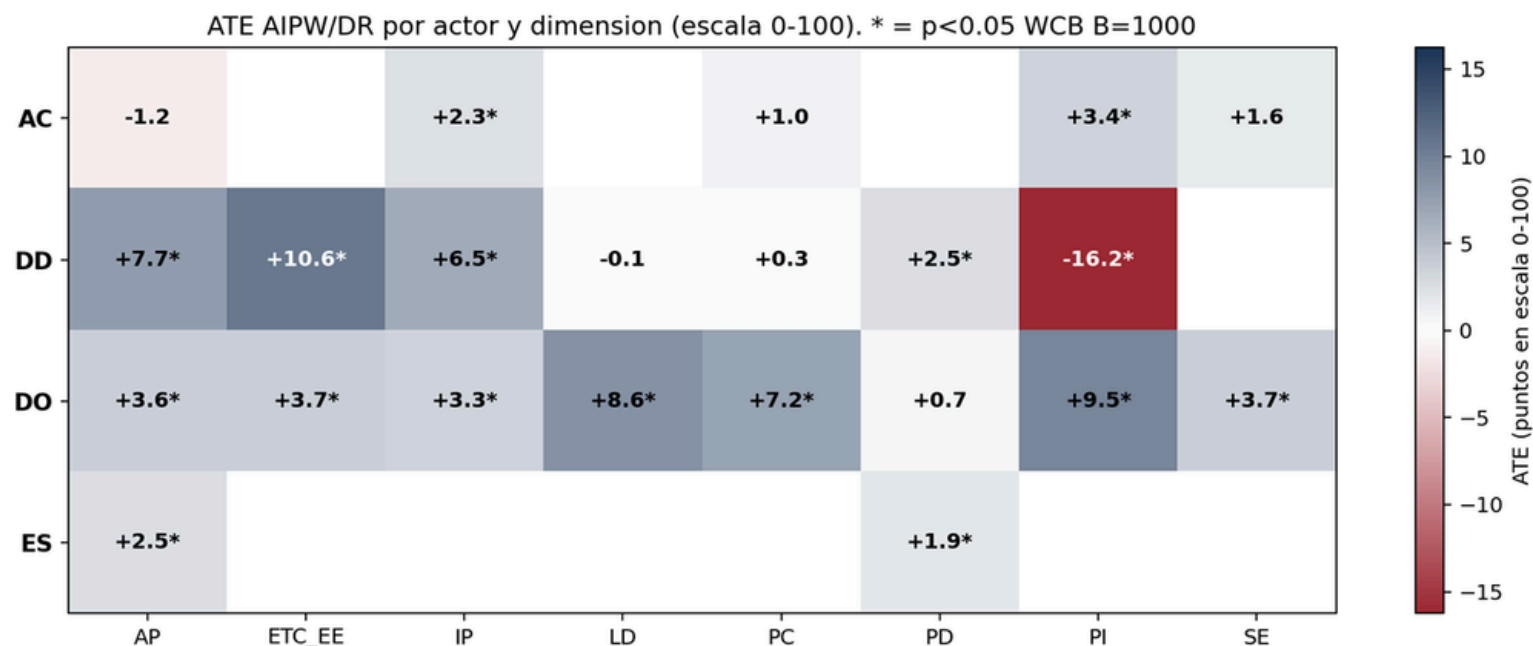
Tendencia decreciente sostenida 2022–2025 en los 3 indicadores. Brecha PDO1 T-C cae 0,28 pp (2022 → 2025).

Análisis de Impacto Causal para actores educativos.

537 EE (283 T + 254 C) · Febrero-Marzo
2026 · 5 Actores educativos.



Actores Educativos: Síntesis Causal Cross-Actor (AIPW/DR)



Hallazgos clave

El docente, motor del cambio

Docentes (DO): 7 de 8 dimensiones con ATE positivo significativo. Mayor cobertura y consistencia. Efectos más fuertes: PI (+9,5*), LD (+8,6*), PC (+7,2*).

Articulación y aprendizajes

Directivos (DD) reportan el efecto más alto en Articulación ETC-EE (+10,6*) y aprendizajes (+7,7*). Confirma cadena causal política → gestión → aula.

Convergencia de fuentes

Estudiantes (ES) y Acudientes (AC) confirman efecto: ES +2,5* en aprendizajes; AC +3,4* en participación. Triangulación con TEI/EGRA refuerza la inferencia.

Robustez AIPW/DR + WCB

Doble robustez (Logit-Ridge + GBM), WCB B=1.000 sobre 408 EE cruzadas con Panel Oficial. Tutores: solo intra-tratamiento (n=281).

Mapa de Calor ATE AIPW/DR — Actor × Dimensión · Programa PTA/FI 3.0 · N=408 EE · WCB B=1.000 · * = $p < 0,05$

DD · Directivos
5/7 dim.+ · ETC-EE +10,6

DO · Docentes
7/8 dim.+ · PI +9,5 / LD +8,6

TU · Tutores
Intra (n=281) · Calidad alta

ES · Estudiantes
2/2 dim.+ · AP +2,5 / PD +1,9

AC · Acudientes
2/5 dim.+ · PI +3,4 / IP +2,3

Observación: El mapa de calor revela un patrón sistémico: el PTAFI 3.0 transforma primero la dimensión institucional (PI, LD, ETC-EE), luego las prácticas e innovación, y finalmente los aprendizajes. La concentración de celdas significativas en DO y DD confirma que el programa opera vía el ecosistema docente-directivo, con efectos más discretos pero positivos en ES y AC.

Fuente: Figura 9-6 / Capítulo 9 — Equipo evaluador UDENAR, 2026. Encuestas CN-DD-V3, CN-DO-V3, CN-TU-V3, CN-ES-V3, CN-AC-V3 · Operativo Fase II, feb-mar 2026.

Actores Educativos: Forest Plots por Sector (AIPW/DR + WCB)

Fig. 9-1 · Directivos Docentes (N=408)

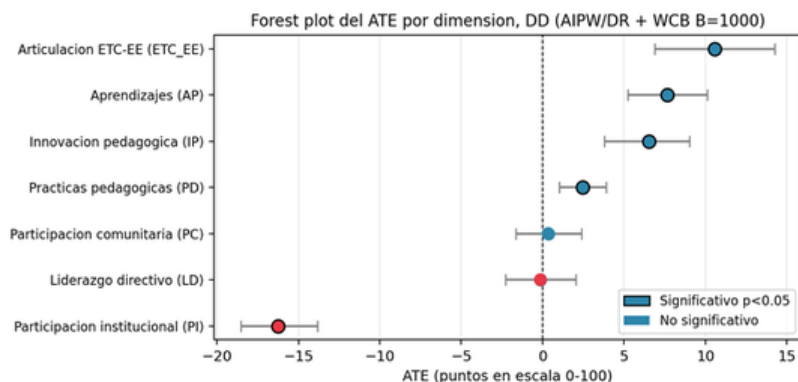


Fig. 9-2 · Docentes (N=408)

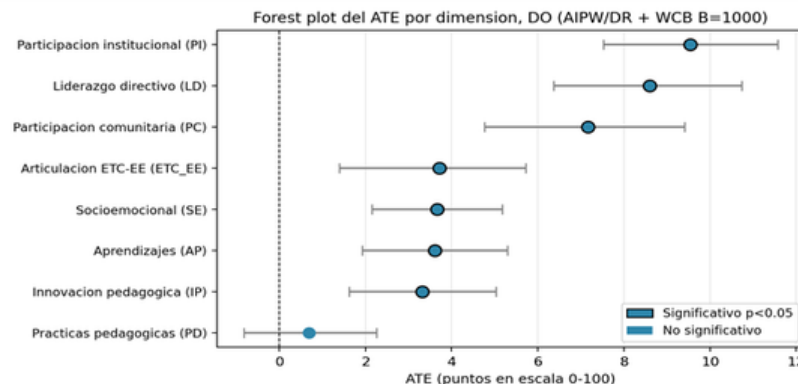


Fig. 9-4 · Estudiantes (N=408)

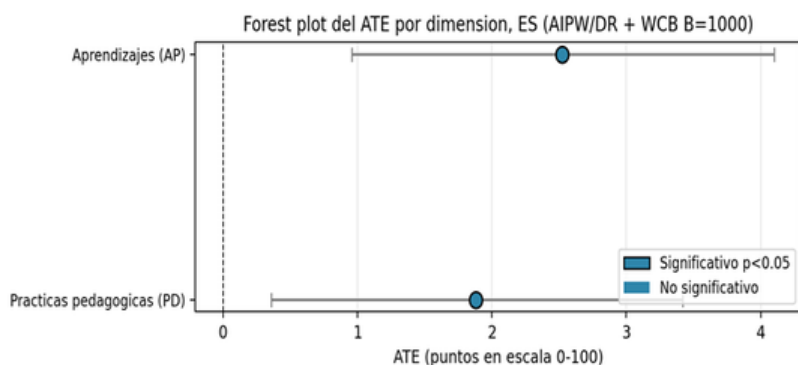
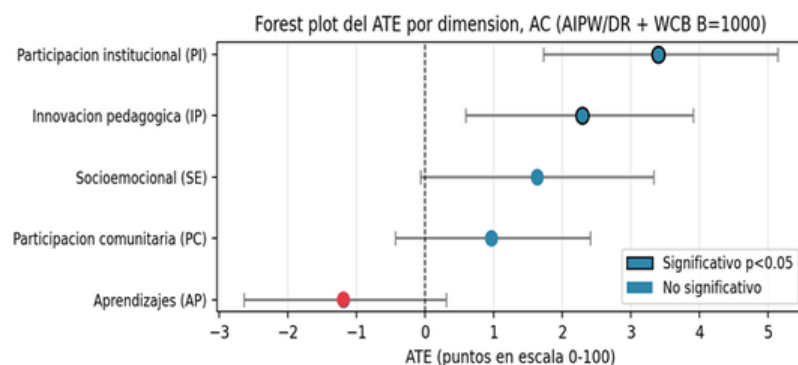


Fig. 9-5 · Acudientes (N=408)



Hallazgos clave

DD · Directivos docentes

5/7 dim. positivas. ETC-EE +10,6*, AP +7,7*, IP +6,5*. PI -16,2* (anomalía por wording).

DO · Docentes de aula

7/8 dim. significativas+. PI +9,5*, LD +8,6*, PC +7,2*. Mayor cobertura y consistencia.

ES · Estudiantes

2/2 dim. significativas+. AP +2,5* (p=0,004), PD +1,9*. Magnitud menor por auto-reporte.

AC · Acudientes

2/5 dim. significativas+. PI +3,4* (p<0,001), IP +2,3*. Confirma percepción de cambio en familia-escuela.

TU · Tutores PTAFL (Fig. 9-3, n=281): Análisis intra-tratamiento (no permite ATE). Medias altas en AP (88,4), SE (85,7), LD (85,0). Anclaje de calidad de la implementación.

Fuente: Figuras 9-1, 9-2, 9-4, 9-5 — Capítulo 9 Equipo evaluador UDENAR, 2026. AIPW/DR + Wild Cluster Bootstrap (B=1.000) sobre N=408 EE cruzadas con Panel Oficial.

Resultados EGRA y EGMA: Hallazgos Fase I y Fase II

FASE I: 22 EE (11 T + 11 C) · 770 NNA · grado 3º · noviembre 2025 ·
Plataforma Tangerine

FASE II: 77 EE, 41 tratados, 37 control · grado 3º. febrero a
marzo 2026 Plataforma Tangerine.



Resultado Principal: EGRA y EGMA — ATE AIPW/DR

EGRA – Lectura (SIGNIFICATIVO)

- $ATE = -3.66^{**}$ puntos · $SE = 1.45$
- IC 95%: $[-6.47; -0.88]$ · $p = 0.011$
- Sesgo eliminado: solo 8% → Efecto REAL y robusto
- Se concentra en fluidez lectora (automatización), no en fonética
- Cuello de botella: automatización lectora en grado 3°

Observación: los estudiantes logran decodificar, pero aún no leen con continuidad, ritmo y comprensión.

EGMA – Matemáticas (NO significativo)

ATE = -0.06

$SE = 0.31$ · IC 95%: $[-0.64; +0.60]$

Efecto · Sesgo eliminado: 81%

p = 0.847

ESPURIO

Matemáticas no alcanzan significancia

22 EE · 770 NNA

Fase I · grado 3°

Reducción sesgo AIPW/DR: 8% (EGRA)

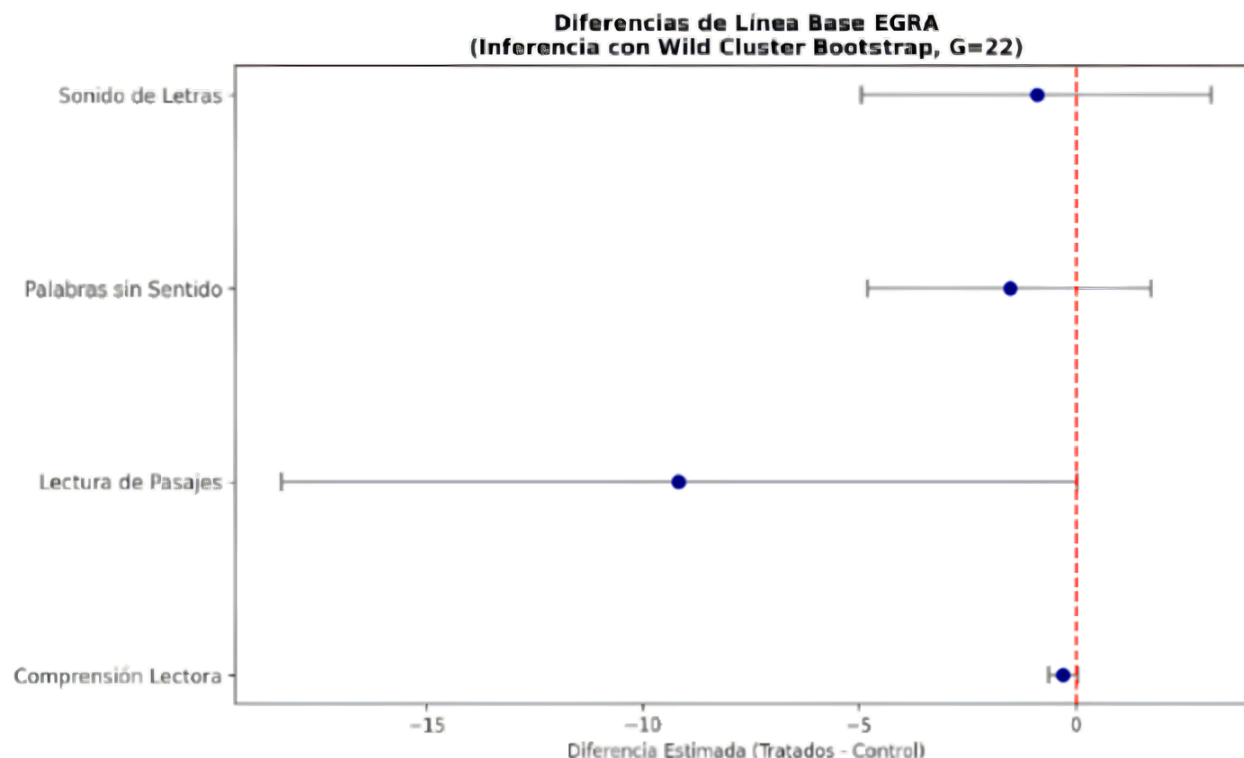
536 EE · 830 NNA

Fase II · grado 3° (en ejecución)

Estimado ATE definitivo por AIPW/DR en Junio 2026

Observación: las diferencias en matemáticas corresponden, principalmente, a factores como la organización del tiempo y la jornada escolar.

EGRA: ¿Dónde se concentra el efecto en lectura? (Fase I, 22 EE)



Por subprueba

Sonido de Letras

- Coef. -0.91 · n.s.

Pseudopalabras

- Coef. -1.54 · n.s.

Lectura de Pasajes

- Coef. -9.17 · mayor efecto

Comprensión Lectora

- Coef. -0.30 · IC estrecho

Interpretación

- Cuello de botella en automatización. Fonología sin diferencias; déficit en fluidez.

Observación: Los estudiantes han desarrollado habilidades básicas de decodificación. Presentan dificultades en la lectura fluida y comprensiva.

Reto pedagógico: lectura automatizada y con sentido.

Fuente: Equipo Cuantitativo UDENAR · Piloto Fase I, noviembre 2025. Wild Cluster Bootstrap G=22 · Pesos Rademacher.

Resultado Principal: EGRA Fase II – ATE AIPW/DR (Lectura de Pasaje)

EGRA Fase II – Lectura de Pasaje (ROBUSTEZ SIGNIFICATIVO)

- **ATE = -10,67 PPM · SE = 4,59**
- **IC 95 %: [-19,50; -1,62] · p = 0,008**
- Reducción de sesgo vía AIPW/DR sobre sedes principales
- Converge con LP Fase I bruto (-9,62 PPM, $p < 0,001$)
- Diferencia entre ambas estimaciones: solo 11 %
- CATE Rural -11,00 (sig); PDET -40,13 (sig); Mujeres -7,76 (sig)
- Brecha refleja focalización en zonas vulnerables, no efecto adverso
- Estabilidad metodológica entre dos olas independientes

Hallazgo: efecto causal estable de -10 PPM en sedes principales identificado de manera consistente en las dos olas del estudio

Especificación Principal (sobre muestra completa)

ATE = -4,31 PPM

SE = 4,65 · IC 95 %: [-13,32; +4,42]

Descuenta sesgo composicional al incluir sedes anexas imputadas

p = 0,368

NO SIGNIFICATIVO en muestra agregada

Dilución estadística por mezcla de subpoblaciones heterogéneas

76 EE · 596 NNA

Fase II · grado 4º

AUROC 0,891 · SMD post-IPW 0,137 ·

Reducción sesgo: 8,73 PPM

Comparable con Fase I LP: -9,62 PPM bruto ($p < 0,001$)

Coef. WCB Fase I LP: -9,17 PPM (mayor efecto entre 4 subpruebas)

Convergencia decisiva: ~-10 PPM en sedes principales en ambas fases

Observación: la estabilidad del efecto entre Fase I (-9,62 bruto) y Fase II robustez (-10,67 AIPW/DR) sobre la misma subprueba de fluidez lectora con diferencia de apenas 11 % entre dos olas independientes confirma la calidad metodológica del estudio. La elección del componente de fluidez como outcome único de Fase II se justifica por ser la subprueba con mayor efecto y única significativa en Fase I.

Conclusiones y Recomendaciones

1. Aprendizajes EGRA — Fluidez lectora :

Los resultados preliminares muestran retos en fluidez lectora, particularmente en la automatización y comprensión, sin efectos significativos en matemáticas, lo que sugiere que los impactos en aprendizajes fundamentales aún se encuentran en una etapa temprana de consolidación y deberán precisarse con la Fase II de la evaluación.

2. Focalización efectiva hacia las zonas más vulnerables:

El PTAFI 3.0 atiende deliberadamente a la población educativa con mayor rezago estructural. Esta focalización es la clave interpretativa: las brechas absolutas observadas reflejan el punto de partida del programa, no su desempeño.

3. Cierre sostenido de brechas en eficiencia interna 2017–2025:

Las TEI documentan una convergencia sistemática Tratados–Controles: la brecha de aprobación cae 54 %, la de reprobación cae 79 %, y la deserción pospandémica se recupera 43 % más rápido en el grupo intervenido. El PTA/FI 3.0 opera consistentemente como dispositivo de equidad y retención escolar en zonas de alta vulnerabilidad.

4. Convergencia decisiva del efecto causal en fluidez lectora:

Dos olas independientes arrojan un efecto de aproximadamente menos 10 palabras correctas por minuto. El cuello de botella se concentra en la automatización lectora, no en la decodificación.

5. El programa transforma primero las escuelas:

16 de 22 dimensiones en directivos, docentes, estudiantes y familias ya mejoran significativamente. Los aprendizajes en lectura requieren entre 3 y 5 años más para consolidarse (Hanushek y Woessmann, 2008): es la secuencia esperada del cambio educativo.

Conclusiones y Recomendaciones

R1. Reforzar el componente de fluidez lectora en grados iniciales

Intensificar el acompañamiento pedagógico situado (STS/AA) en lectoescritura inicial para los grados 1º a 3º, con el fin de acelerar la consolidación de aprendizajes fundamentales. En coherencia con el CONPES 4188, se recomienda ampliar el uso del Aula Virtual de Colombia Aprende y fortalecer la articulación pedagógica con la estrategia QSQS como mecanismo complementario de apoyo al desarrollo de competencias básicas.

R2. Continuidad y escalamiento del programa

Dar continuidad al PTAFI 3.0 hasta el cierre del Programa PROMISE el 30 de junio de 2026. Evaluar el escalamiento posterior priorizando las ZPT D y E y los municipios PDET, manteniendo y profundizando el sesgo de focalización progresiva hacia los establecimientos más vulnerables del país.

R3. Diseñar estrategias diferenciadas por género y por zona

Implementar componentes específicos dirigidos a niños varones subgrupo de mayor riesgo de deserción y a establecimientos rurales, donde la recuperación pospandémica avanza más lentamente. Identificar y escalar los mecanismos urbanos exitosos a entornos rurales.

R4. Renegociar las metas contractuales pos-shock con el Banco Mundial

Los indicadores PDO1 e IRI5 incumplen por shock pandémico exógeno, no por desempeño del programa. La revisión de metas ligadas a un análisis técnico, puede ayudar a la escogencia de metas factibles para futuras evaluaciones.

R5. Institucionalizar el estándar metodológico AIPW/DR como replicable

Adoptar la metodología AIPW/DR, Wild Cluster Bootstrap como estándar para futuras evaluaciones nacionales, ya que propone un paso más adelante en cuanto a evaluaciones de impacto causales del programa PTA/FI 3,0.

Evaluación de Resultados PTAFI 3.0

Fase II | Contrato CO1.PCCNTR.901274



Evaluación de Resultados

La evaluación de resultados se enfoca en valorar el cumplimiento de los indicadores establecidos en la Matriz de Indicadores del Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO, en articulación con las metas del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026.

Propósito: Verificar el cumplimiento de los indicadores como cobertura, formación, acompañamiento, materiales.



Método: Panel de indicadores por EE/ETC (2022–2025), tendencias y brechas; sin interpretación causal.



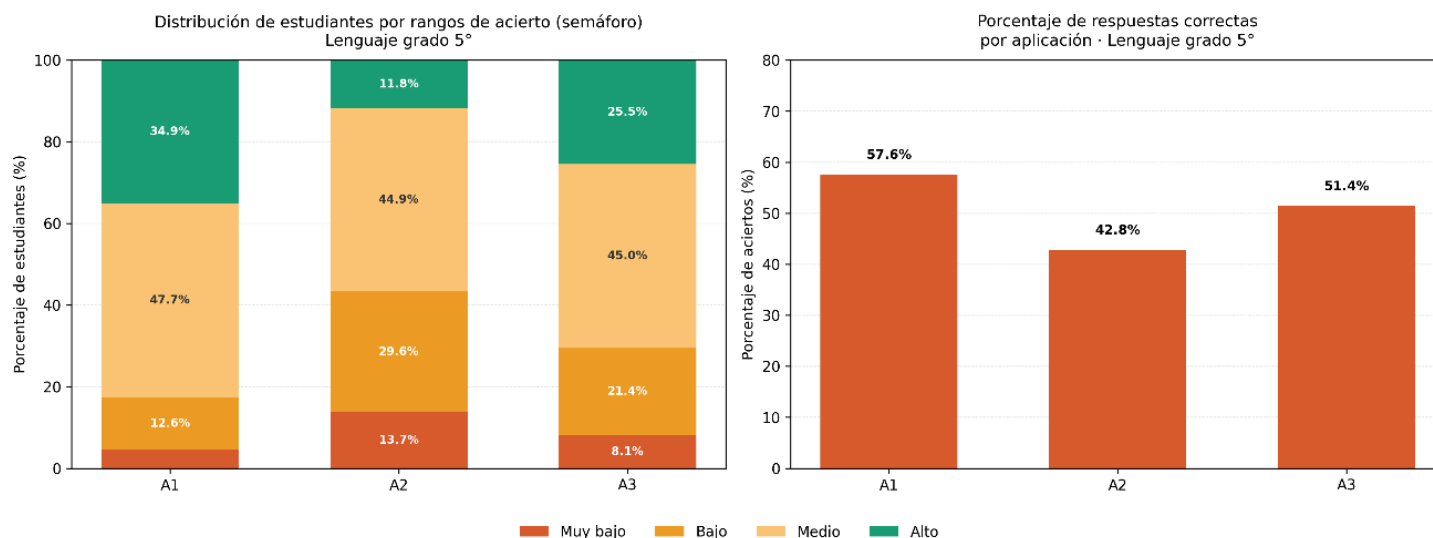
Limitaciones: En esta etapa no se identifica causalidad.



Hallazgos QSQS 2025: La Innovación de la Fase II

QSQS 2025: Lenguaje Grado 5°

RESULTADOS QSQS 2025 · LENGUAJE GRADO 5°



Observación: La tercera aplicación (A3) mostró una recuperación significativa, alcanzando el 51.4% de respuestas correctas, con una recomposición favorable en los niveles de desempeño: el Muy Bajo descendió a 8.1%, el Bajo a 21.4%, el Medio se estabilizó en 45.0%, y notablemente, el nivel Alto se duplicó respecto a A2, alcanzando el 25.5%.

Fuente: Microdatos QSQS 2025 — Equipo evaluador UDENAR, 2026.

Hallazgos clave

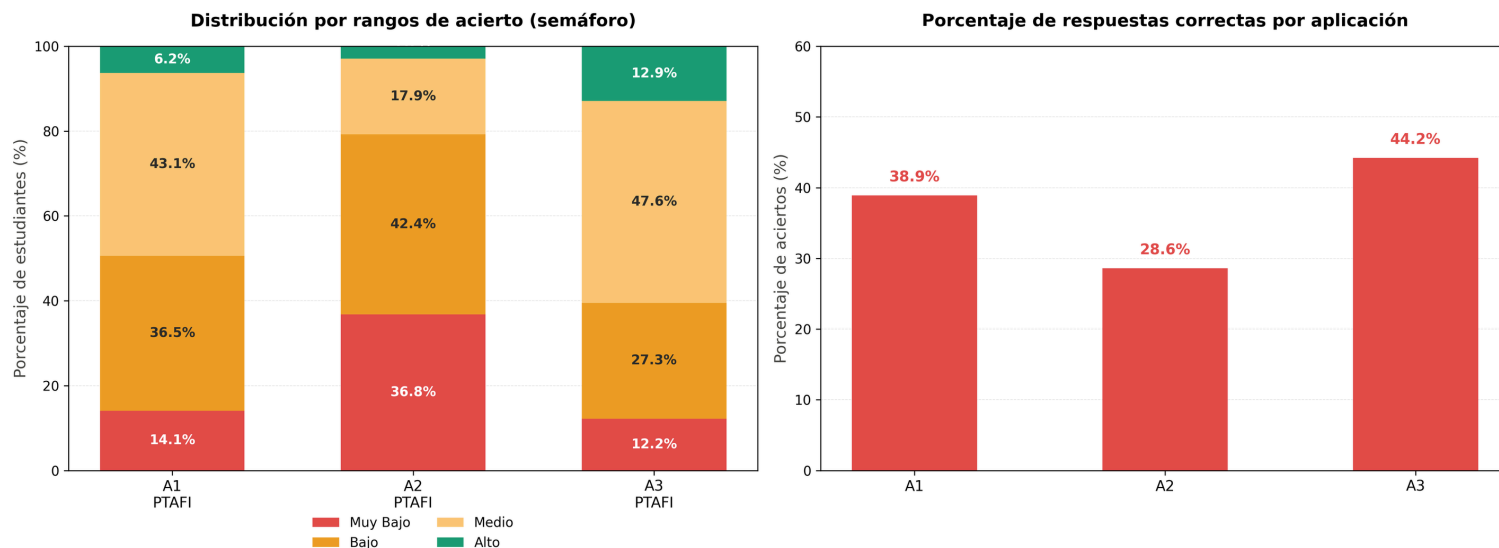
Variación A1-A3

PTAFI 3.0 : **57.6%** → 51.4% entre A1 y A3.

Este comportamiento observado de descenso y recuperación (A1→A2↓→A3↑) es consistente con la progresión curricular y sugiere que los estudiantes en el rango superior de desempeño muestran mayor capacidad de adaptación y recuperación ante el incremento de dificultad, consolidando competencias lectoras hacia el cierre del año escolar

QSQS 2025: Matemáticas Grado 5°

RESULTADOS QSQS 2025 - MATEMÁTICAS GRADO 5° - PTAFI



Fuente: Microdatos QSQS 2025 — Equipo Cuantitativo UDENAR, 2026

Aunque A3 muestra mejoría, el rendimiento general permanece por debajo del 45% de aciertos en todas las aplicaciones, y el nivel Alto nunca supera el 13%. Esto evidencia la necesidad de fortalecer competencias matemáticas de forma continua, especialmente en los contenidos que generaron la caída de A2, y de implementar estrategias para que más estudiantes alcancen niveles de desempeño superior.

Fuente: Microdatos QSQS 2025 — Equipo evaluador UDENAR, 2026.

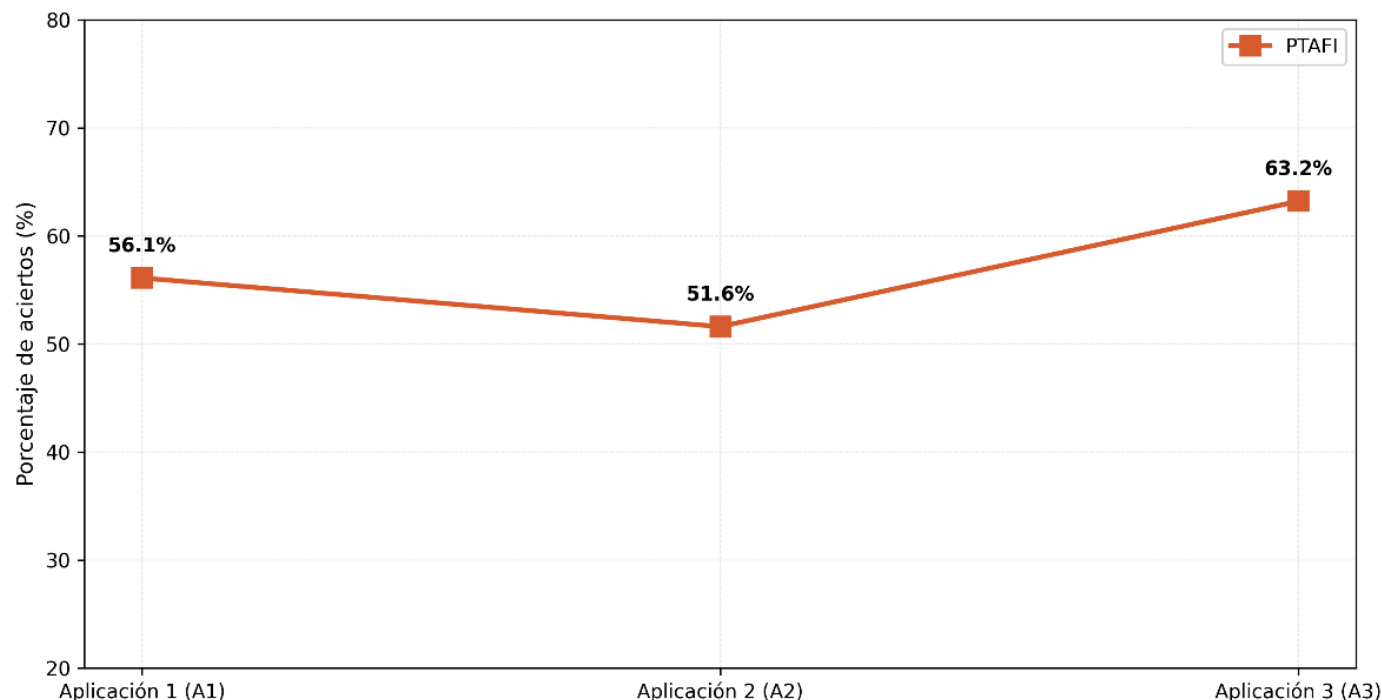
Hallazgos clave

Trayectoria por aplicaciones:

Los resultados muestran un comportamiento en "V": A1 inicia con 38.9% de aciertos, cae drásticamente a 28.6% en A2 (donde el 79.2% de estudiantes está en niveles Muy Bajo y Bajo), y se recupera a 44.2% en A3. Esta caída en A2 sugiere contenidos de mayor complejidad o áreas con deficiencias de aprendizaje, mientras que la recuperación en A3 indica ajustes efectivos o temas más accesibles.

QSQS 2025: Lenguaje Grado 9°

LENGUAJE GRADO 9° · TRAYECTORIA QSQS 2025



- **Observación:** En grado 9°, se evidencian avances significativos en lenguaje, especialmente en niveles altos de desempeño, lo que indica un fortalecimiento de competencias complejas. Esto se puede interpretar como un efecto positivo del programa, evidenciando que el acompañamiento pedagógico en secundaria está mejorando las prácticas de enseñanza y los aprendizajes.

Fuente: Microdatos QSQS 2025 — Equipo evaluador UDENAR, 2026.

Hallazgos clave

Variación A1-A3

PTAFI 3.0 : 56.1% → 63.2% entre A1 y A3

Nivel Alto

48.2% de estudiantes PTAFI alcanzan nivel Alto en A3 comparado con A1 de 29.8% en

Trayectoria A1→A2→A3

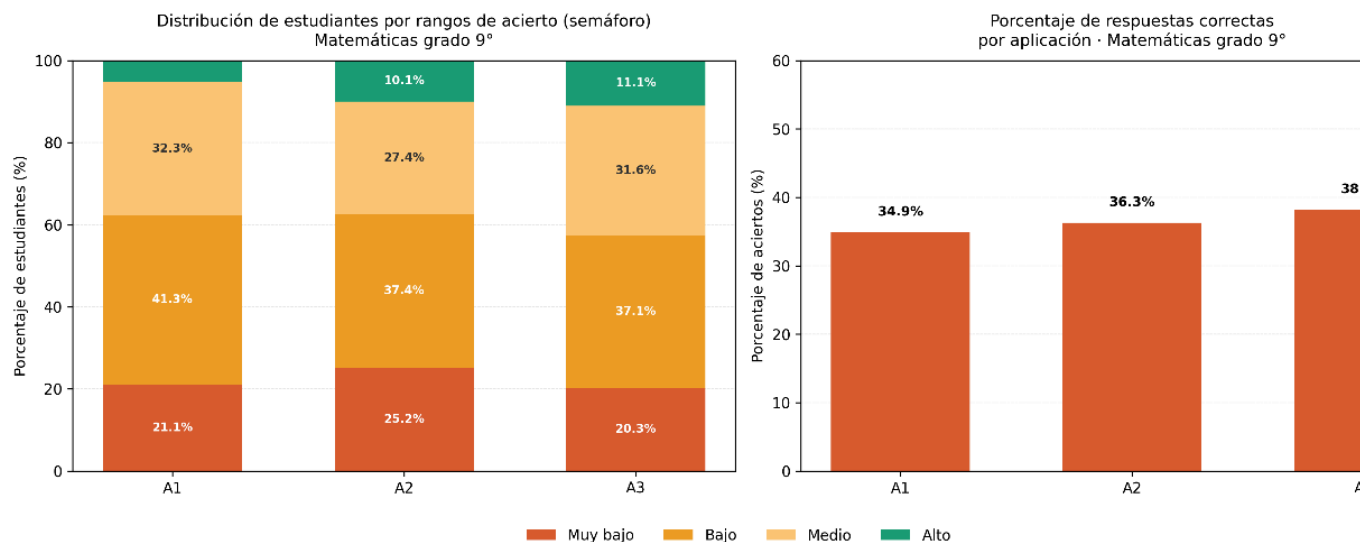
Patrón A1→A2 ↓ →A3 ↑ revela sensibilidad pedagógica al acompañamiento.

Interpretación

El acompañamiento pedagógico funciona en secundaria. Evidencia robusta de efectos acumulativos.

QSQS 2025: Matemáticas Grado 9°

RESULTADOS QSQS 2025 · MATEMÁTICAS GRADO 9°



- **Observación:** Se evidencian avances moderados en matemáticas y lo que indica mejoras progresivas. Sin embargo, persiste un alto porcentaje de estudiantes en niveles muy bajos, lo que plantea la necesidad de fortalecer estrategias diferenciadas para atender rezagos y mejorar el desarrollo del pensamiento matemático.

Fuente: Microdatos QSQS 2025 — Equipo evaluador UDENAR, 2026.

Hallazgos clave

Variación A1-A3

PTAFI 3.0 : **34.9% → 38.2%** entre A1 y A3. **Se evidencia un aumento significativo.**

En comparación entre las aplicaciones A1 y A3, en general los estudiantes obtuvieron mayores puntajes altos y disminuyeron los puntajes muy bajos.

Trayectoria

A1: 34.91% · A2: 36.32% · A3: 38.20%. **Progresión lineal sostenida a lo largo del año escolar.**

Interpretación

Matemáticas requiere intensificación del acompañamiento docente.

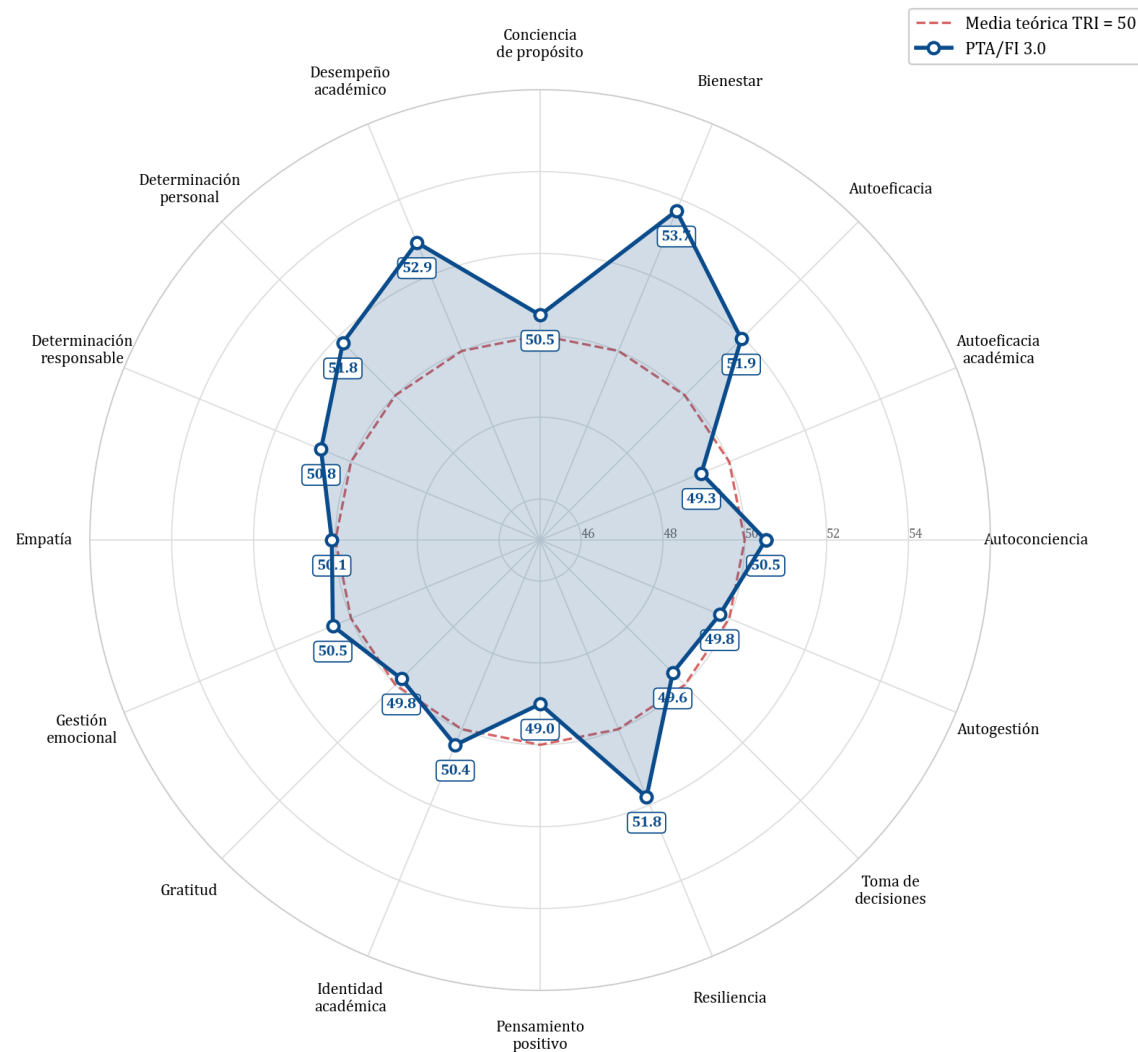
QSQS 2025: Evolución del perfil Socioemocional del PTAFI 3.0

Observación:

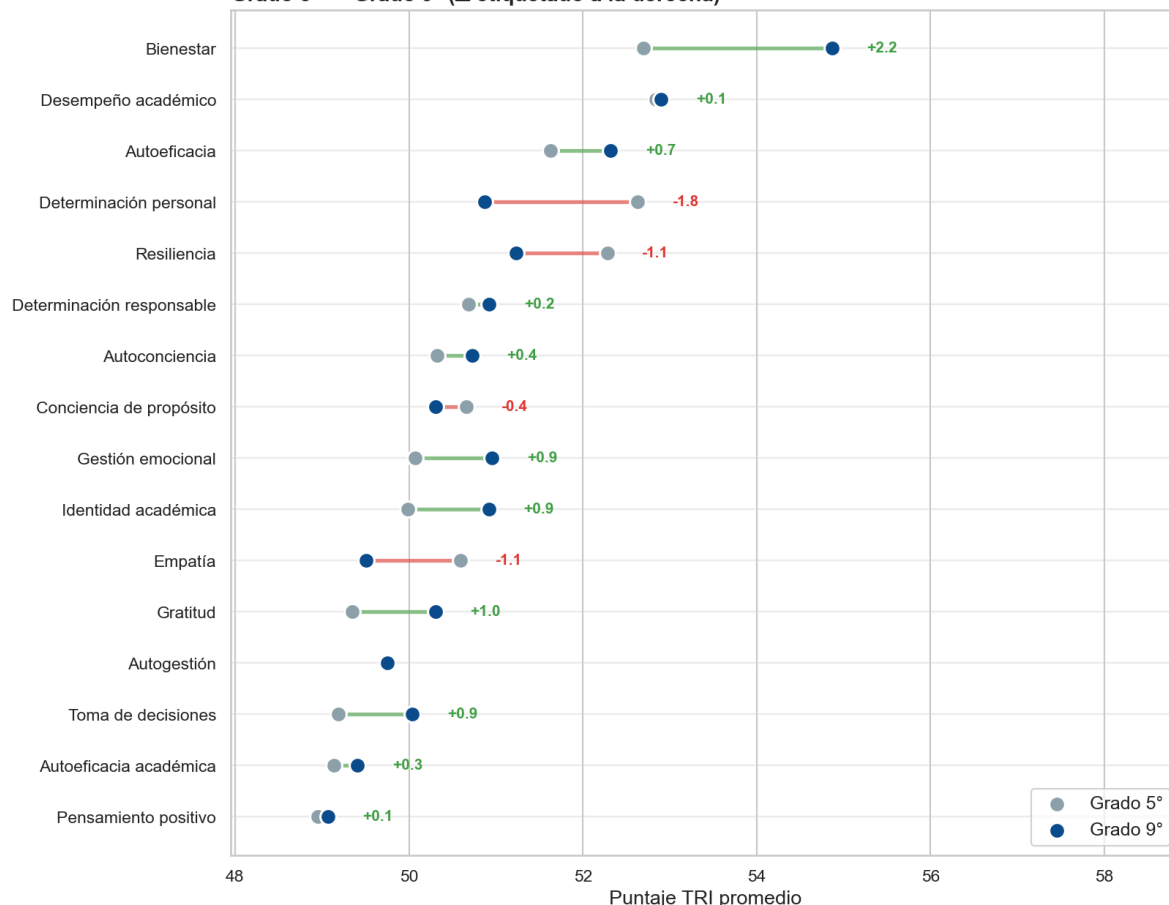
las mayores fortalezas se concentran en el bienestar emocional, el desempeño académico percibido, la autoeficacia, la determinación personal y la resiliencia: dimensiones todas que reflejan un soporte afectivo y motivacional saludable en los EE acompañadas. En contraste, las habilidades vinculadas al pensamiento positivo, la autoeficacia académica, la toma de decisiones, la autogestión y la gratitud se ubican en niveles más discretos y constituyen las principales áreas de oportunidad pedagógica del programa.

Fuente: Microdatos QSQS 2025 Equipo evaluador UDENAR, 2026.

Perfil socioemocional de las escuelas PTA/FI 3.0
16 dimensiones HSE en métrica TRI · QsQs 2025



Competencias socioemocionales por grado en PTA/FI 3.0
Grado 5° → Grado 9° (Δ etiquetado a la derecha)



QSQS 2025: Evolución del perfil Socioemocional del PTAFI 3.0

Observación:

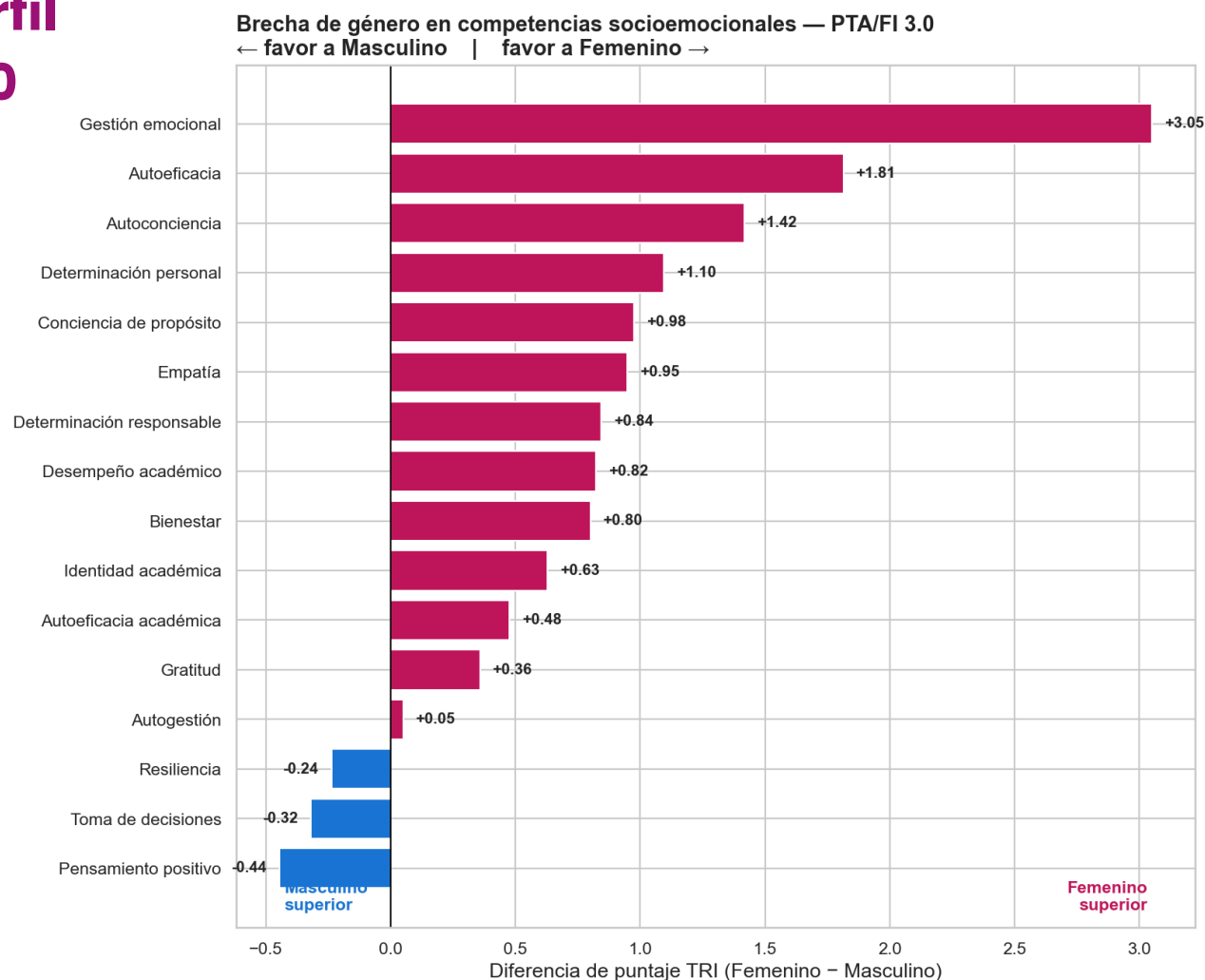
La comparación entre los grados quinto y noveno permite observar un patrón natural de maduración. El alumnado de noveno aventaja al de quinto en habilidades vinculadas a la planeación, la organización del estudio y la regulación emocional, lo cual es esperable a medida que avanza el ciclo escolar y aumentan las exigencias académicas. En sentido inverso, el alumnado de quinto muestra una mayor disposición hacia la empatía y la gratitud, dimensiones que requieren ser cultivadas de manera explícita para sostenerse durante la transición a la secundaria. Esta lectura sugiere que la oferta del programa puede modular sus énfasis según el momento del ciclo escolar, fortaleciendo la dimensión cognitivo-académica en básica primaria y sosteniendo la dimensión afectivo-vincular en secundaria.

Fuente: Microdatos QSQS 2025 — Equipo evaluador UDENAR, 2026.

QSQS 2025: Evolución del perfil Socioemocional del PTAFI 3.0

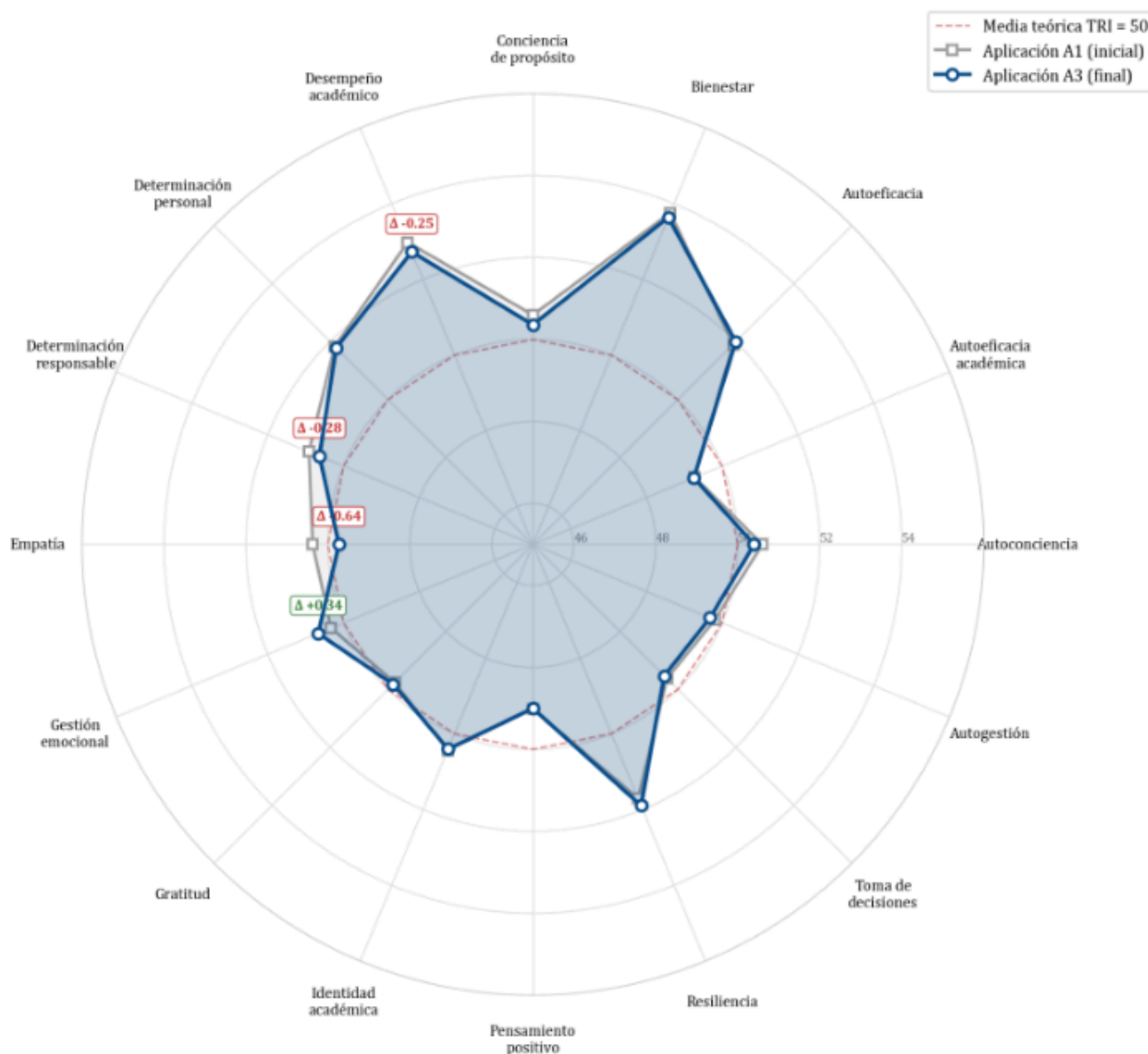
Observación:

En el análisis por género emergen patrones consistentes con la literatura sobre desarrollo socioemocional infantil y juvenil en América Latina. Las niñas y jóvenes muestran mayor disposición hacia la empatía, la gratitud, la determinación responsable y la conciencia de propósito, dimensiones de carácter prosocial y reflexivo. Los niños y jóvenes presentan mayor confianza en sus propias capacidades, expresada en la autoeficacia general, el pensamiento positivo y la autoeficacia académica. Las brechas observadas son moderadas en magnitud, pero sostenidas en su dirección, e invitan al programa a diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas que refuercen los dominios donde cada subgrupo presenta mayor oportunidad de crecimiento, sin descuidar las fortalezas relativas.



Fuente: Microdatos QSQS 2025 — Equipo evaluador UDENAR, 2026.

Evolución del perfil socioemocional en PTA/FI 3.0
Aplicación inicial (A1) frente a aplicación final (A3) · QsQs 2025



QSQS 2025: Evolución del perfil Socioemocional del PTAFI 3.0

Observación:

La mayoría de las dimensiones socioemocionales se encuentran por encima de la media.

Las pruebas han sido consistentes en cada una de las aplicaciones y mantienen resultados.

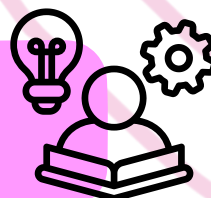
Se destacan: Desempeño académico, bienestar y la resiliencia.

La integración de las competencias socioemocionales es fundamental para garantizar una formación integral que trascienda lo académico. Al fortalecer habilidades como la autorregulación, la empatía y la resiliencia, se mejora el clima escolar, se potencia la disposición cognitiva para el aprendizaje y se brindan herramientas críticas para la toma de decisiones responsables y la construcción de proyectos de vida sólidos, permitiendo que los NNA no solo 'sepan', sino que tengan el bienestar emocional necesario para transformar su entorno.

Fuente: Microdatos QSQS 2025 — Equipo evaluador UDENAR, 2026.

Preguntas de Evaluación y Resultados

1. Aprendizajes



2. Habilidades
socioemocionales



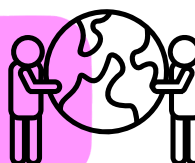
3. Relacionamiento
ETC-EE-familias



4. Prácticas
docentes y
motivación



5. Clima escolar,
convivencia y
permanencia



6. Pertinencia,
inclusión e
innovación



7.
Participación
estudiantil



¿Qué evaluamos?

El diseño del PTAFI 3.0



GRUPO TRATADO

Estrategia exclusiva PTAFI 3.0

- 283 establecimientos educativos
- Centros de Interés articulados con PP
- Acompañamiento tutorial situado
- Educación CRESE + formación integral
- Instrumentos: CN-DO, CN-ES, CN-DD, CN-TU, CN-AC



GRUPO CONTROL

Estrategia pedagógica autónoma

- 254 establecimientos educativos
- Proyectos Pedagógicos sin PTAFI 3.0
- Sin acompañamiento tutorial del programa
- Mismos instrumentos comparables
- Emparejados por características estructurales



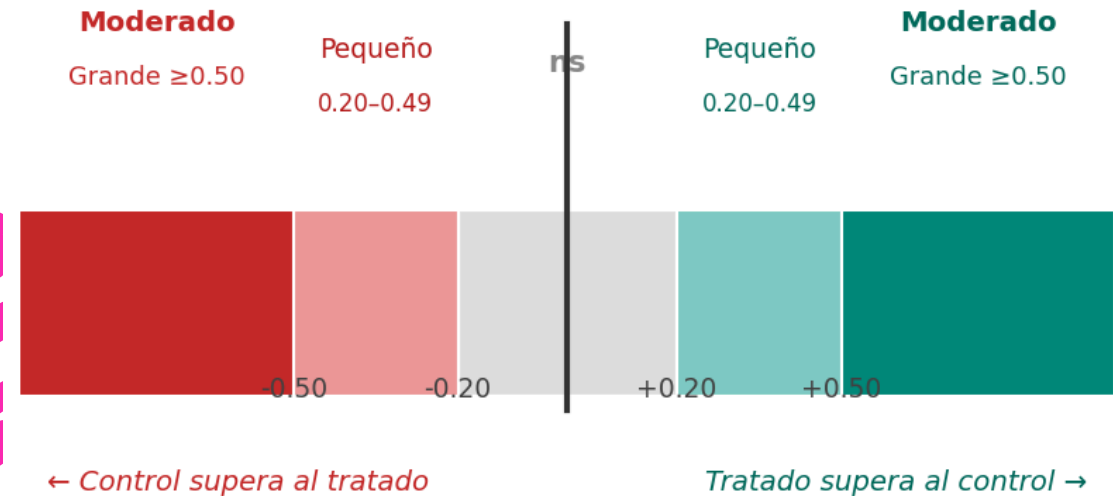
¿Cómo Leer los Resultados? Guía De Interpretación

Escala 0–100

Todos los ítems Likert 1–5 se convierten a 0–100. El umbral de acuerdo alto es ≥ 75 puntos. Los gráficos de comparación muestran Tratados (CI) en azul y Control (PP) en naranja.

Tablero BIRF 9360–CO.

d de Cohen



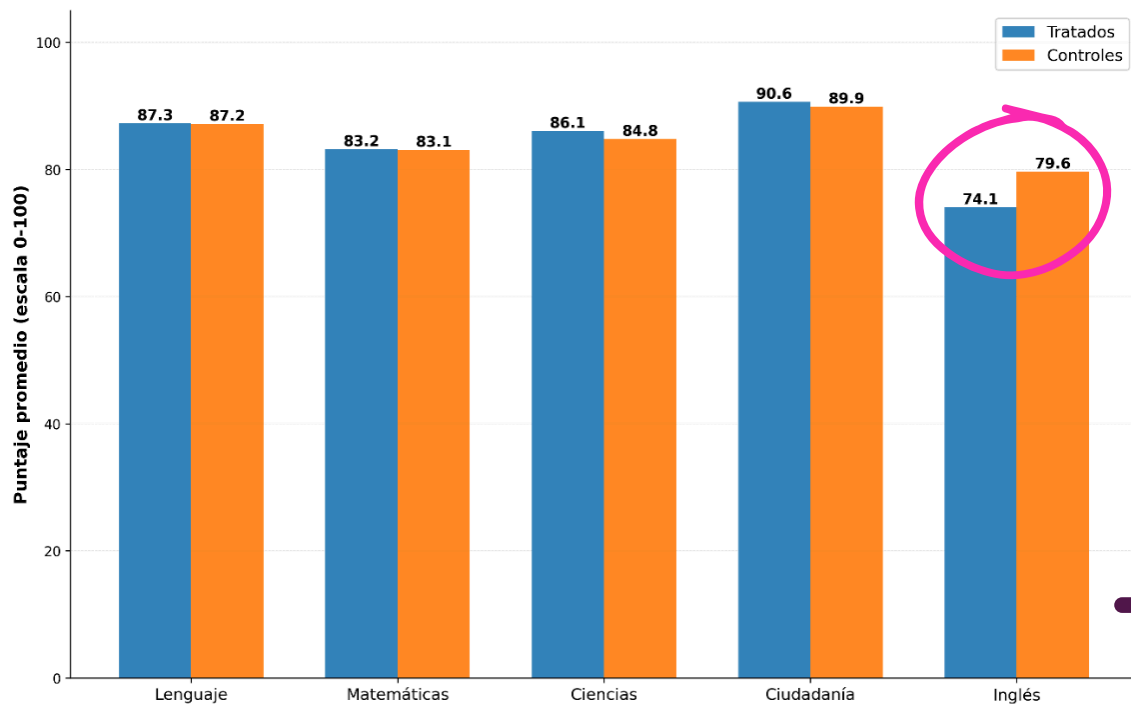
* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$ ns = no significativo

01 Aprendizajes

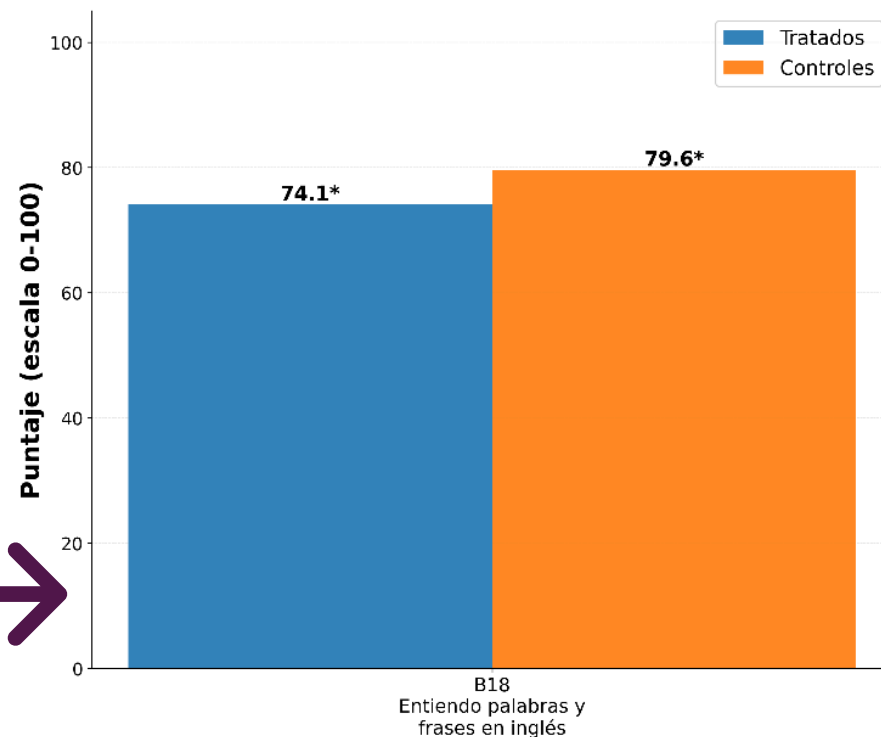


P1.2 – Cuáles son los aprendizajes que se fortalecen? Percepción estudiantes

Comparación de Promedios por Área - Tratados vs Controles

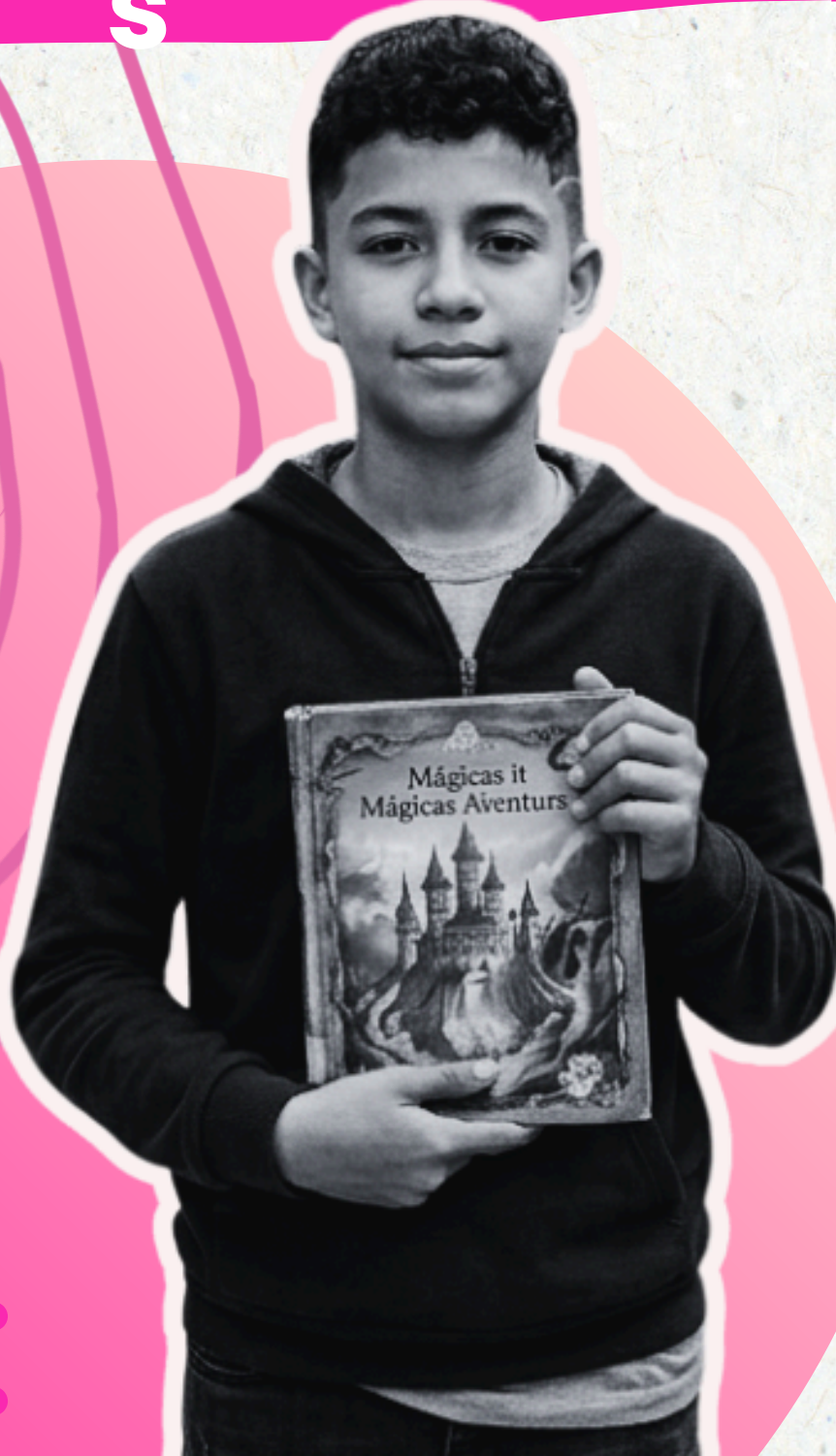


Comparación Tratados vs Controles - Área de Inglés



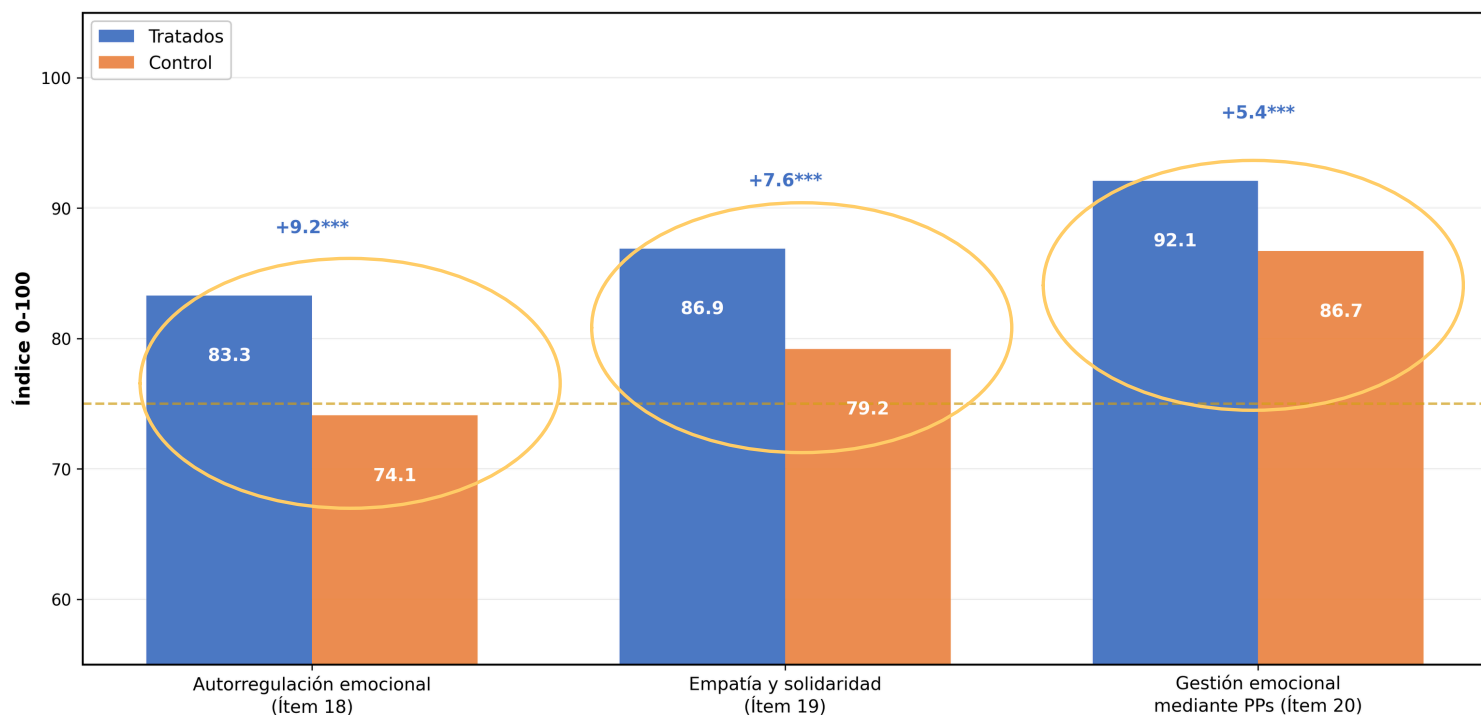
En cuatro de cinco áreas (lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía), los estudiantes de CI y PP reportan aprendizajes estadísticamente equivalentes. La única diferencia significativa es inglés, donde el control supera al tratado (79.5 vs. 74.2, $d=-0.217^*$), interpretable como efecto de desplazamiento curricular: el tiempo dedicado a los CI puede reducir la exposición sistemática al inglés.

02 Habilidades Socioemocionales



P2.1 — ¿La formación integral y CRESE contribuye al desarrollo de HSE? Percepción docentes

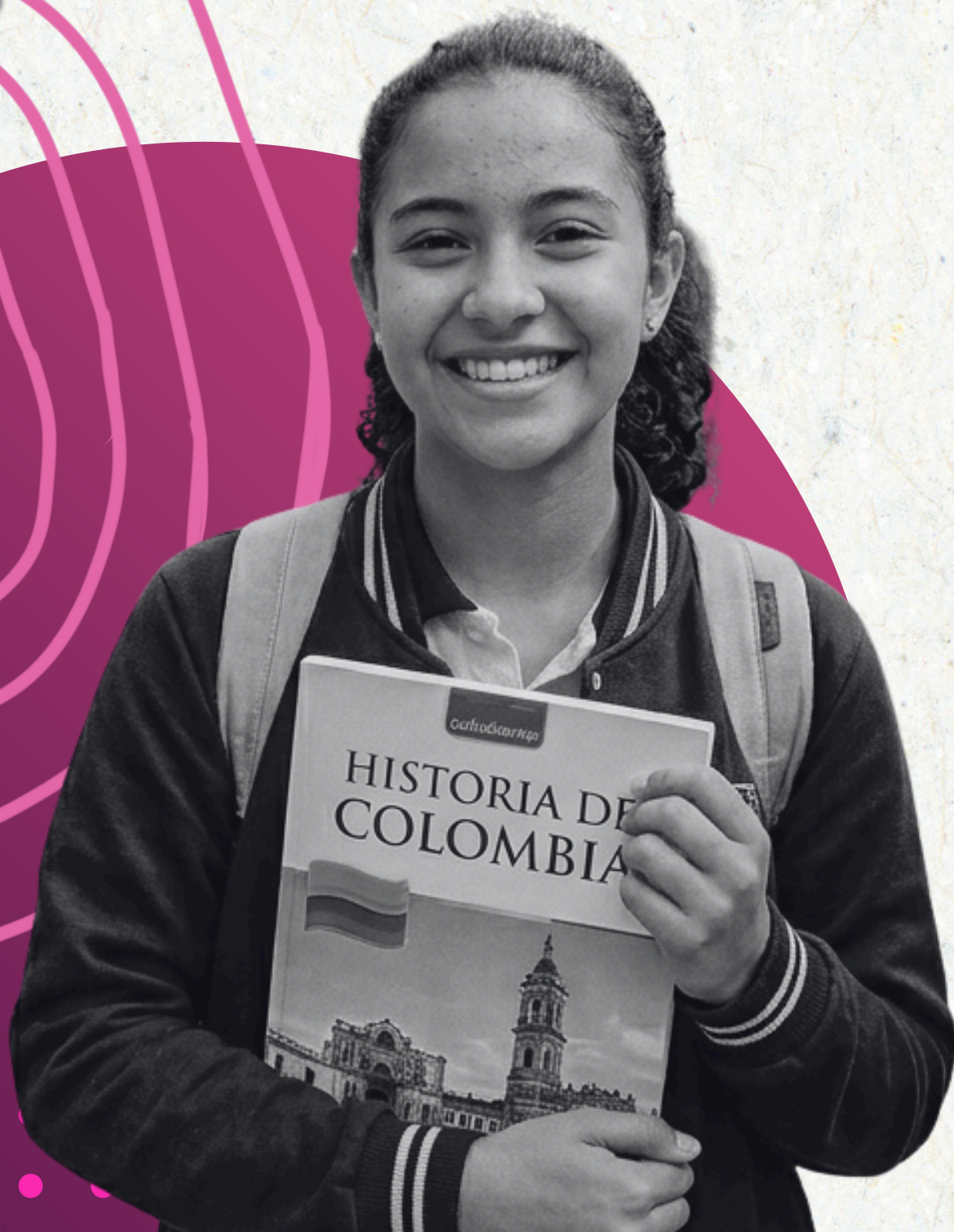
Figura 7.1. CN-DO Módulo E — Percepción docente de HSE
*** $p < 0.001$



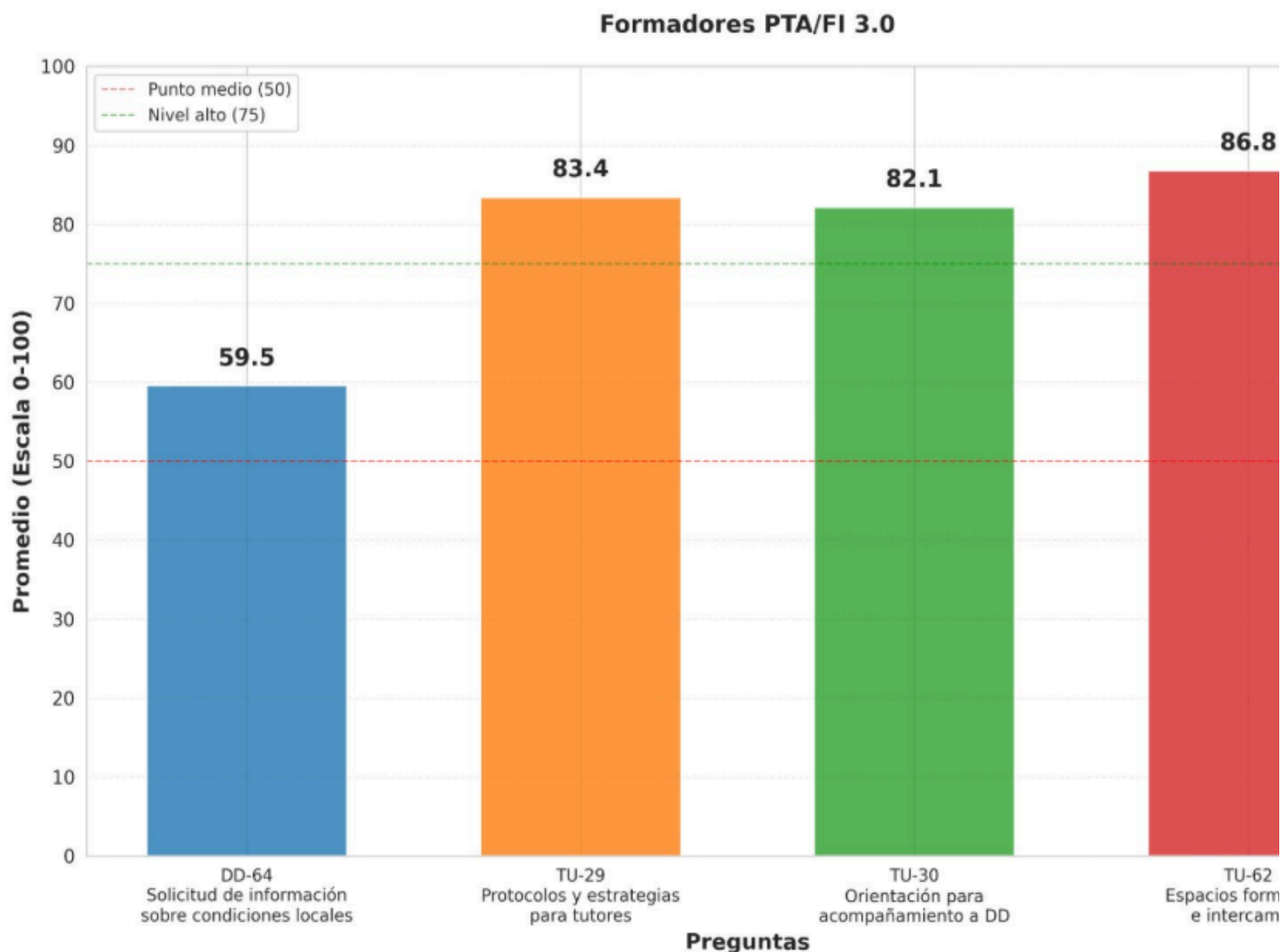
Los docentes tratados superan al control en autorregulación emocional (+9.2 pts, $d=0.496^{***}$), empatía y solidaridad (+7.6 pts, $d=0.473^{***}$) y gestión emocional mediante PP (+5.4 pts, $d=0.370^{***}$). **Son los efectos más grandes en la dimensión HSE.** El 96.2% de docentes tratados valora la educación CRESE como útil para el desarrollo socioemocional, y el 91.6% de tutores confirma el impacto de la formación integral en empatía y relaciones interpersonales.



03 Relacionameinto ETC- EE - Familias



Liderazgo pedagógico: CN-DD Módulo M – CN-TU Módulo I – P comparación entre grupos (ítems 64, 29, 30 y 62) Percepción directivos y tutores



DD: los resultados muestran un promedio de 59.5, lo cual sitúa esta *percepción por encima del punto medio* pero señalando un *margen de fortalecimiento* en la indagación del contexto local.

TU: En la Ruta de Acompañamiento y Formación Pedagógica, se observa un desempeño destacado reflejando una alta claridad técnica lo cual valida la eficacia del liderazgo pedagógico en la preparación de los equipos de los tutores.

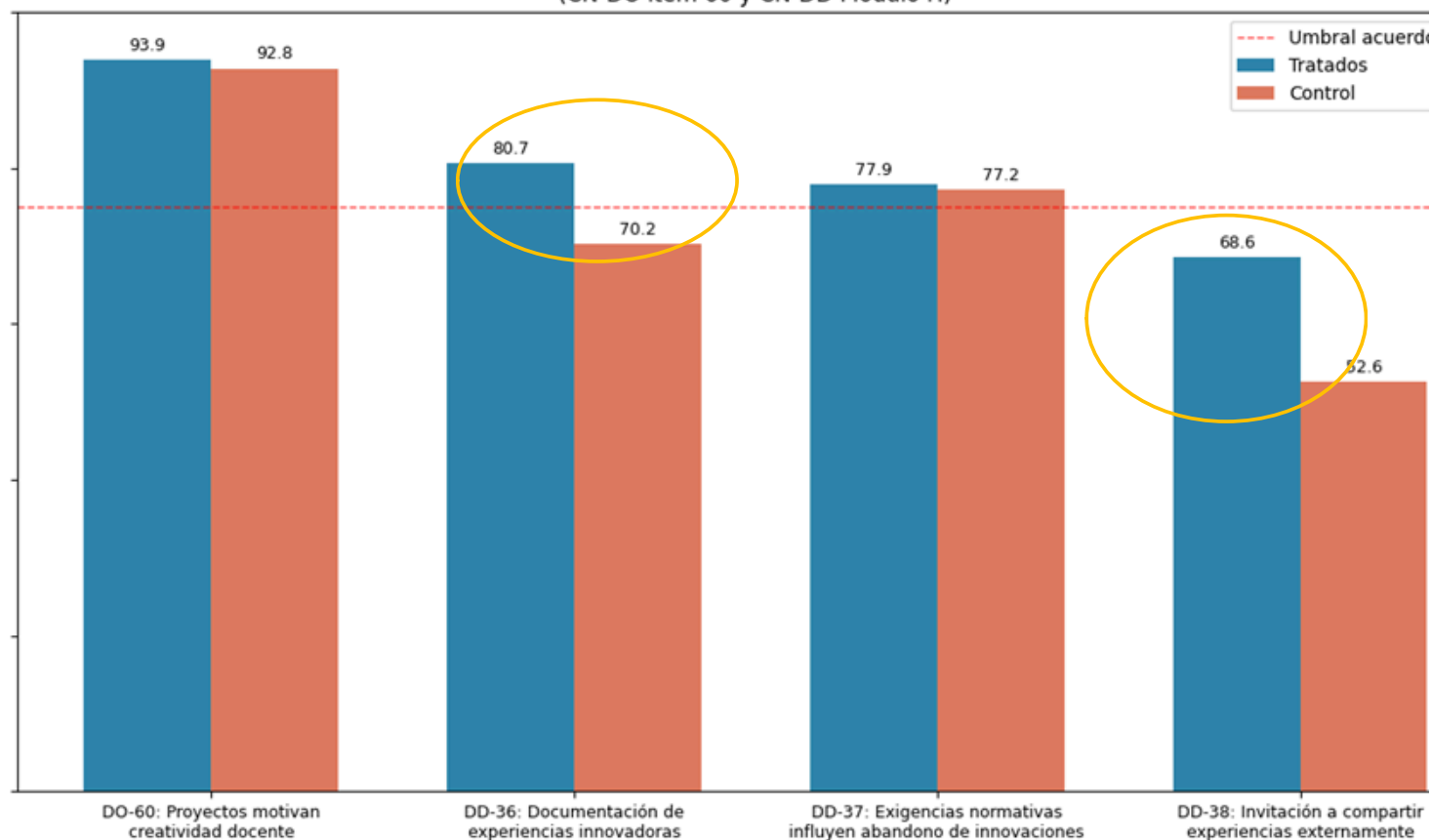
04

Prácticas Docentes y Motivación



P7.1 — ¿Las estrategias promueven innovaciones pedagógicas? Percepción docentes y directivos

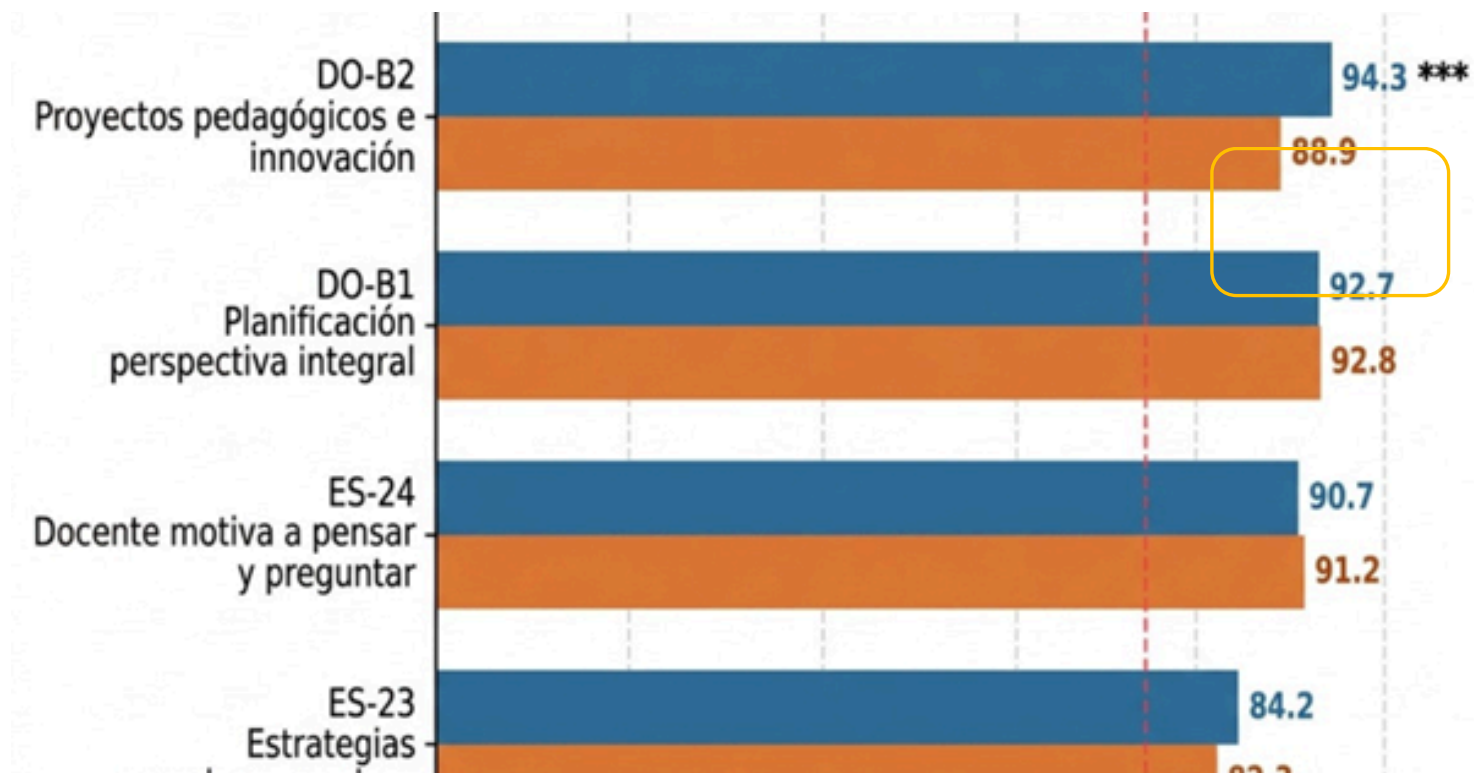
Innovación pedagógica: comparación entre grupos tratados y control
(CN-DO ítem 60 y CN-DD Módulo H)



Los establecimientos **tratados documentan más sus experiencias pedagógicas innovadoras** (80.4 vs. 70.4, $d=0.360^{***}$), lo que indica que el programa instala una cultura de sistematización que va más allá del aula. El efecto más grande del informe aparece en el intercambio externo de prácticas: **los docentes tratados participan notablemente más en espacios externos de visibilización pedagógica** (68.0 vs. 53.0, $d=0.467^{***}$), una diferencia de 15 puntos que señala que el *PTAFI 3.0 no solo transforma lo que ocurre dentro de los establecimientos sino su conexión con redes pedagógicas más amplias*



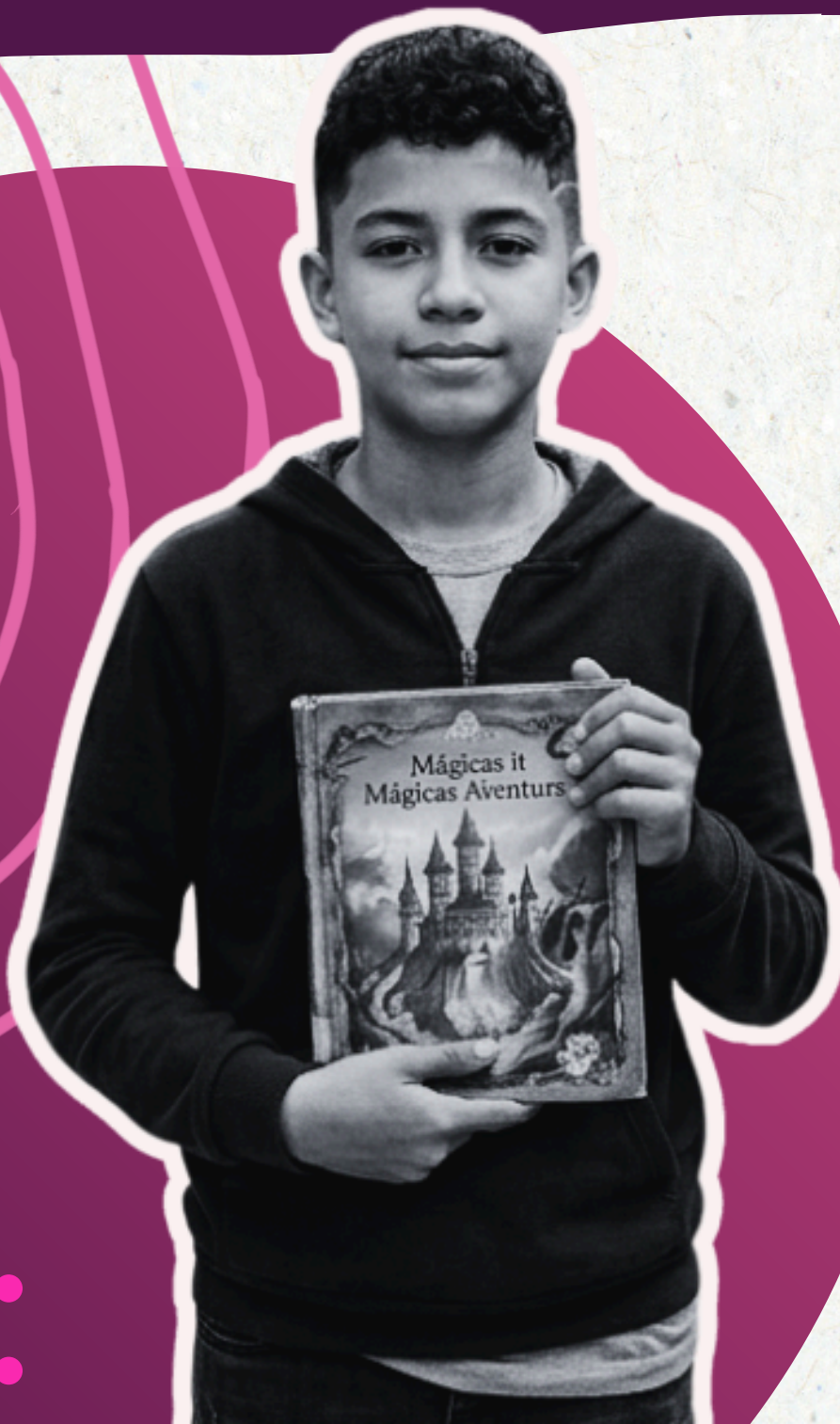
P4.1 — ¿La ruta de acompañamiento mejora las prácticas docentes? Percepción docentes



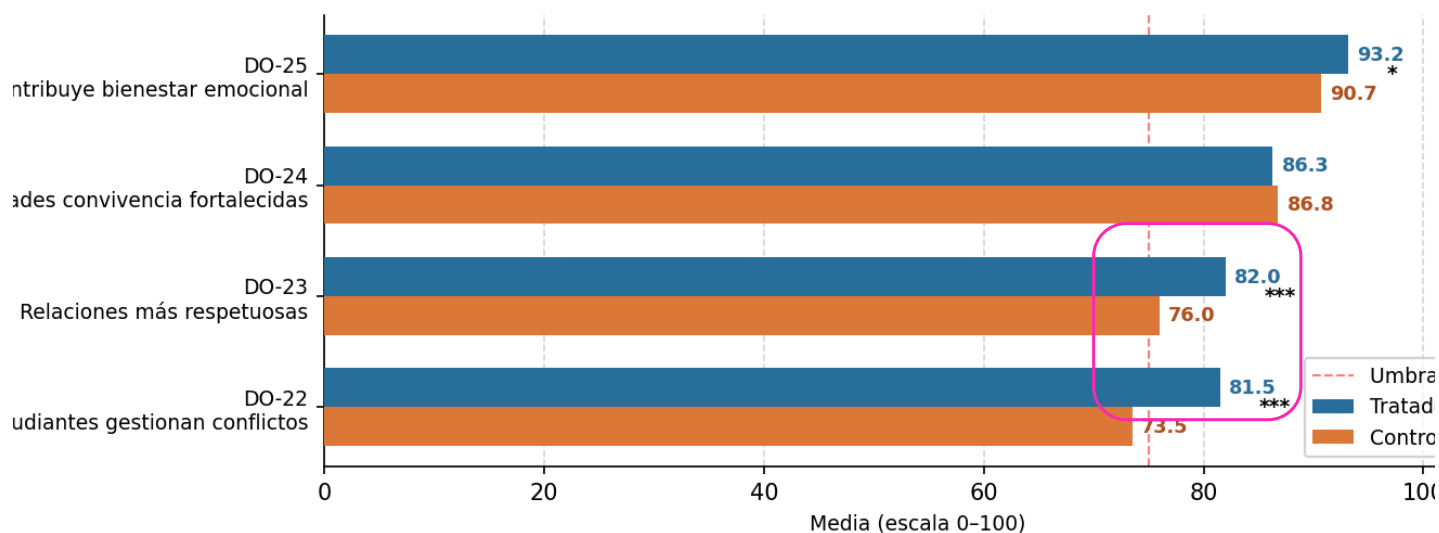
Desde la perspectiva estudiantil, las prácticas docentes son equivalentes en ambos grupos (todos los ítems). Desde la autopercepción docente, la planificación integral también es equivalente, **pero los PP en contexto PTAFI 3.0 generan mayor percepción de innovación que los PP autónomos del control** (94.0 vs. 89.1, $d=0.341^{***}$).



05 Convivencia y Clima Escolar



P5.1 — ¿Las estrategias de formación integral favorecen el clima escolar? Percepción docentes



Los docentes tratados superan significativamente al control en gestión de conflictos (81.5 vs. 73.5, $d=0.441^{***}$) y relaciones respetuosas entre estudiantes (82.0 vs. 76.0, $d=0.326^{***}$). Son los dos efectos estadísticos más grandes del informe en dimensiones de proceso. Las habilidades generales de convivencia y clima escolar se fortalecen con la formación integral

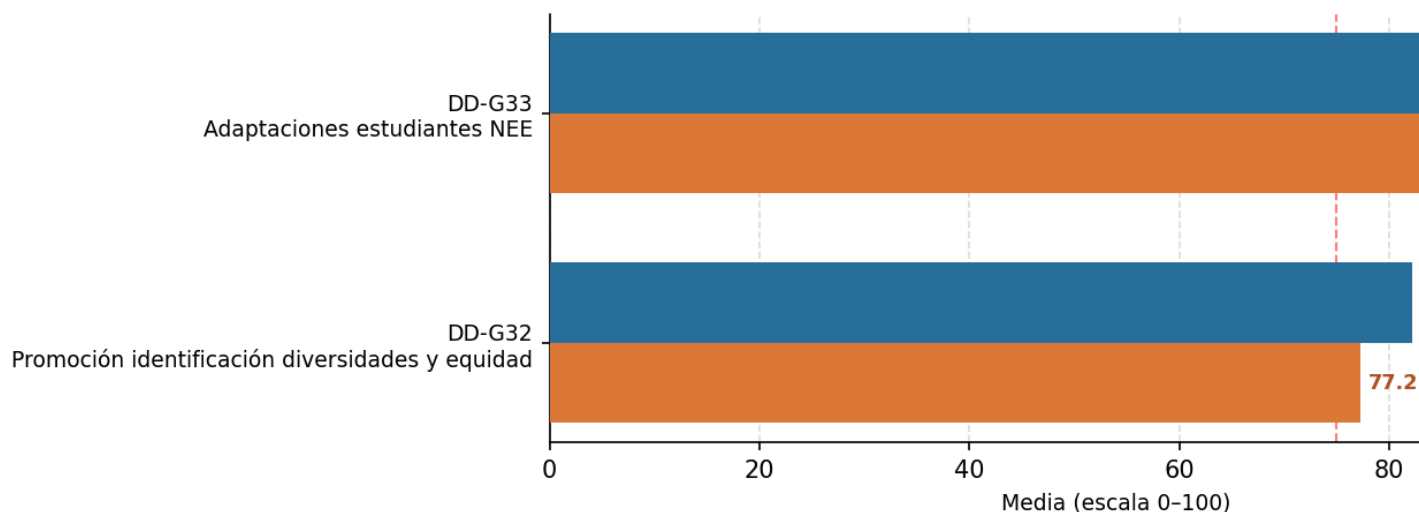
DO-22 Gestión conflictos: $d=0.441^{*}$**

DO-23 Relaciones respetuosas: $d=0.326^{*}$**

06 Pertinencia, Inclusión e Innovación



P6.2 — ¿PTAFI 3.0 incorporan enfoques diferenciales para poblaciones en situación de vulnerabilidad? Percepción directivos-docentes

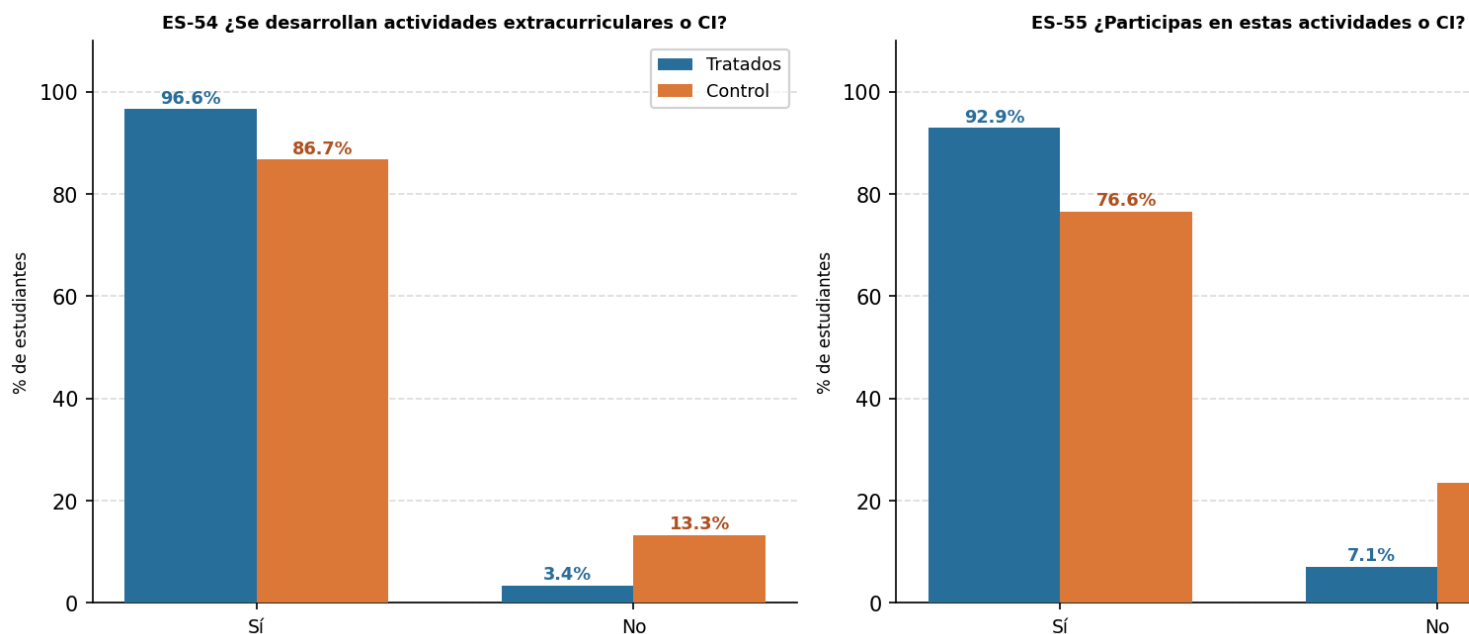


Los directivos de establecimientos tratados reportan significativamente mayor promoción de la diversidad y equidad que el grupo control (82.2 vs. 77.2 puntos, diferencia de 5.0 puntos, $d = 0.227^{}$). Esta diferencia, aunque de magnitud pequeña, evidencia que el valor agregado del PTAFI 3.0 radica en la gestión proactiva de la diversidad en sus múltiples dimensiones (étnica, cultural, territorial, género). En contraste, las adaptaciones para necesidades educativas especiales (NEE) muestran niveles igualmente altos en ambos grupos (83.8 vs. 85.5, ns), confirmando que esta práctica está consolidada en el sistema educativo independiente del programa.**

07 Participación Estudiantil



P7.2 — ¿Cómo las estrategias de formación integral involucran a los estudiantes? Percepción estudiantes



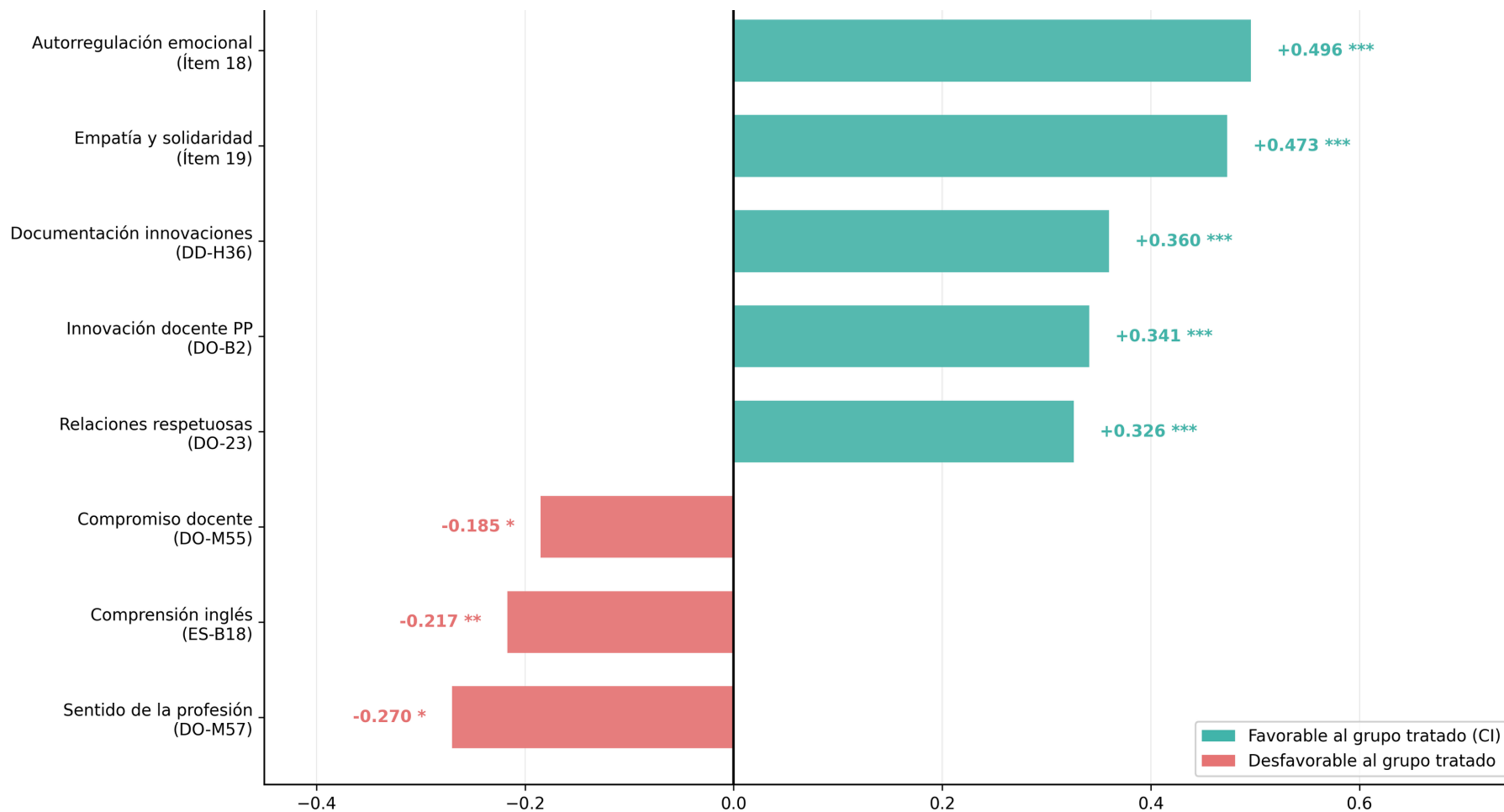
Los estudiantes de establecimientos tratados reportan significativamente mayor participación en actividades extracurriculares o Centros de Interés: el 92.9% declara participar activamente frente al 76.6% del grupo control, una brecha de 16.3 puntos porcentuales. Adicionalmente, el 96.6% de estudiantes tratados confirma la existencia de estas actividades en su institución versus 86.7% en el control (diferencia de 9.9 pp). Estas diferencias evidencian que los CI como estrategia estructurada del PTAFI 3.0 generan una oferta más sistemática y accesible en comparación con las actividades equivalentes disponibles en establecimientos control.



Síntesis



Mapa de Efectos — Diferencias significativas (d de Cohen)



Ordenados de mayor a menor · *** $p < 0.001$ ** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

Lecciones Aprendidas



Tabla 13.1.1. Factores de éxito del PTAFI 3.0 ordenados por solidez de la evidencia

Nº	Factor de éxito	Evidencia estadística	Sección	Estatus
1	Mejora del clima de convivencia escolar: gestión de conflictos y relaciones más respetuosas	Docentes tratados superan al control en gestión de conflictos ($d=0.441$, *** $p<0.001$) y en relaciones más respetuosas ($d=0.326$, *** $p<0.001$). Efecto moderado en convivencia, confirmado en dos ítems independientes.	Sección 10	Estadística formal (dos ítems $p<0.001$)
2	Innovación pedagógica documentada e intercambio de prácticas entre docentes	Tratados superan al control en documentación de innovaciones ($d=0.360$, *** $p<0.001$) e intercambio externo de prácticas ($d=0.467$, *** $p<0.001$). Ambos efectos de magnitud pequeña-moderada.	Sección 12	Estadística formal (dos ítems $p<0.001$)
3	Innovación docente y desarrollo de habilidades cognitivas mediante proyectos pedagógicos en el contexto del programa	Docentes tratados perciben más innovación en su práctica ($d=0.341$, *** $p<0.001$) y mayor desarrollo cognitivo estudiantil ($p<0.001$) que el control, con la misma estrategia (PP) evaluada en ambos grupos.	Secciones 9 y 12	Estadística formal (dos ítems $p<0.001$)
4	Cobertura diferencial en territorios PDET con resultados de promoción por encima de la meta	IRI17: tasa de promoción en PDET de 88.62%, superando la meta de 86.7%. Estudiantes en PDET: 261.398 (261% de meta). IRI18 cumplido (193%). Tasa de reprobación rural en tendencia descendente sostenida.	Sección 11 y PROMISE	Objetiva (indicadores PROMISE)

Fuente: síntesis de hallazgos del informe PTAFI 3.0. d de Cohen: pequeño 0.20–0.49; moderado 0.50–0.79. *** $p < 0.001$.

Tabla 13.3.1. Lecciones aprendidas del PTA/FI 3.0

N°	Lección aprendida	Grupo	Evidencia principal	Tipo de evidencia
L1	El contexto del programa potencia el efecto percibido de los PP sobre la innovación docente y el desarrollo cognitivo estudiantil; el acompañamiento tutorial es el mecanismo que diferencia un PP dentro del PTAFI de un PP autónomo.	Diseño pedagógico	d=0.341 *** innovación; habilidades cognitivas (CN-DO B2 y D12)	Estadística formal
L2	Las estrategias de formación integral generan ventajas diferenciales más claras en convivencia y competencias socioemocionales que en los aprendizajes disciplinares medidos por autopercepción; esto señala dónde concentrar los ajustes de diseño para cerrar la brecha entre impacto relacional e impacto cognitivo.	Diseño pedagógico	d=0.441 *** convivencia vs. equivalencia estadística en 4/5 áreas CN-ES Módulo B	Estadística formal
L3	Los CI deben incorporar explícitamente estrategias de formalización matemática en secundaria y tiempos protegidos para inglés; la concentración de la formación integral en múltiples dimensiones genera un efecto desplazamiento verificado estadísticamente en esta asignatura.	Diseño pedagógico	53% Muy Bajo CMR G9 (QSQS A3); d=-0.217 * inglés (CN-ES B18)	Objetiva (QSQS) y estadística formal
L4	La documentación sistemática de innovaciones y su intercambio entre establecimientos es la práctica con mayor efecto diferencial estadístico del programa; escalarla como política de gestión del conocimiento del PTAFI produciría los mayores retornos por unidad de inversión.	Implementación	d=0.360 *** documentación; d=0.467 *** intercambio externo (CN-DD H36 y H38)	Estadística formal (mayor d de todas las barreras)
L5	La equidad territorial es el logro más robusto del programa medido con indicadores objetivos; la brecha de género en promoción es el desafío de equidad más urgente y requiere una estrategia explícita de género que el diseño actual no contempla.	Equidad	IRI17 cumplido (88.62%); IRI16 no resuelto (7.86% vs. meta -1.8 pp)	Objetiva (PROMISE)
L6	El programa genera en los docentes tratados mayor percepción de innovación y de desarrollo cognitivo de sus estudiantes, pero no mayor compromiso ni sentido de la profesión que el grupo control; esto indica que el PTAFI opera sobre una base de vocación docente ya consolidada y no puede atribuirse la motivación profesional como resultado propio del programa.	Implementación	d=0.341 *** innovación vs. d=-0.270 ** sentido profesión (CN-DO B2 y M57)	Estadística formal (comparación de efectos en sentidos opuestos)

Fuente: síntesis de hallazgos del informe PTAFI 3.0. Secciones 6.6, 9, 10, 12 y PROMISE MEN (UDENAR, 2026). *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

Triangulación **PROMISE**



Matriz	PROMISE	Indicador Tablero Promise	Hallazgo
¿De qué manera las estrategias de formación integral como los centros de interés y proyectos pedagógicos potencian los aprendizajes de los estudiantes?	Mejora de prácticas y liderazgo pedagógico	PDO1 Porcentaje de estudiantes en educación básica en EE focalizados por el PTA que no cumplen con los requisitos académicos mínimos para continuar al siguiente grado (Tasa de Reprobación)	▪ Cobertura. Percepción de alta relevancia social y territorial.
		PDO5 - IRI11 Número de estudiantes beneficiarios directos de las estrategias de recuperación de aprendizajes.	▪ Eficacia en la Recuperación. El alto número de beneficiarios directos refleja una respuesta efectiva a las brechas de aprendizaje. ▪ Contextualización. Las estrategias en EE rurales han mitigado el riesgo de reprobación al alinear el currículo con proyectos pedagógicos de interés local.
		IRI16 Diferencia en puntos porcentuales en las tasas de promoción entre niños y niñas en la educación básica secundaria en un año determinado.	▪ Equidad. Se identifican factores de éxito en inclusión de género.
¿Cuáles son los aprendizajes clave que se fortalecen a través de los centros de interés y proyectos pedagógicos?	Mejora de prácticas y liderazgo pedagógico	PDO5 - IRI11 Número de estudiantes beneficiarios directos de las estrategias de recuperación de aprendizajes. EGRA/EGMA	▪ Se evidencia un fortalecimiento en competencias comunicativas (oralidad) y lógico-matemáticas. Los resultados de EGRA/EGMA muestran una mejora en la fluidez lectora y resolución de problemas básicos en EE focalizados. (Fase 1)
¿Cómo las estrategias de formación integral y educación CRESE contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes?	Mejora de prácticas y liderazgo pedagógico	DLI1 Al menos el 15% de los EE focalizados por el PTA introducen estrategias de recuperación de aprendizajes o para el desarrollo de habilidades socioemocionales PDO4 Porcentaje de los EE focalizados por el PTA que incluyen estrategias de recuperación de aprendizajes y/o para el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes en sus PMI.	▪ Transición efectiva del refuerzo hacia la formación integral y nivelación de los aprendizajes. ▪ Se valida la relevancia de las tutorías en el acompañamiento de docentes y directivos. ▪ Calidad. Transformación real de las prácticas de aula. ▪ Los centros de interés han revitalizado el interés de las NNA. ▪ Existe una correlación positiva entre la formación CRESE y la reducción de conflictos escolares. La inclusión en los PMI ha permitido que la gestión de emociones sea parte del currículo y no una actividad aislada.
¿La línea de acompañamiento fortalece el liderazgo pedagógico para la formación integral?	Mejora de prácticas y liderazgo pedagógico	DLI4 Número de directivos docentes formados y acompañados por la línea de liderazgo pedagógico del PTA en un año dado (escalable) IRI8 Número de directivos docentes apoyados a través del PTA	▪ Se destaca el tránsito de una gestión administrativa a una gestión transformadora. Los directivos reportan mayor capacidad para orientar procesos pedagógicos y acompañar a sus docentes en el aula.
¿La ruta de acompañamiento y formación contribuye en las prácticas pedagógicas y gestión de los docentes?	Mejora de prácticas y liderazgo pedagógico	DLI3 Plan de acción del PTA basado en los resultados de la evaluación de impacto aprobado. IRI3 Mejora del apoyo pedagógico a los docentes / Acompañamiento a Docentes. IRI4.b Docentes contratados o capacitados en estrategias de recuperación de aprendizajes en básica secundaria y media	▪ Enfoque de sostenibilidad financiera y técnica para asegurar los recursos externos. ▪ El informe constituye el insumo técnico completo para el desembolso final del Banco Mundial. ▪ Se observa una reconfiguración de la planeación de aula, pasando de modelos tradicionales a metodologías activas. El apoyo pedagógico ha sido fundamental para la implementación de estrategias de nivelación en secundaria.

Matriz	PROMISE	Indicador Tablero Promise	Hallazgo
¿Contribuye la formación integral al fortalecimiento del compromiso y motivación docente?	Mejora de prácticas y liderazgo pedagógico	IRI3 Mejora del apoyo pedagógico a los docentes / Acompañamiento a Docentes	- El acompañamiento "in situ" ha generado un incremento en el sentido de pertenencia. - Los docentes se sienten valorados profesionalmente, lo que reduce la resistencia al cambio en las prácticas de evaluación.
¿Cómo favorecen las estrategias de formación integral el fortalecimiento del clima escolar?	Mejoras en gestión territorial y apoyo equitativo a las regiones	IRI17 Tasa de promoción en regiones rezagadas para estudiantes hombres en un año dado	Equidad. Tendencia positiva en la relación escolar de NNJ en secundaria básica rural.
¿Existe relación entre la implementación de estrategias y la regularidad en la asistencia estudiantil?	Mejoras en gestión territorial y apoyo equitativo a las regiones	IRI17 Tasa de promoción en regiones rezagadas para estudiantes hombres en un año dado	Tendencia positiva en la retención escolar en secuencia básica rural.
¿El programa responde a las necesidades y prioridades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes?	Mejora de prácticas y liderazgo pedagógico	PDO5 Número de estudiantes beneficiarios directos de las estrategias de recuperación de aprendizajes.	Los centros de interés actúan como un factor de suspensión escolar. En zonas rurales, la asistencia ha mejorado debido a que los estudiantes encuentran la oferta educativa más atractiva y vinculada a sus territorios.
	Mejoras en gestión territorial y apoyo equitativo a las regiones	PDO6 Porcentaje de sedes educativas en regiones rezagadas participando en estrategias de la recuperación de aprendizajes	El programa ha logrado una pertinencia territorial significativa. En regiones rezagadas, la respuesta ha sido positiva al integrar saberes ancestrales y realidades locales en las estrategias de recuperación.
¿De qué manera las estrategias de formación integral promueven innovaciones pedagógicas?	Mejora de prácticas y liderazgo pedagógico	PDO4 Porcentaje de los EE focalizados por el PTA que incluyen estrategias de recuperación de aprendizajes y/o para el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes en sus PMI IRI 2 Porcentaje de los EE focalizados por el PTA que participan en la estrategia Evaluar para Avanzar	Calidad. Transformación real de las prácticas de aula.



Recomendaciones

01 Integrar una estrategia explícita de igualdad de género: El programa debe incluir acciones concretas para cerrar las brechas de éxito entre NNA ya que la evaluación indica que el diseño actual no ha logrado reducir estas diferencias en la promoción escolar.

02 Consolidar la formación integral: Institucionalizar la formación integral como una ruta pedagógica progresiva, evaluable y territorializada; articulada al currículo, a la gestión institucional y a las prácticas pedagógicas. Considerando el CONPES 4188-marzo 2026.

03 Se sugiere explorar una mayor armonización entre los espacios de formación integral y las áreas: Para ello, podría considerarse la optimización de los tiempos de trabajo o la posibilidad de integrar el aprendizaje del inglés de manera transversal en los Centros de Interés.

04 Fortalecer la motivación del docente: Es vital evitar que el programa se perciba como una "carga extra"; se recomienda diseñar incentivos que refuercen el sentido de la profesión y la vocación, más allá del simple cumplimiento administrativo de tareas.

05 Mantener y escalar el intercambio de experiencias entre maestros: Dado que el intercambio de prácticas pedagógicas es uno de los logros más sólidos del programa, se debe fomentar que los docentes sigan compartiendo y documentando sus innovaciones formalmente.





Recomendaciones

06 Focalizar esfuerzos en reducir la reprobación nacional: Aunque el programa es exitoso en zonas rurales (PDET), la tasa de reprobación a nivel nacional sigue siendo alta (7.86% frente a una meta del 5.3%); se requiere una estrategia nacional más concisa para asegurar que los estudiantes no pierdan el año.

07 Potenciar el uso de los Centros de Interés como puente al aprendizaje: Se debe aprovechar la alta participación estudiantil en actividades de arte, ciencia y deporte para conectar estos intereses con las competencias básicas de lectura y matemáticas, asegurando que la diversión se traduzca en mejores notas.

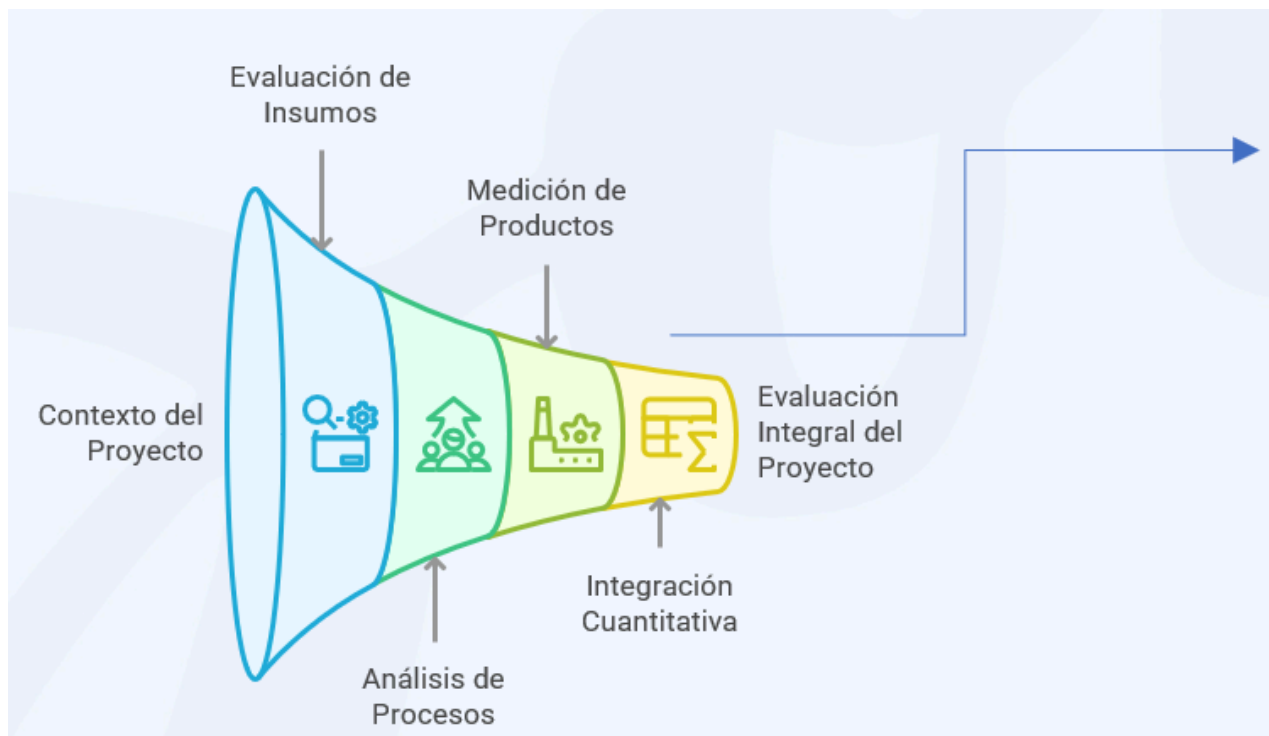
08 Asegurar la continuidad del acompañamiento del tutor: La evaluación confirma que el apoyo de los tutores es lo que realmente transforma la enseñanza; por tanto, se recomienda garantizar que este acompañamiento sea constante y no sufra interrupciones por cambios administrativos.

09 Priorizar el desarrollo presencial de las formaciones dirigidas a los tutores, ya que esta modalidad es esencial para trascender la simple transmisión de lineamientos. La interacción física facilita la apropiación pedagógica del programa, el intercambio de experiencias y la resolución situada de problemas.



Evaluación de procesos

Busca analizar en profundidad los procesos del programa, identificar factores que facilitan u obstaculizan su desarrollo y generar recomendaciones basadas en evidencia para optimizar su funcionamiento.



Metodología CIPP (Context, Input, Process, Product) Teoría de cambio:

- El componente cuantitativo complementa el análisis cualitativo.
- Cada indicador se interpreta a la luz de entrevistas, percepciones de tutores y coordinadores, y factores contextuales.
- Esta triangulación garantiza rigor técnico y comprensión integral del proceso.
- Analiza el contexto, los recursos disponibles, los procesos de implementación y los productos generados.
- Permite analizar el programa desde su implementación
- Explica por qué y cómo se alcanzaron (o no) los resultados esperados

2025
5 Grupos Focales

90
Participantes
60 ETC

Zona A:
11/11/25
Barranquilla

La Guajira
Magdalena
Barranquilla
Bolívar
Valledupar
Ciénaga
Malambo
Atlántico
Soledad
Santa Marta
Riohacha
Magangué

Zona B:
12/11/25
Medellín

Antioquia
Medellín
Montería
Sucre
Córdoba
Rionegro
Sincelejo
Apartadó
Bello
Sabaneta
Envigado
La Estrella

Zona C:
14/11/25
Bucaramanga

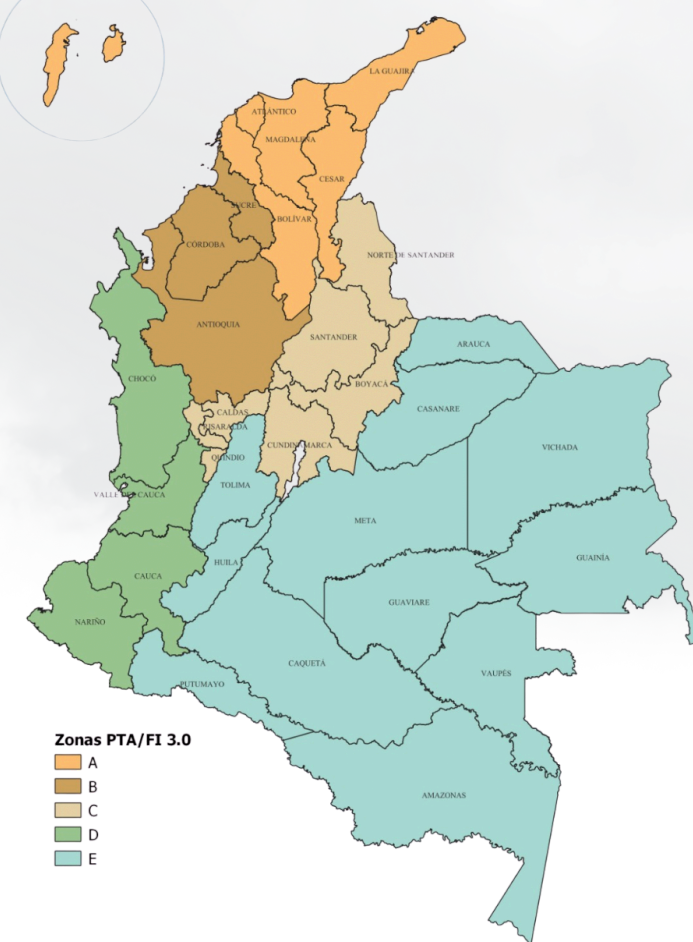
Norte de
Santander
Bucaramanga
Quindío
Cundinamarca
Barrancaberm
eja
Girón
Caldas
Armenia
Boyacá
Soacha
Piedecuesta
Pereira

Zona D: 18/11/25
Cali

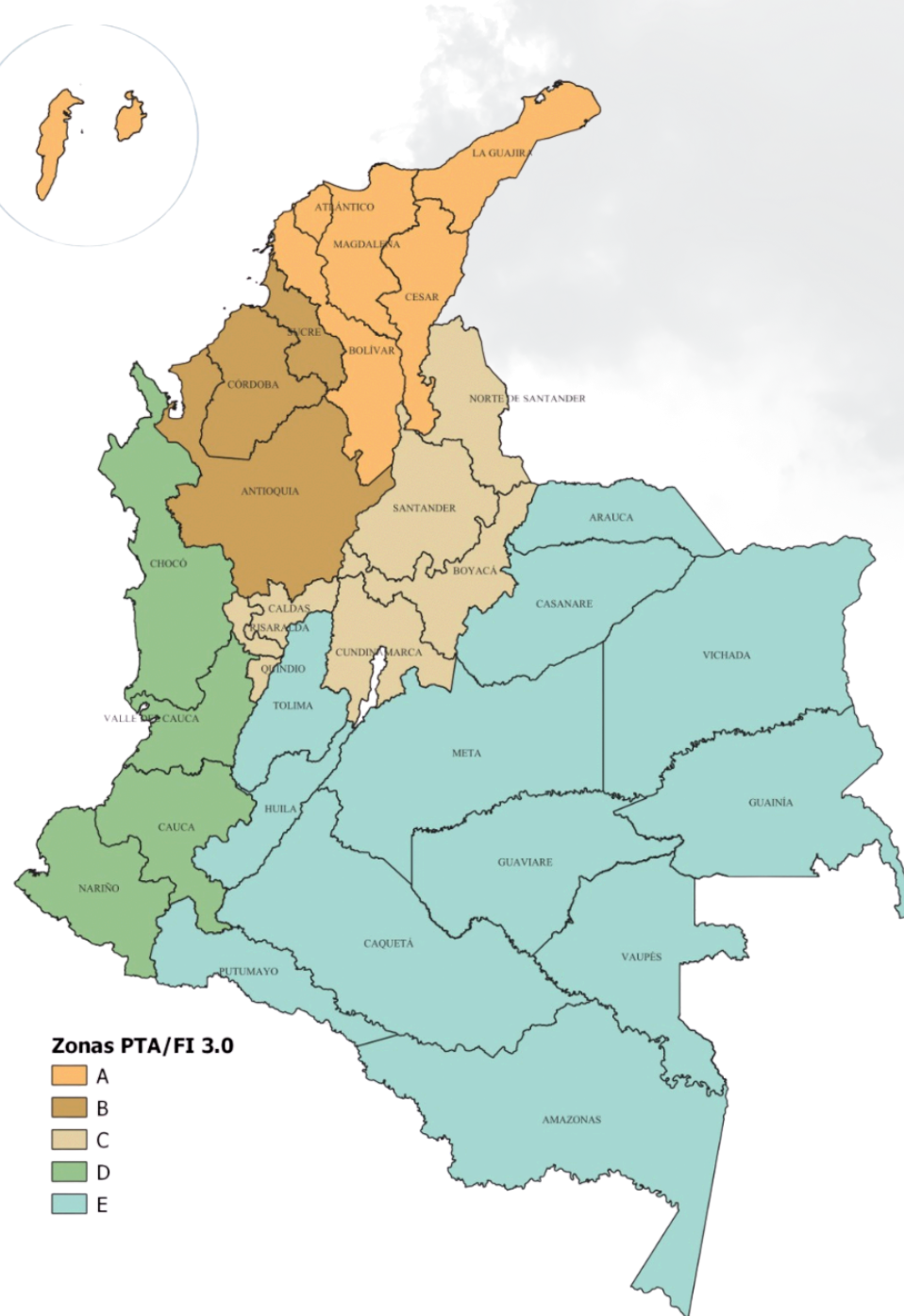
Valle del Cauca
Quibdó
Cauca
Nariño
Cali
Guadalajara de
Buga
Buenaventura
Choco
Tumaco
Pasto
Jamundí
Cartago

Zona E:
20/11/25
Bogotá

Meta
Neiva
Tolima
Florencia
Ibagué
Casanare
Villavicencio
Huila
Arauca
Guainía
Guaviare
Caquetá



Participantes	Cantidad
ETC: Líder de Calidad o Responsable del PTAFI 3.0	4
Rector EE Focalizados	4
Docente EE Focalizados	4
Tutores EE Focalizado	4
Coordinador y Formador	2



36
Participantes
6 ETC
6 Aliados
Grupos de tutores

Zona D: 18/11/25
ETC Palmira
Líder PTAFI 3.0
Docente

Zona E: 19/11/25
ETC Yopal
Líder PTAFI 3.0
Docente

ETC Vichada
Docente

2025
Entrevistas

Zona A: 10/11/25
ETC Atlántico
Líder PTAFI 3.0
Docente
Directivo Docente

Zona B: 12/11/25
ETC Itagüí
Líder PTAFI 3.0
Docente
Directivo Docente

Zona C: 14/11/25
ETC Santander
Líder PTAFI 3.0
Docente

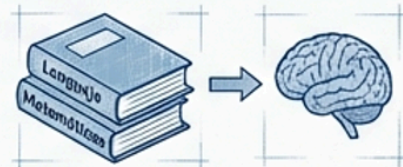
Evolución del modelo

PTA 2.0

PTAFI 3.0

Foco pedagógico

Refuerzo focalizado en áreas básicas (Lenguaje y Matemáticas).



Formación Integral (Arte, deporte, ciencia, tecnología y educación CRESE).



Visión del currículo

Asignaturas aisladas y estandarizadas.

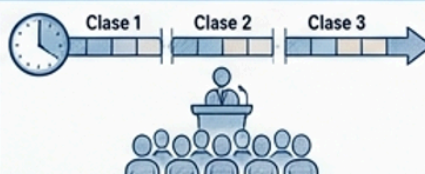


Currículo armonizado mediante Centros de Interés y aprendizaje situado.

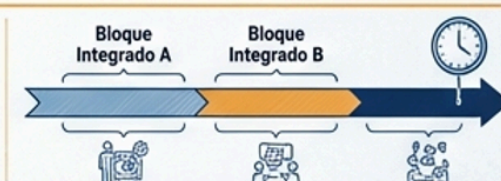


Uso del tiempo

Jornada fragmentada por horas de clase magistral.

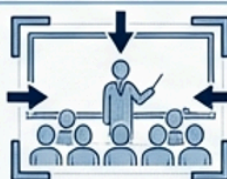


Resignificación del tiempo escolar en bloques integrados y significativos.

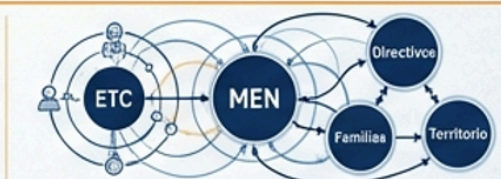


Enfoque de gobernanza

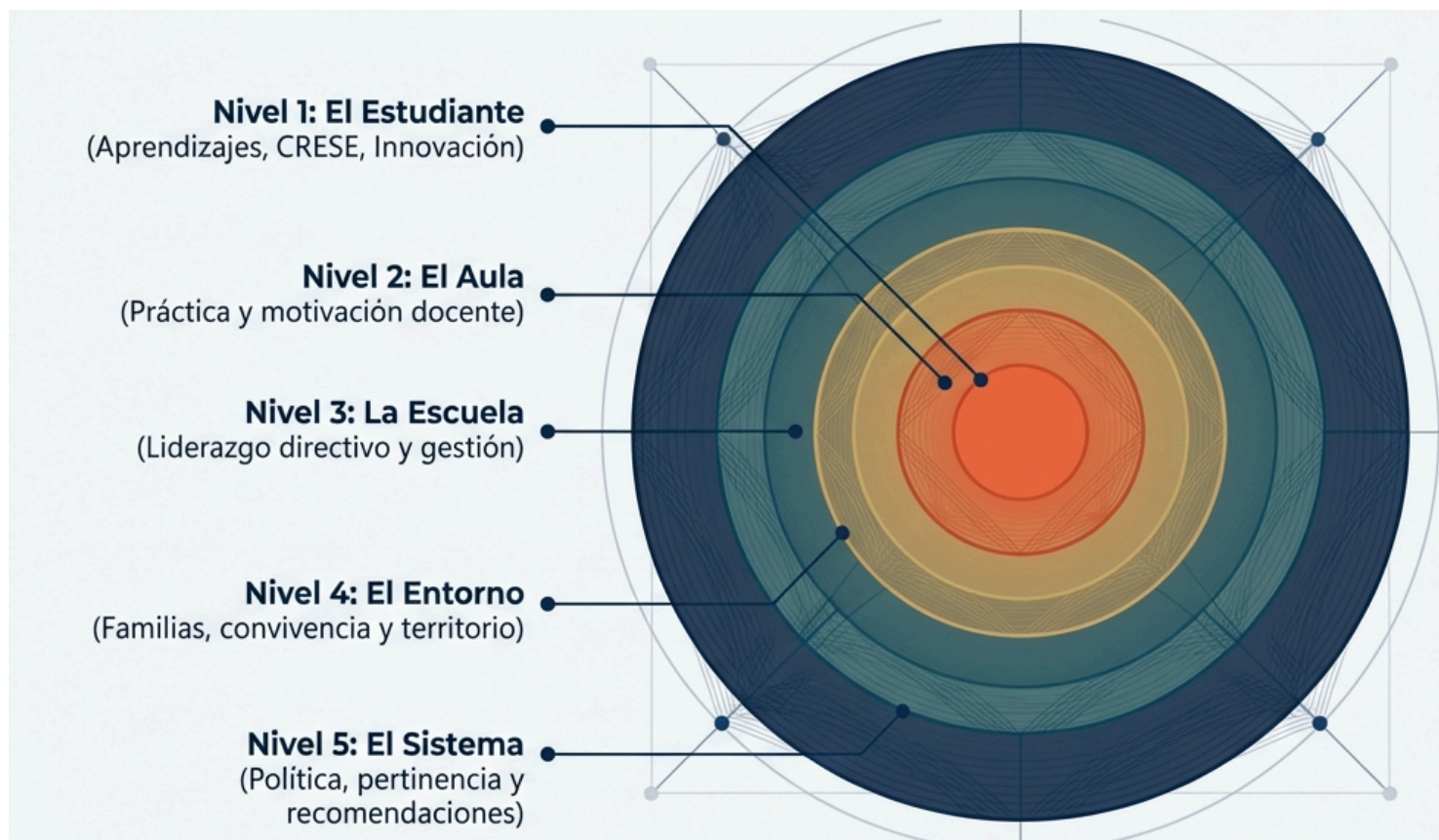
Intervención centrada primordialmente en el aula y el docente.



Ecosistema multinivel (MEN, ETC, Directivos, Docentes, Familias y Territorio).



Un diagnóstico de abajo hacia arriba: Del aula al sistema educativo



El Objetivo de esta evaluación es
validar el robusto diseño de PTAFI 3.0
frente a su implementación territorial
heterogénea.



Resultados por dimensiones y preguntas



Dimensiones y preguntas

Dimensión	Pregunta
1. Mejores resultados de aprendizaje (NNA)	1.1. ¿De qué manera las <u>estrategias de formación integral</u> –como los centros de interés y proyectos pedagógicos– potencian los <u>aprendizajes</u> de los estudiantes?
2. Habilidades socioemocionales	2.1. ¿Cómo las <u>estrategias de formación integral y educación CRESE</u> contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes?
	2.2. ¿De qué manera se integran las <u>estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales</u> en el <u>currículo</u> ?
3. Relacionamiento ETC–EE	3.1. ¿Cómo el <u>acompañamiento a directivos y equipos dinamizadores</u> mejora las capacidades en <u>gestión escolar</u> ?
	3.3. ¿Cómo las <u>estrategias de formación</u> fortalecen el <u>relacionamiento</u> con las <u>familias y cuidadores</u> ?
	3.4. ¿Se han tenido en cuenta las <u>necesidades</u> y <u>contextos</u> territoriales para garantizar una implementación <u>pertinente</u> ?
4. Docentes	4.1. ¿La <u>ruta de acompañamiento y formación</u> contribuye en las <u>prácticas pedagógicas y gestión</u> de los docentes?
	4.2. ¿Contribuye la <u>formación integral</u> al fortalecimiento del <u>compromiso</u> y <u>motivación docente</u> ?
5. Permanencia y Convivencia Escolar	5.1. ¿Cómo favorecen las <u>estrategias de formación integral</u> el fortalecimiento del <u>clima escolar</u> ?
6. Pertinencia e Inclusión	6.1. ¿El programa responde a las <u>necesidades y prioridades</u> de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes?
	6.2. ¿El programa responde <u>coherentemente</u> a marcos <u>normativos</u> y enfoques de <u>equidad</u> y <u>diversidad</u> ?
7. Transformación educativa desde Centros de Interés	7.1. ¿De qué manera las <u>estrategias de formación integral</u> promueven <u>innovaciones pedagógicas</u> ?
	7.2. ¿Cómo las <u>estrategias de formación integral</u> involucran a los estudiantes en su aprendizaje?
8. Lecciones aprendidas y mejora	8. ¿Cuáles son las <u>lecciones aprendidas</u> , factores de <u>éxito</u> y <u>oportunidades</u> de <u>mejora</u> del Programa?
9. Recomendaciones y política educativa	9. ¿Cuáles son las <u>recomendaciones</u> derivadas de los resultados e impactos identificados en esta evaluación?

Dimensión 1

**Mejores resultados de
aprendizaje (niños, niñas,
adolescentes y jóvenes)**



P.1.1. ¿De qué manera las estrategias de formación integral –como los centros de interés y proyectos pedagógicos– potencian los aprendizajes de los estudiantes?

Convierten el aprendizaje en una **experiencia más significativa**, activa y conectada con la **realidad del estudiante**.



Articulan formación integral, resignificación del tiempo escolar, armonización curricular y centros de interés.



Su alcance depende de la **apropiación institucional**, del **liderazgo pedagógico** y de la capacidad territorial para sostener el diseño.



Dimensión 2

Habilidades Socioemocionales



P.2.1. ¿Cómo las estrategias de formación integral y educación CRESE contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes?

- ✓ Incorporan **autorregulación, empatía, convivencia, reconciliación y respeto por la diferencia.**
- ✓ Promueven **ambientes más dialógicos, participativos y sensibles al contexto.**
- ✓ La profundidad del **cambio** varía según la **apropiación pedagógica y curricular** de cada institución.

P.2.2. ¿De qué manera se integran las estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el currículo?

- ✓ Se integran por **transversalización curricular, articulación con el PFI y reorganización de prácticas de aula y de gestión.**
- ✓ No deben quedar en talleres aislados, sino **incorporarse a planeaciones, proyectos, convivencia y decisiones institucionales.**
- ✓ Existe una **arquitectura de integración**, pero su concreción efectiva sigue siendo desigual.

Dimensión 3

**Relacionamiento
Entidades Territoriales
Certificadas Establecimientos
Educativos**



P.3.1. ¿Cómo el acompañamiento a directivos y equipos dinamizadores mejora las capacidades en gestión escolar?

- **Fortalece la articulación** entre liderazgo pedagógico, planeación institucional y seguimiento de la formación integral.
- Ayuda a traducir lineamientos en **decisiones organizativas, activar equipos y consolidar el PFI.**
- Su intensidad depende de las **capacidades previas** de la institución y de la ETC.



P.3.3. ¿Cómo las estrategias de formación fortalecen el relacionamiento con las familias y cuidadores?

- Cuando la formación integral **trasciende el aula y dialoga con comunidad, cultura e intereses territoriales.**
- Es uno de los componentes más frágiles, pues **depende de la iniciativa institucional** y de las **condiciones locales de participación.**



P.3.4. ¿Se han tenido en cuenta las necesidades y contextos territoriales para garantizar una implementación pertinente?

- Sí. **La lectura de contexto es base del PFI**, de la territorialización de la ruta y de la resignificación del tiempo escolar.
- **La adecuación territorial** existe, aunque con niveles de logro diferenciados según **capacidades locales.**



Dimensión 4

Docentes



P.4.1. ¿La ruta de acompañamiento y formación contribuye en las prácticas pedagógicas y gestión de los docentes?

- Sí, porque impulsa una **práctica más reflexiva, contextualizada e integral.**
- Se observa mayor uso de **metodologías activas, articulación entre áreas y conexión entre aula, contexto e intereses estudiantiles.**
- Persisten brechas entre diseño y ejecución en profundidad y sostenibilidad del cambio.

P.4.2. ¿Contribuye la formación integral al fortalecimiento del compromiso y motivación docente?

- Sí, cuando devuelve **sentido pedagógico al trabajo** e invita a **innovar, colaborar y conectar la escuela con la vida de los estudiantes.**
- Su efecto puede verse limitado por **tensiones operativas, heterogeneidad institucional y desafíos de sostenibilidad.**



Dimensión 5

Permanencia y Convivencia Escolar



P.5.1. ¿Cómo favorecen las estrategias de formación integral el fortalecimiento del clima escolar?

Amplían la escuela como **espacio de convivencia, participación, reconocimiento y sentido.**



El clima mejora cuando disminuye la **fragmentación de la experiencia escolar** y se fortalece la **pertenencia.**



No es un efecto automático puesto que depende de la **calidad de implementación.**



Dimensión 6

Pertinencia e Inclusión



P.6.1. ¿El programa responde a las necesidades y prioridades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes?

- Sí, en su **diseño** y en buena parte de su **orientación operativa**.
- Busca **aumentar oportunidades de aprendizaje** conectadas con **necesidades, intereses y realidades** de los estudiantes.
- La pertinencia lograda depende de la capacidad institucional para traducir esa intención en **acciones consistentes**.

P.6.2. ¿El programa responde coherentemente a marcos normativos y enfoques de equidad y diversidad?

- Sí. Se articula con CONPES 4057, BIRF 9360-CO, PND 2022–2026, Directiva 003 de 2023 y Decreto 2269 de 2023.
- Su diseño se presenta como **territorializado, intercultural, participativo e intersectorial**.
- El reto principal no es la ausencia de marco, sino su **materialización regular en todos los territorios**.

Dimensión 7

Transformación educativa desde los Centros de Interés



P.7.1. ¿De qué manera las estrategias de formación integral promueven innovaciones pedagógicas?

- **Desplazan la enseñanza** desde esquemas tradicionales hacia **experiencias más activas, interdisciplinarias y contextualizadas.**
- La innovación **no se reduce a nuevas actividades:** reorganiza tiempos, recursos, relaciones pedagógicas y vínculos con el entorno.
- El **potencial innovador es real, aunque desigual** entre instituciones.

P.7.2. ¿Cómo las estrategias de formación integral involucran a los estudiantes en su aprendizaje?

- Reconocen **intereses estudiantiles**, fortalecen **autonomía** y promueven **participación activa.**
- El involucramiento crece cuando los centros de interés y proyectos se **construyen** desde la **lectura de contexto y la mediación docente** pertinente.



Dimensión 8

Lecciones aprendidas y mejora



P.8. ¿Cuáles son las lecciones aprendidas, factores de éxito y oportunidades de mejora del Programa?

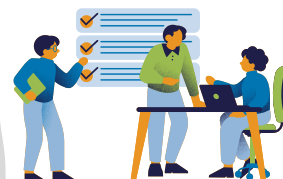
La principal lección es que la **formación integral** puede **transformar la experiencia escolar**, pero requiere **condiciones institucionales estables**.



Factores de éxito: **lectura de contexto, equipos dinamizadores, apropiación del PFI y articulación MEN-ETC-escuela.**



Oportunidades de mejora: cerrar brechas entre **diseño y ejecución, fortalecer seguimiento e institucionalización.**



Dimensión 9

Recomendaciones y política educativa



P.9. ¿Cuáles son las recomendaciones derivadas de los resultados e impactos identificados en esta evaluación?

Fortalecer coherencia
entre diseño,
acompañamiento,
materiales y seguimiento.



Consolidar el PFI como
instrumento vivo de
planeación y **robustecer**
liderazgo directivo y
armonización curricular
de CRESE.



Escalar con base en
evidencia, pertinencia
territorial y
fortalecimiento de
capacidades.



Recomendaciones

Acompañamiento diferenciado: Clasificar EE por nivel de apropiación: incipiente, intermedio y alto.

Institucionalización del PFI: Integrar PFI y Centros de Interés al PEI/PEC, PMI, planes de área y rutinas escolares.

Documentación de evidencias: Crear herramientas simples: bitácoras, portafolios, rúbricas y fichas de seguimiento.

Fortalecimiento territorial: Potenciar a las ETC como mediadoras entre MEN, EE y territorio.

Liderazgo pedagógico: Formar directivos para gestionar tiempos, equipos, proyectos y seguimiento.

CRESE y currículo: Transversalizar ciudadanía, reconciliación, antirracismo, socioemocionalidad y acción climática.

Sostenibilidad: Consolidar capacidades instaladas, redes de intercambio y seguimiento territorial.

www.mineduacion.gov.co



@MinisteriodeEducaciónNacional



@MinisteriodeEducaciónNacional



@mineducacioncolombia



@Mineduacion



@mineducacionco



@Mineduacionl