



**Evaluación de Procesos del
Programa de Tutorías para el
Aprendizaje y la Formación Integral
(PTAFI 3.0) En el marco del Contrato
de Préstamo BIRF 9360-CO**

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



**EVALUACIÓN DE IMPACTO Y LA MEDICIÓN DE PROCESOS DEL PROGRAMA
TODOS A APRENDER (PTA)
EN EL MARCO DEL CONTRATO DE PRÉSTAMO BIRF 9360- CO.
FASE II**

Producto:

Informe de Evaluación de Procesos

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
Equipo Evaluador
San Juan de Pasto, mayo 15 de 2026**

Ministerio de Educación Nacional

José Daniel Rojas Medellín	Ministro
Lucy Maritza Molina Acosta	Viceministra
Solman Yamile Díaz Ossa	Directora de Calidad
Marcela Cascavita	Asesora del despacho, encargada del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0)
Mónica Figueroa Dorado	Equipo Pedagógico Nacional PTAFI 3.0

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	Experto Cualitativo
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

Contenido

Resumen ejecutivo	9
Listado de siglas	14
1. Introducción	17
1.1. Propósito del informe	19
1.2. Alcance de la evaluación de proceso.....	20
1.3. Periodo analizado (2022–2025).....	21
1.4. Relación del informe con el Contrato BIRF 9360-CO y PROMISE.....	23
2. Marco institucional, programático y normativo	25
2.1. Evolución del PTA al PTAFI 3.0	26
2.2. Formación integral, CRESE, PFI y resignificación del tiempo escolar.....	29
2.3. Líneas de resultado del programa	33
2.4. Marco normativo y contractual aplicable.....	35
3. Preguntas de evaluación de proceso	39
3.1. Preguntas orientadoras del anexo técnico.....	40
3.2. Preguntas complementarias de evaluación	42
3.3. Matriz de correspondencia pregunta–dimensión–fuente	45
4. Diseño metodológico de la evaluación de proceso	49
4.1. Enfoque general de métodos mixtos.....	50
4.2. Modelo CIPP como eje analítico	51
4.3. Fuentes primarias y secundarias	53
4.4. Estrategia de triangulación.....	56
4.5. Criterios de calidad, validez y limitaciones.....	57
4.6. Definiciones operativas para el análisis de la implementación	61
4.6.1. Capacidades previas	61
4.6.2. Condiciones institucionales estables.....	62
4.6.3. Brecha entre diseño y ejecución	63
4.6.4. Apropiación institucional	64
4.6.5. Capacidad instalada	65
4.6.6. Institucionalización	66
4.6.7. Formación integral.....	67

4.6.8. Resignificación del tiempo escolar	68
4.6.9. Armonización curricular	68
4.6.10. Evidencia perceptual, documental y observacional.....	69
5. Diseño muestral y trabajo de campo	71
5.1. Cobertura territorial y criterios de selección.....	72
5.2. Actores consultados	74
5.3. Instrumentos aplicados	75
5.4. Proceso de capacitación y pilotaje.....	76
5.5. Incidencias, ajustes y control de calidad del trabajo de campo	77
6. Contexto de implementación del PTAFI 3.0	80
6.1. Condiciones territoriales, institucionales y poblacionales	82
6.2. Diferencias urbano/rural, PDET, ZPT y ETC	84
6.3. Condiciones que facilitan u obstaculizan la implementación	86
7. Evaluación de insumos.....	89
7.1. Recursos humanos, técnicos, financieros y pedagógicos	90
7.2. Tutores, formadores, equipos dinamizadores y apoyo ETC	92
7.3. Materiales, lineamientos e instrumentos de apoyo	93
7.4. Suficiencia, pertinencia y distribución de insumos.....	95
8. Evaluación de procesos.....	97
8.1. Ruta de acompañamiento y formación pedagógica.....	98
8.1.1. Prácticas pedagógicas y gestión docente	101
8.1.2. Compromiso y motivación docente	104
8.2. Acompañamiento a docentes.....	107
8.2.1. Potenciación de aprendizajes desde la formación integral	109
8.2.2. Participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.....	111
8.3. Acompañamiento a directivos y liderazgo pedagógico	114
8.3.1. Capacidades para la gestión escolar	115
8.3.2. Liderazgo pedagógico para la formación integral.....	117
8.4. Acompañamiento a ETC	119
8.4.1. Relacionamiento Entidades Territoriales Certificadas ETC – Establecimientos Educativos EE	121

8.4.2. Pertinencia territorial de la implementación.....	123
8.5. Implementación de PFI, Centros de Interés y CRESE	125
8.5.1. Centros de interés y proyectos pedagógicos	127
8.5.2. Desarrollo de habilidades socioemocionales	129
8.5.3. Integración curricular de CRESE.....	131
8.6. Armonización curricular y resignificación del tiempo escolar	133
8.6.1. Respuesta a necesidades y prioridades de los estudiantes.....	136
8.6.2. Coherencia con equidad, diversidad y realidades locales.....	137
8.7. Participación de familias y comunidad	139
8.7.1. Relacionamiento con familias y cuidadores	141
8.7.2. Aportes al clima escolar.....	143
8.8. Innovaciones, adaptaciones territoriales y apropiaciones locales	145
8.8.1. Innovaciones pedagógicas	147
8.8.2. Apropiación local de la formación integral	149
9. Evaluación de productos	152
9.1. Productos pedagógicos e institucionales generados	153
9.2. Evidencias de uso de planes, materiales y estrategias	155
9.3. Comunidades de aprendizaje y capacidades instaladas	156
9.4. Avances en institucionalización.....	158
10. Hallazgos cualitativos de la implementación	160
10.1. Percepciones de MEN, ETC, directivos, tutores y docentes.....	161
10.2. Barreras, tensiones y oportunidades de mejora	163
10.3. Patrones de convergencia y divergencia entre actores	165
10.4. Estudios de caso o viñetas territoriales.....	166
11. Integración de hallazgos de proceso	168
11.1. Triangulación documental, observacional y perceptual.....	169
11.2. Coherencia entre diseño, implementación y productos	172
12. Lecciones aprendidas, factores de éxito y riesgos	184
12.1. Lecciones aprendidas	185
12.2. Factores internos y externos de éxito	187
12.3. Riesgos y nudos críticos de sostenibilidad	189

13. Conclusiones de la evaluación de proceso	192
14. Recomendaciones para la mejora del programa.....	197
Referencias.....	202

Índice de Tablas

Nombre de la tabla	Página
Tabla 1. Matriz sintética de correspondencia para la evaluación de procesos ..	39
Tabla 2. Relación entre tipo de evidencia, función de análisis, aporte principal y límite interpretativo.....	164
Tabla 3. Relación entre componente, coherencia observada, evidencia principal y desafío identificado.....	167
Tabla 4. Matriz de códigos	213
Tabla 5. Matriz general de códigos.....	213
Tabla 6. Códigos asociados a la dimensión de contexto.....	220
Tabla 7. Códigos asociados a insumos.....	221
Tabla 8. Códigos de dimensión Procesos.....	221
Tabla 9. Códigos de dimensión Productos	222
Tabla 10. Relación entre códigos, patrones y hallazgos.....	223
Tabla 11. Aplicación de los códigos en el informe final	224
Tabla 12. Relación entre matriz de códigos y capítulos del informe.....	229

Resumen ejecutivo

El presente Informe de Evaluación de Procesos hace parte del conjunto de productos derivados de la evaluación del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral —PTAFI 3.0—, desarrollada en el marco del Programa para Mejorar la Equidad, las Competencias Socioemocionales y los Aprendizajes —PROMISE—, financiado mediante el Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO. Esta evaluación se estructura en dos fases complementarias: una primera fase, desarrollada en 2025, orientada al diseño de la propuesta metodológica, la revisión documental, la definición y validación de instrumentos, el pilotaje y el levantamiento inicial de información primaria; y una segunda fase, desarrollada en 2026, dirigida a la aplicación ampliada de la estrategia evaluativa, el procesamiento integral de la información y la elaboración de los informes de procesos, resultados e impacto. En este marco, el presente informe no tiene como propósito estimar de manera directa el efecto causal final del programa, tarea propia del informe de impacto, sino analizar rigurosamente cómo se implementó el PTAFI 3.0 durante el periodo 2022–2025, en qué condiciones operó, con qué recursos contó, qué dinámicas de ejecución se configuraron, qué productos pedagógicos e institucionales generó y qué factores explican sus variaciones territoriales, institucionales y organizacionales.

La evaluación parte del reconocimiento de que el PTAFI 3.0 representa una transformación sustantiva del histórico Programa Todos a Aprender, tanto en su orientación pedagógica como en su arquitectura operativa. Mientras las fases previas del PTA privilegiaron el fortalecimiento de aprendizajes, particularmente en lenguaje y matemáticas en básica primaria, la nueva fase incorpora una apuesta más amplia por la formación integral, la resignificación del tiempo escolar, la articulación curricular, el fortalecimiento del liderazgo pedagógico y la incorporación de la estrategia CRESE —educación ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para la acción climática— como eje transversal de las prácticas pedagógicas y de la vida escolar. Esta transformación se inscribe, además, en el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026, en la Directiva 003 de 2023 del MEN y en la lógica del programa PROMISE, que vincula la gestión pública educativa con metas verificables y con el uso estratégico de la evidencia para la toma de decisiones.

Desde el punto de vista metodológico, esta evaluación adopta un enfoque mixto que integra análisis cualitativo y cuantitativo bajo el modelo CIPP —Contexto, Insumos, Procesos y Productos—, entendido como un marco analítico idóneo para examinar programas educativos complejos y territorialmente diversos. La metodología propuesta articula dicho modelo con una estrategia de integración de evidencias y, de manera complementaria, con un modelo cuantitativo de rutas o SEM simplificado,

de modo que la evaluación de procesos no se reduzca a una descripción narrativa, sino que permita comprender de forma estructurada la relación entre condiciones contextuales, disponibilidad de recursos, calidad de la implementación y generación de productos institucionales y pedagógicos. Esta lógica metodológica busca ofrecer una lectura robusta e integrada sobre el modo en que la implementación del PTAFI 3.0 contribuye —o limita— el alcance de los resultados esperados en el marco de PROMISE.

La estrategia empírica de la evaluación se fundamenta en la triangulación de fuentes y métodos. Para ello se integran fuentes documentales e institucionales, registros administrativos, bases de datos, encuestas, entrevistas, grupos focales y observaciones. Esta combinación permite contrastar evidencia factual, perceptual y observacional, evitando que la interpretación repose en una sola perspectiva. De este modo, el informe trasciende tanto la mera recopilación de narrativas como la presentación aislada de indicadores, y se orienta a identificar convergencias, divergencias y patrones explicativos entre documentos, percepciones y evidencias de implementación. Tal diseño responde a la convicción metodológica de que una evaluación de procesos de alta calidad debe producir no solo descripción, sino también explicación, revelando puntos críticos, mecanismos de variación y oportunidades de ajuste institucional.

La evidencia analizada permite precisar que las principales tensiones identificadas en la evaluación de procesos no se ubican necesariamente en el diseño programático del PTAFI 3.0, sino en las condiciones diferenciadas de implementación, apropiación institucional y traducción territorial de dicho diseño. En términos generales, el programa plantea una arquitectura pertinente y coherente con los propósitos de formación integral, resignificación del tiempo escolar, educación CRESE, fortalecimiento del liderazgo pedagógico y articulación curricular. Sin embargo, su materialización efectiva depende de capacidades institucionales y territoriales que no se encuentran igualmente desarrolladas en todos los establecimientos educativos ni en todas las Entidades Territoriales Certificadas (ETC).

Desde esta perspectiva, la brecha identificada por la evaluación debe entenderse como una distancia entre una propuesta programática valorada positivamente y las condiciones reales de ejecución en contextos heterogéneos. Esta distancia se expresa en ritmos diferenciados de apropiación del Plan de Formación Integral PFI, niveles diversos de consolidación de los Centros de Interés y la educación CRESE, avances desiguales en la armonización y articulación curricular, variaciones en el liderazgo directivo, discontinuidades en el acompañamiento tutorial y capacidades territoriales no homogéneas para sostener el seguimiento. Por tanto, el informe evita atribuir de manera directa estas tensiones a deficiencias del diseño y las interpreta,

más bien, como desafíos de implementación, acompañamiento, institucionalización y sostenibilidad.

En el componente de contexto, el informe examina las condiciones territoriales, institucionales y poblacionales que enmarcan la ejecución del programa. Ello implica considerar la heterogeneidad de los establecimientos educativos y de las Entidades Territoriales Certificadas, las diferencias entre zonas urbanas y rurales, la presencia de territorios con condiciones especiales —como PDET o ZPT—, así como las brechas educativas, sociales y organizacionales que inciden en la operación del PTAFI 3.0. Esta lectura contextual es decisiva porque la evaluación asume que la implementación del programa no ocurre en escenarios homogéneos, sino en realidades educativas con capacidades institucionales diferenciadas, trayectorias diversas y grados variables de articulación territorial. En consecuencia, el informe interpreta los hallazgos no como fallas o logros aislados, sino como expresiones de una política que se concreta de manera situada y que, por tanto, produce variaciones legítimas que deben ser comprendidas analíticamente.

En la dimensión de insumos, la evaluación analiza la suficiencia, pertinencia, oportunidad y distribución de los recursos humanos, técnicos, pedagógicos, administrativos y financieros que soportan la implementación del programa. De manera particular, se examina el papel desempeñado por tutores, formadores, equipos dinamizadores, directivos docentes, equipos de las ETC y demás actores involucrados en la cadena de acompañamiento; igualmente, se valora la disponibilidad de lineamientos, guías, materiales, protocolos e instrumentos de apoyo. El análisis presta especial atención a la consistencia entre el diseño oficial del programa y los recursos efectivamente desplegados en el territorio, ya que una parte sustantiva de la calidad de la implementación depende de la relación entre la intención pedagógica del modelo y la capacidad real del sistema para sostenerla en condiciones diversas.

En la dimensión de procesos, el informe se concentra en la forma concreta como se desarrollaron las rutas de acompañamiento y formación pedagógica, el acompañamiento a docentes, el trabajo con directivos docentes, la articulación con las ETC y la puesta en marcha de los principales componentes distintivos del PTAFI 3.0: los Planes de Formación Integral del EE (PFI), los Centros de Interés, la educación CRESE, la resignificación del tiempo escolar, la armonización y articulación curricular y la implementación intersectorial. Esta evaluación de procesos examina no solo si tales acciones ocurrieron, sino también cómo ocurrieron, con qué intensidad, con qué nivel de apropiación, con qué tensiones operativas y con qué capacidad de adaptación territorial. Desde esta perspectiva, la evaluación identifica avances, restricciones, discontinuidades y nudos críticos, particularmente en lo relativo a la coordinación multinivel, a la traducción

pedagógica del enfoque de formación integral y a la institucionalización de las apuestas del programa dentro de los proyectos y rutinas escolares.

En la dimensión de productos, el informe examina los bienes pedagógicos, organizacionales e institucionales generados por la implementación del PTAFI 3.0. Entre ellos se consideran, de manera especial, la elaboración y uso de los PFI, la consolidación de materiales y estrategias pedagógicas, la activación de comunidades de aprendizaje, la existencia de evidencias de resignificación curricular y del tiempo escolar, y la instalación progresiva de capacidades para la formación integral en los establecimientos educativos y en las entidades territoriales. La evaluación asume que los productos no deben entenderse únicamente como documentos formales o entregables administrativos, sino como expresiones concretas de apropiación institucional; por ello, el análisis distingue entre la mera existencia de instrumentos y su uso efectivo, su pertinencia pedagógica y su capacidad para sostener transformaciones en la organización escolar y en las prácticas educativas.

En términos sustantivos, el informe sostiene que la implementación del PTAFI 3.0 debe leerse como un proceso de transición y consolidación. Por una parte, se observan esfuerzos significativos del MEN y de las ETC por desplazar el foco del programa desde una lógica centrada exclusivamente en el refuerzo de aprendizajes hacia una comprensión más amplia de la calidad educativa, anclada en la formación integral de las y los estudiantes y en la resignificación del tiempo escolar. Por otra parte, esa transición enfrenta desafíos asociados a la heterogeneidad territorial, a las distintas capacidades de gestión de las ETC y de los establecimientos educativos, a los ritmos desiguales de apropiación pedagógica y a la necesidad de fortalecer la coherencia entre lineamientos, acompañamiento, materiales y seguimiento. En este sentido, la evaluación muestra que los avances del programa son reales, pero que su consolidación depende de la capacidad del sistema para traducir el enfoque de formación integral en prácticas institucionales sostenidas, pertinentes y territorialmente ajustadas.

Esta aclaración resulta fundamental para orientar las recomendaciones. Si el problema principal no radica en la orientación general del programa, sino en su implementación desigual, las acciones de mejora deben concentrarse en fortalecer capacidades territoriales, acompañar diferencialmente a los establecimientos con menor nivel de apropiación, consolidar los equipos dinamizadores, garantizar continuidad tutorial, robustecer el seguimiento al PFI, articular y armonizar curricularmente las estrategias de formación integral e institucionalizar los Centros de Interés y CRESE dentro de la gestión escolar. En consecuencia, las recomendaciones derivadas de esta evaluación no apuntan a desestimar la arquitectura programática del PTAFI 3.0, sino a fortalecer los mecanismos que

permiten convertir dicha arquitectura en prácticas pedagógicas, institucionales y territoriales sostenibles.

A la luz de lo anterior, la evaluación de procesos concluye que el PTAFI 3.0 constituye una apuesta estratégica pertinente dentro de la política educativa reciente, no solo por su alineación con el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 y con el Programa PROMISE, financiado mediante el Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO, sino también por su potencial para fortalecer el liderazgo pedagógico, enriquecer las prácticas docentes, ampliar las oportunidades de aprendizaje y promover formas más integrales de comprender la experiencia escolar. Sin embargo, el valor de esta apuesta depende de que la implementación logre reducir las variaciones entre el diseño bien valorado del programa y su implementación efectiva en territorios con capacidades desiguales, y de que los hallazgos de esta evaluación sean efectivamente utilizados para el mejoramiento del programa. En esa dirección, el informe ofrece evidencia analítica para fortalecer la toma de decisiones, optimizar recursos, ajustar manuales operativos, perfeccionar rutas de acompañamiento y robustecer los mecanismos de institucionalización y sostenibilidad. La evaluación, por tanto, no se concibe como una auditoría retrospectiva, sino como un insumo estratégico para el fortalecimiento futuro de la política educativa.

Listado de siglas

Sigla / acrónimo	Significado en español	Denominación original o aclaración
AIPW/DR	Estimador doblemente robusto	<i>Augmented Inverse Probability Weighting / Doubly Robust</i>
ANCOVA	Análisis de covarianza	—
ATT	Efecto promedio del tratamiento sobre los tratados	<i>Average Treatment Effect on the Treated</i>
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento	—
CIPP	Contexto, Insumos, Procesos y Productos	Modelo de evaluación CIPP
CONPES	Consejo Nacional de Política Económica y Social	—
CRESE	Educación ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para la acción climática	Estrategia transversal de formación integral
DLI	Indicador vinculado al desembolso	<i>Disbursement-Linked Indicator</i>
DLR	Resultado vinculado al desembolso	<i>Disbursement-Linked Result</i>
DNP	Departamento Nacional de Planeación	—
EE	Establecimiento educativo	También puede usarse para establecimientos educativos
EGMA	Evaluación de habilidades matemáticas tempranas	<i>Early Grade Mathematics Assessment</i>
EGRA	Evaluación de lectura en grados iniciales	<i>Early Grade Reading Assessment</i>

ETC	Entidad Territorial Certificada	También puede usarse en plural: Entidades Territoriales Certificadas
ExA	Evaluación o base de resultados “Quiero Ser, Quiero Saber”	—
HLM	Modelo jerárquico lineal	<i>Hierarchical Linear Model</i>
MEN	Ministerio de Educación Nacional	—
NNA	Niñas, niños y adolescentes	—
PDET	Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial	—
PEI	Proyecto Educativo Institucional	—
PFI	Plan de Formación Integral	También puede usarse en plural: Planes de Formación Integral
PMI	Plan de Mejoramiento Institucional	—
PND	Plan Nacional de Desarrollo	—
PROMISE	Programa para Mejorar la Equidad, las Competencias Socioemocionales y los Aprendizajes	Operación financiada mediante el Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO
PTA	Programa Todos a Aprender	—
PTAFI 3.0	Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral 3.0	Evolución del Programa Todos a Aprender
SEM	Modelamiento de ecuaciones estructurales	<i>Structural Equation Modeling</i>
SIG	Sistema Integrado de Gestión	—
SIMAT	Sistema Integrado de Matrícula	—
SUTVA	Supuesto de valor estable del tratamiento unitario	<i>Stable Unit Treatment Value Assumption</i>
TEI	Tasas de Eficiencia Interna	—

UPN	Universidad Pedagógica Nacional	—
VPBM	Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media	—
ZPT	Zonas priorizadas territorialmente	Zonas con tratamiento prioritario en el marco de la focalización del programa

1. Introducción

La evaluación de procesos del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral —PTAFI 3.0— se inscribe en la necesidad de comprender, con rigor técnico y sentido analítico, la manera como un programa educativo del orden nacional contribuye a la implementación territorial de la política educativa de formación integral. En este marco, el PTAFI 3.0 debe entenderse como un programa estratégico del Ministerio de Educación Nacional orientado a fortalecer aprendizajes, acompañamiento pedagógico, liderazgo escolar, gestión territorial y resignificación del tiempo escolar; mientras que la formación integral constituye una apuesta de política educativa nacional, consolidada posteriormente como prioridad estratégica mediante el CONPES 4188 de 2026 y el Plan Nacional de Formación Integral. Por ello, no basta con estimar resultados o contrastar indicadores finales; resulta igualmente indispensable examinar la forma en que el programa se despliega en contextos territoriales, institucionales y pedagógicos diversos, los recursos disponibles, las condiciones de implementación, la intensidad de las acciones, las adaptaciones realizadas y los productos inmediatos generados. Desde esta perspectiva, la evaluación de procesos constituye una herramienta estratégica para analizar la coherencia entre el diseño del PTAFI 3.0 y su implementación real, así como para identificar los factores que favorecen, limitan o reconfiguran su contribución a la política de formación integral en los distintos niveles del sistema educativo.

El PTAFI 3.0 representa una transformación sustantiva del histórico Programa Todos a Aprender (PTA), creado en 2011 como estrategia del Ministerio de Educación Nacional para fortalecer los aprendizajes en establecimientos educativos con mayores retos de desempeño. A lo largo de su trayectoria, el PTA acumuló aprendizajes institucionales derivados de su implementación, de los ajustes sucesivos de su ruta de acompañamiento y de las evaluaciones realizadas en años anteriores. En el nuevo contexto político y programático abierto por el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida” (Ley 2294 de 2023), el programa transitó hacia una versión fortalecida, orientada a dar un nuevo sentido a la jornada escolar, ampliar las oportunidades de aprendizaje mediante una estrategia de formación integral, incorporar la educación CRESE en prácticas pedagógicas pertinentes al contexto y fortalecer las capacidades de gestión pedagógica y escolar de las Entidades Territoriales Certificadas y de los establecimientos educativos, base sobre la cual se reformuló el PTAFI 3.0 mediante la Directiva 003 de 2023. Esta transición fue formalizada mediante la Directiva 003 de 2023 del MEN, que consolidó el paso del PTA 2.0 al PTAFI 3.0 como una apuesta

estructural por una educación más pertinente, territorializada, intercultural e intersectorial.

En ese marco, el presente informe asume que la implementación del PTAFI 3.0 no puede analizarse como una secuencia uniforme de actividades ejecutadas de manera idéntica en todos los territorios. Por el contrario, se parte del reconocimiento de que su desarrollo está mediado por diferencias en las capacidades institucionales de las Entidades Territoriales Certificadas (ETC), en las condiciones de los establecimientos educativos, en la trayectoria de acompañamiento acumulada, en la disponibilidad de recursos humanos y técnicos, y en las oportunidades de articulación entre los niveles nacional, territorial y escolar. Por esta razón, la evaluación de procesos se orienta a ofrecer una comprensión situada del programa, capaz de identificar patrones comunes, variaciones territoriales y mecanismos de implementación que expliquen tanto los avances observados como los nudos críticos que afectan su consolidación.

La evaluación de procesos parte de una distinción metodológica central: no toda diferencia entre lo previsto por el programa y lo observado en los territorios constituye una falla del diseño. En una política pública educativa de alcance nacional, como el PTAFI 3.0, la implementación ocurre en escenarios institucionales, culturales, administrativos y territoriales profundamente diversos. Por ello, la distancia entre lineamientos y prácticas debe ser leída como un fenómeno de traducción territorial, mediado por capacidades previas, condiciones institucionales estables, liderazgo directivo, acompañamiento tutorial, disponibilidad docente, funcionamiento de equipos dinamizadores y gestión de las Entidades Territoriales Certificadas.

En este sentido, el presente informe no interpreta la brecha entre diseño y ejecución como evidencia automática de debilidad programática. Por el contrario, reconoce que el PTAFI 3.0 presenta una orientación coherente con las prioridades de la política educativa nacional, especialmente en lo referido a formación integral, resignificación del tiempo escolar, educación CRESE, armonización curricular y fortalecimiento de capacidades pedagógicas. Las tensiones identificadas se relacionan principalmente con la forma como esa orientación logra ser apropiada, adaptada y sostenida en territorios con capacidades diferenciadas.

Esta precisión permite ubicar adecuadamente el alcance de la evaluación. El análisis no busca establecer si el diseño del programa es válido o inválido en abstracto, sino comprender en qué condiciones dicho diseño logra traducirse en prácticas escolares, productos institucionales, innovaciones pedagógicas, participación estudiantil y capacidades instaladas. De esta manera, la evaluación de

procesos aporta evidencia para mejorar la implementación sin desconocer la pertinencia de la apuesta programática.

Metodológicamente, este informe se fundamenta en el enfoque CIPP —Contexto, Insumos, Procesos y Productos—, articulado con una estrategia de métodos mixtos y con una lógica de integración de evidencias cuantitativas y cualitativas. La metodología formulada para la evaluación del PTAFI 3.0 establece que la evaluación de procesos debe analizar el contexto en que opera la intervención, la suficiencia y pertinencia de los recursos movilizados, la calidad de las dinámicas de implementación y los productos generados, todo ello en relación con los resultados esperados del programa y con los indicadores asociados a PROMISE. Bajo esta lógica, la evaluación de procesos no se reduce a una descripción operativa de actividades realizadas, sino que se configura como un análisis sistemático orientado a explicar la coherencia —o las tensiones— entre la teoría de acción del programa y su puesta en práctica efectiva.

El presente documento, por tanto, se propone contribuir a una lectura robusta del PTAFI 3.0 como política educativa en curso. Esto supone examinar la ruta de acompañamiento y formación pedagógica, el papel de tutores, formadores, equipos dinamizadores y directivos docentes, la implementación de los Planes de Formación Integral (PFI), los Centros de Interés, la educación CRESE, la armonización curricular, la resignificación del tiempo escolar y la articulación con las ETC y otros actores institucionales. Asimismo, supone valorar los bienes pedagógicos e institucionales generados, las evidencias de uso de materiales y estrategias, y el grado en que se observan capacidades instaladas y avances de institucionalización. Todo ello se realiza con el propósito de ofrecer insumos técnicamente fundados para la mejora, la toma de decisiones y la sostenibilidad futura del programa.

1.1. Propósito del informe

El propósito central de este informe es analizar de manera sistemática la implementación del PTAFI 3.0 durante el periodo 2022–2025, con el fin de establecer en qué medida las condiciones de contexto, los insumos movilizados, las dinámicas de ejecución y los productos generados guardan coherencia con el diseño del programa y con sus propósitos de formación integral, fortalecimiento pedagógico y mejoramiento de la gestión escolar y territorial. En consonancia con la metodología diseñada para esta evaluación, el informe busca aportar una lectura integrada y rigurosa sobre la manera como la implementación del PTAFI 3.0 contribuye —o limita— el logro de los resultados esperados, incluidos los avances en aprendizaje, liderazgo escolar, gestión institucional, metas asociadas a PROMISE y el PND.

De manera más específica, este informe persigue varios propósitos complementarios. En primer lugar, describe y valora las condiciones concretas en que se implementa el programa en los distintos territorios, reconociendo la heterogeneidad de los contextos educativos y la diversidad de trayectorias institucionales. En segundo lugar, busca identificar variaciones entre el diseño previsto y su traducción operativa en los territorios, así como factores facilitadores y obstáculos que inciden en la calidad de la implementación, evitando atribuir al diseño debilidades que la evidencia ubica principalmente en la fase de ejecución y apropiación institucional. En tercer lugar, documenta los productos pedagógicos e institucionales derivados del PTAFI 3.0 y valorar su pertinencia, uso y potencial de institucionalización. Así, se propone generar recomendaciones orientadas al fortalecimiento del programa, a la toma de decisiones basadas en evidencia y a la consolidación de una gobernanza educativa más reflexiva y ajustada a las realidades territoriales.

En este sentido, el presente documento cumple una función de rendición técnica y analítica sobre la implementación del PTAFI 3.0, pero no se reduce a un reporte descriptivo de actividades ejecutadas. Su naturaleza es evaluativa y explicativa: procura reconstruir las lógicas de implementación del programa, mostrar cómo interactúan el contexto, los recursos, las acciones y los productos, e identificar los mecanismos que ayudan a explicar por qué el programa avanza con distinta intensidad en distintos entornos. Así, el informe se configura como un instrumento para el aprendizaje institucional, la toma de decisiones basada en evidencia y la mejora continua de la política pública educativa.

1.2. Alcance de la evaluación de proceso

El alcance de la presente evaluación comprende el examen de la implementación del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral —PTAFI 3.0— en sus principales componentes, líneas de acción y niveles de operación, tomando como referencia lo previsto en la propuesta metodológica formulada para la Evaluación de Impacto y la Medición de Procesos del Programa Todos a Aprender —PTA—, en el marco del Programa PROMISE, financiado mediante el Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO, y en articulación con las orientaciones del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026. De acuerdo con dicha propuesta, la evaluación debe considerar el tránsito del PTA hacia el PTAFI 3.0, así como la diversidad de transformaciones metodológicas, pedagógicas, curriculares y territoriales asociadas a este proceso, de manera que sea posible generar evidencia sobre las condiciones de implementación, los mecanismos de acompañamiento pedagógico, las prácticas

docentes, el liderazgo escolar y las capacidades institucionales en los niveles escolar y territorial.

En consecuencia, el alcance de esta evaluación no se restringe al análisis de una actividad puntual o de un único componente operativo, sino que abarca de forma amplia el estudio de: la ruta de acompañamiento y formación pedagógica; el acompañamiento a docentes, directivos docentes y ETC; la implementación del PFI, los Centros de Interés y la educación CRESE; la resignificación del tiempo escolar; la armonización curricular; la participación de familias y comunidades; las innovaciones y adaptaciones territoriales; y los productos pedagógicos e institucionales derivados del programa. De igual manera, incluye la valoración de los recursos humanos, técnicos, pedagógicos y administrativos que soportan la intervención, así como de las condiciones contextuales que facilitan o dificultan su despliegue.

El alcance también comprende la integración de fuentes primarias y secundarias. Por una parte, incorpora información proveniente de registros administrativos, bases de datos del MEN, SIMAT, TEI, PROMISE, PTA 2.0 y otras fuentes institucionales. Por otra, integra información recolectada mediante encuestas, entrevistas, grupos focales y observaciones, con el fin de capturar tanto la dimensión factual de la implementación como las percepciones, apropiaciones y tensiones experimentadas por los distintos actores. Esta combinación permite que la evaluación no se limite a verificar la existencia de insumos o productos, sino que profundice en la comprensión de los procesos reales de apropiación, uso y transformación que tienen lugar en el territorio.

Ahora bien, es importante precisar que el alcance de la evaluación de procesos no equivale al de una evaluación de impacto en sentido estricto. Su interés principal no radica en establecer una atribución causal final sobre los efectos del programa, sino en comprender la coherencia entre diseño e implementación, la intensidad y calidad de los procesos, y la naturaleza de los productos generados. Sin embargo, dado que la metodología de evaluación de procesos fue diseñada en articulación con la evaluación de resultados y en alineación con la teoría de cambio de PROMISE, sus hallazgos resultan esenciales para interpretar de manera más precisa el comportamiento de los indicadores y los resultados del programa.

1.3. Periodo analizado (2022–2025)

El periodo objeto de análisis de este informe comprende las vigencias 2022 a 2025, intervalo que resulta metodológica y programáticamente pertinente para comprender la transición del PTA 2.0 hacia el PTAFI 3.0 y para valorar la

implementación de sus principales innovaciones. La propuesta metodológica elaborada por la Universidad de Nariño (Fase I Contrato Interadministrativo CO1.PCCNTR.8366748 de 2025) estableció expresamente la necesidad de trabajar con información correspondiente a los años de estudio 2022–2025, tanto para el análisis de eficiencia escolar como para el cruce de bases de focalización, el diseño muestral, la revisión documental y la comprensión de las transformaciones introducidas por el nuevo modelo.

El año 2022 constituye un punto de partida clave porque coincide con la suscripción del Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO PROMISE, la publicación de la Nota Técnica del PTA 2.0 y el fortalecimiento del vínculo entre el programa y la lógica de resultados de PROMISE. El año 2023 resulta igualmente decisivo porque marca la formalización de la transformación del Programa Todos a Aprender hacia el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral —PTAFI 3.0— mediante la Directiva 003 de 2023, la cual orienta el programa hacia la formación integral, la resignificación del tiempo escolar, los Centros de Interés y la educación CRESE. El año 2024 corresponde a una etapa de transición, diseño y alistamiento operativo y pedagógico del nuevo enfoque, en la cual se construyó la ruta de acompañamiento y formación pedagógica, se avanzó en la lectura de contexto, la conformación de equipos dinamizadores, el impulso inicial a los Centros de Interés y la formulación del Plan de Formación Integral —PFI—. Finalmente, el año 2025 se configura como una etapa de continuidad, profundización y consolidación de los avances iniciados en 2024, con énfasis en la actualización y fortalecimiento del PFI, la armonización pedagógica, la articulación curricular, la resignificación del tiempo escolar y la institucionalización progresiva de las estrategias de formación integral en los establecimientos educativos.

Analizar el periodo 2022–2025 permite, por tanto, observar no solo la implementación inmediata del PTAFI 3.0, sino también, las condiciones previas que explican su emergencia y las continuidades y rupturas que acompañan su despliegue. Esta delimitación temporal favorece una lectura más robusta del proceso de transición programática y de los ajustes que el MEN, las ETC y los establecimientos educativos han debido realizar para adoptar una concepción más amplia de la calidad educativa. Además, posibilita identificar cambios acumulativos, ritmos diferenciados de apropiación y avances progresivos en la consolidación de los componentes centrales del programa.

1.4. Relación del informe con la operación PROMISE financiada mediante el Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO

La presente evaluación de procesos guarda una relación directa y estructural con el Programa PROMISE, financiado mediante el Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO, en la medida en que el PTAFI 3.0 se reconoce como uno de los mecanismos estratégicos para contribuir al mejoramiento de los aprendizajes, la reducción de brechas, la formación integral y el fortalecimiento de la gestión y del liderazgo pedagógico en los niveles escolar y territorial. En este marco, el informe de evaluación de procesos forma parte de la estrategia evaluativa prevista para analizar la implementación, los resultados y el impacto del programa, y debe mantener coherencia con la teoría de cambio, los indicadores y los compromisos definidos en el Manual Operativo de PROMISE.

Esta relación no es solamente formal o documental. El PROMISE, implementado bajo el instrumento Program for Results (PforR) del Banco Mundial, vincula el seguimiento de la operación a indicadores de desarrollo, indicadores intermedios e indicadores vinculados a desembolsos. En ese contexto, la evaluación de procesos del PTAFI 3.0 adquiere relevancia porque permite examinar de qué manera la implementación concreta del programa contribuye al logro de dichos indicadores y qué condiciones explican sus avances o limitaciones. En otros términos, el informe ofrece una lectura interpretativa de la política, complementaria a la medición cuantitativa de resultados, y resulta esencial para comprender la lógica mediante la cual el acompañamiento pedagógico, la formación integral, el trabajo con directivos y el apoyo a las ETC se conectan con las metas del contrato.

La propuesta metodológica formulada para la Fase I precisó, además, que la evaluación debía responder a lo establecido en el Manual Operativo del Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO, considerando las líneas de acción del programa —acompañamiento a docentes, acompañamiento a directivos docentes y apoyo a las ETC—, así como las transformaciones introducidas a partir de 2024 con la transición al PTAFI 3.0. En esa medida, este informe constituye un desarrollo coherente de dicha exigencia contractual, en la medida en que organiza el análisis de la implementación de acuerdo con los componentes, indicadores, transformaciones y metas que vinculan al PTAFI 3.0 con PROMISE.

Así, la relación entre este informe y el Programa PROMISE, financiado mediante el Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO, puede entenderse en tres planos complementarios. En primer lugar, en un plano normativo y contractual, porque la evaluación responde a compromisos expresamente definidos en la operación financiada. En segundo lugar, en un plano programático, porque el PTAFI 3.0 constituye una pieza estratégica dentro del modelo de intervención orientado a la

recuperación de aprendizajes, el fortalecimiento del bienestar socioemocional, la formación integral y la continuidad de las trayectorias educativas. Y, en tercer lugar, en un plano metodológico, porque la evaluación de procesos se diseñó para dialogar con la teoría de cambio, la matriz de indicadores y la evaluación de resultados del Programa PROMISE, permitiendo una lectura integral de la implementación. En consecuencia, este informe no solo describe el desarrollo del PTAFI 3.0, sino que aporta evidencia analítica útil para valorar su contribución a los propósitos más amplios de PROMISE, en el marco de una operación financiada mediante el Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO, con recursos de crédito externo y contrapartida nacional, bajo el liderazgo del Ministerio de Educación Nacional.

2. Marco institucional, programático y normativo

El análisis de la implementación del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral —PTAFI 3.0— exige situarlo dentro de un marco institucional, programático y normativo más amplio, en el que convergen la trayectoria histórica del Programa Todos a Aprender —PTA—, las transformaciones recientes de la política educativa colombiana, la operación PROMISE financiada mediante el Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO, las orientaciones del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 y la consolidación de la formación integral como política educativa nacional. En este sentido, el PTAFI 3.0 no puede comprenderse como una intervención aislada ni como una simple actualización nominal de una estrategia preexistente; se trata de un programa estratégico de acompañamiento pedagógico que contribuye a la territorialización de una apuesta más amplia del Estado colombiano por ampliar las oportunidades de aprendizaje, resignificar el tiempo escolar, fortalecer el liderazgo pedagógico y promover una comprensión integral de la calidad educativa.

Esta lectura se robustece con el CONPES 4188 de 2026, mediante el cual se declara de importancia estratégica el Plan Nacional de Formación Integral. Dicho documento amplía el horizonte de la formación integral más allá de un programa específico y la ubica como una política pública con proyección de mediano y largo plazo, orientada a transformar la experiencia educativa de niñas, niños, adolescentes y jóvenes mediante el desarrollo de capacidades cognitivas, socioemocionales, culturales, éticas, ciudadanas, corporales, artísticas, científicas, ambientales y territoriales. En consecuencia, la formación integral debe entenderse como el horizonte de política pública, mientras que el PTAFI 3.0 constituye uno de los dispositivos programáticos mediante los cuales el Ministerio de Educación Nacional promueve su implementación en los establecimientos educativos oficiales, a través del acompañamiento pedagógico, los Planes de Formación Integral, los Centros de Interés, la educación CRESE, la armonización curricular y la resignificación del tiempo escolar.

Desde esta perspectiva, el presente marco institucional, programático y normativo cumple una doble función dentro del informe. Por una parte, permite reconstruir la trayectoria de evolución del PTA, mostrando cómo transitó desde una estrategia focalizada principalmente en el fortalecimiento de aprendizajes en lenguaje y matemáticas hacia una propuesta más amplia, territorializada e intersectorial. Por otra, ofrece los referentes conceptuales, operativos y normativos que sustentan la evaluación de procesos, aclarando la relación entre la política nacional de formación integral, el PTAFI 3.0 como programa de acompañamiento pedagógico, PROMISE

como operación financiada mediante el Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO, y los compromisos metodológicos y contractuales que orientan la evaluación.

En el caso del PTAFI 3.0, el marco institucional resulta especialmente relevante porque el programa articula varios niveles del sistema educativo: el nivel nacional, a través del liderazgo del Ministerio de Educación Nacional y de la Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media; el nivel territorial, mediante las Entidades Territoriales Certificadas —ETC—; y el nivel escolar, a través del trabajo con directivos docentes, equipos dinamizadores, docentes, estudiantes y comunidades educativas. A ello se suman alianzas con universidades, Escuelas Normales Superiores y otras entidades públicas y privadas, lo que revela que el programa opera dentro de una arquitectura de gobernanza multinivel. En dicha arquitectura, la calidad de la implementación depende de la capacidad de articulación entre actores, instituciones y escalas de decisión, así como de la posibilidad de traducir la política de formación integral en prácticas pedagógicas, curriculares e institucionales sostenibles.

2.1. Evolución del PTA al PTAFI 3.0

El Programa Todos a Aprender (PTA) surgió en 2011, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2010–2014, como una de las estrategias principales del Ministerio de Educación Nacional para mejorar los aprendizajes en Lenguaje y Matemáticas de los estudiantes de educación básica primaria en establecimientos educativos oficiales con mayores desafíos de desempeño. Desde sus inicios, el programa se concibió como una estrategia de acompañamiento situado a docentes y directivos docentes, especialmente focalizada en contextos rurales y en territorios marcados por mayores brechas socioeconómicas. Su apuesta inicial consistió en fortalecer las condiciones de enseñanza y aprendizaje mediante tutorías, formación en servicio, materiales pedagógicos y comunidades de aprendizaje.

Durante su primera fase de implementación, entre 2012 y 2014, el PTA se consolidó como una estrategia de formación y acompañamiento en cascada, donde formadores y tutores trabajaban directamente con docentes y directivos para mejorar las prácticas de aula y el liderazgo escolar. Este acompañamiento incluía módulos de formación, talleres, sesiones de trabajo situado y comunidades de aprendizaje, orientados a fortalecer la planeación pedagógica y el uso de materiales educativos de calidad. La primera evaluación de impacto, realizada en 2014, mostró avances en la apropiación de materiales y en la organización de comunidades de aprendizaje, aunque sin mejoras sustantivas en los resultados de las pruebas Saber; estos hallazgos condujeron a un ajuste importante del programa en 2015, momento en que se dio paso a la Ruta General de Acompañamiento, con un énfasis

más claro en la transformación de las prácticas de aula y en la formación situada de docentes de básica primaria.

Entre 2015 y 2016, el PTA profundizó su enfoque de acompañamiento pedagógico en el aula, reforzando la estandarización de procesos de formación, la fidelización de los tutores y el fortalecimiento de cinco pilares estratégicos: el aprendizaje de los estudiantes como eje central, la formación situada y contextualizada, la estandarización del acompañamiento, el uso de materiales educativos de alta calidad y el seguimiento continuo al aprendizaje y a la implementación. En ese periodo se realizaron talleres y sesiones de trabajo situado apoyadas por materiales y protocolos difundidos a través de Colombia Aprende, y se adelantó una segunda evaluación de impacto con la Universidad de los Andes, cuyos resultados mostraron efectos positivos y estadísticamente significativos sobre los aprendizajes de los estudiantes. Posteriormente, entre 2017 y 2018, el programa ajustó la intensidad horaria de los espacios de formación, fortaleció los encuentros entre tutores y directivos docentes, promovió el uso pedagógico de las mallas de aprendizaje y consolidó el equipo central de formación del MEN.

La pandemia de COVID-19 en 2020 marcó otro hito en la trayectoria del programa. En este contexto, el PTA debió adaptar sus estrategias y transitar hacia modalidades de acompañamiento virtual, garantizando la continuidad del apoyo pedagógico en medio de las restricciones sanitarias. Esta experiencia no solo mostró la capacidad adaptativa del programa, sino que también evidenció la necesidad de contar con una política de acompañamiento más flexible, sensible a las desigualdades territoriales y capaz de integrar de forma más explícita dimensiones socioemocionales, de bienestar y de continuidad de trayectorias educativas. En este sentido, la transición posterior hacia el PTAFI 3.0 no debe verse como una ruptura absoluta, sino como una evolución apoyada en los aprendizajes organizacionales y pedagógicos construidos a lo largo de más de una década.

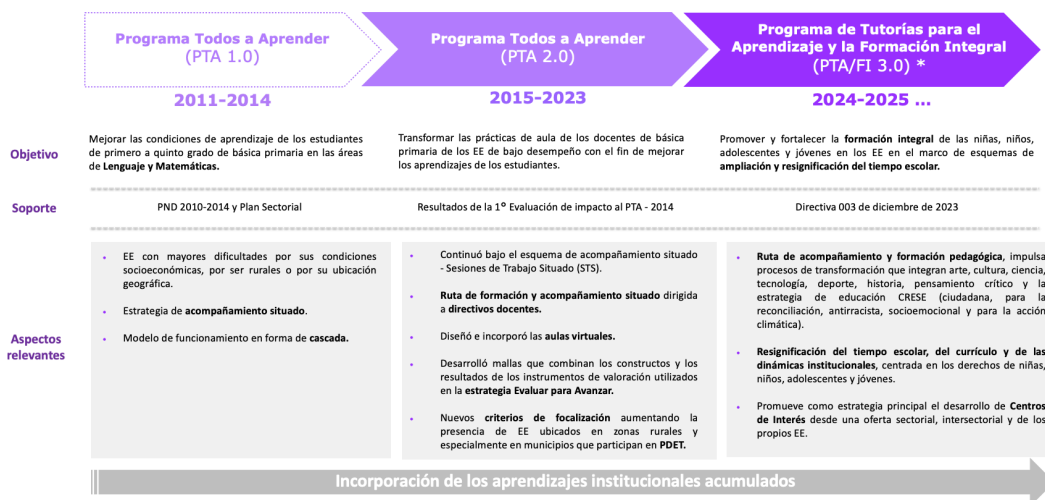
Un punto de inflexión fundamental se produjo en 2021, cuando el CONPES 4057 aprobó la operación de crédito con el Banco Mundial (BIRF 9360-CO) para implementar el programa PROMISE, orientado a mejorar la equidad, las competencias socioemocionales y los aprendizajes. En ese marco, el programa fue reconocido como un componente estructural de PROMISE, al contribuir de manera directa a los indicadores vinculados a resultados y desembolsos mediante el acompañamiento a docentes, directivos y establecimientos educativos. Esta articulación con PROMISE redefinió el lugar del programa dentro de la política educativa, pues dejó de ser únicamente una estrategia de fortalecimiento pedagógico focalizado para convertirse también en un mecanismo clave dentro de una operación financiada por resultados, con metas, indicadores y exigencias de seguimiento más estructuradas.

Posteriormente, en 2022, el MEN publicó la Nota Técnica del Programa Todos a Aprender, documento en el que se sistematizaron sus antecedentes, componentes operativos y de gestión, destacando el papel del apoyo técnico, administrativo, financiero y jurídico que garantiza su funcionamiento en los territorios. Sin embargo, el cambio más importante tuvo lugar en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida”, cuando el Ministerio transformó el PTA 2.0 en el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral – PTAFI 3.0, formalizado mediante la Directiva 003 de 2023. Esta nueva versión amplió de manera sustantiva su alcance hacia la formación integral, incorporando el arte, la cultura, el deporte, la actividad física, la ciencia, el pensamiento histórico, la tecnología, la innovación y la estrategia CRESE como componentes pedagógicos de la experiencia escolar.

El PTAFI 3.0 se configuró y transformó durante la vigencia 2024, bajo el liderazgo de la Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media, en articulación con las Entidades Territoriales Certificadas, universidades, Escuelas Normales Superiores y otros actores aliados. Durante ese año se avanzó en la estructuración pedagógica y operativa del programa, incluyendo la construcción de la Ruta de Acompañamiento y Formación Pedagógica, la definición de orientaciones para los Centros de Interés y la formulación de los Planes de Formación Integral — PFI—, como dispositivos orientados a resignificar el tiempo escolar, fortalecer la gestión institucional y promover la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Asimismo, en 2024 el MEN suscribió un contrato interadministrativo con la Universidad Pedagógica Nacional para fortalecer el componente pedagógico y apoyar la gestión del programa. De acuerdo con el Anexo Técnico del contrato UDENAR–MEN, la implementación del PTAFI 3.0 se inicia en 2025, vigencia en la que la ruta se concibe como una etapa de puesta en marcha, continuidad y consolidación de las estrategias estructuradas en 2024, con énfasis en el PFI, los Centros de Interés, la articulación curricular, la educación CRESE y la resignificación del tiempo escolar.

Así pues, la evolución del PTA al PTAFI 3.0 revela un tránsito desde un modelo centrado en el mejoramiento de aprendizajes básicos, apoyado en tutorías y formación situada, hacia una propuesta más compleja que busca articular aprendizajes, bienestar socioemocional, formación ciudadana, reconciliación, acción climática, innovación pedagógica y fortalecimiento territorial. Esta evolución no elimina los componentes históricos del programa, sino que los resignifica dentro de un horizonte más amplio de calidad educativa, coherente con las prioridades del periodo 2022–2026 y con la lógica de resultados de PROMISE.

Grafica Evolución del Programa



2.2. Formación integral, CRESE, PFI y resignificación del tiempo escolar

Uno de los rasgos más distintivos del PTAFI 3.0 es que desplaza el centro de gravedad del programa desde una comprensión restringida del aprendizaje escolar hacia una noción más amplia de formación integral. En los documentos metodológicos y programáticos revisados, la formación integral aparece no como un complemento periférico, sino como el “corazón” del PTAFI 3.0, en tanto se orienta a garantizar el goce efectivo del derecho a una educación de calidad mediante el aumento y desarrollo de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. En esa lógica, el programa no se limita a reforzar áreas académicas tradicionales, sino que propone una oferta educativa que integra múltiples dimensiones del desarrollo humano y escolar.

Esta formación integral incorpora de manera explícita componentes como el arte, la cultura, el deporte, la actividad física, la ciencia, el pensamiento histórico, la tecnología y la innovación, articulados pedagógicamente a través de los Centros de Interés y de proyectos pedagógicos. El propósito no es solamente diversificar actividades escolares, sino transformar la experiencia educativa para que los establecimientos ofrezcan trayectorias de aprendizaje más significativas, integrales y conectadas con las realidades y necesidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. De este modo, la formación integral funciona como principio organizador del programa y como criterio para redefinir tanto el currículo como el uso del tiempo escolar y las prácticas pedagógicas.

Dentro de esta apuesta, la estrategia CRESE ocupa un lugar central. Los documentos del programa la definen como educación ciudadana, para la

reconciliación, antirracista, socioemocional y para la acción climática, subrayando que su sentido no es el de una línea temática aislada, sino el de un eje transversal que debe incorporarse en las prácticas pedagógicas, en la convivencia escolar, en la lectura del territorio y en la construcción de comunidad educativa. La inclusión de CRESE da cuenta de una ampliación significativa del horizonte formativo del PTAFI 3.0, pues reconoce que la calidad educativa no puede reducirse a indicadores de rendimiento académico, sino que debe integrar dimensiones éticas, relacionales, emocionales, ciudadanas y ambientales. En este sentido, CRESE expresa también una respuesta programática a los desafíos contemporáneos de la escuela colombiana, marcados por desigualdades, conflictividades, exigencias de inclusión y demandas de construcción de paz.

El instrumento que concreta territorialmente esta propuesta es el Plan de Formación Integral —PFI—. De acuerdo con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional para el PTAFI 3.0, particularmente los documentos sobre el Plan de Formación Integral: Versión 2, el Plan de Formación Integral de la Microrregión y el Plan de Formación Integral de la Zona: PFI-Z, el PFI opera como un dispositivo de planeación pedagógica, lectura de contexto, articulación institucional y seguimiento de las estrategias de formación integral. En ese sentido, permite identificar necesidades y oportunidades de formación, diseñar acciones pertinentes y articular esfuerzos institucionales e intersectoriales en distintos niveles de operación del programa. Su lógica comprende un ciclo de diagnóstico, planificación, acción, seguimiento y reflexión, lo que lo convierte no en un simple formato administrativo, sino en una herramienta de lectura de contexto, planeación pedagógica, seguimiento y aprendizaje institucional. Los documentos orientadores del MEN insisten, además, en que los instrumentos del PFI deben entenderse como herramientas de reflexión pedagógica que ayudan a documentar el proceso, valorar avances y orientar decisiones de mejora en tres niveles: establecimiento educativo, microrregión y zona PTAFI.

El PFI cumple así una función estratégica dentro del PTAFI 3.0: traduce la política nacional en decisiones pedagógicas y organizacionales situadas. Gracias a él, la formación integral deja de ser una formulación general y adquiere forma concreta en diagnósticos institucionales, acciones priorizadas, articulaciones curriculares, procesos de acompañamiento y mecanismos de seguimiento. Su valor radica, por tanto, en que posibilita la territorialización de la política y la vinculación entre el horizonte programático del MEN y las necesidades específicas de cada comunidad educativa. Desde el punto de vista de la evaluación de procesos, esto significa que el PFI debe analizarse no solo por su existencia formal, sino por su calidad, pertinencia, nivel de apropiación, capacidad de articulación y uso efectivo dentro de la dinámica institucional.

La resignificación del tiempo escolar es otro de los pilares conceptuales y operativos del PTAFI 3.0. De acuerdo con las orientaciones del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 y con la Directiva 003 de 2023 del Ministerio de Educación Nacional, esta resignificación se entiende como una estrategia para ampliar y diversificar las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, mediante una oferta educativa que incorpore arte, cultura, deporte, actividad física, ciencia, tecnología, innovación, lectura, escritura, oralidad y educación CRESE en prácticas pedagógicas pertinentes al contexto. En consecuencia, no se reduce a ampliar la jornada escolar ni a añadir actividades extracurriculares; implica reorganizar los tiempos, espacios, ritmos y experiencias formativas para que la escuela ofrezca oportunidades más ricas, diversas y pertinentes de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el tiempo escolar deja de concebirse como una estructura rígida y meramente administrativa, y pasa a entenderse como una dimensión pedagógica que puede ser reconfigurada para favorecer la formación integral, la articulación curricular, la participación estudiantil y el vínculo entre escuela, territorio y proyecto de vida.

La ruta de acompañamiento y formación pedagógica del PTAFI 3.0 se orienta precisamente a fortalecer esta resignificación del tiempo escolar. En el material revisado se indica que el propósito central de dicha ruta consiste en fortalecer la formación integral y resignificar el tiempo escolar como un espacio conectado con las necesidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, con los proyectos educativos institucionales y con la garantía del derecho a una educación que supere desigualdades, potencie el desarrollo humano y territorial y dignifique la vida de los estudiantes. Para ello, la ruta se despliega a través de acciones como el acompañamiento a la armonización y articulación de estrategias para la formación integral, el acompañamiento a secretarías de educación y directivos, el acompañamiento pedagógico a docentes, la formación en diplomados y cursos cortos, el diseño de recursos y materiales, las transformaciones curriculares y la formación situada entre pares.

La formación integral, la estrategia CRESE, el PFI y la resignificación del tiempo escolar constituyen el núcleo conceptual del PTAFI 3.0. No son componentes aislados, sino piezas articuladas de una misma propuesta de transformación educativa. La formación integral define el horizonte, CRESE aporta un eje transversal ético, ciudadano, socioemocional y ambiental, el PFI concreta territorialmente la propuesta y la resignificación del tiempo escolar reordena las condiciones pedagógicas de su realización. Comprender esta articulación es indispensable para evaluar los procesos del programa, pues gran parte de su efectividad depende precisamente de la coherencia entre estos elementos y de su apropiación por parte de los actores territoriales e institucionales.

2.3. El CONPES 4188 de 2026 y la Formación Integral como Política Educativa Nacional

El CONPES 4188 de 2026 constituye un referente fundamental para comprender el lugar de la formación integral dentro de la política educativa colombiana reciente. A diferencia de una lectura restringida que podría entender la formación integral como un componente exclusivo del PTAFI 3.0, este documento la reconoce como una apuesta estratégica del Estado orientada a transformar la experiencia escolar, ampliar las oportunidades de aprendizaje y fortalecer el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En esa medida, la formación integral adquiere un carácter estructurante dentro de la política pública educativa, con implicaciones curriculares, pedagógicas, institucionales, territoriales y financieras.

El Plan Nacional de Formación Integral, declarado de importancia estratégica mediante el CONPES 4188, busca consolidar una visión de calidad educativa que supera la reducción de la escuela a resultados académicos aislados. Su orientación reconoce que el derecho a la educación implica garantizar experiencias formativas amplias, pertinentes y situadas, en las que se integren aprendizajes académicos, desarrollo socioemocional, ciudadanía, cultura, arte, deporte, ciencia, tecnología, ambiente, convivencia, participación y reconocimiento de la diversidad. Por ello, la formación integral no debe ser entendida como una línea complementaria o extracurricular, sino como un principio ordenador de la experiencia educativa y de la gestión escolar.

Desde esta perspectiva, el PTAFI 3.0 se ubica como un mecanismo programático clave para la implementación territorial de la política de formación integral. Sus componentes —Plan de Formación Integral, Centros de Interés, educación CRESE, resignificación del tiempo escolar, acompañamiento pedagógico, armonización curricular y fortalecimiento del liderazgo escolar— constituyen mediaciones concretas para traducir el horizonte de política pública en prácticas institucionales y pedagógicas observables. Así, el programa no reemplaza la política de formación integral, sino que contribuye a su despliegue en los establecimientos educativos oficiales, especialmente mediante el acompañamiento situado a docentes, directivos, equipos dinamizadores y Entidades Territoriales Certificadas.

La incorporación del CONPES 4188 en este marco normativo permite, además, comprender la evaluación de procesos desde una perspectiva de sostenibilidad. Si la formación integral ha sido declarada una prioridad estratégica con horizonte de implementación hasta 2036, la evaluación del PTAFI 3.0 no solo debe analizar actividades ejecutadas o productos inmediatos, sino también valorar en qué medida el programa está contribuyendo a instalar capacidades institucionales, fortalecer liderazgos pedagógicos, consolidar rutas de acompañamiento, articular el currículo

y generar condiciones para que la formación integral se sostenga más allá de ciclos administrativos o intervenciones puntuales.

2.4. Líneas de resultado del programa

La estructura evaluativa y programática del PTAFI 3.0 se apoya en varias líneas de resultado que permiten conectar la implementación del programa con los cambios esperados en el sistema educativo. Los documentos revisados muestran que la evaluación debe dar cuenta, al menos, de **cuatro grandes áreas**: la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes, el desarrollo de competencias y aprendizajes en los estudiantes, el acompañamiento a directivos docentes y el apoyo a establecimientos educativos y entidades territoriales. En el resumen de la propuesta metodológica se explicita, además, que el acompañamiento de tutores a docentes constituye un componente crucial para el cumplimiento de los indicadores PROMISE, en particular en relación con la mejora de prácticas pedagógicas, el desarrollo de competencias estudiantiles, el acompañamiento a directivos y el acompañamiento a establecimientos focalizados.

Una primera línea de resultado es, por tanto, la mejora de los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes. Desde la trayectoria histórica del PTA y en continuidad con PROMISE, el programa busca fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje para producir avances en lenguaje, matemáticas y otras dimensiones relevantes del desarrollo escolar. Sin embargo, en el marco del PTAFI 3.0, esta línea se amplía y complejiza: ya no se trata únicamente de elevar puntajes o desempeños académicos, sino de comprender cómo las estrategias de formación integral —como los Centros de Interés y los proyectos pedagógicos— potencian aprendizajes diversos y generan oportunidades más significativas para los estudiantes. En esa dirección, la propia propuesta metodológica plantea preguntas orientadas a identificar de qué manera estas estrategias fortalecen aprendizajes clave y amplían el horizonte educativo de los establecimientos.

Una segunda línea de resultado se relaciona con la mejora de las habilidades socioemocionales y del bienestar escolar. Aquí la incidencia de CRESE es especialmente visible, pues el programa se vincula a la intención de promover competencias ciudadanas, reconciliación, educación antirracista, desarrollo socioemocional y acción climática. Los documentos señalan que la evaluación debe indagar cómo las estrategias de formación integral y de educación CRESE contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales, y cómo dichas estrategias se integran en el currículo y en la vida escolar. Esta línea de resultado resulta coherente tanto con la transformación del PTAFI 3.0 como con el propio

PROMISE, cuyo nombre y teoría de cambio incluyen explícitamente la mejora de las competencias socioemocionales como un objetivo central.

Una tercera línea de resultado corresponde a la mejora del liderazgo escolar y de la gestión institucional y territorial. En este punto, el PTAFI 3.0 amplía el foco clásico del acompañamiento docente para incluir el trabajo con directivos docentes, equipos dinamizadores y Entidades Territoriales Certificadas —ETC—, reconociendo que la calidad educativa depende no solo de lo que ocurre en el aula, sino también de la capacidad de conducción pedagógica, articulación institucional y gestión territorial. De acuerdo con el Anexo Técnico del contrato MEN–Universidad de Nariño y con la Propuesta metodológica de Fase I, la evaluación debe valorar el aporte del acompañamiento situado a docentes y directivos, así como la efectividad de la línea de apoyo a las ETC en el marco de la estrategia de formación integral. En esa misma perspectiva, se formulan preguntas orientadas a establecer cómo dicho acompañamiento fortalece el liderazgo pedagógico, mejora las capacidades de gestión escolar y territorial, y contribuye a una implementación pertinente de la formación integral en los establecimientos educativos.

Una cuarta línea de resultado se refiere a la mejora del relacionamiento entre ETC y establecimientos educativos focalizados, así como al fortalecimiento de las capacidades institucionales para implementar de manera coherente y contextualizada la formación integral. En esta dimensión, el PTAFI 3.0 se concibe como una política de articulación multinivel, donde las ETC funcionan como bisagra entre la política nacional y la escuela. De ahí que la evaluación no se centre solo en la ejecución escolar, sino también en la calidad del apoyo territorial, en la coordinación entre niveles, en la adecuación a contextos locales y en la capacidad de respuesta institucional frente a necesidades diversas. Esta línea guarda una estrecha relación con los propósitos de gobernanza basada en resultados y con el fortalecimiento de capacidades de gestión exigido por la operación PROMISE.

Asimismo, los documentos contemplan una línea de resultado vinculada a la permanencia, la convivencia escolar y el clima institucional. En la batería de preguntas del anexo técnico recogida en el plan de trabajo, se incluye expresamente la indagación sobre cómo las estrategias de formación integral favorecen el fortalecimiento del clima escolar y si existe una relación entre estas estrategias y una mayor regularidad en la asistencia estudiantil. Ello permite observar que la lógica del programa no se restringe a los logros pedagógicos inmediatos, sino que considera también la escuela como espacio de convivencia, pertenencia y sostenimiento de trayectorias educativas. Esta línea es particularmente importante en contextos de vulnerabilidad, inequidad territorial y riesgo de abandono escolar.

De manera complementaria, la propuesta metodológica plantea una línea relativa a la pertinencia, inclusión e innovación pedagógica. En ella se pregunta si el programa responde a las necesidades y prioridades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, si integra enfoques de equidad, diversidad y reconocimiento de realidades locales, y de qué manera los Centros de Interés y demás estrategias de formación integral promueven innovaciones pedagógicas e involucran a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esta línea de resultado es consistente con el carácter territorializado del PTAFI 3.0 y con su intención de transformar formas tradicionales de enseñanza mediante experiencias más activas, participativas y contextualizadas.

En conjunto, estas líneas de resultado muestran que el PTAFI 3.0 busca incidir simultáneamente en el plano de los aprendizajes, en el desarrollo socioemocional, en el liderazgo escolar, en la gestión territorial, en la convivencia, en la permanencia y en la innovación pedagógica. Esta densidad programática exige que la evaluación de procesos examine no solo si existen actividades o productos, sino cómo tales líneas se articulan entre sí y de qué modo la implementación concreta del programa logra —o no— traducirlas en transformaciones observables en los establecimientos educativos y sus entornos institucionales.

2.5. Marco normativo y contractual aplicable

El PTAFI 3.0 se desarrolla dentro de un marco normativo y contractual que le otorga legitimidad, orientación programática y exigencias de seguimiento. Uno de los referentes centrales es el CONPES 4057 de 2021, mediante el cual el Consejo Nacional de Política Económica y Social emitió concepto favorable para contratar una operación de crédito público externo con la banca multilateral destinada a implementar el programa PROMISE. Dicho programa fue concebido para mejorar la equidad, las competencias socioemocionales y los aprendizajes, con el propósito de acelerar la recuperación educativa, promover el bienestar socioemocional y garantizar la continuidad de las trayectorias escolares de niñas, niños y adolescentes del sistema educativo oficial. En el CONPES se contempló, además, el fortalecimiento del Programa Todos a Aprender y el aumento del número de docentes formados, lo que sitúa al programa dentro de una estrategia mayor de recuperación y transformación educativa.

En desarrollo de ese CONPES, en 2022 se suscribió el Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO, que estructura la operación PROMISE y vincula el desembolso de recursos al logro de resultados específicos agrupados en indicadores y resultados vinculados a desembolsos (DLI/DLR). Los documentos metodológicos revisados destacan que PROMISE se implementa bajo el instrumento Program for Results (PforR) del Banco Mundial y que su seguimiento se realiza a través de indicadores

de desarrollo del programa, indicadores intermedios e indicadores vinculados a desembolsos. En ese marco, el PTAFI 3.0 es reconocido como uno de los mecanismos clave para mejorar aprendizajes, reducir brechas, fortalecer la formación integral y robustecer la gestión y el liderazgo pedagógico. Por ello, toda metodología de evaluación de procesos debe alinearse con la teoría de cambio del PROMISE y con los indicadores definidos en su manual operativo.

Otro referente fundamental es el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida”, adoptado mediante la Ley 2294 de 2023. En el marco de este PND se redefinen prioridades del sector educativo y se fortalece una visión más integral de la calidad, coherente con la formación humana, la equidad, la inclusión, la paz y la territorialización de la política pública. Los documentos revisados señalan expresamente que la transformación del PTA 2.0 en PTAFI 3.0 ocurre en este contexto y que la nueva fase articula sus objetivos con las metas del PND. Desde el punto de vista del informe, esta ley constituye un soporte normativo esencial porque legitima la ampliación del horizonte del programa hacia la formación integral y la resignificación del tiempo escolar.

La transición programática hacia el PTAFI 3.0 se formaliza mediante la Directiva 003 de 2023 del Ministerio de Educación Nacional, instrumento que establece el desarrollo del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral como una versión renovada del Programa Todos a Aprender —PTA—, incorporando de manera explícita la formación integral, los Centros de Interés, la estrategia CRESE y la resignificación del tiempo escolar. De acuerdo con la Directiva 003 de 2023 y con las competencias institucionales definidas en el artículo 16 del Decreto 2269 de 2023, el liderazgo y la gestión del programa corresponden a la Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media del Ministerio de Educación Nacional, en tanto dependencia responsable de orientar, estructurar y hacer seguimiento a referentes, estrategias y mecanismos para el mejoramiento de la calidad educativa. En consecuencia, la Directiva 003 de 2023 no solo formaliza el tránsito hacia un nuevo modelo programático, sino que también delimita su conducción institucional dentro de la estructura del Ministerio de Educación Nacional.

A estos referentes se suma la Nota Técnica del Programa Todos a Aprender publicada por el MEN en 2022, documento que sistematiza antecedentes, componentes operativos y mecanismos de apoyo a la gestión del programa. Este texto resulta relevante porque describe la arquitectura operativa y administrativa que sostiene el acompañamiento pedagógico, incluyendo necesidades de apoyo técnico, administrativo, financiero y jurídico en los territorios. Aunque corresponde todavía al momento previo a la formalización plena del PTAFI 3.0, constituye un

insumo normativo-operativo importante para comprender continuidades institucionales, procedimientos y soportes de gestión heredados por la nueva fase.

Asimismo, la documentación revisada menciona el Procedimiento de ejecución del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0, publicado en el Sistema Integrado de Gestión (SIG) del Ministerio de Educación Nacional, versión 2 de mayo de 2025. Aunque este procedimiento es de carácter más operativo que legal, su inclusión es metodológicamente relevante porque traduce los lineamientos generales del programa en protocolos, circuitos y definiciones aplicables a la implementación. Para una evaluación de procesos, este tipo de documento resulta especialmente importante, ya que permite contrastar la ejecución observada con los procedimientos efectivamente definidos por el MEN.

De otro modo, el propio contrato suscrito entre el MEN y la Universidad de Nariño para la elaboración de la propuesta metodológica de evaluación constituye parte del marco contractual aplicable a este informe. En el plan de trabajo se establece con claridad que la evaluación debe responder al Manual Operativo del Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO, incluir las tres líneas de acción del programa —acompañamiento a docentes, acompañamiento a directivos docentes y apoyo a las ETC— y considerar las innovaciones metodológicas, curriculares y territoriales implementadas a partir de 2024 con la transición al PTAFI 3.0. También se fijan objetivos específicos como revisar información secundaria relevante, desarrollar y validar instrumentos de recolección cuantitativa y cualitativa, establecer relaciones con tasas de eficiencia escolar y valorar el cumplimiento de indicadores contenidos en la matriz del contrato. En consecuencia, el informe de evaluación de procesos no es un ejercicio autónomo o meramente académico: responde a compromisos metodológicos, técnicos y contractuales concretos definidos dentro de la operación BIRF 9360-CO.

El marco normativo, programático y contractual aplicable al PTAFI 3.0 está conformado por un entramado de referentes que incluyen el CONPES 4057 de 2021, mediante el cual se emitió concepto favorable para la operación de crédito asociada a PROMISE; el Programa PROMISE, financiado mediante el Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO; el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026, adoptado mediante la Ley 2294 de 2023; la Directiva 003 de 2023 del Ministerio de Educación Nacional; el Decreto 2269 de 2023; la Nota Técnica del PTA 2022; el procedimiento de ejecución del PTAFI 3.0 publicado en el Sistema Integrado de Gestión del MEN; los instrumentos contractuales de evaluación desarrollados con la Universidad de Nariño; y, de manera especialmente relevante, el CONPES 4188 de 2026, que declara de importancia estratégica el Plan Nacional de Formación Integral. Este conjunto de referentes define el horizonte político, normativo, financiero, operativo

y evaluativo dentro del cual debe comprenderse la implementación del programa y su contribución a la política nacional de formación integral.

3. Preguntas de evaluación de proceso

La definición de las preguntas de evaluación de proceso constituye el punto de articulación entre el marco conceptual del estudio, el diseño metodológico y la estrategia de levantamiento y análisis de información. En una evaluación de procesos, las preguntas no cumplen una función meramente introductoria ni retórica; por el contrario, son el dispositivo que ordena la indagación, delimita las dimensiones analíticas, orienta la construcción de instrumentos y garantiza la trazabilidad entre aquello que el programa espera producir y aquello que efectivamente se observa en la implementación. En el caso del PTAFI 3.0, esta función resulta aún más importante, dado que la evaluación debe explicar no solo si el programa estuvo presente en los territorios, sino cómo operó, en qué condiciones, con qué mediaciones institucionales y pedagógicas, y por qué produjo avances diferenciados entre actores y contextos. La propia documentación metodológica insiste en que la evaluación debe relacionar cada pregunta con variables de análisis, fuentes de información, instrumentos y procedimientos de validación, precisamente para asegurar que los hallazgos sean sólidos, comparables y útiles para la toma de decisiones.

En este informe, las preguntas de evaluación de proceso se organizan en tres niveles complementarios. En primer lugar, se presentan las preguntas orientadoras del anexo técnico, que expresan el núcleo evaluativo definido contractualmente para la medición de procesos y resultados del programa. En segundo lugar, se formulan preguntas complementarias de evaluación, construidas a partir de la metodología desarrollada por el equipo evaluador y de la necesidad de profundizar en mecanismos, mediaciones, obstáculos críticos y variaciones territoriales que no siempre quedan suficientemente explicitados en las preguntas base. En tercer lugar, se propone una matriz de correspondencia pregunta–dimensión–fuente, la cual permite vincular cada pregunta con las dimensiones analíticas del estudio y con las fuentes de evidencia previstas para responderla. Esta lógica de correspondencia es coherente con la propuesta metodológica del proyecto, según la cual el diseño debía garantizar una relación explícita entre preguntas, variables, indicadores, medios de verificación e instrumentos de recolección.

Desde el punto de vista de la evaluación de procesos, estas preguntas deben leerse como una arquitectura analítica que dialoga con el modelo CIPP —Contexto, Insumos, Procesos y Productos— y con la lógica de triangulación metodológica adoptada para el estudio. Por ello, aunque algunas preguntas se formulan en clave de resultados intermedios, su tratamiento en este informe no es causalista, sino interpretativo: interesa comprender cómo la ruta de acompañamiento, la formación

situada, la implementación del PFI, los Centros de Interés, la educación CRESE, el liderazgo directivo, la articulación con las ETC, la participación familiar y las condiciones territoriales configuran el funcionamiento real del programa. En ese sentido, las preguntas de evaluación de proceso son el eje que conecta el análisis documental, los registros administrativos, la observación de establecimientos, las entrevistas, los grupos focales y los demás instrumentos del estudio.

3.1. Preguntas orientadoras del anexo técnico

Las preguntas orientadoras del anexo técnico constituyen el referente evaluativo principal del estudio. Según el plan de trabajo de la Fase I (Contrato Interadministrativo CO1.PCCNTR.8366748 de 2025), la evaluación de operaciones, resultados e impacto debía responder a un conjunto de preguntas expresamente definidas en el anexo técnico del contrato, relacionadas con aprendizajes, habilidades socioemocionales, relacionamiento entre ETC y establecimientos educativos, prácticas docentes, permanencia, convivencia, pertinencia e inclusión. Dichas preguntas fueron retomadas y reorganizadas metodológicamente para el diseño de la evaluación de procesos del PTAFI 3.0, asegurando continuidad con las exigencias contractuales y coherencia con las transformaciones introducidas por el programa a partir de 2024.

Una primera pregunta orientadora se sitúa en la dimensión de mejores resultados de aprendizaje para niñas, niños y adolescentes, y se formula en torno a la capacidad de las estrategias de formación integral —en particular los Centros de Interés y los proyectos pedagógicos— para potenciar los aprendizajes estudiantiles. En esta misma línea, el anexo técnico incorpora una segunda pregunta asociada a la identificación de los aprendizajes clave que se fortalecen a través de dichas estrategias. Estas preguntas son esenciales porque permiten analizar si la transformación del programa hacia la formación integral conserva, reconfigura o amplía su incidencia sobre los aprendizajes, y porque obligan a examinar no solo resultados académicos tradicionales, sino también aprendizajes cognitivos, creativos, sociales y contextualizados.

Un segundo bloque de preguntas se relaciona con la mejora de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. En este nivel, el anexo técnico indaga cómo las estrategias de formación integral y la educación CRESE contribuyen al desarrollo de dichas habilidades y de qué manera se integran curricularmente. La relevancia de estas preguntas radica en que expresan uno de los rasgos distintivos del PTAFI 3.0 frente a versiones previas del programa: el reconocimiento de que la formación escolar debe atender dimensiones ciudadanas, socioemocionales, de reconciliación, de acción climática y de convivencia, y no solo aprendizajes

académicos medibles. En consecuencia, estas preguntas permiten valorar la apropiación real de CRESE como componente transversal de la implementación.

Un tercer grupo de preguntas se refiere al mejoramiento del relacionamiento entre las ETC y los establecimientos educativos focalizados. Aquí se indaga cómo el acompañamiento a directivos, equipos dinamizadores y equipos territoriales contribuyen a fortalecer las capacidades de gestión escolar, si la línea de acompañamiento a directivos fortalece el liderazgo pedagógico para la formación integral y de qué manera las estrategias de formación integral promueven el relacionamiento con las familias y cuidadores. Además, el anexo técnico pregunta explícitamente si se han tenido en cuenta las diferentes necesidades y contextos territoriales para garantizar una implementación pertinente. Estas preguntas son decisivas para una evaluación de procesos porque desplazan la mirada desde el aula hacia la gobernanza multinivel del programa y permiten examinar si la política se traduce en arreglos institucionales sólidos y territorialmente pertinentes.

Otro bloque relevante está asociado a los docentes que desarrollan competencias básicas desde la formación integral en la escuela. En este apartado, el anexo técnico pregunta si la ruta de acompañamiento y formación contribuye a las prácticas pedagógicas y a la gestión de los docentes, así como si la formación integral fortalece el compromiso y la motivación del cuerpo docente en su ejercicio profesional. Estas preguntas permiten rastrear el mecanismo pedagógico central del PTAFI 3.0: el acompañamiento situado como mediación para transformar la práctica docente. Desde la evaluación de procesos, ello implica analizar no solo la existencia del acompañamiento, sino su calidad, intensidad, apropiación y capacidad de transferencia a la práctica de aula e institucional.

Así pues, el anexo técnico incluye preguntas sobre permanencia, convivencia escolar, pertinencia e inclusión. Se pregunta cómo las estrategias de formación integral favorecen el fortalecimiento del clima escolar, si existe relación entre su implementación y una mayor regularidad en la asistencia estudiantil, y si el programa responde a las necesidades y prioridades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Este conjunto de preguntas amplía significativamente el horizonte de la evaluación, pues obliga a examinar el programa no solo como intervención pedagógica, sino también como política de cuidado, pertenencia, convivencia, permanencia y atención a la diversidad. En consecuencia, las preguntas orientadoras del anexo técnico configuran una visión amplia e integrada de la implementación del PTAFI 3.0.

Con base en lo anterior, las preguntas orientadoras del anexo técnico pueden sintetizarse así:

1. ¿De qué manera las estrategias de formación integral, como los Centros de Interés y los proyectos pedagógicos, potencian los aprendizajes de los estudiantes?
2. ¿Cuáles son los aprendizajes clave que se fortalecen a través de los Centros de Interés y proyectos pedagógicos?
3. ¿Cómo las estrategias de formación integral y educación CRESE contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes?
4. ¿De qué manera se integran las estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el currículo?
5. ¿Cómo el acompañamiento a directivos, equipos dinamizadores y equipos de las ETC mejora las capacidades en la gestión escolar?
6. ¿La línea de acompañamiento a directivos docentes fortalece el liderazgo pedagógico para la formación integral?
7. ¿Cómo las estrategias de formación integral fortalecen el relacionamiento con las familias y cuidadores?
8. ¿Se han tenido en cuenta las diferentes necesidades y contextos territoriales para garantizar una implementación pertinente?
9. ¿La ruta de acompañamiento y formación contribuye a las prácticas pedagógicas y gestión de los docentes?
10. ¿Contribuye la formación integral al fortalecimiento del compromiso y motivación del cuerpo docente en su ejercicio profesional?
11. ¿Cómo favorecen las estrategias de formación integral el fortalecimiento del clima escolar?
12. ¿Existe una relación entre la implementación de estrategias de formación integral y una mayor regularidad en la asistencia estudiantil?
13. ¿El programa responde a las necesidades y prioridades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes?

3.2. Preguntas complementarias de evaluación

Aunque las preguntas orientadoras del anexo técnico ofrecen un marco robusto, la metodología diseñada para esta evaluación previó expresamente la posibilidad —y la necesidad— de incorporar preguntas relacionadas que complementen las preguntas orientadoras. El resumen de la propuesta de la Universidad de Nariño

señala que debía “relacionarse cada pregunta de investigación con las variables de análisis identificadas, teniendo en cuenta la inclusión de preguntas relacionadas que complementen las preguntas orientadoras presentadas en este anexo”. Esta indicación no es menor: reconoce que, en programas complejos y territorializados, las preguntas base requieren ser ampliadas para captar mecanismos, mediaciones y condiciones de implementación que expliquen los hallazgos de manera más fina.

En coherencia con este mandato metodológico, las preguntas complementarias de la presente evaluación se orientan a profundizar en al menos cinco dimensiones analíticas que, aunque implícitas en las preguntas base, necesitan mayor explicitación para una evaluación de procesos. La primera de estas dimensiones es la coherencia entre diseño e implementación. No basta con preguntar si el acompañamiento existió o si los componentes del programa se desplegaron; es necesario indagar hasta qué punto la ejecución territorial conserva la lógica pedagógica prevista por el diseño nacional, si los actores comprenden de manera convergente los propósitos del programa y si existe alineación entre lineamientos, materiales, acompañamiento, seguimiento y productos observables. Esta necesidad de coherencia aparece claramente sustentada en la metodología general, que insiste en la relación entre preguntas, variables, indicadores y fuentes.

La segunda dimensión complementaria es la referida a los mecanismos explicativos de variación territorial e institucional. La evaluación cualitativa fue diseñada precisamente para comprender cómo se implementa el programa en los territorios, en qué condiciones opera la ruta de acompañamiento y qué mecanismos favorecen o limitan la apropiación de la formación integral y la educación CRESE. Asimismo, la arquitectura instrumental fue concebida bajo una lógica de triangulación multinivel —micro, meso y macro—, lo que indica que la evaluación debe ir más allá de responder si algo ocurrió y centrarse en explicar por qué ocurrió de determinada manera en distintos contextos.

La tercera dimensión complementaria es la relativa a la calidad e intensidad de la implementación. Los instrumentos cualitativos, especialmente la observación de establecimientos educativos con “regla de evidencia”, fueron diseñados para documentar no solo la presencia formal de prácticas asociadas al programa, sino su nivel de despliegue, consistencia y apropiación. La existencia de una escala de evidencia con niveles incipiente, básico, consolidado y transformador muestra que la evaluación necesita formular preguntas complementarias sobre intensidad, sistematicidad, uso efectivo de instrumentos y protagonismo de actores escolares y estudiantiles.

Una cuarta dimensión complementaria se relaciona con la sostenibilidad e institucionalización. Diversos instrumentos incorporan preguntas sobre lecciones

aprendidas, factores de éxito, sostenibilidad y escalabilidad, tanto en entrevistas al MEN y aliados como en entrevistas a ETC, coordinadores, formadores, tutores, directivos y docentes. Esto indica que la evaluación no se limita a describir la implementación en el corto plazo, sino que busca comprender si los cambios introducidos por el PTAFI 3.0 se están incorporando a las rutinas, decisiones y estructuras institucionales de forma sostenible.

La quinta dimensión complementaria tiene que ver con la triangulación entre percepciones, observaciones y evidencias documentales. La propia descripción de instrumentos cualitativos subraya que estos fueron concebidos para contrastar lo que los actores declaran con lo que efectivamente se observa y documenta, articulando entrevistas, grupos focales y observación bajo un principio de triangulación metodológica y multinivel. En consecuencia, las preguntas complementarias deben ayudar a poner en relación declaraciones, trazas documentales, productos visibles y prácticas observadas, de manera que la evaluación pueda establecer convergencias, divergencias y explicaciones plausibles sobre la implementación.

A partir de estas consideraciones, las preguntas complementarias de evaluación pueden formularse del siguiente modo:

1. ¿En qué medida existe coherencia entre el diseño nacional del PTAFI 3.0 y su implementación territorial e institucional?
2. ¿Qué mecanismos pedagógicos, institucionales y territoriales explican las diferencias de implementación entre establecimientos, zonas y ETC?
3. ¿Con qué intensidad, continuidad y calidad se implementan el acompañamiento pedagógico, el PFI, los Centros de Interés y la educación CRESE?
4. ¿Qué factores facilitan u obstaculizan la apropiación docente y directiva de la formación integral y la resignificación del tiempo escolar?
5. ¿Qué nivel de liderazgo pedagógico, articulación institucional y coordinación multinivel se observa en la operación del programa?
6. ¿Qué productos pedagógicos e institucionales generados por el programa muestran uso efectivo y cuáles permanecen en un nivel principalmente formal o documental?
7. ¿Qué evidencias indican procesos de institucionalización, sostenibilidad o escalabilidad de las estrategias del PTAFI 3.0?

8. ¿Qué tensiones emergen entre los lineamientos nacionales del programa y las condiciones reales de los territorios y establecimientos educativos?
9. ¿Qué convergencias y divergencias existen entre las percepciones de MEN, aliados, ETC, tutores, directivos y docentes sobre la implementación del programa?
10. ¿Cómo se articulan la evidencia observacional, documental y perceptual para explicar los avances, limitaciones y nudos críticos del programa?

3.3. Matriz de correspondencia pregunta–dimensión–fuente

La matriz de correspondencia pregunta–dimensión–fuente es un instrumento de ordenamiento metodológico que asegura la trazabilidad interna de la evaluación. Su función consiste en mostrar que cada pregunta formulada tiene una dimensión analítica definida y una estrategia concreta de respuesta basada en fuentes e instrumentos pertinentes. La propuesta metodológica del proyecto estableció expresamente que debían definirse variables de análisis asociadas a cada pregunta, formularse indicadores y medios de verificación, e identificarse las fuentes primarias y secundarias más adecuadas. En esa misma dirección, la descripción de instrumentos cualitativos señala que la arquitectura instrumental fue organizada “por dimensiones evaluativas y preguntas orientadoras, asegurando trazabilidad entre diseño, recolección y análisis”.

En el caso del PTAFI 3.0, esta matriz no solo cumple una función técnica, sino también analítica. Dado que la evaluación combina fuentes documentales, registros administrativos, entrevistas, grupos focales, observación y algunos reactivos tipo Likert, es indispensable establecer con claridad qué tipo de evidencia se espera movilizar para cada pregunta y desde qué nivel del sistema educativo. Además, como la evaluación se estructura bajo una lógica de triangulación multinivel, la matriz permite mostrar cómo ciertas preguntas se responden mejor desde la convergencia entre fuentes más que desde una sola evidencia aislada.

A continuación, en la tabla 1 se presenta una matriz sintética de correspondencia para la evaluación de procesos:

Tabla 1.

Matriz sintética de correspondencia para la evaluación de procesos

Pregunta de evaluación	Dimensión principal	Fuentes e instrumentos principales
------------------------	---------------------	------------------------------------

¿De qué manera las estrategias de formación integral, como los Centros de Interés y proyectos pedagógicos, potencian los aprendizajes de los estudiantes?	Resultados de aprendizaje y formación integral	Observación de EE, grupos focales Mesa 1, entrevistas a tutores, docentes y directivos, documentos pedagógicos y productos de proyectos.
¿Cuáles son los aprendizajes clave que se fortalecen a través de los Centros de Interés y proyectos pedagógicos?	Aprendizajes cognitivos, creativos y sociales	Grupos focales Mesa 1, entrevistas a docentes y tutores, observación de aula y de centros de interés.
¿Cómo las estrategias de formación integral y educación CRESE contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales?	Habilidades socioemocionales y CRESE	Grupos focales Mesa 2, entrevistas a MEN, tutores, docentes y directivos, observación de aula y clima escolar.
¿De qué manera se integran las estrategias socioemocionales en el currículo?	Integración curricular y armonización pedagógica	Entrevistas a MEN, directivos y docentes, revisión de planeaciones/PFI, observación de aula.
¿Cómo el acompañamiento a directivos, equipos dinamizadores y ETC mejora las capacidades de gestión escolar?	Liderazgo pedagógico y gestión territorial	Entrevistas a ETC, coordinadores de formadores, directivos, MEN y grupos focales Mesa 3.
¿La línea de acompañamiento a directivos fortalece el liderazgo pedagógico para la formación integral?	Liderazgo directivo	Entrevistas a directivos, tutores, ETC y observación del establecimiento.
¿Cómo las estrategias de formación integral fortalecen	Participación familiar y comunidad	Entrevistas a ETC, directivos y docentes; observación de canales

el relacionamiento con las familias y cuidadores?		de comunicación y grupos focales.
¿Se han tenido en cuenta las diferentes necesidades y contextos territoriales para garantizar una implementación pertinente?	Pertinencia territorial, inclusión y enfoque diferencial	Entrevistas a ETC, aliados, MEN, tutores y docentes; observación de EE; grupos focales Mesa 3.
¿La ruta de acompañamiento y formación contribuye a las prácticas pedagógicas y gestión de los docentes?	Acompañamiento pedagógico y cambio en práctica docente	Entrevistas a tutores, formadores, coordinadores y docentes; observación de aula; documentos de seguimiento.
¿Contribuye la formación integral al fortalecimiento del compromiso y motivación del cuerpo docente?	Apropiación docente y sostenimiento del cambio	Entrevistas a docentes, tutores y directivos; reactivos Likert de tutores y docentes.
¿Cómo favorecen las estrategias de formación integral el fortalecimiento del clima escolar?	Clima escolar, convivencia y permanencia	Observación de EE, grupos focales Mesa 2, entrevistas a directivos, docentes, tutores y ETC.
¿Existe una relación entre la implementación de estrategias de formación integral y una mayor regularidad en la asistencia estudiantil?	Permanencia y asistencia	Registros administrativos, observación de alertas tempranas, entrevistas a directivos, docentes, tutores y ETC.
¿El programa responde a las necesidades y prioridades de niños, niñas, adolescentes y jóvenes?	Pertinencia, inclusión y respuesta a necesidades	Entrevistas a ETC, docentes, directivos, MEN y aliados; observación de ajustes y materiales diferenciados.
¿En qué medida existe coherencia entre el diseño nacional y la implementación territorial del PTAFI 3.0?	Coherencia diseño–implementación	Documentos normativos y operativos, entrevistas MEN/ETC, coordinadores, formadores y directivos.

¿Qué mecanismos explican las diferencias de implementación entre establecimientos, zonas y ETC?	Variación territorial e institucional	Triangulación de observación, entrevistas a todos los niveles y grupos focales; análisis comparado entre tipos de EE.
¿Qué evidencias muestran institucionalización, sostenibilidad o escalabilidad de las estrategias del programa?	Productos, capacidades instaladas y sostenibilidad	Entrevistas a MEN, ETC, directivos, coordinadores y aliados; revisión documental; grupos focales Mesa 4.

Fuente: esta evaluación, 2026

Esta matriz sintetiza una premisa central del diseño de evaluación: ninguna pregunta relevante se responde desde una sola fuente. La metodología prevista para el PTAFI 3.0 descansa justamente en la articulación entre fuentes primarias y secundarias, cuantitativas y cualitativas, documentales y observacionales, de tal manera que los resultados sean consistentes, auditables y útiles para la interpretación del programa. La observación de establecimientos aporta evidencia real y verificable; las entrevistas permiten reconstruir racionalidades, decisiones y mecanismos; los grupos focales ofrecen contraste colectivo y validación interpretativa; y los registros administrativos y documentos institucionales permiten situar esas narrativas dentro de un marco operativo y verificable.

En suma, las preguntas de evaluación de proceso del presente informe no constituyen un listado aislado, sino una arquitectura analítica que estructura la totalidad del estudio. Las preguntas orientadoras del anexo técnico aseguran el cumplimiento del marco contractual; las preguntas complementarias amplían la capacidad explicativa de la evaluación; y la matriz de correspondencia garantiza coherencia metodológica entre preguntas, dimensiones, fuentes e instrumentos. Gracias a ello, el informe puede avanzar hacia un análisis robusto de contexto, insumos, procesos y productos, con una base empírica capaz de explicar cómo y por qué la implementación del PTAFI 3.0 adquiere formas diferenciadas en los territorios y qué implicaciones tiene ello para la mejora y sostenibilidad del programa. Para evitar duplicaciones, las respuestas a dichas preguntas no se desarrollan como nuevos apartados narrativos, sino como una síntesis de cierre en la sección 11.4, organizada por respuesta directa, evidencia principal, límite interpretativo y recomendación derivada.

4. Diseño metodológico de la evaluación de proceso

El diseño metodológico de la presente evaluación de proceso fue concebido para responder de manera rigurosa a la complejidad del PTAFI 3.0 como intervención educativa de alcance nacional, territorialmente diferenciada y articulada a la operación PROMISE. En consecuencia, no se optó por un enfoque exclusivamente descriptivo ni por una lectura limitada a un solo tipo de evidencia, sino por una estrategia metodológica integral capaz de reconstruir la lógica de implementación del programa, analizar la suficiencia y distribución de sus insumos, valorar la calidad de sus procesos de acompañamiento y formación, e identificar los productos pedagógicos e institucionales generados en distintos contextos. La metodología revisada establece expresamente que la evaluación de procesos del PTAFI 3.0 debe articularse con la evaluación de resultados y alinearse con la teoría de cambio de PROMISE, de modo que el análisis de la implementación no quede desconectado de los logros esperados del programa ni de sus indicadores estratégicos.

Desde esta perspectiva, el diseño metodológico parte de una premisa fundamental: la implementación del PTAFI 3.0 no puede comprenderse adecuadamente mediante una sola fuente de información, un único nivel de análisis o una única técnica de recolección. El programa despliega acciones simultáneas sobre establecimientos educativos, docentes, directivos docentes, equipos dinamizadores, tutores, formadores, entidades territoriales certificadas y actores nacionales; además, opera en contextos heterogéneos y con variaciones importantes en capacidades institucionales, trayectorias previas y condiciones territoriales. Por ello, la metodología debía garantizar coherencia entre preguntas evaluativas, variables de análisis, indicadores, medios de verificación, fuentes primarias y secundarias, unidades de observación y procedimientos de análisis. Esa exigencia aparece de manera explícita en el plan de trabajo de la Fase I, donde se plantea la necesidad de definir variables, formular indicadores, identificar fuentes, revisar documentalmente el programa, cruzar bases de datos y diseñar instrumentos cualitativos y cuantitativos dentro de un enfoque metodológico integral.

En términos generales, el diseño metodológico de esta evaluación de proceso combina tres decisiones estratégicas. La primera consiste en adoptar un enfoque de métodos mixtos, que integra información cuantitativa y cualitativa para ofrecer una comprensión amplia y profunda del funcionamiento del programa. La segunda es utilizar el modelo CIPP —Contexto, Insumos, Procesos y Productos— como eje analítico principal para estructurar la evaluación de implementación. Y la tercera es desarrollar una estrategia de triangulación entre documentos, registros administrativos, encuestas, entrevistas, grupos focales y observaciones, con el fin

de contrastar percepciones, evidencias y patrones empíricos. La propia metodología del PTAFI 3.0 señala que la evaluación de procesos bajo enfoque CIPP se desarrolla con enfoque mixto y que la integración de resultados cuantitativos y cualitativos constituye uno de sus objetivos específicos.

4.1. Enfoque general de métodos mixtos

La evaluación de proceso del PTAFI 3.0 adopta un enfoque general de métodos mixtos, entendido como una estrategia de investigación evaluativa que articula información cuantitativa y cualitativa con fines de complementariedad, contrastación e integración analítica. En los documentos metodológicos revisados se afirma de manera expresa que, para la evaluación de operaciones o procesos, debía diseñarse una metodología que adoptara un enfoque de métodos mixtos capaz de integrar análisis de datos cuantitativos y cualitativos de los procesos operativos del programa, con el propósito de obtener una comprensión integral y profunda de su funcionamiento. Esta definición resulta plenamente coherente con la naturaleza del PTAFI 3.0, cuya implementación involucra tanto dimensiones susceptibles de medición estructurada como dimensiones relacionales, pedagógicas, institucionales y territoriales que requieren interpretación situada.

En este marco, el componente cuantitativo de la evaluación cumple varias funciones. Por una parte, permite describir patrones de cobertura, focalización, asistencia, permanencia, resultados estandarizados y otros comportamientos observables asociados al programa. Por otra, facilita la construcción de indicadores e índices sintéticos para los componentes del modelo CIPP, así como la identificación de tendencias, rezagos y asociaciones entre implementación y resultados. La metodología señala explícitamente que la información cuantitativa proviene de evaluaciones estandarizadas como EGRA y EGMA, de registros administrativos como SIMAT, TEI, bases de PROMISE, PTA y ExA, y de encuestas estructuradas dirigidas a docentes, directivos, estudiantes, acudientes y tutores. Además, se prevé el procesamiento y análisis preliminar de datos cuantitativos disponibles, el cruce de bases para validación y complementariedad, y la realización de estadísticas descriptivas para explorar patrones iniciales.

El componente cualitativo, por su parte, fue diseñado para comprender con profundidad interpretativa cómo se implementa el programa en los territorios, bajo qué condiciones opera la ruta de acompañamiento, qué mecanismos favorecen o limitan la apropiación de la formación integral y la educación CRESE, y qué transformaciones perciben y evidencian los actores en las prácticas pedagógicas, la gestión escolar, el clima institucional y la inclusión. La descripción de instrumentos cualitativos enfatiza que estos no fueron concebidos como un mero complemento

narrativo de los resultados cuantitativos, sino como dispositivos centrales para reconstruir procesos, explicar variaciones territoriales y sustentar conclusiones sobre implementación, pertinencia y sostenibilidad del modelo. Esta definición es particularmente importante, porque evita subordinar la evidencia cualitativa a una función ilustrativa y la ubica en un plano analítico equivalente.

La integración de ambos enfoques responde a una lógica de complementariedad funcional. Los datos cuantitativos permiten identificar patrones generales, variaciones de cobertura, distribución de recursos, niveles de presencia de insumos y productos, e incluso asociaciones estructuradas entre componentes del programa y resultados observables. Los datos cualitativos permiten explicar cómo se producen esos patrones, qué mediaciones intervienen, cómo son interpretados por los actores, qué significados adquieren en los territorios y qué tensiones o adaptaciones no son visibles en las bases de datos. La metodología del PTAFI 3.0 lo expresa con claridad al señalar que la información cualitativa se utiliza para profundizar en los mecanismos de implementación y en la interpretación de los resultados cuantitativos, mientras que la información cuantitativa permite construir una visión estructurada del contexto, los insumos, los procesos y los productos.

Desde el punto de vista operativo, el enfoque mixto se concreta en varias decisiones metodológicas: la definición de variables e indicadores vinculados a preguntas orientadoras; la identificación de fuentes primarias y secundarias; el diseño articulado de encuestas, entrevistas, grupos focales y observación; el pilotaje de instrumentos; la integración posterior de información primaria y secundaria; y la triangulación entre resultados cuantitativos y hallazgos cualitativos. El plan de trabajo de la Fase I indica, además, que cuando se identifiquen rezagos en indicadores de resultados, estos deben ser triangulados con la evaluación de operaciones para analizar los factores que los generan. Esto revela que el enfoque mixto no fue pensado solo para producir dos lecturas paralelas del programa, sino para construir una interpretación integrada y explicativa de su implementación.

4.2. Modelo CIPP como eje analítico

El eje analítico central de la evaluación de proceso es el modelo CIPP, cuyas siglas corresponden a Contexto, Insumos, Procesos y Productos. La metodología del PTAFI 3.0 define este modelo como un enfoque orientado a la toma de decisiones, ampliamente utilizado en la evaluación de programas educativos complejos, en la medida en que permite comprender el contexto en el que operan las intervenciones, valorar la suficiencia y distribución de los recursos, analizar la calidad de la implementación y examinar la pertinencia y oportunidad de los productos generados. Su adopción en esta evaluación responde a la necesidad de contar con

un marco que no reduzca el análisis a la ejecución de actividades, sino que permita organizar la comprensión integral del programa en torno a sus condiciones de operación, sus medios, sus dinámicas y sus resultados inmediatos.

En el caso del PTAFI 3.0, el componente Contexto busca caracterizar el entorno educativo y territorial donde opera el programa. La metodología establece que esta caracterización debe considerar indicadores agregados sobre brechas de aprendizaje, inequidades territoriales y socioeconómicas, condiciones de vulnerabilidad y otras variables que inciden en la implementación del programa y en los resultados PROMISE. Desde la lógica de la evaluación de procesos, el contexto no es una condición externa secundaria, sino una dimensión estructurante de la implementación: las capacidades de las ETC, las diferencias entre ruralidad y urbanidad, los entornos PDET o ZPT, las trayectorias institucionales y las condiciones poblacionales modulan la forma como el programa puede desplegarse y ser apropiado.

El componente Insumos se orienta a evaluar la suficiencia y distribución de los recursos humanos, financieros, técnicos y pedagógicos que soportan el programa y las intervenciones asociadas a PROMISE. Los documentos metodológicos indican que la evaluación debe examinar la disponibilidad y distribución de recursos, así como la coherencia entre esos insumos y las exigencias del modelo de acompañamiento. Esto incluye tutores, formadores, equipos dinamizadores, apoyo territorial, materiales, lineamientos, protocolos, herramientas de seguimiento y demás soportes institucionales. En términos analíticos, esta dimensión permite establecer si el PTAFI 3.0 contó con las condiciones materiales y organizacionales necesarias para desplegarse de acuerdo con su diseño.

El componente Procesos constituye el núcleo de esta evaluación. La metodología prevé describir y valorar los procesos de implementación del PTAFI 3.0, incluyendo el acompañamiento pedagógico, la educación CRESE, las comunidades de aprendizaje y el liderazgo escolar. Esto supone examinar la ruta de acompañamiento y formación, la manera como se desarrollan las interacciones entre MEN, ETC, tutores, directivos y docentes, la calidad del acompañamiento a los establecimientos, la apropiación de la formación integral, las adaptaciones territoriales y las dinámicas reales de ejecución. En esta dimensión, el modelo CIPP resulta especialmente potente porque no solo permite verificar si las acciones ocurrieron, sino analizar cómo ocurrieron, con qué intensidad, con qué tensiones y con qué niveles de apropiación.

El componente Productos se ocupa de valorar la pertinencia, oportunidad, calidad y uso de los bienes generados por el programa. La metodología menciona expresamente planes, materiales, estrategias y proyectos como objetos de análisis,

y añade que en el componente cuantitativo pueden construirse índices sintéticos de productos que cuantifiquen bienes y servicios generados, como planes de aula, materiales pedagógicos en uso y estrategias institucionalizadas. Desde la evaluación de proceso, este componente es crucial porque permite distinguir entre la mera existencia formal de entregables y su uso efectivo en la vida escolar e institucional. Así, los productos se analizan como trazas de la implementación y como indicadores de apropiación y capacidad instalada.

La fortaleza del modelo CIPP en esta evaluación radica, además, en que permite articular el análisis cualitativo y cuantitativo dentro de una misma arquitectura conceptual. La metodología indica que, en este estudio, el modelo CIPP realiza un análisis cualitativo a partir de información documental y primaria —entrevistas, grupos focales y observaciones— e integra un análisis cuantitativo basado en evaluaciones, registros administrativos y encuestas. Asimismo, se contempla la construcción de índices compuestos para cada componente y su eventual articulación con un modelo de rutas o SEM simplificado para explorar asociaciones estructuradas con resultados en aprendizaje e indicadores PROMISE. Aunque esta dimensión de modelamiento excede estrictamente la evaluación descriptiva de procesos, su inclusión muestra que el CIPP fue concebido no solo como esquema clasificatorio, sino como marco de integración analítica.

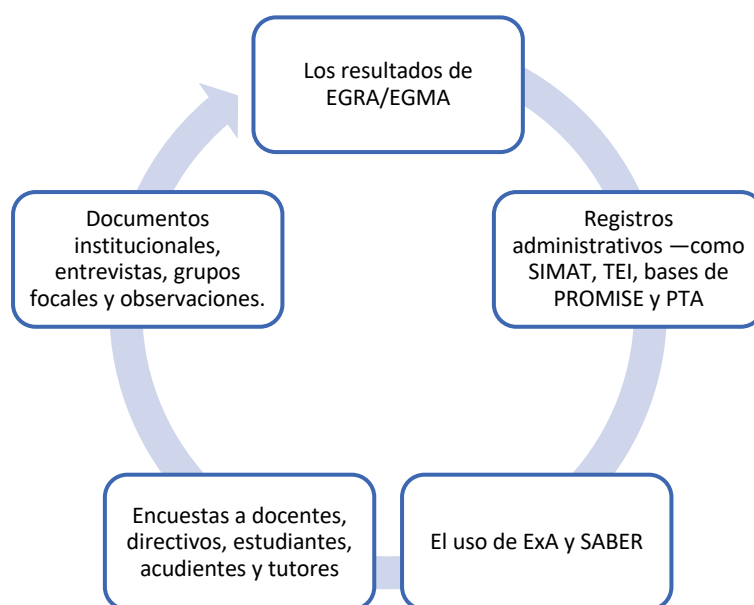
En consecuencia, el modelo CIPP opera en esta evaluación como el marco que organiza la totalidad del informe: los capítulos sobre contexto de implementación, evaluación de insumos, evaluación de procesos, evaluación de productos e integración de hallazgos responden directamente a esta lógica. Gracias a ello, el informe puede ofrecer una lectura ordenada, comparativa y orientada a la toma de decisiones sobre la implementación del PTAFI 3.0.

4.3. Fuentes primarias y secundarias

La evaluación de proceso se sustenta en una combinación deliberada de fuentes primarias y secundarias, seleccionadas para capturar tanto la dimensión factual y estructurada del programa como sus dinámicas pedagógicas, organizacionales y territoriales. La metodología del PTAFI 3.0 señala que entre las principales fuentes de información se encuentran resultados de EGRA/EGMA, registros administrativos —como SIMAT, TEI, bases de PROMISE y PTA, además del uso de ExA y SABER—, encuestas a docentes, directivos, estudiantes, acudientes y tutores, documentos institucionales y la información cualitativa recolectada mediante entrevistas, grupos focales y observaciones. Esta amplitud de fuentes es coherente con el objetivo de integrar resultados cuantitativos y cualitativos y de construir una evaluación de procesos capaz de explicar el funcionamiento real del programa.

Entre las fuentes secundarias destacan, en primer lugar, los documentos normativos, contractuales y programáticos que delimitan el diseño del PTAFI 3.0. El resumen de la propuesta de la Universidad de Nariño y el plan de trabajo de la Fase I mencionan, entre otros, el Contrato de Préstamo PROMISE 2022–2026, el Manual Operativo del crédito PROMISE, el CONPES 4057 de 2021, la Nota Técnica del PTA 2022, la Directiva Ministerial 003 de 2023, el procedimiento de ejecución del PTAFI 3.0 publicado en el SIG del MEN, así como carpetas documentales por año entre 2022 y 2025 con circulares, directivas y documentos estratégicos de implementación. Estas fuentes son esenciales para reconstruir la teoría de acción del programa, identificar sus componentes y contrastar el diseño con la implementación observada.

Gráfico 1.



Fuentes primarias y secundarias de la evaluación de proceso

También forman parte de las fuentes secundarias las bases de datos administrativas y de monitoreo. La documentación metodológica prevé el análisis de bases de focalización y atención del PTAFI 3.0, resultados de Quiero Ser Quiero Saber (ExA) en matemáticas, lenguaje y competencias socioemocionales para 2025, así como bases de eficiencia interna por establecimiento educativo. A ello se suman SIMAT, TEI y otras bases institucionales relevantes para comprender comportamientos de matrícula, permanencia, asistencia, aprobación, reprobación y deserción. Estas fuentes permiten caracterizar el contexto, construir indicadores de resultados

intermedios y contrastar patrones de implementación con comportamientos del sistema educativo.

En cuanto a las fuentes primarias cuantitativas, la metodología contempla la aplicación de evaluaciones estandarizadas y encuestas estructuradas. El anexo técnico prevé la aplicación de EGMA y EGRA a estudiantes de tercero, así como encuestas a actores del establecimiento educativo y a otros actores vinculados al programa. Además, el plan metodológico indica que, para el análisis de impacto y resultados, debía diseñarse una comparación entre sedes intervenidas y no intervenidas, lo que muestra que la información cuantitativa primaria no se limita a la descripción, sino que también alimenta ejercicios analíticos de contraste y comparación.

Las fuentes primarias cualitativas ocupan un lugar central en la evaluación de procesos. Según el anexo técnico y la descripción de instrumentos, estas incluyen entrevistas, grupos focales y observación de establecimientos educativos. El plan de trabajo señala que la información cualitativa debe abordar actores del sector público y privado, a nivel nacional y territorial, incluyendo MEN, aliados para la formación integral, secretarías de educación, formadores y otros beneficiarios del programa. Se establece, además, un conjunto de 18 entrevistas y 5 grupos focales, distribuidos por zonas del país. La descripción ampliada de instrumentos complementa esta información al mostrar que la arquitectura cualitativa se organiza bajo un principio de triangulación metodológica y multinivel, cubriendo niveles micro, meso y macro del sistema.

Dentro de las fuentes primarias cualitativas, la observación no participante de establecimientos educativos tiene un valor particular. El documento de instrumentos señala que esta se desarrolla bajo una “regla de evidencia”, con niveles y descriptores que fortalecen la comparabilidad entre establecimientos intervenidos y no intervenidos, minimizan la subjetividad del registro e incorporan verificación directa de trazas institucionales y pedagógicas. Esta fuente resulta decisiva porque permite observar no solo declaraciones, sino prácticas, ambientes, materiales, productos y usos efectivos del programa en contextos reales.

En conjunto, el sistema de fuentes primarias y secundarias fue diseñado para responder al principio metodológico según el cual la evaluación debe integrar información documental, administrativa, perceptual y observacional. Esto garantiza que el análisis no repose en una sola evidencia y que los hallazgos puedan ser contrastados desde múltiples ángulos.

4.4. Estrategia de triangulación

La triangulación constituye uno de los principios metodológicos más importantes de esta evaluación de proceso. La metodología general del PTAFI 3.0 establece que el análisis de la información cualitativa y cuantitativa debe desarrollarse según una estrategia de integración de información, y añade que la información cualitativa cumple un papel clave para interpretar los hallazgos del modelo CIPP y del análisis de rutas. En particular, se especifica que la triangulación se realiza en dos sentidos: primero, verificando la coherencia entre patrones cuantitativos y relatos cualitativos; y segundo, utilizando evidencia cualitativa para explicar hallazgos no esperados del modelo de rutas. Esta formulación es especialmente relevante porque muestra que la triangulación no se entiende aquí como simple yuxtaposición de fuentes, sino como contraste analítico y producción de explicación.

La estrategia de triangulación también aparece claramente en la arquitectura del componente cualitativo. La descripción ampliada de instrumentos señala que estos responden a un principio de triangulación metodológica y multinivel, combinando observación, entrevistas y grupos focales para captar evidencia desde el aula y el establecimiento educativo, pasando por la gestión escolar y el acompañamiento pedagógico, hasta la gobernanza, la articulación interinstitucional y la gestión territorial. Asimismo, se enfatiza que esta integración busca aumentar la robustez del análisis, contrastando lo que los actores declaran con lo que efectivamente se observa y documenta, y conectando las narrativas con evidencias verificables como documentos, productos, registros y prácticas observables.

En términos operativos, la triangulación en esta evaluación se desarrolla al menos en cuatro planos complementarios. El primero es la triangulación de métodos, que integra técnicas cuantitativas y cualitativas: encuestas, evaluaciones estandarizadas, análisis de registros, entrevistas, grupos focales y observación. El segundo es la triangulación de fuentes, que pone en diálogo información de documentos oficiales, bases administrativas, establecimientos educativos, actores escolares, actores territoriales y actores nacionales. El tercero es la triangulación de niveles, que articula el plano micro del aula y la escuela, el plano meso de la gestión escolar y el acompañamiento, y el plano macro de la política, la gobernanza y la articulación interinstitucional. El cuarto es la triangulación interpretativa, que busca identificar convergencias, divergencias y explicaciones plausibles entre distintos tipos de evidencia. Estas orientaciones se desprenden directamente del diseño de instrumentos y del plan metodológico.

Un ejemplo de esta lógica se observa en el tratamiento de la formación integral y de la estrategia CRESE. Su implementación no puede valorarse solo a partir de lineamientos oficiales ni únicamente desde percepciones docentes. Requiere

contrastar documentos institucionales, planeaciones, PFI, productos pedagógicos, observación de aula y de establecimientos, así como entrevistas a docentes, directivos, tutores y ETC. Solo de esta manera es posible establecer si la formación integral fue comprendida, apropiada y traducida en prácticas reales o si permaneció como formulación normativa. Esa misma lógica aplica a la resignificación del tiempo escolar, al liderazgo pedagógico, a la participación familiar y a la institucionalización de productos.

La estrategia de triangulación también cumple una función de control de calidad del análisis. Al contrastar fuentes distintas, permite detectar inconsistencias, vacíos, sobre reportes o debilidades en la información. El propio anexo técnico exige al contratista informar la estrategia que aplicará para garantizar la calidad de la información recogida durante el trabajo de campo cuantitativo y cualitativo, y advierte que el MEN podrá solicitar ajustes si identifica problemas de calidad. En esta evaluación, la triangulación contribuye precisamente a disminuir el riesgo de conclusiones basadas en evidencia parcial o no contrastada.

Por tanto, la triangulación no es un apartado accesorio del diseño, sino la lógica que permite integrar las distintas piezas de evidencia en una explicación consistente de la implementación del PTAFI 3.0. Gracias a ella, el informe puede avanzar desde la descripción de hechos y percepciones hacia la identificación de mecanismos, condiciones y factores que explican variaciones territoriales, fortalezas, brechas y oportunidades de mejora.

4.5. Criterios de calidad, validez y limitaciones

Fortaleza empírica del estudio. Además del sustento documental, la evaluación se apoyó en una cobertura empírica amplia y multisituada: 18 entrevistas semiestructuradas, 5 grupos focales zonales —uno por zona—, 87 registros de observación de establecimientos educativos —OEE— y 2.431 encuestas estructuradas a actores educativos. En la Fase II, el operativo nacional alcanzó una cobertura de 76 Entidades Territoriales Certificadas —ETC—, 537 establecimientos educativos y 267 municipios, mediante el despliegue de 42 docentes de campo y 9 supervisores. Esta base empírica fortalece la solidez inferencial del informe y permite sostener que los hallazgos no descansan en testimonios aislados, sino en un entramado convergente de fuentes documentales, perceptuales y observacionales, así como en distintas escalas de análisis territorial, institucional y escolar.

Niveles de evidencia utilizados en el análisis. Para responder a la observación de revisión externa sobre el anclaje empírico de los hallazgos, el informe diferencia tres niveles de evidencia: a) evidencia perceptual, proveniente de entrevistas,

grupos focales y encuestas; b) evidencia documental, proveniente de lineamientos, PFI, planeaciones, registros y documentos institucionales; y c) evidencia observacional, derivada del instrumento de observación con regla de evidencia aplicado en los establecimientos. Los hallazgos sustantivos se construyen únicamente cuando al menos dos de estos niveles convergen, y cuando no lo hacen, el informe explicita el carácter parcial o indicativo de la inferencia.

Definiciones operativas. Para efectos del análisis, se entienden como capacidades previas el liderazgo directivo, la experiencia de articulación intersectorial, la existencia de equipo dinamizador activo, el uso efectivo del PFI, las alianzas locales y la disponibilidad de tiempo institucional para la formación integral. Se entienden como condiciones institucionales estables la continuidad del tutor, el respaldo directivo, la existencia de agenda institucional, la disponibilidad mínima de recursos, el acompañamiento territorial y la permanencia de la ruta. Finalmente, la brecha entre diseño y ejecución no se interpreta como evidencia directa de falla del diseño, sino como distancia entre una propuesta programática bien valorada y su traducción operativa en contextos con capacidades territoriales e institucionales desiguales.

Criterio de presentación de hallazgos y respuestas a preguntas orientadoras. Para atender las observaciones sobre extensión, duplicación y reiteración analítica, los cierres de hallazgos y las respuestas a las preguntas orientadoras se presentan como síntesis breves, no como repetición del cuerpo narrativo. Cada respuesta distingue cuatro elementos: respuesta directa, evidencia principal, límite interpretativo y recomendación derivada. Con ello, las preguntas orientadoras cumplen una función de cierre analítico y trazabilidad, sin duplicar los capítulos de contexto, insumos, procesos, productos e integración.

Criterio de interpretación de divergencias perceptuales sobre habilidades socioemocionales. Cuando se identifiquen diferencias entre la percepción docente y la percepción estudiantil sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales, estas no se interpretan automáticamente como contradicciones ni como inconsistencia de la evidencia. En una evaluación de procesos, dichas diferencias pueden expresar posiciones de observación distintas y momentos diferentes de apropiación del cambio: los docentes pueden reconocer transformaciones observables en la convivencia, la participación, la autorregulación o el clima de aula, mientras que los estudiantes pueden requerir mayor tiempo, reiteración y experiencia subjetiva para nombrar esos cambios como aprendizajes propios. Por tanto, el informe las tratará como divergencias interpretativas entre actores, asociadas a la maduración progresiva de la formación integral y de CRESE, y no como desconfirmación directa del hallazgo.

Criterio de interpretación de diferencias en motivación docente. Cuando los datos muestren diferencias pequeñas en la motivación reportada por docentes participantes, estas se interpretan como señales exploratorias y no como efectos causales. La encuesta no permite atribuir de manera directa dichas diferencias a carga laboral si esa variable no fue medida explícitamente. En consecuencia, el informe evitará expresiones que sugieran causalidad no sustentada y formulará el hallazgo en términos prudentes: la diferencia puede estar asociada a características previas de los establecimientos, a perfiles docentes diferenciados, a condiciones institucionales de partida o a variaciones contextuales no observadas. Las referencias a déficit docente, restricciones organizativas o carga de trabajo solo se utilizarán como barreras de implementación cuando cuenten con evidencia cualitativa explícita, y no como explicación automática de la motivación reportada en encuesta.

En el caso del PTAFI 3.0, el plan metodológico establece varias acciones destinadas precisamente a fortalecer la validez y la utilidad de los resultados: definición rigurosa de variables e indicadores, identificación de medios de verificación, revisión documental, cruce de bases, pilotaje de instrumentos, capacitación del equipo, sistematización de información cualitativa y cuantitativa, y definición de una estrategia de integración de información. Estas actividades, previstas desde la fase de diseño, muestran que la calidad del estudio no se deja al azar, sino que se construye de manera deliberada.

Un primer criterio de calidad es la coherencia interna del diseño. El plan de trabajo insiste en la necesidad de garantizar la coherencia entre objetivos, preguntas evaluativas y variables de estudio, mediante actividades como la construcción o reconstrucción de la cadena de valor del programa, la elaboración de una matriz de consistencia y la definición de variables de análisis asociadas a cada pregunta orientadora. Esta coherencia fortalece la validez de constructo de la evaluación, en la medida en que asegura que cada dimensión evaluada tenga un soporte conceptual, una operacionalización clara y una fuente adecuada de evidencia.

Un segundo criterio es la validez de las fuentes y de los instrumentos. La metodología prevé usar tanto fuentes primarias como secundarias, y exige que toda inclusión o utilización de información adicional sea especificada y justificada en el diseño metodológico o en los informes. Además, el anexo técnico establece que los instrumentos de captura deben ser aprobados por el supervisor del contrato y que el contratista debe realizar una prueba piloto para validar su pertinencia, coherencia y aplicabilidad antes del levantamiento nacional. El pilotaje y la aprobación institucional son mecanismos explícitos para fortalecer la validez de contenido y la pertinencia operativa de los instrumentos.

Un tercer criterio es la robustez del análisis integrado. La metodología propone combinar evidencia documental, administrativa, cuantitativa y cualitativa, y en el caso del componente cualitativo se diseñó una arquitectura instrumental multinivel con observación, entrevistas y grupos focales, organizada por dimensiones evaluativas y preguntas orientadoras. Esto fortalece la validez interna de la interpretación, porque permite que las conclusiones emerjan del contraste entre distintos tipos de evidencia y no de una sola fuente aislada. Del mismo modo, la observación bajo regla de evidencia y con criterios estandarizados de valoración aumenta la comparabilidad entre establecimientos y reduce la subjetividad del registro.

Un cuarto criterio es la calidad del operativo de campo y de la sistematización. El anexo técnico exige informar la estrategia para garantizar la calidad de la información recogida durante el trabajo de campo y advierte la posibilidad de ajustes solicitados por el MEN si se identifican problemas en el levantamiento. El plan de trabajo agrega la necesidad de contar con guías para el equipo de recolección, protocolos de manejo de situaciones, reporte de novedades, capacitación previa a la salida a campo y definición de estrategias de procesamiento y sistematización de la información, incluyendo software especializado y categorías de análisis. Estas medidas contribuyen a fortalecer la consistencia del levantamiento y la trazabilidad de los datos.

No obstante, el propio diseño metodológico reconoce limitaciones que deben ser explicitadas en el informe. Entre las más importantes, la metodología menciona que la construcción de índices CIPP depende de la calidad y completitud de la información disponible, de modo que vacíos o sesgos en los datos pueden afectar los resultados; que el análisis de rutas con datos observacionales permite interpretar asociaciones estructuradas, pero no efectos causales estrictos; que la complejidad de algunos procesos y productos puede no quedar completamente capturada en indicadores cuantitativos; y que la estimación de modelos diferenciados por subgrupos puede verse limitada por el tamaño muestral en ciertos estratos. Estas limitaciones son especialmente relevantes porque impiden sobredimensionar el alcance explicativo del componente cuantitativo y obligan a sostener una interpretación prudente y técnicamente responsable.

Frente a estas limitaciones, la metodología propone varias estrategias de mitigación. Entre ellas se incluyen la depuración, validación y documentación cuidadosa de las bases de datos utilizadas; la complementariedad entre resultados cuantitativos y evidencia cualitativa para identificar mecanismos plausibles; la evitación de afirmaciones causales fuertes cuando no estén justificadas; y la exploración de análisis de sensibilidad para verificar la robustez de los hallazgos.

Estas medidas reafirman que la evaluación de procesos del PTAFI 3.0 se concibe como un ejercicio riguroso, reflexivo y metodológicamente transparente.

4.6. Definiciones operativas para el análisis de la implementación

Con el propósito de fortalecer la claridad conceptual, la trazabilidad metodológica y la consistencia interpretativa del informe, esta evaluación de procesos incorpora un conjunto de definiciones operativas que orientan el análisis de la implementación del PTAFI 3.0. Estas definiciones permiten precisar el sentido con el cual se emplean algunas categorías recurrentes en los capítulos de contexto, insumos, procesos, productos, integración de hallazgos, conclusiones y recomendaciones. Su inclusión responde a la necesidad de evitar ambigüedades analíticas y de asegurar que los hallazgos no se formulen como apreciaciones generales, sino como interpretaciones sustentadas en criterios explícitos de observación, contraste y valoración.

En una evaluación de procesos de alcance nacional, territorialmente diversa y metodológicamente mixta, conceptos como “capacidades previas”, “condiciones institucionales estables”, “brecha entre diseño y ejecución”, “apropiación institucional” o “capacidad instalada” no pueden ser utilizados de manera intuitiva o meramente descriptiva. Por el contrario, deben ser definidos operacionalmente para orientar la lectura de la evidencia y permitir que los hallazgos sean comprensibles, verificables y comparables. En este informe, dichas categorías no se entienden como atributos abstractos de los establecimientos educativos o de las Entidades Territoriales Certificadas, sino como condiciones observables que inciden en la forma como el programa se traduce en prácticas pedagógicas, dinámicas institucionales, productos formativos y procesos de sostenibilidad.

Desde esta perspectiva, las definiciones operativas cumplen una doble función. En primer lugar, delimitan el alcance conceptual de los términos empleados, evitando interpretaciones equívocas o generalizaciones no sustentadas. En segundo lugar, permiten vincular cada categoría con evidencias empíricas concretas, ya sea de carácter perceptual, documental u observacional. De esta manera, el análisis de la implementación del PTAFI 3.0 se apoya en criterios explícitos que facilitan la interpretación de los avances, tensiones, variaciones territoriales y oportunidades de mejora identificadas durante el proceso evaluativo.

4.6.1. Capacidades previas

Para efectos de esta evaluación, se entienden por capacidades previas el conjunto de condiciones institucionales, pedagógicas, organizativas y territoriales existentes antes o al inicio de la implementación del PTAFI 3.0, que favorecen o limitan la

apropiación del programa en los establecimientos educativos y en las Entidades Territoriales Certificadas. Estas capacidades no se reducen a la disponibilidad de recursos físicos o administrativos; incluyen también trayectorias de trabajo pedagógico, liderazgo directivo, cultura de planeación, experiencia en proyectos institucionales, disposición al trabajo colaborativo y niveles de articulación con actores territoriales.

En el caso de los establecimientos educativos, las capacidades previas se expresan en elementos como la existencia de liderazgo directivo con orientación pedagógica, la presencia de equipos docentes con experiencia en trabajo por proyectos, el funcionamiento de espacios de planeación colectiva, la disponibilidad de tiempo institucional para la reflexión pedagógica, la existencia de prácticas previas de articulación curricular, la apertura a metodologías activas y la capacidad de leer el contexto escolar y comunitario. También se consideran capacidades previas la existencia de experiencias anteriores en formación integral, convivencia escolar, proyectos ambientales, educación artística, deporte, cultura, investigación escolar, emprendimiento o trabajo con familias y comunidad.

En el caso de las Entidades Territoriales Certificadas, las capacidades previas se relacionan con la existencia de equipos técnicos con conocimiento del programa, mecanismos de acompañamiento a establecimientos educativos, experiencia en articulación intersectorial, disponibilidad de información territorial, capacidad de seguimiento, continuidad de los responsables del programa y posibilidad de generar orientaciones contextualizadas. Una ETC con mayores capacidades previas tiende a desempeñar un papel más activo en la traducción territorial de los lineamientos nacionales, mientras que una ETC con capacidades limitadas puede enfrentar mayores dificultades para acompañar, monitorear y sostener los procesos derivados del PTAFI 3.0.

Operativamente, en este informe se consideran indicios de capacidades previas: la existencia de equipo dinamizador activo, el uso o actualización del PFI, la presencia de planeaciones institucionales articuladas con formación integral, la trayectoria de trabajo con proyectos pedagógicos, la participación previa en comunidades de aprendizaje, el liderazgo directivo reconocido por docentes y tutores, la articulación con familias o actores comunitarios, la experiencia en iniciativas CRESE o socioemocionales, y la capacidad de documentar o sistematizar procesos institucionales.

4.6.2. Condiciones institucionales estables

Se entienden por condiciones institucionales estables aquellas circunstancias organizativas, administrativas, pedagógicas y laborales que permiten sostener la implementación del PTAFI 3.0 de manera continua, coherente y progresiva en el

tiempo. Mientras las capacidades previas aluden a las condiciones de partida, las condiciones institucionales estables hacen referencia a la posibilidad de mantener y profundizar la implementación durante el desarrollo del programa.

Entre estas condiciones se incluyen la continuidad del acompañamiento tutorial, la estabilidad de los equipos docentes y directivos, el respaldo explícito de la dirección escolar, la existencia de tiempos institucionales para la planeación y seguimiento, la disponibilidad mínima de recursos pedagógicos y logísticos, la permanencia de los equipos dinamizadores, la articulación con la ETC, la claridad en las responsabilidades de los actores y la existencia de mecanismos de seguimiento interno. También hacen parte de estas condiciones la posibilidad de integrar el PFI a la gestión institucional, la incorporación de los Centros de Interés en la dinámica regular de la escuela y la existencia de canales de comunicación con familias y comunidad.

La estabilidad institucional no implica ausencia de dificultades, sino capacidad para sostener los procesos a pesar de las tensiones propias de la implementación. Un establecimiento puede enfrentar limitaciones de infraestructura, carga laboral o restricciones administrativas y, aun así, contar con condiciones relativamente estables si logra mantener espacios de coordinación, liderazgo pedagógico, acompañamiento docente y seguimiento de las acciones. Por el contrario, la ausencia de continuidad tutorial, la rotación frecuente de actores clave, la falta de tiempos institucionales, la debilidad de la gestión directiva o la discontinuidad de los equipos dinamizadores pueden afectar la apropiación del programa, incluso cuando exista valoración positiva de sus propósitos.

En este informe, las condiciones institucionales estables se valoran a partir de evidencias como la continuidad del tutor, la frecuencia del acompañamiento, la existencia de agendas institucionales para el programa, la participación sostenida de docentes y directivos, la operación regular del equipo dinamizador, la documentación de avances, el seguimiento del PFI, la articulación de los Centros de Interés con la planeación curricular y la presencia de mecanismos de retroalimentación o mejora.

4.6.3. Brecha entre diseño y ejecución

La brecha entre diseño y ejecución se entiende como la distancia existente entre los propósitos, lineamientos, componentes y rutas previstas por el PTAFI 3.0 y la forma concreta como estos se materializan en los territorios, establecimientos educativos y prácticas escolares. Esta categoría no debe interpretarse, de manera automática, como una falla del diseño del programa. En el marco de esta evaluación, la brecha se analiza principalmente como una diferencia entre una propuesta programática

valorada positivamente y las condiciones efectivas de traducción operativa, institucional y territorial.

Esta precisión es fundamental para evitar conclusiones equívocas. La evidencia revisada permite reconocer que el diseño del PTAFI 3.0 plantea una apuesta pertinente por la formación integral, la resignificación del tiempo escolar, la articulación curricular, la educación CRESE y el fortalecimiento del liderazgo pedagógico. Sin embargo, la implementación de estos componentes depende de capacidades territoriales e institucionales diferenciadas. Por tanto, cuando se identifican distancias entre lo previsto y lo ejecutado, estas deben analizarse en relación con factores como disponibilidad de docentes, continuidad del acompañamiento, liderazgo directivo, funcionamiento de los equipos dinamizadores, capacidad de las ETC, recursos disponibles, tiempos institucionales y cultura de documentación.

La brecha entre diseño y ejecución puede expresarse de distintas maneras. En algunos casos, el PFI existe formalmente, pero no orienta de manera efectiva la planeación pedagógica. En otros, los Centros de Interés funcionan como actividades complementarias, pero aún no se articulan suficientemente al currículo. En algunos establecimientos, CRESE aparece en discursos y proyectos, pero no logra transversalizarse en las prácticas de aula. También puede ocurrir que haya experiencias pedagógicas valiosas, pero con escasa documentación, débil seguimiento o limitada institucionalización. En todos estos casos, la brecha no necesariamente evidencia debilidad del diseño, sino dificultades en la apropiación, sostenibilidad o traducción territorial del programa.

Operativamente, este informe identifica brechas entre diseño y ejecución cuando existe diferencia entre los lineamientos programáticos y las evidencias observadas en la práctica; cuando los actores reconocen el valor del programa, pero reportan dificultades para implementarlo; cuando los documentos institucionales no se corresponden con prácticas observables; o cuando la implementación depende de esfuerzos aislados sin suficiente respaldo institucional. Estas brechas se interpretan como oportunidades de mejora para fortalecer el acompañamiento, ajustar rutas operativas, diferenciar apoyos y consolidar capacidades en los territorios.

4.6.4. Apropiación institucional

La apropiación institucional se refiere al grado en que los componentes del PTAFI 3.0 son comprendidos, asumidos, adaptados y utilizados por los actores escolares como parte de la vida regular del establecimiento educativo. No equivale a la simple recepción de lineamientos ni a la ejecución puntual de actividades. Implica que directivos, docentes, tutores, equipos dinamizadores y otros actores escolares otorguen sentido al programa, lo vinculen con sus necesidades institucionales y lo

integren progresivamente a sus procesos de planeación, enseñanza, seguimiento y mejora.

En este informe, se considera que existe apropiación institucional cuando el PFI deja de funcionar como un formato externo y empieza a orientar decisiones pedagógicas; cuando los Centros de Interés se diseñan a partir de la lectura de contexto y de los intereses estudiantiles; cuando CRESE se integra a las prácticas pedagógicas y de convivencia; cuando los docentes ajustan sus planeaciones; cuando los directivos acompañan pedagógicamente el proceso; y cuando la comunidad educativa reconoce el programa como una oportunidad para fortalecer la formación integral.

La apropiación institucional puede presentar diferentes niveles. En un nivel inicial, los actores conocen el programa y participan en actividades puntuales. En un nivel intermedio, adaptan algunos componentes a sus prácticas y proyectos institucionales. En un nivel avanzado, integran el programa a la planeación, a la gestión curricular, al trabajo docente, a la relación con familias y al seguimiento institucional. Finalmente, en un nivel consolidado, los componentes del programa se sostienen más allá de la presencia directa del acompañamiento externo y se convierten en parte de la cultura escolar.

La evidencia de apropiación institucional puede ser perceptual, documental u observacional. Es perceptual cuando docentes, directivos, tutores o familias reconocen el valor del programa y describen cambios asociados a su implementación. Es documental cuando existen PFI actualizados, planeaciones, actas, registros, productos pedagógicos o evidencias de seguimiento. Es observacional cuando se identifican prácticas, ambientes, interacciones y actividades que muestran el uso efectivo de los componentes del programa. La apropiación más sólida se identifica cuando estos tres tipos de evidencia convergen.

4.6.5. Capacidad instalada

La capacidad instalada se entiende como el conjunto de aprendizajes, prácticas, estructuras, recursos, saberes y formas de organización que quedan incorporados en los establecimientos educativos o en las ETC como resultado de la implementación del PTAFI 3.0, y que pueden sostenerse más allá de una actividad puntual o de la presencia inmediata del acompañamiento externo. La capacidad instalada es, por tanto, una condición clave para la sostenibilidad del programa.

En los establecimientos educativos, la capacidad instalada puede expresarse en docentes con mayores herramientas para planear desde la formación integral, equipos dinamizadores activos, directivos con mayor liderazgo pedagógico, PFI incorporados a la gestión institucional, Centros de Interés con continuidad, prácticas

CRESE integradas a la convivencia y al currículo, mecanismos de seguimiento, comunidades de aprendizaje fortalecidas y experiencias pedagógicas sistematizadas. También se manifiesta en la existencia de una cultura escolar más abierta a la participación estudiantil, a la interdisciplinariedad, al reconocimiento del territorio y a la articulación con familias y comunidad.

En las ETC, la capacidad instalada puede expresarse en equipos técnicos capaces de orientar la implementación, hacer seguimiento, identificar establecimientos con mayor necesidad de apoyo, promover redes de intercambio, acompañar procesos de formación integral y articular actores territoriales. Una ETC con capacidad instalada no solo recibe orientaciones del nivel nacional, sino que las traduce, contextualiza, monitorea y proyecta según las características de su territorio.

La capacidad instalada se diferencia de la apropiación institucional en que esta última se refiere al proceso mediante el cual los actores hacen suyo el programa, mientras que la capacidad instalada se refiere a los recursos, saberes y estructuras que quedan como resultado de ese proceso. Puede haber apropiación inicial sin capacidad instalada suficiente; por ejemplo, cuando los actores valoran positivamente el programa, pero aún no cuentan con mecanismos para sostenerlo. Por el contrario, hay mayor capacidad instalada cuando las prácticas y estructuras permanecen, se documentan y se reproducen con cierto grado de autonomía.

Operativamente, este informe identifica capacidad instalada cuando existen evidencias de continuidad, autonomía relativa, documentación, transferencia de aprendizajes, funcionamiento de equipos, incorporación del PFI a la gestión, sostenimiento de Centros de Interés, prácticas docentes modificadas, liderazgo pedagógico directivo y mecanismos de seguimiento que no dependen exclusivamente de una acción externa puntual.

4.6.6. Institucionalización

La institucionalización se entiende como el proceso mediante el cual los componentes del PTAFI 3.0 se incorporan de manera progresiva a las estructuras, rutinas, instrumentos y decisiones ordinarias de los establecimientos educativos y de las ETC. Mientras la capacidad instalada alude a los recursos y saberes que quedan en la institución, la institucionalización se refiere al grado en que esos recursos y saberes se integran a la normatividad interna, a la planeación, a la organización curricular, a la gestión directiva y a los mecanismos regulares de seguimiento.

En el caso de los establecimientos educativos, la institucionalización puede evidenciarse cuando el PFI dialoga con el PEI, el PEC, el PMI o los planes de área; cuando los Centros de Interés se incorporan a la organización regular del tiempo

escolar; cuando CRESE se transversaliza en el currículo y en la convivencia; cuando la participación estudiantil y familiar se vuelve parte de las prácticas institucionales; y cuando existen registros sistemáticos de seguimiento, evaluación y mejora. En el caso de las ETC, la institucionalización se evidencia cuando el acompañamiento al PTAFI 3.0 se integra a sus planes de apoyo, estrategias de calidad, procesos de seguimiento territorial y mecanismos de asistencia técnica.

La institucionalización es un proceso progresivo, no un estado definitivo. Por ello, este informe evita afirmar que el PTAFI 3.0 se encuentra plenamente institucionalizado en todos los establecimientos. Más bien, distingue entre indicios de institucionalización, avances parciales y experiencias con mayor nivel de consolidación. Esta distinción permite reconocer experiencias significativas sin generalizarlas indebidamente al conjunto de la implementación.

Operativamente, se consideran indicios de institucionalización: incorporación del PFI a documentos de gestión escolar, continuidad de Centros de Interés, asignación de tiempos institucionales, participación regular de equipos dinamizadores, seguimiento directivo, articulación curricular, inclusión de CRESE en planeaciones, documentación de experiencias, socialización interna de aprendizajes y continuidad de acciones más allá de eventos puntuales.

4.6.7. Formación integral

La formación integral se entiende en este informe como el horizonte pedagógico que orienta la ampliación de oportunidades de aprendizaje y desarrollo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, integrando dimensiones cognitivas, socioemocionales, ciudadanas, éticas, culturales, corporales, artísticas, científicas, ambientales y territoriales. No se reduce a la suma de actividades complementarias ni a la ampliación del tiempo escolar. Implica una concepción más amplia de la experiencia educativa, en la cual el aprendizaje se articula con la vida, el contexto, la identidad, la convivencia y el proyecto de futuro de los estudiantes.

En el marco del PTAFI 3.0, la formación integral se concreta mediante el PFI, los Centros de Interés, la educación CRESE, la resignificación del tiempo escolar, la armonización curricular y la articulación con familias, comunidad y territorio. Por tanto, esta evaluación analiza la formación integral no solo como principio programático, sino como práctica observable. Se consideran indicios de formación integral las experiencias que articulan saberes escolares con intereses estudiantiles, proyectos pedagógicos, cultura local, habilidades socioemocionales, participación, convivencia, creatividad, arte, deporte, ciencia, tecnología, ambiente y ciudadanía.

La formación integral se interpreta como más consolidada cuando deja de aparecer como actividad periférica y se integra a la planeación pedagógica, a la organización del tiempo escolar, a la gestión directiva y a las prácticas docentes. En cambio, se interpreta como incipiente cuando se limita a actividades aisladas, eventos ocasionales o experiencias no articuladas al currículo ni al PFI.

4.6.8. Resignificación del tiempo escolar

La resignificación del tiempo escolar se entiende como el proceso mediante el cual la escuela reorganiza, amplía o transforma el sentido pedagógico de sus tiempos, espacios y experiencias formativas para ofrecer oportunidades de aprendizaje más pertinentes, integrales y conectadas con las necesidades del estudiantado y del territorio. No equivale simplemente a extender la jornada ni a añadir actividades extracurriculares. Supone repensar el uso del tiempo escolar como una dimensión pedagógica que puede favorecer la participación, la interdisciplinariedad, la creatividad, la convivencia, la exploración de intereses y la articulación entre currículo y contexto.

En este informe, la resignificación del tiempo escolar se identifica cuando los establecimientos organizan experiencias formativas que superan la lógica de clase fragmentada, cuando articulan Centros de Interés con áreas del currículo, cuando incorporan proyectos territoriales, cuando promueven participación estudiantil, cuando diversifican las formas de aprendizaje y cuando generan espacios para el arte, la cultura, el deporte, la ciencia, la tecnología, el ambiente, la ciudadanía y el desarrollo socioemocional.

La resignificación del tiempo escolar se interpreta como un proceso en consolidación, no como un logro homogéneo. En algunos establecimientos, se expresa mediante Centros de Interés estructurados y articulados al PFI; en otros, aparece como experiencias emergentes o actividades aún complementarias. Por ello, la evaluación distingue entre indicios de resignificación, avances parciales y procesos más consolidados. Esta distinción evita afirmar que la resignificación del tiempo escolar se encuentra plenamente instalada en todos los contextos.

4.6.9. Armonización curricular

La armonización curricular se entiende como el proceso mediante el cual los establecimientos educativos articulan áreas, proyectos, experiencias pedagógicas, Centros de Interés, educación CRESE y propósitos de formación integral, con el fin de reducir la fragmentación curricular y construir trayectorias de aprendizaje más coherentes, pertinentes y contextualizadas. No implica eliminar las áreas disciplinares, sino generar conexiones entre ellas y orientarlas hacia propósitos formativos más amplios.

En el marco de esta evaluación, la armonización curricular se evidencia cuando los docentes integran saberes disciplinares con habilidades socioemocionales, ciudadanía, cultura, ambiente, tecnología, arte, deporte o proyectos territoriales; cuando los Centros de Interés dialogan con objetivos de aprendizaje; cuando el PFI orienta decisiones curriculares; y cuando la planeación de aula incorpora intereses estudiantiles y lectura de contexto.

La armonización curricular se interpreta como más avanzada cuando está documentada en planeaciones, PFI, proyectos pedagógicos o productos institucionales, y cuando además se observa en prácticas de aula o de establecimiento. Se considera incipiente cuando aparece solo en el discurso o en actividades puntuales sin integración sistemática al currículo.

4.6.10. Evidencia perceptual, documental y observacional

Para fortalecer la trazabilidad de los hallazgos, esta evaluación diferencia tres tipos de evidencia: perceptual, documental y observacional.

La evidencia perceptual corresponde a las valoraciones, relatos, testimonios, opiniones y percepciones expresadas por los actores consultados mediante entrevistas, grupos focales y encuestas. Esta evidencia permite comprender cómo los actores interpretan la implementación del programa, qué cambios perciben, qué tensiones identifican y qué sentido otorgan a las estrategias desarrolladas. Su valor radica en reconstruir la experiencia vivida de los actores; sin embargo, requiere ser contrastada con otras fuentes para evitar que las conclusiones se basen únicamente en percepciones.

La evidencia documental corresponde a los registros, lineamientos, PFI, planeaciones, actas, informes, productos pedagógicos, materiales, instrumentos institucionales y documentos administrativos que permiten verificar la existencia, organización o formalización de procesos asociados al programa. Esta evidencia es fundamental para analizar trazabilidad, institucionalización y sostenibilidad. No obstante, la existencia de un documento no garantiza por sí misma el uso efectivo de una práctica; por ello, debe contrastarse con evidencia perceptual y observacional.

La evidencia observacional corresponde a las prácticas, interacciones, ambientes, actividades, materiales, productos visibles y dinámicas institucionales registradas directamente durante la observación de establecimientos educativos. Esta evidencia permite verificar cómo se expresa la implementación en la vida escolar y reduce el riesgo de depender exclusivamente de declaraciones o documentos. Su valor es especialmente importante para identificar apropiación real, participación

estudiantil, prácticas CRESE, uso del tiempo escolar, liderazgo directivo e innovaciones pedagógicas.

Los hallazgos más robustos de este informe son aquellos en los que convergen al menos dos de estos tipos de evidencia. Cuando un hallazgo se sustenta únicamente en evidencia perceptual, se formula como percepción o indicio. Cuando cuenta con soporte documental, se interpreta como evidencia de formalización. Cuando además se observa en la práctica, se considera una señal más fuerte de apropiación o implementación efectiva. Esta distinción orienta la redacción prudente de los hallazgos y permite diferenciar entre avances consolidados, tendencias emergentes e indicios parciales.

5. Diseño muestral y trabajo de campo

El diseño muestral y la estrategia de trabajo de campo de la evaluación de procesos del PTAFI 3.0 se estructuraron para ofrecer una lectura nacional, comparativa y técnicamente robusta de la implementación del programa, sin perder de vista la diversidad de territorios, actores y trayectorias institucionales que configuran su operación real. En coherencia con la propuesta metodológica formulada por la Universidad de Nariño, el componente de campo no se limitó a la recolección de testimonios ni a la verificación administrativa de actividades ejecutadas; por el contrario, se constituyó en un dispositivo empírico orientado a capturar evidencias sobre cobertura, acompañamiento, apropiación, variación territorial, pertinencia pedagógica, liderazgo escolar y productos institucionales derivados de la implementación. El plan de trabajo de la Fase I había establecido, desde el diseño, que la propuesta debía incluir equipo y muestreo, así como instrumentos cuantitativos y cualitativos diferenciados por tipo de actor, con fuentes primarias y secundarias que hicieran posible una evaluación robusta e integral del programa, y el desarrollo efectivo del trabajo de campo mostró la pertinencia de esa decisión metodológica.

La ejecución del diseño muestral respondió a dos principios complementarios. El primero fue el de representatividad estructurada, que orientó la selección de establecimientos educativos intervenidos y no intervenidos para los componentes cuantitativos de la evaluación, particularmente aquellos relacionados con la medición en estudiantes y con la comparación entre grupos de focalización y control. El segundo fue el de pertinencia analítica y diversidad territorial, que guió la selección de actores y escenarios para el componente cualitativo, asegurando la presencia de distintos niveles del sistema —nacional, territorial y escolar— y de contextos heterogéneos de implementación. Esta doble lógica permitió articular el muestreo estadístico con la selección intencional de casos y actores estratégicos, y dio como resultado una base empírica suficientemente amplia y diversa para interpretar las variaciones observadas en el despliegue del PTAFI 3.0.

El trabajo de campo se desarrolló, además, bajo una lógica de regulación metodológica explícita. La documentación del proyecto había previsto exigencias de pilotaje, aprobación de instrumentos, definición de estrategias de aseguramiento de la calidad, posibilidad de ajustes justificados en la modalidad de aplicación y mecanismos de revisión por parte del MEN. La implementación efectiva del campo confirmó que estas disposiciones no eran accesorias, sino fundamentales para sostener la validez del estudio. En consecuencia, el trabajo de campo no constituyó

únicamente una fase operativa, sino un componente central de la consistencia metodológica de la evaluación de procesos.

5.1. Cobertura territorial y criterios de selección

La cobertura territorial de la evaluación se definió con alcance nacional, bajo el reconocimiento de que la implementación del PTAFI 3.0 se desarrolló de manera heterogénea y que, por tanto, el muestreo debía captar diferencias entre establecimientos con trayectorias distintas de acompañamiento, entre territorios con condiciones diversas y entre actores ubicados en distintos niveles del sistema educativo. Conforme al resumen de la propuesta metodológica, el diseño muestral tomó como universo 2.794 establecimientos educativos beneficiados con más de cuatro años de implementación, correspondientes a las áreas de resultados del programa y a través de los cuales se había venido ejecutando la intervención. Para su identificación, el equipo evaluador realizó el cruce de la base del programa suministrada por el MEN para los años de estudio 2022 a 2025, incluyendo tanto establecimientos focalizados desde 2022 como aquellos pioneros de 2012 y 2013 que continuaban focalizados en 2025.

La ejecución del diseño permitió distinguir dos grandes grupos de establecimientos intervenidos: por una parte, aquellos con cuatro años de acompañamiento continuo entre 2022 y 2025; por otra, aquellos pioneros que habían mantenido acompañamiento durante más de doce años, especialmente los correspondientes a la primera fase de 2012, la primera fase rural de 2012 y la segunda etapa de 2013. Esta distinción resultó analíticamente relevante, pues permitió incorporar trayectorias institucionales diferenciadas y observar cómo la antigüedad del vínculo con el programa incidió en distintos niveles de apropiación, institucionalización o transformación de prácticas asociadas al PTAFI 3.0.

Para la selección de establecimientos educativos no intervenidos, la evaluación utilizó información administrativa del SIMAT y realizó comparaciones sociodemográficas de los estudiantes y de las condiciones de los establecimientos, con el propósito de asegurar su comparabilidad con los establecimientos intervenidos. Este criterio de comparabilidad fortaleció la validez analítica de los ejercicios de contraste, especialmente en los componentes cuantitativos relacionados con estudiantes y establecimientos, y evitó construir un grupo de referencia arbitrario o metodológicamente débil.

En términos estadísticos, el diseño muestral inicial de la evaluación se estructuró con un nivel de confianza del 95% y un margen de error máximo del 5%, tanto para establecimientos intervenidos como para establecimientos no intervenidos. En la

Fase I, el diseño contemplaba una muestra base de 534 establecimientos educativos, distribuidos equitativamente en 267 intervenidos y 267 de control. No obstante, durante la ejecución del operativo nacional de 2026 se realizó una recomposición operativa de la muestra, sin alterar el marco metodológico aprobado ni la comparabilidad entre grupos. Así, la muestra operativa definitiva de la Fase II quedó conformada por 537 establecimientos educativos: 283 intervenidos por el PTAFI 3.0 y 254 de control. Este ajuste respondió a condiciones de viabilidad territorial, acceso, seguridad y disponibilidad institucional, y fue gestionado dentro del mismo diseño cuasiexperimental, preservando la condición de tratamiento, los criterios de estratificación y la comparabilidad entre establecimientos intervenidos y de control. El Informe Operativo confirma que la muestra pasó de 534 EE inicialmente programados a 537 EE efectivamente visitados, con 283 intervenidos y 254 de control ; el Informe de Impacto también registra esta muestra operativa definitiva de 537 EE, 283 tratados y 254 controles .

En relación con la medición directa de aprendizajes, es necesario diferenciar los alcances de la Fase I y la Fase II. En la Fase I 2025, la propuesta metodológica definió un universo de 235.510 estudiantes y calculó una muestra de 384 estudiantes intervenidos y 384 estudiantes de control para la aplicación de EGMA y EGRA, bajo los mismos parámetros de confianza y error; dicha fase contempló la aplicación en 11 establecimientos educativos intervenidos y 11 establecimientos de control, con estudiantes de tercero de básica primaria . En cambio, en la Fase II 2026, la medición de aprendizajes se concentró en la prueba EGRA, componente de fluidez lectora, aplicada en una submuestra ampliada de establecimientos educativos. De acuerdo con el Informe de Impacto, la Fase II proyectó una submuestra de 77 establecimientos educativos —41 tratados y 36 de control— con una meta de 770 estudiantes, mientras que el Informe Operativo reporta 87 registros de observación de establecimiento educativo y aplicaciones de EGRA durante el operativo nacional de 2026 . Por tanto, el informe debe presentar la aplicación de EGMA/EGRA de 2025 como ejercicio de Fase I y la aplicación de EGRA 2026 como componente específico de Fase II, evitando tratarlas como un mismo operativo.

Aunque el peso estadístico del muestreo fue más evidente en los componentes cuantitativos, la cobertura territorial del componente cualitativo se organizó con una lógica complementaria de diversidad regional. En ese marco, se desarrollaron cinco grupos focales, uno por zona, de manera presencial en Barranquilla, Medellín, Bucaramanga, Cali y Bogotá. Esta distribución amplió la captura de experiencias territoriales y permitió contrastar percepciones y dinámicas de implementación entre regiones, sin reducir la evaluación cualitativa a un único entorno local. En términos analíticos, la cobertura territorial combinó así cuatro principios: trayectoria de acompañamiento, comparabilidad entre intervenidos y no intervenidos,

representatividad nacional y diversidad territorial, lo que fortaleció la capacidad explicativa del estudio.

5.2. Actores consultados

La evaluación del PTAFI 3.0 se desarrolló a partir del reconocimiento de que el programa operó mediante una cadena multinivel de actores y que, por tanto, la comprensión de sus procesos exigía recoger información desde distintos lugares institucionales y pedagógicos. Conforme al resumen metodológico, los beneficiarios de las áreas de resultados del programa fueron asumidos como proveedores centrales de información, en tanto las acciones implementadas entre 2022 y 2025 buscaron mejorar las condiciones de la población escolar de los establecimientos focalizados del país. En ese marco, se definieron como unidades de análisis del establecimiento educativo a tutores, directivos docentes, docentes beneficiados, estudiantes y acudientes, cuyas voces y evidencias aportaron una lectura situada de la implementación.

A esta delimitación se sumó la inclusión de actores estratégicos para el componente cualitativo. El anexo técnico, retomado en el resumen de la propuesta, había previsto que la información cualitativa debía recoger perspectivas de actores del sector público y privado a nivel nacional y territorial, entre ellos el Ministerio de Educación Nacional, aliados para la formación integral, secretarías de educación, formadores y otros agentes con incidencia en la ejecución del programa. La evaluación se desarrolló efectivamente con base en esta arquitectura, y ello permitió construir una lectura que no privilegió una sola voz institucional ni se limitó a los destinatarios finales del programa.

La descripción ampliada de instrumentos cualitativos muestra que las entrevistas semiestructuradas cubrieron actores estratégicos del sistema —MEN, aliados, ETC— y de la cadena de acompañamiento —coordinadores de formadores, formadores, tutores—, así como actores escolares clave —directivos docentes y docentes—. Esta organización respondió a una lógica multinivel: el nivel macro concentró la gobernanza y la articulación interinstitucional; el nivel meso recogió la gestión territorial y escolar; y el nivel micro permitió comprender el aula, el establecimiento y la experiencia pedagógica. La consulta a estos actores hizo posible reconstruir tanto el diseño y las decisiones del programa como sus condiciones concretas de apropiación e implementación.

En el caso de los grupos focales, la evaluación reunió en cada una de las cinco zonas a 18 actores, entre ellos docentes, tutores, directivos, representantes de la ETC y formadores. Esta composición resultó metodológicamente valiosa, pues permitió poner en diálogo actores que ocupaban posiciones diferentes dentro de la cadena de implementación, favoreciendo la identificación de convergencias,

divergencias, tensiones y lecturas compartidas sobre el funcionamiento del programa. De esta manera, el trabajo de campo no solo recogió percepciones individuales, sino también procesos de validación y contraste colectivo sobre la experiencia del PTAFI 3.0.

Por su parte, la observación de establecimientos educativos incorporó indirectamente a otros actores, en la medida en que registró prácticas, ambientes, documentos, productos y dinámicas institucionales que involucraron a directivos, docentes, estudiantes y equipos dinamizadores. La estructuración de la observación en momentos como clima e inclusión, aula en acción y centros de interés e innovación permitió que los actores no solo “hablaran” a través de entrevistas o grupos focales, sino que también fueran leídos a través de sus prácticas y de las trazas institucionales y pedagógicas visibles en el establecimiento. En conjunto, la estructura de actores consultados fortaleció la capacidad explicativa del estudio sobre procesos, variaciones y productos de la implementación.

5.3. Instrumentos aplicados

La estrategia instrumental de la evaluación se desplegó conforme al enfoque mixto adoptado por el estudio y se compuso de herramientas cuantitativas y cualitativas orientadas a responder preguntas sobre implementación, resultados intermedios y condiciones de operación. El plan de trabajo de la Fase I había establecido como uno de los objetivos del contrato el desarrollo y validación de instrumentos cuantitativos y cualitativos diferenciados por tipo de actor, con el propósito de asegurar su pertinencia técnica y pedagógica para examinar mejoras en prácticas docentes, liderazgo directivo, gestión territorial y formación integral. La ejecución del trabajo de campo mostró que esta diferenciación instrumental fue pertinente para captar la complejidad del PTAFI 3.0.

Entre los instrumentos cuantitativos, la evaluación incorporó, en primer lugar, las pruebas EGMA y EGRA aplicadas a estudiantes de tercero de básica primaria, como herramientas para valorar competencias tempranas en matemáticas y lectura. Asimismo, integró encuestas estructuradas dirigidas a docentes, directivos, estudiantes, acudientes y tutores, además del uso de bases administrativas y de monitoreo institucional. Estos instrumentos permitieron construir una base estructurada para el análisis de cobertura, resultados y patrones de implementación.

En relación con los instrumentos cualitativos, la arquitectura diseñada mostró una notable solidez. Se implementó la observación no participante en establecimientos educativos, organizada a partir de dimensiones evaluativas y preguntas orientadoras. Este recurso se estructuró en tres momentos: clima e inclusión, aula en acción y centros de interés e innovación, y se apoyó en una “regla de evidencia” sustentada en criterios estandarizados de valoración. Tal decisión metodológica

contribuyó a reducir la subjetividad, fortalecer la comparabilidad entre instituciones intervenidas y no intervenidas, y generar evidencia observacional verificable sobre la implementación.

En segundo lugar, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a actores de distintos niveles: MEN, aliados, ETC, coordinadores de formadores, formadores, tutores, directivos docentes y docentes. Estas entrevistas se organizaron en torno a dimensiones como gestión del acompañamiento, implementación del PFI, desarrollo de Centros de Interés y CRESE, seguimiento y monitoreo, articulación territorial, liderazgo y sostenibilidad. Algunos guiones incorporaron, además, reactivos tipo Likert como apoyo a la síntesis comparativa, sin reemplazar la profundidad interpretativa propia del componente cualitativo.

En tercer lugar, se realizaron grupos focales como espacios de reflexión colectiva y contraste de percepciones. Estos se alinearon con dimensiones vinculadas a resultados de aprendizaje, educación CRESE, liderazgo, gestión territorial, recomendaciones y oportunidades de mejora. Desde el punto de vista metodológico, los grupos focales cumplieron una doble función: producir información colectiva sobre la experiencia del programa y fortalecer la validación cruzada de hallazgos provenientes de otras fuentes. Así pues, los instrumentos aplicados fueron seleccionados no solo por su diversidad técnica, sino por su capacidad de capturar la implementación desde ángulos complementarios: aprendizajes, gestión, liderazgo, acompañamiento, clima escolar, participación, pertinencia territorial, uso de materiales, innovaciones pedagógicas y productos institucionales.

5.4. Proceso de capacitación y pilotaje

La evaluación mostró que el proceso de capacitación y pilotaje constituyó una condición indispensable para asegurar la calidad del trabajo de campo. La documentación metodológica había establecido que los instrumentos de captura debían ser aprobados por la supervisión del contrato y que el contratista debía informar al MEN la estrategia para garantizar la calidad de la información recogida durante el levantamiento cuantitativo y cualitativo. También se había advertido que el MEN podía solicitar ajustes si durante el campo identificaba problemas de calidad del dato. En la práctica, estas disposiciones exigieron una fase previa de capacitación del equipo y de validación operativa de los instrumentos, que resultó fundamental para la consistencia de la recolección.

El plan de trabajo reforzaba esta exigencia al establecer entre sus objetivos el desarrollo y validación de instrumentos cuantitativos y cualitativos diferenciados por actor. En efecto, en una evaluación de esta complejidad, validar instrumentos no equivalió únicamente a revisarlos técnicamente en escritorio; implicó entrenar al

equipo para asegurar comprensión homogénea de los propósitos, manejo estandarizado de los guiones, reconocimiento de criterios observacionales, aplicación ética de consentimientos, registro adecuado de respuestas y resolución de incidencias de campo. La experiencia del levantamiento confirmó que esta preparación fue decisiva para disminuir asimetrías de criterio entre aplicadores.

La naturaleza de los instrumentos cualitativos evidenció de forma clara esta necesidad. La observación de establecimientos educativos bajo “regla de evidencia” exigió que quienes la aplicaron distinguieran con claridad entre percepción, inferencia y verificación directa, de modo que la evidencia solo se registrara cuando existiera soporte documental, producto, registro o dispositivo visible. Del mismo modo, la estructura por momentos de la observación —clima e inclusión, aula en acción, centros de interés— requirió una capacitación específica para asegurar interpretación consistente de descriptores y niveles de valoración.

En el caso de las entrevistas y grupos focales, la capacitación fue igualmente necesaria. Los guiones, al ser semiestructurados y abiertos, exigieron entrevistadores capaces de profundizar, repreguntar, controlar sesgos, sostener el foco temático y registrar con precisión tanto contenido como contexto. Además, la integración de componentes cualitativos con escalas tipo Likert en algunos instrumentos obligó a una comprensión cuidadosa de su doble naturaleza para evitar aplicaciones mecánicas o interpretaciones sesgadas. Aunque los documentos revisados no desarrollan un protocolo narrativo independiente de capacitación, sí permiten afirmar que el pilotaje y la validación cumplieron funciones claras: afinar la pertinencia de los instrumentos, identificar ambigüedades o vacíos, estandarizar criterios de aplicación y anticipar incidencias logísticas y analíticas antes del levantamiento ampliado.

5.5. Incidencias, ajustes y control de calidad del trabajo de campo

El desarrollo del trabajo de campo confirmó que una evaluación de procesos de esta escala exige no solo instrumentos adecuados, sino también una política explícita de control de calidad y de manejo de incidencias y ajustes. La propuesta metodológica había establecido que cualquier ajuste en la aplicación de los instrumentos debía ser informado al MEN y debidamente justificado. Asimismo, contemplaba la posibilidad de modalidad no presencial cuando existieran razones fundadas, como facilidad de contacto o viabilidad de abordaje virtual de funcionarios de secretarías de educación o de actores escolares. En la práctica, esta apertura controlada permitió preservar factibilidad operativa sin renunciar al rigor metodológico.

El resumen metodológico había señalado también que el contratista debía informar la estrategia para garantizar la calidad de la información recogida durante el trabajo de campo cuantitativo y cualitativo, así como el rol del equipo de trabajo propuesto.

Además, dejaba explícito que, si el MEN identificaba problemas de calidad durante el levantamiento, podía solicitar los ajustes necesarios. Estas disposiciones hicieron que el control de calidad operara como exigencia permanente y no solo como verificación ex post, y contribuyeron a sostener la consistencia del proceso de recolección.

Los propios instrumentos incorporaron mecanismos internos de aseguramiento de calidad. La observación no participante incluyó listas de cotejo de evidencias objetivas y exigió que la presencia de evidencia se marcara únicamente cuando existiera verificación directa, evitando inferencias basadas exclusivamente en declaraciones. La organización de instrumentos por dimensiones evaluativas y preguntas orientadoras fortaleció, además, la trazabilidad entre lo que se buscaba indagar, lo que efectivamente se registró y lo que posteriormente se analizó. Esto añadió un nivel adicional de control sobre la consistencia del dato y sobre la comparabilidad entre establecimientos.

En el componente cualitativo, la triangulación desempeñó también una función de control de calidad. El contraste entre entrevistas, grupos focales, observación y documentos redujo la posibilidad de que el análisis reposara en información parcial, sobre reportada o no verificable. Cuando una práctica, producto o proceso aparecía en declaraciones, pero no encontraba soporte documental ni observacional, esa divergencia se convertía simultáneamente en hallazgo analítico y en alerta metodológica sobre la consistencia del dato. De esta manera, el control de calidad no fue solo un asunto técnico-operativo, sino parte del propio proceso de construcción de evidencia.

En consecuencia, las incidencias de campo no deben leerse únicamente como problemas logísticos, sino como parte constitutiva del proceso de producción de información evaluativa. La posibilidad de ajustes justificados, la aprobación de instrumentos, la obligación de informar estrategias de calidad, la supervisión del MEN y los mecanismos internos de verificación configuraron un sistema de control orientado a proteger la validez de los hallazgos. Esto fue especialmente importante en una evaluación como la del PTAFI 3.0, donde la diversidad territorial, la multiplicidad de actores y la heterogeneidad de contextos podían introducir riesgos de inconsistencia, sesgo o asimetría en la captura de información.

En definitiva, el diseño muestral y el trabajo de campo de esta evaluación quedaron estructurados y ejecutados de forma que garantizaron representatividad, diversidad territorial, pertinencia analítica y calidad metodológica. La cobertura nacional, la inclusión de establecimientos intervenidos y no intervenidos, la selección multinivel de actores, la combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos, el pilotaje, la capacitación, la posibilidad de ajustes justificados y los mecanismos explícitos de

aseguramiento de calidad conformaron una base sólida para examinar la implementación del PTAFI 3.0 con rigor y profundidad. Si bien este diseño no eliminó por completo los desafíos inherentes al trabajo de campo en una intervención nacional compleja, sí permitió producir evidencia confiable, comparable y útil para la interpretación de los procesos de implementación y para la formulación de recomendaciones de mejora.

6. Contexto de implementación del PTAFI 3.0

El análisis del contexto de implementación del PTAFI 3.0 constituye un componente indispensable de la evaluación de procesos, porque permite comprender que los resultados del programa no dependen exclusivamente de su diseño técnico ni de la calidad de sus instrumentos de acompañamiento, sino también de las condiciones territoriales, institucionales y poblacionales en las que dicho diseño se despliega. En el caso del PTAFI 3.0, esta consideración resulta aún más pertinente, dado que el programa fue formulado explícitamente como una apuesta por la formación integral con enfoque territorial, participativo, intercultural e intersectorial, orientada a resignificar el tiempo escolar y a ampliar las oportunidades de aprendizaje a partir de prácticas pedagógicas pertinentes al contexto. En otras palabras, el PTAFI 3.0 no fue concebido para operar en un vacío institucional homogéneo, sino para insertarse en realidades profundamente diferenciadas, marcadas por contrastes geográficos, sociales, culturales y administrativos.

Desde esta perspectiva, el contexto no debe entenderse como telón de fondo pasivo, sino como una dimensión activa que condiciona, media y resignifica el desarrollo de la ruta de acompañamiento y formación pedagógica. La propia documentación programática señala que la ruta 2024 y su profundización en 2025 se apoyaron en la lectura de contexto como base para la consolidación del Plan de Formación Integral, de los centros de interés, de los equipos dinamizadores y de la articulación curricular. Se afirma expresamente que dicha lectura era determinante para que la ruta tuviera una implementación territorializada, acorde con las oportunidades, capacidades, necesidades e intereses propios de la comunidad educativa. Esto significa que la implementación del PTAFI 3.0 debe ser leída como una interacción entre lineamientos nacionales y apropiaciones locales, entre orientaciones pedagógicas comunes y condiciones de posibilidad altamente diferenciadas.

El diseño de la evaluación confirma esta centralidad del contexto. La estrategia metodológica planteó una evaluación de procesos basada en métodos mixtos, precisamente para identificar factores que facilitan u obstaculizan la implementación y para interpretar los hallazgos cuantitativos a la luz de fuentes documentales, observacionales y cualitativas. Además, la cobertura de la recolección de información evidencia la amplitud y diversidad del universo analizado: el componente cualitativo contempló 18 entrevistas semiestructuradas y 5 grupos focales zonales, mientras que el operativo nacional de Fase II incorporó 87 registros de observación de establecimientos educativos —OEE— y 2.431 encuestas estructuradas a actores educativos. A esto se suma una cobertura efectiva de 537

establecimientos educativos —283 intervenidos por el PTAFI 3.0 y 254 de control—, distribuidos en 76 Entidades Territoriales Certificadas, 267 municipios y 29 departamentos, con una composición territorial que incluye establecimientos urbanos y rurales, así como establecimientos ubicados en municipios PDET. El operativo contó, además, con 42 docentes de campo y 9 supervisores, lo que confirma que el PTAFI 3.0 se implementa y evalúa en una geografía institucional extensa y heterogénea, donde no puede presumirse un escenario uniforme de ejecución.

Las relatorías de grupos focales aportan una capa interpretativa especialmente valiosa para este capítulo. Aunque las relatorías disponibles corresponden a la Zona D con sede en Cali, en ellas confluyen voces de territorios diversos como Itzmina, Silvia (Cauca), Cartago, Tumaco, La Unión, Pasto, Buenaventura, Quibdó, Buga, Jamundí y Nariño, además de actores con responsabilidades territoriales. Estas voces muestran que el programa se implementa en contextos con realidades muy diferenciadas: escuelas rurales con fuerte anclaje comunitario, instituciones urbanas con desafíos de convivencia y fragmentación social, territorios afrodescendientes donde la memoria y la identidad cultural son centrales, zonas con fuerte vocación ambiental, contextos de emprendimiento local y escenarios donde la escasez de maestros o las carencias administrativas limitan la materialización de los centros de interés. Esta diversidad confirma que el PTAFI 3.0 no actúa sobre un solo tipo de escuela ni sobre un único perfil de población estudiantil.

Bajo estas condiciones, el análisis del contexto de implementación permite establecer una premisa fundamental para el resto del informe: la calidad y profundidad de la ejecución del PTAFI 3.0 dependen, en buena medida, de la relación entre la arquitectura del programa y las capacidades territoriales e institucionales disponibles. Allí donde la lectura de contexto, el liderazgo escolar, la articulación territorial y los equipos dinamizadores logran activarse de manera consistente, el programa parece traducirse en experiencias más densas de formación integral. Allí donde persisten restricciones estructurales —déficit de docentes, debilidad administrativa, sobrecarga institucional o menor capacidad de articulación— la implementación avanza de manera más parcial, desigual o frágil.

La diversidad territorial e institucional observada permite comprender, además, que las diferencias en la implementación del PTAFI 3.0 no deben ser interpretadas de manera inmediata como inconsistencias del diseño del programa. Más bien, revelan la existencia de condiciones desiguales para su apropiación y sostenimiento en los establecimientos educativos y en las Entidades Territoriales Certificadas. En algunos contextos, la presencia de liderazgo directivo, equipos dinamizadores activos, experiencias previas de trabajo por proyectos y acompañamiento tutorial continuo favorece una traducción más consistente de la formación integral. En otros,

la escasez de docentes, las carencias administrativas, la sobrecarga institucional, la discontinuidad de actores o la débil articulación territorial limitan la profundidad de la implementación.

Desde esta perspectiva, la brecha entre diseño y ejecución debe leerse como una brecha de capacidades y condiciones de implementación. El diseño del PTAFI 3.0 propone una transformación pedagógica de alta densidad: articular currículo, contexto, formación integral, Centros de Interés, CRESE y resignificación del tiempo escolar. Sin embargo, esa transformación requiere condiciones institucionales que no siempre están disponibles con la misma intensidad en todos los territorios. Por ello, la evaluación identifica que la variabilidad territorial no invalida la pertinencia del programa, sino que evidencia la necesidad de fortalecer apoyos diferenciados, rutas flexibles y mecanismos de seguimiento ajustados a la diversidad real del sistema educativo.

Esta lectura resulta especialmente relevante para evitar conclusiones simplificadoras. Un establecimiento con baja apropiación del PFI o con dificultades para poner en marcha Centros de Interés no necesariamente expresa una debilidad del diseño programático; puede estar mostrando limitaciones de tiempo, personal, liderazgo, recursos o acompañamiento. Del mismo modo, un establecimiento con experiencias significativas no debe tomarse automáticamente como evidencia de consolidación generalizada del programa. En ambos casos, la evaluación debe situar los hallazgos en relación con las condiciones concretas de implementación.

6.1. Condiciones territoriales, institucionales y poblacionales

Las condiciones territoriales de implementación del PTAFI 3.0 están definidas, en primer lugar, por una gran diversidad geográfica y sociocultural. La cobertura del programa y de la evaluación incluye territorios urbanos, rurales, costeros, de frontera, intermedios y dispersos, con participación de múltiples departamentos, municipios y entidades territoriales certificadas. La documentación del alcance operativo muestra que el trabajo de campo involucró zonas tan distintas como Medellín y su área de influencia, Cali y el suroccidente, Bogotá y la región centro-oriente, Barranquilla y la región Caribe, y Bucaramanga con su articulación hacia otros departamentos. Este despliegue territorial obliga a reconocer que las condiciones de implementación varían según factores como conectividad, densidad institucional, acceso a recursos, características socioculturales y capacidades de articulación territorial.

A estas condiciones territoriales se suman diferencias institucionales significativas. El PTAFI 3.0 se implementa en establecimientos educativos con trayectorias,

capacidades organizativas y niveles de apropiación muy distintos. La documentación programática indica que en 2024 los acompañamientos se focalizaron en sedes principales y que en 2025 se buscó consolidar lo avanzado mediante el fortalecimiento del PFI, los centros de interés, la educación CRESE y la articulación curricular. Esto implica que las instituciones no iniciaron el proceso desde un mismo punto: algunas ya contaban con equipos dinamizadores, avances en lectura de contexto y experiencias previas de organización pedagógica; otras, en cambio, apenas comenzaban a traducir las orientaciones del programa en procesos más estructurados. La implementación debe leerse, por tanto, como una trayectoria institucional diferenciada, no como un despliegue homogéneo sobre una base equivalente.

Las relatorías de grupos focales permiten ilustrar esta diversidad institucional. En algunas instituciones, los centros de interés aparecen claramente estructurados, sistematizados y articulados al territorio. Es el caso del establecimiento de Silvia, Cauca, donde se describen centros vinculados al senderismo ecológico, al avistamiento de aves, a la música y a la innovación tecnológica, presentados como parte de una reorganización pedagógica ya bastante consolidada. En otros contextos, como en algunos relatos de Tumaco, Buenaventura o Quibdó, la riqueza cultural, ambiental o identitaria del territorio funciona como insumo potente para la formación integral, pero también se advierten retos asociados a condiciones sociales complejas y a la necesidad de ampliar expectativas de futuro de los estudiantes. En otros casos, la tutora de Cali expresa que todavía no ha sido posible arrancar plenamente con los centros de interés por déficit de maestros y carencias administrativas, a pesar de contar con la caracterización de intereses estudiantiles. Estos contrastes muestran que el PTAFI 3.0 interactúa con instituciones que presentan capacidades muy desiguales para convertir lineamientos en procesos pedagógicos sostenidos.

Las condiciones poblacionales también son heterogéneas. Las relatorías reflejan la presencia de estudiantes con perfiles, intereses y necesidades muy diversos: niñas, niños y adolescentes vinculados a tradiciones afrodescendientes, jóvenes con interés en emprendimientos regionales, estudiantes motivados por el deporte, la música, la lectura, la ciencia o el pensamiento computacional, y grupos que requieren apoyos más explícitos en convivencia, regulación emocional o construcción de proyecto de vida. En este sentido, la población beneficiaria del PTAFI 3.0 no puede reducirse a un “estudiante tipo”; el programa se dirige a sujetos situados en contextos distintos, con capitales culturales diferenciados, aspiraciones diversas y relaciones heterogéneas con la escuela. Esto refuerza la importancia de la formación integral como apuesta que busca ampliar la capacidad de respuesta pedagógica frente a dicha diversidad.

En conjunto, puede afirmarse que las condiciones territoriales, institucionales y poblacionales del PTAFI 3.0 configuran un escenario de implementación altamente complejo. La diversidad no es aquí un dato accesorio, sino el rasgo constitutivo del contexto del programa. Esta complejidad confirma que la evaluación de procesos debe evitar lecturas lineales o simplificadoras y, en cambio, analizar de qué manera el programa logra —o no— adaptarse a entornos con oportunidades, capacidades y restricciones muy distintas.

6.2. Diferencias urbano/rural, PDET, ZPT y ETC

Uno de los rasgos más relevantes del contexto de implementación del PTAFI 3.0 es la coexistencia de establecimientos y territorios con perfiles muy diferenciados según ruralidad, inclusión en municipios PDET, ubicación en Zonas Más Afectadas por el Conflicto o Zonas Priorizadas para la Transformación, y pertenencia a ETC con capacidades institucionales también desiguales. La evaluación reconoció esta heterogeneidad desde su diseño, al incorporar explícitamente desagregaciones por ruralidad, PDET, ZPT y ETC en el uso de fuentes secundarias y en la interpretación de resultados y procesos.

Las diferencias urbano/rural tienen implicaciones particularmente significativas para el PTAFI 3.0. La presentación metodológica del alcance reporta que el 48% de los establecimientos involucrados en la fase operativa corresponde a contextos rurales, lo que indica que casi la mitad del universo de implementación enfrenta condiciones específicas asociadas a dispersión geográfica, menor acceso a recursos, mayor dependencia del entorno comunitario y, en muchos casos, una relación más intensa entre escuela, territorio y vida cotidiana. Este dato es importante no solo por razones descriptivas, sino porque las evaluaciones previas del PTA ya habían mostrado efectos particularmente robustos en zonas rurales y en municipios PDET, así como una ampliación de esos efectos a medida que aumentaba el tiempo de exposición al programa. Estos antecedentes permiten suponer que la dimensión territorial no es periférica, sino constitutiva del modo en que el PTAFI 3.0 puede producir transformaciones.

Las relatorías cualitativas ofrecen indicios coherentes con esa hipótesis. En varios contextos rurales o semi-rurales, los centros de interés aparecen estrechamente vinculados con el entorno natural, productivo y cultural: avistamiento de aves, senderos ecológicos, emprendimientos regionales, recuperación de saberes medicinales, artesanías con productos del medio, memoria ancestral y prácticas culturales territoriales. Este tipo de experiencias sugiere que en muchos contextos no urbanos la formación integral encuentra una base de sentido especialmente potente en la cercanía entre la escuela y el entorno. Al mismo tiempo, estas mismas

características pueden implicar retos de gestión, infraestructura, cobertura docente o acceso a recursos. En consecuencia, la ruralidad debe ser leída en esta evaluación no como carencia simple, sino como condición ambivalente: por un lado, ofrece posibilidades de contextualización pedagógica muy valiosas; por otro, puede intensificar dificultades logísticas e institucionales.

En los contextos urbanos y periurbanos, la evidencia sugiere otros desafíos. Allí parecen cobrar mayor fuerza problemáticas vinculadas a convivencia, fragmentación de trayectorias juveniles, sobrecarga institucional, heterogeneidad de la población escolar y necesidad de resignificar el tiempo libre de los estudiantes. Las relatorías de ciudades como Buenaventura, Buga, Jamundí o sectores urbanos del Valle y Nariño, muestran que la formación integral se vuelve especialmente relevante cuando ayuda a recuperar interés escolar, fortalecer la regulación emocional, ampliar horizontes de futuro o construir espacios de participación más significativos frente a dinámicas sociales cambiantes. De este modo, las diferencias urbano/rural no marcan simplemente dos escenarios distintos de ejecución, sino dos modos de relación entre escuela, comunidad y propuesta pedagógica, cada uno con oportunidades y exigencias específicas.

En cuanto a los municipios PDET y ZPT, la información secundaria del proyecto y los antecedentes de evaluación permiten subrayar que estas categorías no son meras etiquetas administrativas, sino contextos donde la implementación adquiere una densidad particular. Los antecedentes revisados en el marco del alcance de la evaluación indican que el PTA y PTA 2.0 presenta efectos favorables más altos en municipios PDET y que dichos efectos tendían a crecer con el tiempo de exposición. En el contexto del PTAFI 3.0, esta constatación sugiere que los territorios más afectados por desigualdades históricas, conflicto o fragilidad institucional. No solo plantean mayores retos, sino que también pueden beneficiarse especialmente de una política que articule acompañamiento pedagógico, formación integral, resignificación del tiempo escolar y vinculación con la comunidad.

Finalmente, las diferencias entre ETC son determinantes. El PTAFI 3.0 se apoya en una estructura de articulación territorial que involucra 75 entidades territoriales certificadas, pero ello no significa que todas cuenten con igual capacidad de gestión pedagógica, coordinación institucional o sostenibilidad operativa. La propia formulación del programa plantea que las rutas de acompañamiento a ETC buscan precisamente fortalecer sus capacidades para identificar e implementar esquemas viables y diversos. Esto supone reconocer que las ETC parten de condiciones desiguales y que su papel como mediadoras entre MEN y establecimientos puede variar significativamente. En algunos territorios, la ETC parece operar como articuladora de experiencias, dinamizadora y legitimadora de procesos; en otros, es posible que su capacidad de acompañamiento sea más limitada. De ahí que el

contexto de implementación del PTAFI 3.0 deba leerse también como un mapa de capacidades territoriales diferenciadas, no solo como una red administrativa homogénea.

En síntesis, las diferencias urbano/rural, PDET, ZPT y ETC configuran un entramado de condiciones territoriales altamente diferenciado. Lejos de constituir variables externas al programa, estas categorías ayudan a explicar por qué la implementación del PTAFI 3.0 adopta ritmos, formas y profundidades distintas en cada contexto. Esta constatación es clave para la evaluación de procesos, pues impide juzgar la ejecución con un único parámetro uniforme y obliga a interpretar los hallazgos a la luz de la heterogeneidad territorial real.

6.3. Condiciones que facilitan u obstaculizan la implementación

La evaluación de procesos tiene como una de sus funciones centrales identificar los factores que facilitan u obstaculizan el desarrollo del programa. En el caso del PTAFI 3.0, esta dimensión es especialmente relevante porque el programa no busca únicamente introducir actividades puntuales, sino promover transformaciones en la cultura escolar, en la organización del tiempo, en la articulación curricular y en el liderazgo institucional. Todo ello hace que la implementación dependa de una combinación compleja de condiciones pedagógicas, organizativas, administrativas y territoriales. La propia propuesta metodológica del proyecto definió que la evaluación debía examinar justamente esos facilitadores y barreras, a fin de explicar las variaciones en el proceso y fundamentar recomendaciones de mejora.

Entre las condiciones que facilitan la implementación, la evidencia disponible permite destacar, en primer lugar, la lectura de contexto. Los documentos programáticos insisten en que la lectura de contexto fue la base de la ruta 2024 y 2025 y que permitió orientar la formulación del PFI, la consolidación de equipos dinamizadores y la territorialización de la implementación. Esta orientación encuentra respaldo en las relatorías, donde se observa que las experiencias más significativas son precisamente aquellas que parten de intereses estudiantiles, rasgos culturales, recursos ambientales o dinámicas productivas del territorio. Cuando la escuela logra leer su contexto y traducirlo en proyectos pedagógicos con sentido, el programa parece ganar legitimidad, pertinencia y capacidad de movilización.

En segundo lugar, el liderazgo institucional aparece como un facilitador decisivo. Las experiencias relatadas muestran que allí donde los directivos y docentes logran estructurar actividades, sistematizar centros de interés y abrir espacios de articulación pedagógica, la formación integral se despliega con mayor densidad. Las

relatorías de rectores y rectoras evidencian que la organización interna de la institución, la orientación dada a los centros de interés y la capacidad de sostener el trabajo colectivo son factores que facilitan claramente la implementación. A ello se suma el papel de tutores y formadores, quienes en varios relatos aparecen ayudando a estructurar experiencias, fortalecer la planeación y a conectar las orientaciones del programa con las posibilidades reales de la escuela.

En tercer lugar, la participación estudiantil y la conexión con intereses reales del alumnado funcionan también como facilitadores. Cuando las experiencias logran despertar motivación, identidad, creatividad o reconocimiento, la implementación parece avanzar con mayor fluidez. Las relatorías muestran que centros vinculados a cultura, ciencia, deporte, emprendimiento, lectura o memoria local generan apropiación estudiantil y ofrecen al programa una base de legitimidad pedagógica que facilita su continuidad. Esto es importante porque muestra que un facilitador clave no es solo la existencia de recursos o lineamientos, sino la capacidad de la propuesta para ser reconocida como significativa por quienes participan en ella.

En cuarto lugar, la articulación entre escuela, comunidad y territorio aparece como una condición favorable. Allí donde los centros de interés o proyectos pedagógicos logran involucrar familias, actores municipales o referentes del entorno, la implementación adquiere mayor arraigo y visibilidad. El ejemplo de municipios donde los centros involucran a actores más allá de la institución o donde los proyectos tienen proyección regional muestra que la escuela implementa mejor la formación integral cuando no trabaja aislada, sino inserta en un ecosistema de relaciones comunitarias y territoriales.

Junto a estos facilitadores, la evidencia también permite identificar obstáculos relevantes. El primero, reiterado en varios relatos, es la fragilidad administrativa e institucional. La referencia explícita a carencias administrativas en una institución que aún no logra arrancar sus centros de interés es un indicio claro de que la implementación no depende solo del deseo de innovar, sino de condiciones mínimas de soporte organizativo. En la misma línea, la documentación programática recuerda que el programa ha debido apoyarse en contratos interadministrativos y apoyos a la gestión para cubrir necesidades operativas, administrativas y financieras, lo cual revela que la infraestructura de soporte institucional es una variable crítica del proceso.

El segundo obstáculo importante es el déficit de maestros y la sobrecarga de trabajo docente. Las relatorías mencionan de forma expresa que algunas instituciones no logran desarrollar plenamente los centros de interés por falta de docentes. Este problema tiene implicaciones profundas: afecta la disponibilidad de tiempo, dificulta la planeación, reduce la posibilidad de seguimiento y hace que la innovación

pedagógica dependa en exceso de esfuerzos extraordinarios. La implementación de una política de formación integral, que exige articulación, trabajo colaborativo y reorganización del tiempo escolar, se vuelve especialmente vulnerable cuando las instituciones enfrentan escasez de personal o sobrecarga estructural.

El tercer obstáculo es la heterogeneidad de capacidades territoriales e institucionales. Como se ha señalado, no todas las ETC ni todos los establecimientos cuentan con el mismo nivel de organización, liderazgo o experiencia previa. Esto significa que una misma ruta de acompañamiento puede producir efectos muy distintos según la capacidad local para apropiarla. Si bien el programa asume esta heterogeneidad como parte de su enfoque territorial, también debe reconocerse que ella puede obstaculizar la consolidación homogénea de sus apuestas.

El cuarto obstáculo corresponde a la persistencia de resistencias o inercias pedagógicas. Algunas relatorías aluden a resistencias en ciertas áreas o a la dificultad de desplazar completamente la lógica tradicional de la enseñanza. Esto no invalida los avances observados, pero sí indica que la transformación pedagógica no es automática: requiere tiempo, acompañamiento sostenido, trabajo con el profesorado y, sobre todo, condiciones institucionales que hagan posible el cambio más allá del entusiasmo inicial.

En consecuencia, el contexto de implementación del PTAFI 3.0 muestra una combinación compleja de facilitadores y obstáculos. Entre los primeros destacan la lectura de contexto, el liderazgo institucional, la participación estudiantil, la articulación territorial y la riqueza cultural y ambiental de muchos entornos escolares. Entre los segundos sobresalen la fragilidad administrativa, el déficit de maestros, la sobrecarga institucional, la desigualdad de capacidades territoriales y las inercias pedagógicas. La comprensión de este equilibrio es esencial para interpretar los hallazgos del informe: el PTAFI 3.0 no se implementa en condiciones ideales, sino en escenarios marcados por tensiones reales entre aspiración programática y posibilidad institucional. Precisamente por ello, el análisis de procesos debe leerse como una explicación situada de esas tensiones y no como simple verificación de cumplimiento.

7. Evaluación de insumos

El análisis de insumos en una evaluación de procesos tiene como propósito establecer si el programa contó con las condiciones humanas, técnicas, financieras, pedagógicas y organizativas necesarias para desplegar su teoría de intervención y sostener sus resultados esperados. En el caso del PTAFI 3.0, esta dimensión resulta especialmente importante porque la propuesta programática no se limita a distribuir orientaciones o promover actividades aisladas, sino que busca transformar la vida escolar mediante rutas de acompañamiento, formación integral, fortalecimiento territorial, resignificación del tiempo escolar y articulación curricular. En consecuencia, la suficiencia y calidad de los insumos no puede ser analizada como un asunto meramente administrativo, sino como una condición estructural de posibilidad para la implementación pedagógica. La presentación de alcance de la evaluación lo señala con claridad al ubicar la evaluación de insumos como uno de los componentes del modelo analítico adoptado, junto con el contexto, los procesos, los productos y la integración cuantitativa y cualitativa.

Desde el punto de vista programático, el PTAFI 3.0 se apoya en una arquitectura de insumos particularmente compleja. La documentación base indica que, en 2024, el MEN suscribió un contrato interadministrativo con la Universidad Pedagógica Nacional para fortalecer el componente pedagógico del programa y apoyar los procesos de gestión, mientras que la ruta 2024 consolidó bases para el acompañamiento, la lectura de contexto y los equipos dinamizadores, y la ruta 2025 se planteó como una fase de profundización del PFI, de los centros de interés y de la articulación curricular. Esta secuencia muestra que el programa requiere no solo recursos materiales o presupuestales, sino una combinación de soportes humanos, técnicos, metodológicos y territoriales que permitan traducir sus apuestas en experiencias institucionales consistentes.

Asimismo, la Nota Técnica del programa, retomada en los documentos de Fase I, subraya que el apoyo a la gestión cubre necesidades operativas, administrativas, financieras y jurídicas, así como la consolidación de agendas de acompañamiento y la resolución de situaciones administrativas generadas por el programa. Esta formulación es especialmente importante porque revela que el insumo no se limita a materiales pedagógicos o a perfiles profesionales, sino que incluye toda una infraestructura de soporte sin la cual el acompañamiento pedagógico difícilmente podría sostenerse en el territorio. En otras palabras, la evaluación de insumos debe considerar tanto los recursos directamente asociados al trabajo formativo como los dispositivos de soporte que hacen viable la operación del programa.

La evidencia disponible para este capítulo proviene, principalmente, de la documentación programática y metodológica cargada en la conversación, de la presentación de alcance de la evaluación y de las relatorías de grupos focales ya trabajadas en capítulos anteriores. Aunque para este apartado no se cuenta todavía con una matriz presupuestal detallada del PTAFI 3.0 ni con el conjunto completo de entrevistas a actores nacionales y territoriales, sí es posible construir una lectura sólida de los insumos a partir de la estructura del programa, de los recursos movilizados para la evaluación y de las percepciones recogidas sobre acompañamiento, materiales, capacidades territoriales y apoyos institucionales. Bajo esta base, el análisis permite sostener que el PTAFI 3.0 contó con un conjunto relevante de insumos humanos, técnicos y pedagógicos, cuya pertinencia general es alta, aunque su suficiencia y distribución efectiva presentan tensiones asociadas a la heterogeneidad territorial, a la capacidad institucional de las ETC y establecimientos, y a restricciones de personal y soporte administrativo ya visibles en algunos relatos de implementación.

7.1. Recursos humanos, técnicos, financieros y pedagógicos

El PTAFI 3.0 requiere una base de recursos humanos diversa y escalonada, orientada tanto al acompañamiento pedagógico directo como a la articulación territorial y al soporte operativo. La formulación programática indica que el programa se implementa con liderazgo de la Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media del MEN, en articulación con ETC, universidades y Escuelas Normales Superiores, y que su estructura contempla rutas de acompañamiento, centros de interés, PFI y fortalecimiento de la gestión institucional. Esta arquitectura implica la presencia de equipos nacionales, formadores, tutores, directivos, equipos dinamizadores y actores territoriales, cada uno con funciones diferenciadas pero interdependientes. El propio diseño metodológico de la evaluación reconoce esa complejidad al incluir instrumentos específicos para MEN, ETC, directivos, docentes, tutores, estudiantes y familias, lo que confirma que el programa descansa sobre una red de actores más amplia que la de una intervención escolar focalizada exclusivamente en el aula.

En la dimensión técnica, el PTAFI 3.0 se apoya en lineamientos, rutas, procedimientos y sistemas de información que permiten orientar la implementación y hacer seguimiento a sus avances. Los documentos base mencionan, entre otras fuentes, la Directiva 003 de 2023, el procedimiento de ejecución publicado en el SIG del MEN en 2025, las circulares y documentos estratégicos del periodo 2022–2025, así como bases secundarias y registros administrativos. A ello se suma, para la fase evaluativa, el uso de herramientas como Kobo Toolbox, Jotform, procesamiento

cuantitativo con Python y análisis cualitativo con Atlas.ti. Aunque estos últimos corresponden a la infraestructura técnica de la evaluación y no necesariamente del programa mismo, permiten evidenciar que el entorno de seguimiento del PTAFI 3.0 está concebido para operar con instrumentos especializados, con trazabilidad de información y con capacidad de integración de fuentes.

Desde el punto de vista financiero, la evidencia disponible no proporciona aún un desglose detallado de rubros específicos del PTAFI 3.0, pero sí permite identificar que el programa forma parte del marco del crédito BIRF 9360-CO PROMISE, cuyos desembolsos están vinculados al logro de resultados específicos agrupados en indicadores DLI/DLR. Esta característica es particularmente relevante para la evaluación de insumos, porque sugiere que la suficiencia de recursos no se entiende únicamente como disponibilidad presupuestal, sino como capacidad de sostener estructuras y acciones que respalden el cumplimiento de resultados en docentes, estudiantes, directivos y establecimientos educativos. La Nota Técnica del programa, además, destaca que el apoyo a la gestión cubre necesidades operativas, administrativas, financieras y jurídicas, lo que permite inferir que el componente financiero del programa se articula a un modelo de soporte integral, más que a una simple provisión de materiales o contratación de personal aislado.

En la dimensión pedagógica, los insumos del programa resultan especialmente visibles. El PTAFI 3.0 se define como una estrategia de formación, acompañamiento y formación integral que incorpora arte, cultura, deporte, ciencia, tecnología, innovación y educación CRESE mediante centros de interés y ambientes de aprendizaje. Ello implica que sus insumos pedagógicos comprenden rutas de formación, orientaciones para el PFI, dispositivos de acompañamiento, instrumentos de observación y seguimiento, referentes de articulación curricular y recursos para resignificar el tiempo escolar. Las relatorías de grupos focales permiten ver que, en los contextos donde estos insumos logran apropiarse institucionalmente, se traducen en proyectos de lectura, memoria cultural, emprendimiento regional, pensamiento computacional, expresión artística y pedagogías conectadas con los intereses del estudiantado. Esto sugiere que la calidad de los insumos pedagógicos no debe medirse solo por su existencia documental, sino por su capacidad de activar prácticas escolares con sentido.

En conjunto, el análisis permite afirmar que el PTAFI 3.0 dispone de una base de recursos humanos, técnicos, financieros y pedagógicos conceptualmente coherente con su teoría de intervención. No obstante, la evidencia disponible también indica que la suficiencia real de dichos recursos depende de cómo se articulan en el territorio y de la capacidad de los establecimientos y ETC para convertirlos en procesos consistentes de acompañamiento y formación integral.

7.2. Tutores, formadores, equipos dinamizadores y apoyo ETC

Dentro del conjunto de insumos humanos del PTAFI 3.0, los tutores, formadores, equipos dinamizadores y apoyos territoriales ocupan un lugar central, pues son los actores encargados de mediar entre el diseño del programa y su apropiación concreta en los establecimientos educativos. La documentación programática señala que la reformulación del PTAFI 3.0 implicó una revisión metodológica de los perfiles de los docentes tutores, de las rutas de formación, de las sesiones de trabajo y de las comunidades de aprendizaje, con el fin de garantizar una transición adecuada hacia la nueva apuesta de formación integral. Esta precisión resulta clave, porque muestra que el recurso humano no fue concebido como un simple operador logístico, sino como un insumo pedagógico estratégico cuya configuración debía ajustarse a la nueva lógica del programa.

En la evidencia cualitativa ya analizada, los tutores aparecen de manera reiterada como agentes de estructuración pedagógica. En los grupos focales, varios participantes destacan que los tutores ayudaron a organizar actividades institucionales, a fortalecer la planeación y a dar forma a los centros de interés. Un rector de Nariño afirmó que “los tutores han estructurado las actividades realizadas en la institución”, posibilitando experiencias que antes estaban más dispersas, mientras una tutora del Valle señaló que “los centros de interés se conectan con las áreas y con los intereses del alumnado, fortaleciendo el trabajo del maestro”. Estos testimonios sugieren que la tutoría opera como insumo pedagógico de alta relevancia, en la medida en que no solo acompaña, sino que habilita procesos de reorganización y sentido dentro de la escuela.

Los formadores, por su parte, cumplen un papel de enlace metodológico y de conducción pedagógica más amplia. En las relatorías aparecen voces de formadoras del MEN y de formadoras territoriales que resaltan el valor de los centros de interés para conectar aprendizajes con experiencias estudiantiles y para ampliar el horizonte de la enseñanza más allá de la lógica tradicional. Aunque la información disponible no permite aún una caracterización exhaustiva de su despliegue territorial, sí deja ver que los formadores constituyen un insumo de orientación conceptual y de acompañamiento pedagógico, especialmente en la consolidación de la formación integral y en la lectura de los procesos desde una perspectiva más sistémica. La presentación de alcance de la evaluación también confirma su inclusión como actores clave en las entrevistas nacionales y territoriales.

Los equipos dinamizadores representan otro insumo organizativo y pedagógico relevante. La ruta 2024, según los documentos programáticos, promovió expresamente la consolidación de estos equipos en los establecimientos educativos, y la ruta 2025 buscó profundizar ese proceso. Su función parece

situarse en el nivel intermedio entre la conducción directiva y la apropiación docente, favoreciendo la continuidad de los procesos, la lectura de contexto, la articulación curricular y la institucionalización del PFI. Aunque los grupos focales no siempre los nombran directamente, muchas de las experiencias descritas —sistematización de actividades, articulación de áreas, participación estudiantil, vinculación con cultura y territorio— sugieren que allí donde la implementación avanza con mayor coherencia existe algún tipo de soporte colectivo interno que puede ser leído como expresión de estos equipos.

El apoyo de las ETC constituye, finalmente, un insumo territorial crítico. Los documentos base señalan que el PTAFI 3.0 contempla rutas de acompañamiento a ETC y colegios para fortalecer capacidades de gestión pedagógica y escolar, e identificar esquemas viables y diversos de resignificación del tiempo escolar. A su vez, la fase evaluativa incluyó entrevistas específicas con líderes territoriales y cobertura en múltiples ETC, lo que confirma que el programa reconoce a estas entidades como nodos de articulación, no solo de administración. Las relatorías sugieren que, en algunos territorios, los actores ETC leen, legitiman y visibilizan experiencias escolares, e incluso contribuyen a proyectarlas más allá del establecimiento. Sin embargo, también es razonable inferir que la fortaleza de este insumo varía según la capacidad de cada ETC, lo que introduce una dimensión de desigualdad territorial en la disponibilidad real del apoyo.

En suma, la evaluación permite concluir que tutores, formadores, equipos dinamizadores y apoyo ETC constituyen insumos humanos y organizativos de alta pertinencia para la implementación del PTAFI 3.0. Su principal fortaleza radica en la capacidad de traducir lineamientos en acompañamiento, estructuración pedagógica y articulación territorial. Su principal tensión reside en que su efectividad depende de continuidad, coordinación y capacidades diferenciales en los territorios e instituciones.

7.3. Materiales, lineamientos e instrumentos de apoyo

El PTAFI 3.0 cuenta con un conjunto amplio de materiales, lineamientos e instrumentos de apoyo que funcionan como insumos clave para orientar la implementación y sostener la coherencia programática. La documentación base identifica, entre otros, la Directiva 003 de 2023, el procedimiento de ejecución del programa publicado en el SIG del MEN, la Nota Técnica del programa, las circulares y directivas anuales, así como documentos estratégicos para la implementación entre 2022 y 2025. Esta base documental proporciona un marco normativo, conceptual y operativo que permite orientar el trabajo de tutores, formadores, directivos y ETC, al tiempo que ofrece criterios para la evaluación y el seguimiento.

La existencia de estos lineamientos resulta especialmente relevante en una política que busca transformar la experiencia escolar, porque la formación integral requiere una conducción conceptual explícita. No basta con pedir a los establecimientos que integren arte, cultura, deporte, ciencia o CRESE; es necesario proveer orientaciones que traduzcan esos propósitos en prácticas posibles. La propia reformulación del PTAFI 3.0 se apoyó en una revisión metodológica de perfiles, rutas de formación, sesiones de trabajo y comunidades de aprendizaje, lo que indica que los lineamientos no son un complemento externo, sino parte del rediseño central del programa. En este sentido, los materiales y directrices operan como insumos de inteligibilidad: ayudan a definir qué se espera, por qué se espera y cómo puede implementarse en contextos diversos.

A ello se suman instrumentos de apoyo orientados a observación, seguimiento y recolección de información. El diseño metodológico de la evaluación previó instrumentos para directivos, docentes, estudiantes, tutores, familias, ETC y MEN, además de observación de establecimientos, entrevistas, grupos focales y pruebas EGRA/EGMA. Si bien estos instrumentos pertenecen al campo evaluativo, también revelan una cultura programática de apoyo basada en la sistematización, la medición y la trazabilidad. La combinación entre observación, encuestas, entrevistas y registros administrativos indica que el programa y su evaluación se apoyan en dispositivos que permiten leer no solo resultados, sino también modos de implementación.

En el plano pedagógico, los materiales de apoyo parecen tener un valor especial cuando logran ser apropiados y convertidos en experiencias con sentido. Las relatorías permiten inferir que en varios establecimientos existen registros, proyectos, esquemas de trabajo y referentes que permiten estructurar centros de interés y sistematizar procesos. El relato del rector de Silvia, Cauca, sobre la sistematización de actividades y la estructuración de centros de interés es particularmente ilustrativo, porque muestra que los insumos materiales y orientadores cumplen su función cuando ayudan a ordenar lo que antes aparecía disperso. Del mismo modo, la referencia a proyectos como *Palabras que vuelan* o a experiencias de emprendimiento y memoria cultural sugiere que los lineamientos pueden convertirse en guías efectivas cuando se articulan con la creatividad docente y la lectura de contexto.

No obstante, también aquí emerge una tensión importante. En capítulos previos, la observación de establecimientos mostró que la documentación y los instrumentos de registro del proceso tenían un desempeño comparativamente más débil que otros componentes, como participación estudiantil, innovación o liderazgo pedagógico. Esto sugiere que, aunque existen lineamientos e instrumentos, su uso y apropiación no siempre alcanzan el mismo nivel de consolidación que la práctica

pedagógica visible. En otras palabras, los materiales e instrumentos de apoyo parecen conceptualmente pertinentes, pero su aprovechamiento efectivo todavía presenta brechas en algunos contextos.

En síntesis, la evidencia disponible indica que el PTAFI 3.0 cuenta con materiales, lineamientos e instrumentos de apoyo amplios y coherentes con su propósito de formación integral. Su mayor fortaleza es ofrecer orientación normativa, metodológica y operativa para una implementación compleja. Su principal desafío radica en garantizar que esos instrumentos no permanezcan solo como soporte documental, sino que se traduzcan en prácticas sistemáticas de planeación, seguimiento, documentación y retroalimentación dentro de las instituciones.

7.4. Suficiencia, pertinencia y distribución de insumos

La valoración final de los insumos del PTAFI 3.0 exige distinguir entre tres planos complementarios: su suficiencia, su pertinencia y su distribución. La suficiencia se refiere a si los recursos disponibles resultan adecuados en cantidad e intensidad para sostener la implementación; la pertinencia, a si esos recursos guardan coherencia con la lógica de formación integral y con las necesidades de los territorios; y la distribución, así efectivamente llegan y se articulan de manera equitativa y oportuna en los distintos niveles del programa.

En términos de pertinencia, la evidencia disponible es favorable. Los insumos humanos, técnicos y pedagógicos del PTAFI 3.0 están claramente alineados con la teoría de intervención del programa: tutores y formadores para el acompañamiento situado; equipos dinamizadores y apoyo ETC para la articulación institucional y territorial; lineamientos y procedimientos para la conducción pedagógica; e instrumentos de seguimiento y evaluación para la trazabilidad del proceso. Además, la propia reformulación del PTAFI 3.0 se orientó a ajustar perfiles, rutas e instrumentos a la nueva apuesta por la formación integral, lo que sugiere un esfuerzo explícito por alinear insumos y propósitos.

La suficiencia, en cambio, aparece como una dimensión más matizada. En términos globales, el programa cuenta con una arquitectura de insumos robusta, respaldada por el marco PROMISE, por apoyos de gestión, por contratos interadministrativos y por una red amplia de actores. Sin embargo, las relatorías y los análisis previos muestran que esa suficiencia no siempre se traduce en condiciones efectivas equivalentes en todos los contextos. La referencia explícita al déficit de maestros y a las carencias administrativas en algunos establecimientos indica que la disponibilidad de insumos es, en ciertos casos, insuficiente para materializar plenamente los centros de interés o sostener la intensidad del acompañamiento.

Esto significa que, aunque el diseño del programa contemple insumos adecuados, su suficiencia real está mediada por capacidades locales y por tensiones estructurales del sistema educativo.

La distribución de los insumos también presenta una lectura ambivalente. Por un lado, la cobertura amplia de la fase evaluativa —75 ETC, 263 municipios, 537 establecimientos educativos, 48% rurales— sugiere un esfuerzo significativo de despliegue territorial y de alcance nacional. Por otro, la misma amplitud del universo intervenido implica que la distribución de insumos necesariamente enfrenta variaciones en intensidad, continuidad y calidad de acompañamiento. No todas las ETC cuentan con la misma fortaleza; no todos los establecimientos tienen igual capacidad de apropiación; no todos los territorios ofrecen las mismas condiciones administrativas o pedagógicas. En ese contexto, la distribución de insumos debe leerse como un proceso desigual, donde la orientación general del programa es nacional, pero su materialización depende de tramas territoriales e institucionales diferenciadas.

Esta lectura lleva a una conclusión importante para el informe final: el PTAFI 3.0 cuenta con insumos conceptualmente pertinentes y, en términos generales, suficientemente estructurados para sostener su teoría de intervención, pero la traducción efectiva de esos insumos a procesos robustos depende de su articulación territorial y de la capacidad institucional de las escuelas y ETC. La suficiencia no es, por tanto, una propiedad abstracta del diseño, sino una relación entre recursos disponibles y condiciones de implementación. Allí donde el liderazgo institucional, la lectura de contexto, la tutoría y la articulación territorial logran combinarse, los insumos parecen suficientes para habilitar procesos significativos. Allí donde persisten déficit de personal, fragilidad administrativa o menor capacidad territorial, la suficiencia se vuelve más frágil y la distribución más desigual.

En suma, la evaluación de insumos permite concluir que el PTAFI 3.0 dispone de una base relevante de recursos humanos, técnicos, pedagógicos y de apoyo a la gestión, coherente con la complejidad de su apuesta por la formación integral. Los tutores, formadores, equipos dinamizadores, ETC, lineamientos y materiales de apoyo conforman una arquitectura pertinente y estratégicamente valiosa. Sin embargo, la suficiencia y la distribución efectiva de dichos insumos presentan variaciones importantes según las condiciones territoriales e institucionales, lo que constituye una de las principales claves explicativas de las diferencias observadas en la implementación del programa.

8. Evaluación de procesos

La evaluación de procesos del PTAFI 3.0 permitió establecer que la implementación del programa se configuró como un proceso progresivo, secuencial y territorializado, orientado a consolidar la formación integral y la resignificación del tiempo escolar mediante una combinación de acompañamiento situado, fortalecimiento de capacidades institucionales, articulación territorial y desarrollo de estrategias pedagógicas específicas, entre ellas el Plan de Formación Integral (PFI), los Centros de Interés y la educación CRESE. La documentación revisada muestra que, desde 2024, el programa construyó una ruta de acompañamiento y formación pedagógica con el propósito de fortalecer estrategias de formación integral en los establecimientos educativos oficiales del país, incorporando arte, lenguajes expresivos, cultura, deporte, actividad física, ciencia, pensamiento histórico, pensamiento lógico y computacional, tecnología, innovación, lectura, escritura, oralidad y CRESE en las prácticas pedagógicas y en la gestión institucional.

No obstante, los hallazgos de la evaluación permiten señalar que dicha ruta no se expresó de manera uniforme en todos los territorios ni en todos los establecimientos educativos. La propia documentación institucional reconoce que, durante 2024, los acompañamientos pedagógicos con valor no formaron parte de la ruta pedagógica en sentido pleno, pues se priorizaron otras formas de seguimiento y evaluación, y los acompañamientos se concentraron especialmente en las sedes principales. Para atender esta fase de transición, el MEN suscribió un contrato interadministrativo con la Universidad Pedagógica Nacional, orientado a fortalecer el componente pedagógico y atender necesidades administrativas. Posteriormente, la ruta 2025 se concibió como una etapa de consolidación, retomando los hallazgos del año anterior y dando continuidad al proceso mediante la actualización del PFI, la armonización pedagógica y la articulación curricular, con la intención de fortalecer la institucionalización de las estrategias de formación integral.

Desde la perspectiva de la evaluación de procesos, lo anterior permite afirmar que el PTAFI 3.0 no se implementó como una secuencia lineal, homogénea y cerrada, sino como una arquitectura de acompañamiento en construcción, con un primer momento de instalación de bases programáticas y operativas, y un segundo momento de profundización, apropiación e institucionalización progresiva. Esta precisión es importante porque evita interpretar las variaciones territoriales como simples fallas de ejecución; más bien, permite comprenderlas como expresiones de una política pública educativa que se despliega en contextos institucionales, sociales, culturales y administrativos altamente diferenciados.

En consecuencia, los hallazgos de este capítulo se presentan bajo una lógica de trazabilidad empírica. Esto significa que cada afirmación analítica se sustenta en la convergencia entre evidencia perceptual, documental y observacional, cuando esta se encuentra disponible. La evidencia perceptual proviene de entrevistas, grupos focales y encuestas aplicadas a actores vinculados con el programa; la evidencia documental se deriva de lineamientos, PFI, planeaciones, registros, productos institucionales y documentos programáticos; y la evidencia observacional procede de los registros obtenidos mediante el instrumento de observación de establecimientos educativos. Esta distinción permite precisar cuándo un hallazgo expresa una tendencia consistente, cuándo constituye un indicio relevante y cuándo debe ser leído con cautela por sus límites de cobertura, sistematización o generalización.

Así pues, los instrumentos cualitativos fueron diseñados para comprender, con anclaje empírico, cómo operó la ruta en los territorios, qué mecanismos favorecieron o limitaron la apropiación de la formación integral y CRESE, y qué transformaciones percibieron los actores en las prácticas pedagógicas, la gestión escolar, el clima institucional y la inclusión. Por tanto, la evaluación de procesos no se limita a describir actividades desarrolladas, sino que busca explicar cómo se produjo la implementación, en qué condiciones, con qué mediaciones institucionales y con qué niveles diferenciados de apropiación.

Síntesis analítica del capítulo. Evidencia: la implementación muestra avances en acompañamiento, PFI, Centros de Interés, CRESE y resignificación del tiempo escolar. Interpretación: las variaciones observadas se explican principalmente por capacidades institucionales y territoriales desiguales, no por una falta de coherencia general del diseño. Consecuencia para la implementación: se requiere acompañamiento diferencial, fortalecimiento de equipos dinamizadores y mayor trazabilidad de los procesos.

8.1. Ruta de acompañamiento y formación pedagógica

La evaluación de procesos del PTAFI 3.0 exige comprender la ruta de acompañamiento y formación pedagógica no solo como una secuencia operativa de visitas, orientaciones o actividades formativas, sino como un dispositivo de mediación pedagógica e institucional que busca incidir en la organización escolar, en la práctica de aula, en la lectura del contexto, en la construcción del PFI y en la resignificación del tiempo escolar. En el marco metodológico de esta evaluación, el análisis de procesos tiene precisamente ese propósito: explicar cómo se implementa el programa, qué condiciones facilitan u obstaculizan su desarrollo y de

qué manera los insumos, las acciones de acompañamiento y las dinámicas institucionales se traducen —o no— en transformaciones observables.

En ese sentido, la propuesta metodológica definió que la ruta debía ser examinada mediante observación de establecimientos, encuestas a actores escolares, entrevistas y grupos focales, bajo una lógica de triangulación que permitiera interpretar la información cuantitativa a la luz de las narrativas y percepciones cualitativas. Esta decisión metodológica es relevante porque permite evitar dos riesgos frecuentes en los informes de proceso: por un lado, reducir la implementación a la existencia formal de actividades; por otro, asumir como transformación consolidada aquello que solo aparece en el plano declarativo. La ruta, por tanto, se analiza aquí a partir de su expresión empírica en prácticas, percepciones, documentos, formas de organización escolar y evidencias observables.

Desde la arquitectura misma del estudio, la ruta de acompañamiento aparece como una de las preguntas centrales de la evaluación de procesos. El plan metodológico formuló expresamente dos interrogantes que orientan este apartado: si la ruta de acompañamiento y formación contribuye a las prácticas pedagógicas y a la gestión docente, y si la formación integral fortalece el compromiso y la motivación del cuerpo docente en su ejercicio profesional. Estas preguntas no son accesorias; por el contrario, condensan el núcleo pedagógico del PTAFI 3.0 y permiten pasar del seguimiento de actividades al análisis de los mecanismos de transformación educativa.

En términos programáticos, el PTAFI 3.0 se propone avanzar desde el acompañamiento tradicional centrado en áreas específicas hacia una ruta más amplia de formación integral, articulada con el Plan de Formación Integral, los Centros de Interés, la educación CRESE y la resignificación del tiempo escolar. Por ello, la observación en establecimiento fue concebida como un instrumento central para identificar si esas apuestas efectivamente se expresan en hechos visibles, trazas documentales, prácticas de aula y formas de organización institucional. A la vez, las encuestas a docentes, directivos y tutores fueron diseñadas para complementar esa observación con autopercepciones sobre acompañamiento, prácticas pedagógicas, articulación curricular, bienestar y motivación.

A partir del procesamiento de la información disponible para este informe, la evidencia permite sostener que la ruta de acompañamiento y formación pedagógica muestra avances relevantes en su despliegue pedagógico, especialmente en establecimientos intervenidos donde se observa mayor articulación entre liderazgo directivo, acompañamiento tutorial, uso del PFI, Centros de Interés y participación estudiantil. No obstante, esos avances presentan heterogeneidades importantes y

una tensión persistente entre la riqueza de la experiencia pedagógica y la debilidad relativa de su sistematización formal. Esta tensión constituye un hallazgo central: la transformación pedagógica parece avanzar con mayor fuerza en la práctica visible que en la documentación, seguimiento y trazabilidad institucional de los procesos.

En el archivo del instrumento de observación se identificaron 50 registros correspondientes a establecimientos intervenidos, cuya lectura conjunta permite advertir una tendencia favorable en varios componentes directamente relacionados con la ruta: liderazgo pedagógico directivo, resignificación del tiempo escolar, uso de la planeación, integración de intereses estudiantiles, participación del alumnado, presencia de prácticas CRESE, retroalimentación y reconocimiento de innovaciones pedagógicas. Sin embargo, la dimensión relativa a registros, rúbricas, listas de cotejo, portafolios u otros instrumentos de documentación del proceso mostró un comportamiento comparativamente más débil. Esta situación sugiere que, aunque existen avances en las prácticas pedagógicas y en la organización de experiencias formativas, todavía se requiere fortalecer la cultura de documentación, seguimiento y evaluación interna de los procesos.

En esa misma dirección, los grupos focales permiten comprender la ruta no como una estructura rígida impuesta externamente, como una mediación que ha contribuido a ordenar, fortalecer y dotar de sentido procesos institucionales que, en algunos casos, ya se encontraban presentes de manera dispersa. Un rector de Nariño afirmó que “los tutores han estructurado las actividades realizadas en la institución posibilitando estas experiencias”, mientras otra relatoría señala que una de las principales ganancias del programa ha sido precisamente la “sistematización de las actividades desarrolladas, estructurando los centros de interés” y organizándolas a partir de los gustos y necesidades del estudiantado. Ese tránsito desde actividades aisladas hacia experiencias más estructuradas y con mayor coherencia interna constituye uno de los indicios más claros de la incidencia de la ruta de acompañamiento.

Los grupos focales también muestran que la ruta ha favorecido un cambio en el sentido de la enseñanza. Distintos actores reportaron que los Centros de Interés han ayudado a romper el paradigma de las clases magistrales, a conectar los aprendizajes con la vida cotidiana y con el territorio, y a posicionar a los estudiantes como protagonistas de su experiencia formativa. Una formadora del MEN destacó que los Centros de Interés han dado “mayor sentido a los aprendizajes” al conectarlos con experiencias y gustos estudiantiles; una docente señaló que estas estrategias han permitido recuperar el interés de los estudiantes y reconocer cualidades que antes no eran visibles; y una lideresa territorial subrayó que estos procesos articulan lo cognitivo y lo emocional, así como a docentes, estudiantes y familias.

No obstante, la evidencia también permite afirmar que la ruta no se implementa de forma homogénea ni lineal. En una de las relatorías, una tutora manifestó que en su institución aún no habían logrado poner en marcha plenamente los Centros de Interés debido al déficit de maestros y a carencias administrativas, aunque los intereses estudiantiles ya habían sido caracterizados. Este tipo de observaciones es particularmente importante, porque muestra que la eficacia de la ruta depende no solo de la calidad de sus orientaciones, sino también de las condiciones laborales, organizativas y territoriales que permiten o limitan su materialización.

Síntesis analítica. Evidencia: la ruta de acompañamiento articula intereses estudiantiles, currículo, formación integral y organización del tiempo escolar. Interpretación: su avance es visible, pero no homogéneo. Consecuencia: fortalecer continuidad tutorial, liderazgo directivo, recursos y documentación institucional del proceso.

8.1.1. Prácticas pedagógicas y gestión docente

Uno de los hallazgos más consistentes del análisis es que la ruta de acompañamiento y formación pedagógica parece estar asociada a transformaciones en las prácticas pedagógicas y en ciertos componentes de la gestión docente, aunque dichas transformaciones no se distribuyen con la misma profundidad en todos los ámbitos observados ni en todos los establecimientos. Este hallazgo se sustenta en la convergencia entre evidencia observacional, evidencia perceptual y registros derivados de los instrumentos aplicados a actores escolares.

El instrumento de observación de establecimientos intervenidos ofrece una base particularmente sólida para esta afirmación. En los 50 registros analizados, el 84% se ubicó en niveles 3 y 4 en liderazgo pedagógico directivo; el 90%, en resignificación del tiempo escolar; el 72%, en disponibilidad y uso de la planeación de aula; el 82%, en integración de intereses estudiantiles y competencias socioemocionales en la planificación; el 82%, en participación activa del estudiantado; el 84%, en presencia de prácticas CRESE; el 88%, en retroalimentación docente; y el 90%, en reconocimiento de innovaciones pedagógicas. La cifra más baja se presentó en los instrumentos de registro y documentación del proceso, donde el 62% se ubicó en niveles 3 y 4, dejando un 38% en niveles 1 y 2. Este patrón es muy elocuente: la ruta parece haber incidido con mayor fuerza en la acción pedagógica observable que en la cultura documental, evaluativa y de sistematización que debería acompañarla.

La lectura cualitativa de las relatorías permite comprender mejor qué significan esas transformaciones. Diversos actores enfatizaron que los Centros de Interés y

proyectos pedagógicos han posibilitado una enseñanza más contextualizada, interdisciplinaria y sensible a las características del estudiantado. En una de las mesas de grupo focal se señaló que los centros “interrelacionan la ciencia con las habilidades” y permiten que los estudiantes relacionen lo teórico con la vida cotidiana y con su desarrollo social; en otra, se afirmó que los docentes han llevado sus áreas específicas hacia competencias blandas, armonizando conocimientos disciplinares con trabajo emocional, valores y colaboración. Estas afirmaciones no remiten a cambios cosméticos, sino a una reconfiguración progresiva del modo en que se entiende la enseñanza: menos centrada en la transmisión aislada de contenidos y más orientada a experiencias integradas, contextualizadas y con sentido formativo amplio.

El plano de la planeación pedagógica resulta especialmente importante. Las observaciones muestran que, en la mayoría de los establecimientos intervenidos, existe ya una relación visible entre lo planificado y lo desarrollado en el aula, aunque todavía no siempre con igual profundidad. La integración de intereses del estudiantado, proyectos pedagógicos y competencias socioemocionales con metas de aprendizaje alcanzó niveles 3 y 4 en el 82% de los casos observados, lo cual sugiere que la planeación no permanece completamente escindida de la formación integral. Esta lectura encuentra respaldo en los grupos focales, donde varias voces insistieron en que los Centros de Interés fortalecen las habilidades del maestro “a la hora de planear y ejecutar” y que el trabajo docente ha debido abrirse a nuevos lenguajes, mediaciones y formas de relación con los saberes escolares.

Las encuestas a docentes, aun con un número pequeño de respuestas cargadas para este corte, también apuntan en la misma dirección. Entre los cinco registros disponibles, cuatro reportan que en su establecimiento se apoya siempre o casi siempre el planeamiento de clases; todos señalan que los ejemplos y ejercicios se contextualizan en el entorno; y la totalidad indica que la retroalimentación ayuda a comprender errores y mejorar el trabajo. Del mismo modo, la mayoría expresa acuerdo en que ha notado cambios en las prácticas pedagógicas de la institución, que los estudiantes están más activos en su aprendizaje y que su propio trabajo ha mejorado en los últimos meses. Estos resultados no deben generalizarse mecánicamente por su bajo tamaño muestral, pero sí son coherentes con las tendencias observadas en el instrumento principal de captura.

En el caso de los tutores, la información disponible refuerza esta interpretación. Los dos registros cargados coinciden en que la retroalimentación del acompañamiento mejora las prácticas docentes, en que hay comunicación continua antes y después de las visitas y en que el programa ha fortalecido la comunidad pedagógica colectiva. A la vez, ambos reconocen que la incorporación plena de estos cambios a las clases cotidianas todavía presenta límites, lo que sugiere que la transformación

de la práctica no depende únicamente de la calidad del acompañamiento, sino del tiempo pedagógico, de la apropiación institucional y de la sostenibilidad de las innovaciones.

Un elemento especialmente relevante es la participación estudiantil. La evaluación de procesos no debía limitarse a verificar si el docente ejecuta actividades distintas, sino si dichas actividades modifican el lugar del estudiante en el aula. En este punto, la observación resulta clara: el 82% de los establecimientos intervenidos se ubicó en niveles 3 y 4 respecto a oportunidades de participación activa; el 76%, en evidencias de co-diseño y liderazgo estudiantil; y el 86%, en la percepción del estudiante como protagonista y no como mero ejecutor. Los grupos focales ofrecen ejemplos precisos de ello: estudiantes que participan en proyectos de lectoescritura como *Palabras que vuelan*, otros que desarrollan iniciativas de emprendimiento vinculadas al café, la miel o los huevos en su región, o experiencias en las que la tradición oral, las danzas, los saberes afrodescendientes y las artesanías se convierten en objeto de trabajo pedagógico. Estos ejemplos muestran que la participación no es solo una consigna metodológica, sino una dimensión concreta de la transformación de la práctica.

También es importante subrayar el papel del liderazgo directivo en la gestión docente. Las observaciones situaron en niveles 3 y 4 el liderazgo pedagógico directivo en el 84% de los casos y la percepción de acompañamiento directivo en la implementación de la formación integral, Centros de Interés y CRESE en el 76%. En los grupos focales, varios participantes asocian el éxito de las experiencias con la capacidad institucional de estructurarlas, sostenerlas y vincularlas a la vida escolar. La gestión docente, por tanto, no aparece aquí como un asunto individual del maestro, sino como una función escolar apoyada —con mayor o menor consistencia— por directivos, tutores y dinámicas colectivas.

Con todo, la evaluación también revela tensiones. La menor fortaleza en documentación, registros y trazabilidad indica que no siempre se cuenta con portafolios, rúbricas, listas de cotejo o instrumentos que permitan dejar memoria del acompañamiento y del proceso de formación integral. En varios casos, la práctica parece avanzar más rápido que la institucionalización de sus evidencias. Esto tiene implicaciones importantes: limita la retroalimentación sistemática, dificulta la sostenibilidad de las innovaciones y debilita la posibilidad de convertir experiencias valiosas en aprendizajes organizacionales perdurables. De igual modo, algunas respuestas de directivos señalan que la carga laboral dificulta con frecuencia la implementación de nuevas actividades, y que factores de tiempo afectan la ejecución del proceso.

Síntesis analítica. Evidencia: la ruta favorece contextualización de la enseñanza, integración socioemocional, participación estudiantil y resignificación del tiempo escolar. Interpretación: la innovación pedagógica avanza más rápido que su documentación. Consecuencia: consolidar portafolios, rúbricas, registros y mecanismos de seguimiento docente.

8.1.2. Compromiso y motivación docente

La segunda pregunta que orienta este apartado se refiere a un aspecto decisivo para la sostenibilidad del programa: si la formación integral contribuye al fortalecimiento del compromiso y la motivación del cuerpo docente en su ejercicio profesional. La evidencia disponible permite responder afirmativamente, aunque con una precisión indispensable: el fortalecimiento del compromiso docente existe, pero no se produce de manera automática ni uniforme; depende de la calidad de la experiencia pedagógica, del reconocimiento institucional, del liderazgo directivo, del sentido que los docentes atribuyen a las experiencias de formación integral y de las condiciones contextuales en las que se despliega la implementación. En consecuencia, el análisis evita convertir diferencias pequeñas en motivación reportada en explicaciones causales no sustentadas por los instrumentos.

Los grupos focales son particularmente expresivos en este punto. Varios relatos dejan ver que el programa no solo ha modificado tareas o actividades, sino también la manera en que muchos docentes comprenden su papel. Una docente de Buenaventura señaló que los centros de interés han permitido que los maestros “recapaciten sobre el cambio que está experimentando nuestra sociedad actual”, y que ahora identifiquen cualidades estudiantiles que antes no percibían. Otra participante afirmó que los centros fortalecen las habilidades del maestro en la planeación y ejecución, mientras una rectora subrayó que los docentes pueden socializar sus experiencias, mostrar su trabajo y tomar ejemplos para su cotidianidad. Estas voces sugieren que la ruta produce un efecto de reprofesionalización: el docente deja de ser solo ejecutor de contenidos para asumirse como mediador, diseñador de experiencias y acompañante de trayectorias formativas más amplias.

En las encuestas a docentes, aunque exploratorias por el tamaño reducido del archivo disponible, aparecen señales convergentes. La mayoría manifiesta acuerdo en que su trabajo como docente ha sido valorado en la institución, en que ha mejorado la calidad de sus actividades recientes y en que percibe cierto equilibrio entre sus responsabilidades y su bienestar. Sin embargo, si se observa una menor motivación relativa en docentes participantes, esta diferencia debe interpretarse con prudencia: no puede atribuirse automáticamente a carga laboral cuando el instrumento no mide de manera directa dicha variable. En términos metodológicos,

una diferencia pequeña puede estar asociada a características previas de los establecimientos, a perfiles diferenciados de los docentes, a condiciones institucionales de partida o a variaciones contextuales no observadas. Por tanto, el hallazgo debe formularse como una señal exploratoria que requiere triangulación, no como evidencia causal de desmotivación producida por el programa o por la carga de trabajo.

Los tutores aportan otra capa de comprensión. En los registros disponibles, se observa que acompañar a docentes es considerado un trabajo exigente, pero también enriquecedor. Los tutores reportan que el intercambio con maestros fortalece su propia práctica profesional y sus habilidades pedagógicas y comunicativas. A la vez, la percepción sobre reconocimiento institucional es ambivalente: mientras uno de los registros expresa alto acuerdo con que el programa reconoce su trabajo, otro expresa desacuerdo. Esta ambivalencia es reveladora, porque sugiere que la motivación dentro de la ruta no depende solo del sentido pedagógico del acompañamiento, sino también de cómo son valorados quienes cumplen funciones de mediación.

Desde la mirada directiva, también aparecen elementos significativos. Los registros cargados señalan que los docentes realizan ajustes según las necesidades del aula, comparten materiales y estrategias entre sí y revisan evidencias en espacios colectivos; al mismo tiempo se reconoce que la disposición para participar varía entre docentes y establecimientos. Esta variación no debe interpretarse como efecto directo de la carga laboral ni como consecuencia automática del programa. Lo metodológicamente correcto es señalar que el compromiso docente se expresa de manera heterogénea y que dicha heterogeneidad puede relacionarse con condiciones institucionales previas, liderazgo directivo, cultura de trabajo colaborativo, trayectoria de acompañamiento, disponibilidad de recursos y otros factores contextuales no capturados plenamente por la encuesta.

La observación de establecimientos intervenidos refuerza esta conclusión de manera indirecta. Los altos niveles en participación estudiantil, prácticas CRESE, innovación pedagógica y retroalimentación sugieren que en muchos casos existe un involucramiento docente real con la propuesta. Es difícil alcanzar valores tan altos en esas dimensiones sin algún grado de compromiso profesional con el cambio pedagógico. Sin embargo, la debilidad relativa en los registros y en ciertos componentes de formalización documental sugiere que ese compromiso se expresa más fuertemente en la acción cotidiana que en la sistematización del trabajo, quizá porque las energías docentes se concentran en resolver lo inmediato del aula y de la gestión escolar antes que en producir memoria institucional del proceso.

Asimismo, la relatoría de grupos focales deja ver que uno de los motores de la motivación docente es la respuesta estudiantil. Cuando los maestros observan mayor interés, creatividad, apropiación, participación o protagonismo de los estudiantes, tienden a resignificar su propio trabajo. Esto se evidencia en experiencias donde los estudiantes participan en lectoescritura desde el juego, desarrollan proyectos de emprendimiento regional, integran ciencia y tecnología en producciones visibles o se vinculan a procesos de recuperación cultural y ancestral. El éxito pedagógico del estudiante aparece, así, como una fuente concreta de retribución simbólica para el docente.

No obstante, sería metodológicamente inadecuado romantizar estos hallazgos o sobredimensionar la capacidad explicativa de la encuesta. La información muestra que no todos los docentes se comprometen del mismo modo y que en algunos contextos la implementación no despegó al ritmo esperado. Sin embargo, cuando se trata de motivación docente, el informe no atribuye las diferencias observadas a carga laboral, déficit de personal o limitaciones de tiempo si estas variables no fueron medidas directamente por el instrumento correspondiente. Las evidencias cualitativas sí permiten identificar barreras de implementación —como déficit de maestros, carencias administrativas o restricciones organizativas—, pero estas deben presentarse como condiciones que afectan la viabilidad del proceso, no como explicación causal automática de una menor motivación reportada. En consecuencia, la formación integral debe entenderse como una condición que puede fortalecer el compromiso, aunque su sostenimiento requiere reconocimiento, acompañamiento, liderazgo pedagógico y condiciones institucionales de viabilidad.

Así las cosas, la evidencia reunida sugiere que la ruta de acompañamiento y formación pedagógica del PTAFI 3.0 sí contribuye al fortalecimiento del compromiso y la motivación docente, sobre todo cuando logra conectar la práctica con los intereses y realidades del estudiantado, visibilizar aprendizajes significativos, favorecer el trabajo colaborativo y reconocer al docente como sujeto activo de innovación. Sin embargo, dicho fortalecimiento no debe leerse como un efecto cerrado, homogéneo ni causalmente atribuible a un solo factor. La motivación docente debe ser interpretada como una construcción dinámica, sensible a la trayectoria institucional, al reconocimiento profesional, al liderazgo directivo, a la apropiación pedagógica del programa y a variaciones contextuales no observadas. Por ello, cualquier diferencia pequeña en motivación reportada debe formularse con cautela y contrastarse con evidencia cualitativa explícita antes de derivar explicaciones causales.

8.2. Acompañamiento a docentes

El acompañamiento a docentes constituye uno de los núcleos más sensibles de la evaluación de procesos del PTAFI 3.0, en la medida en que representa el punto de contacto más directo entre el diseño programático y la transformación efectiva de las prácticas de enseñanza. Desde la lógica del programa, el acompañamiento no se reduce a una supervisión externa ni a una asistencia técnica episódica; se concibe, más bien, como un dispositivo de formación situada que busca fortalecer la capacidad pedagógica de los maestros para articular currículo, contexto, formación integral, Centros de Interés, educación CRESE y resignificación del tiempo escolar. En la documentación metodológica del proyecto, esta dimensión aparece vinculada tanto a la mejora de las prácticas pedagógicas como al desarrollo de competencias en los estudiantes, por lo que su análisis exige considerar simultáneamente la mediación docente, los cambios en la experiencia de aula y los efectos observables en la participación y el aprendizaje del estudiantado.

En términos de evaluación de procesos, el acompañamiento a docentes debe analizarse como un mecanismo explicativo de la implementación. No basta con registrar que hubo visitas, orientaciones, encuentros o actividades formativas; es necesario examinar si esas acciones lograron modificar la manera en que los docentes planifican, integran áreas, movilizan intereses estudiantiles, gestionan el tiempo escolar, promueven experiencias de aprendizaje con mayor sentido y vinculan la formación integral con las necesidades del contexto. Bajo esa premisa, la evidencia disponible en este informe proviene de la triangulación entre el instrumento de observación de establecimientos, las encuestas aplicadas a actores escolares y las relatorías de grupos focales, especialmente aquellas que recogen percepciones de docentes, tutores, directivos, formadores y actores territoriales sobre los efectos del programa en los aprendizajes, la práctica pedagógica y la participación estudiantil.

La información analizada permite sostener que el acompañamiento a docentes ha contribuido de manera importante a desplazar la enseñanza desde esquemas centrados en la transmisión de contenidos hacia prácticas más relacionales, contextualizadas, integradas y participativas. Ese desplazamiento no ocurre de modo uniforme en todos los territorios ni en todos los establecimientos educativos; sin embargo, aparece con una consistencia suficiente como para ser interpretado como una tendencia relevante del proceso. Los grupos focales aportan evidencia especialmente reveladora al respecto: varios participantes coinciden en que el PTAFI 3.0 ha ayudado a conectar los aprendizajes con experiencias significativas del estudiantado, a partir de sus intereses, saberes locales, dimensiones emocionales y realidades territoriales. Una formadora del MEN señaló que los Centros de Interés han sido una oportunidad para “dar mayor sentido a los

aprendizajes”; un docente indicó que estas experiencias permitieron “recuperar el interés de los estudiantes”; y un rector afirmó que uno de los principales aportes del programa ha sido estructurar actividades que antes se realizaban sin una organización pedagógica suficientemente clara.

La observación en establecimientos confirma esta orientación. En los registros de establecimientos intervenidos se advierte una presencia alta de planificación que incorpora intereses estudiantiles y competencias socioemocionales, una participación activa del estudiantado y una tendencia marcada a reconocer innovaciones pedagógicas en la práctica. Estos hallazgos sugieren que el acompañamiento docente no ha operado solo en el nivel discursivo, sino que ha encontrado expresiones concretas en la vida de aula. En otras palabras, las transformaciones pedagógicas asociadas al programa no se agotan en declaraciones favorables de los actores, sino que alcanzan un grado de materialidad observable en la organización de actividades, en la interacción pedagógica, en la estructura de las sesiones escolares y en la forma como los estudiantes se vinculan con las experiencias de aprendizaje.

Ahora bien, esta contribución debe interpretarse con cautela analítica. La evaluación no permite afirmar que todo cambio observado sea atribuible exclusivamente al acompañamiento, ni que dicho acompañamiento tenga igual intensidad y efecto en todos los contextos. Más bien, la evidencia sugiere que el programa ha creado condiciones favorables para que algunos docentes reorganicen su práctica, amplíen sus repertorios didácticos y reconozcan de otro modo el potencial de los estudiantes, pero que dicha posibilidad depende de factores mediadores como el liderazgo directivo, la disponibilidad de tiempo, la estabilidad del equipo docente, el funcionamiento del equipo dinamizador, la continuidad tutorial y las condiciones administrativas e institucionales de cada establecimiento. Una tutora, por ejemplo, reconoció que en su institución aún no había sido posible poner en marcha plenamente los Centros de Interés debido al déficit de maestros y a carencias administrativas, pese a contar ya con información sobre los intereses del alumnado. Este tipo de testimonios muestra que el acompañamiento no es un recurso autosuficiente, sino una mediación cuyo despliegue efectivo requiere capacidades institucionales complementarias.

Desde esta perspectiva, el acompañamiento a docentes puede ser comprendido como una estrategia con efectos pedagógicos relevantes, pero atravesada por un problema clásico de la implementación: la distancia entre la potencia del diseño y las condiciones reales de apropiación en los territorios. Precisamente por ello, conviene examinar con mayor detalle dos dimensiones particularmente sensibles de este proceso: la potenciación de aprendizajes a partir de la formación integral y la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Estas dos

dimensiones permiten observar con mayor claridad si el acompañamiento logra traducirse en experiencias escolares significativas y si la formación integral se convierte en una práctica pedagógica concreta, más allá de su formulación programática.

8.2.1. Potenciación de aprendizajes desde la formación integral

Uno de los hallazgos más robustos del análisis cualitativo es que los actores consultados perciben que el PTAFI 3.0 ha contribuido a potenciar aprendizajes desde una lógica de formación integral, es decir, más allá del rendimiento académico entendido en sentido estrecho. Las relatorías de grupos focales son especialmente ricas en este punto, porque permiten identificar no solo valoraciones generales, sino ejemplos concretos de aprendizajes cognitivos, creativos, sociales, emocionales y culturales fortalecidos mediante Centros de Interés y proyectos pedagógicos. En distintos territorios, los participantes describieron experiencias que integran lectoescritura, lógica matemática, pensamiento computacional, motricidad, convivencia, emprendimiento, saberes ancestrales, educación ambiental, dibujo técnico, contabilidad, oralidad, danza, música y trabajo con memoria histórica. Lejos de aparecer como actividades extracurriculares marginales, estas experiencias son narradas como espacios donde el aprendizaje adquiere sentido, aplicación y conexión con la vida de los estudiantes.

La categoría de formación integral resulta aquí fundamental. Los grupos focales muestran que la potenciación de aprendizajes no se limita a “enseñar más contenidos”, sino a ampliar las formas, los escenarios y los sentidos del aprender. En una institución se destacó el centro *Huellas de la diáspora*, orientado a la recuperación de saberes afrodescendientes, danzas, oralidad y medicina tradicional; en otra, se mencionó *Palabras que vuelan*, experiencia que fortaleció procesos de lectoescritura a través del juego y del trabajo conjunto entre docentes y familias; en otra más, se describieron procesos de emprendimiento asociados a miel, café y huevos, que vinculan conocimiento escolar con expectativas de futuro, identidad regional y participación en eventos externos. Estos casos permiten sostener que el acompañamiento docente ha favorecido una noción ampliada del aprendizaje, en la cual los saberes escolares se entrelazan con la cultura, el territorio, la creatividad, la memoria y el proyecto de vida.

Desde el punto de vista pedagógico, este hallazgo es especialmente significativo porque muestra una ruptura parcial con la fragmentación tradicional del currículo. Varios participantes señalaron que los Centros de Interés permiten articular áreas y relacionar la ciencia con otras habilidades, la matemática con la lúdica, o la teoría con situaciones cotidianas y sociales. Una formadora sostuvo que los estudiantes han aprendido a relacionar lo teórico y científico con la vida cotidiana; una rectora

indicó que incluso centros inicialmente poco atractivos, como uno de lógica matemática, lograron una mayor participación cuando fueron replanteados desde estrategias lúdicas; y un representante territorial destacó que el modelo STEAM se ha fortalecido mediante experiencias compartidas con la comunidad e incluso con proyección internacional. En estos casos, la formación integral no aparece como un agregado ornamental del currículo, sino como una vía para articular saberes, prácticas, emociones, creatividad y contexto.

La observación de establecimientos intervenidos respalda esta interpretación. Los niveles altos en integración de intereses estudiantiles, resignificación del tiempo escolar, retroalimentación docente y participación sugieren que, en una proporción importante de casos, el aula ya no opera exclusivamente bajo una lógica de repetición y explicación magistral, sino como un espacio donde se activan múltiples formas de aprender. Aunque el instrumento de observación no mide logros cognitivos en sentido estricto, sí permite inferir que existen condiciones pedagógicas más favorables para aprendizajes significativos: actividades mejor contextualizadas, mayor conexión con el entorno, más oportunidades de expresión estudiantil, presencia relevante de prácticas CRESE y reconocimiento de innovaciones pedagógicas.

También las encuestas a docentes, pese a su carácter exploratorio en este corte, muestran una percepción favorable sobre esta potenciación de aprendizajes. Los registros disponibles indican que los ejemplos y ejercicios suelen contextualizarse, que la retroalimentación ayuda a mejorar y que los docentes perciben cambios positivos en la actividad de los estudiantes. Esta información, aunque limitada en tamaño, converge con la evidencia más amplia de observación y grupos focales. Por tanto, no puede ser tomada como base única de generalización, pero sí como indicio complementario que refuerza la lectura cualitativa y observacional.

Un aspecto especialmente relevante es que los aprendizajes fortalecidos aparecen descritos como multidimensionales. En las relatorías se habla de mejoras en lectoescritura, pensamiento lógico, sensibilidad artística, regulación emocional, tolerancia, trabajo en grupo, resolución de conflictos, valoración de la cultura local, liderazgo, motricidad, clasificación de ecosistemas, dibujo técnico, finanzas y oralidad. Esta amplitud da cuenta de una comprensión del aprendizaje coherente con la apuesta del PTAFI 3.0 por la formación integral. Los estudiantes no solo “aprenden más”, sino que aprenden de otra manera y en relación con otros fines: convivir, crear, participar, emprender, reconocerse culturalmente, dialogar con su entorno y proyectarse hacia el futuro.

No obstante, la evidencia también obliga a reconocer que la potenciación de aprendizajes no ocurre de modo pleno ni homogéneo. En algunos relatos aparecen

resistencias institucionales, déficit de personal o dificultades para materializar intereses estudiantiles ya identificados. Esto sugiere que la formación integral posee una capacidad real de enriquecer los aprendizajes, pero que dicha capacidad depende de condiciones de implementación que no siempre están garantizadas. En consecuencia, el acompañamiento a docentes sí parece favorecer una potenciación de aprendizajes desde la formación integral, pero esa potenciación debe entenderse como un proceso situado, desigual y mediado por la capacidad de la institución para convertir orientaciones pedagógicas en prácticas sostenidas.

Síntesis analítica. Evidencia: la formación integral conecta aprendizajes cognitivos, socioemocionales, culturales, ambientales y territoriales. Interpretación: la tendencia es relevante, pero depende de acompañamiento, liderazgo y apropiación institucional. Consecuencia: vincular estos aprendizajes al PFI, a la planeación y al seguimiento pedagógico.

8.2.2. Participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje

La participación estudiantil emerge en esta evaluación como una de las dimensiones más claramente asociadas al acompañamiento docente. De hecho, buena parte de la evidencia analizada sugiere que uno de los efectos más visibles del PTAFI 3.0 ha sido modificar el lugar que ocupa el estudiante en el proceso pedagógico. En vez de ser concebido como receptor de instrucciones o ejecutor de tareas predefinidas, el estudiante aparece cada vez más como sujeto con intereses, voz, iniciativa y capacidad de construir experiencias de aprendizaje en interacción con sus compañeros, docentes y entorno. Esta transformación es particularmente importante, porque en el marco de la evaluación de procesos permite identificar un mecanismo concreto mediante el cual el acompañamiento docente puede incidir en los aprendizajes: al reconfigurar la participación del estudiante, altera también las condiciones de producción del conocimiento en el aula.

Los datos del instrumento de observación son consistentes con esta idea. En los establecimientos intervenidos se registraron niveles altos en participación del estudiantado, liderazgo o co-diseño de actividades y presencia del estudiante como protagonista del proceso. Estos resultados sugieren que, al menos en una parte importante de las instituciones observadas, las prácticas de aula favorecen que los estudiantes no se limiten a obedecer instrucciones, sino que expresen intereses, asuman responsabilidades, tomen decisiones y se involucren en actividades con sentido para su trayectoria escolar y vital. Esta evidencia observacional permite fortalecer el argumento, pues muestra que la participación no se ubica únicamente en el plano del discurso de los actores, sino también en prácticas observables de aula y de establecimiento.

Las relatorías de grupos focales proporcionan un espesor interpretativo decisivo para comprender esta tendencia. Un representante territorial afirmó que los Centros de Interés “rompieron el paradigma de las clases magistrales” y que ahora “los protagonistas son los estudiantes”; una docente de Buenaventura señaló que, mediante estos procesos, los estudiantes “reconocen caminos que pueden utilizar para lograr sus objetivos” y se convierten en protagonistas de sus proyectos de vida; otra participante destacó que los estudiantes, desde sus saberes y experiencias, aportan incluso enseñanzas a sus docentes. Estas afirmaciones no deben leerse como fórmulas retóricas, sino como signos de un desplazamiento en la relación pedagógica: la participación estudiantil deja de entenderse como simple intervención ocasional y pasa a ser un principio organizador de la experiencia escolar.

Los ejemplos concretos son especialmente reveladores. En las relatorías aparecen estudiantes que elaboran artesanías con productos del medio, recuperan tradiciones orales y saberes medicinales, participan en grupos de danza o chirimía, desarrollan maquetas a escala desde geometría, crean iniciativas de lectoescritura lúdica, se involucran en proyectos de emprendimiento y representan a sus instituciones en convocatorias temáticas. En otros casos, se mencionan ejercicios diagnósticos a partir del lenguaje cotidiano del estudiantado, que luego se traducen en proyectos como *Suaves palabritas* o *Beto palabrotas*, orientados a problematizar las formas de comunicación y construir cuentos con protagonistas reales. Todo esto sugiere una participación que no es solo presencial ni conductual, sino cognitiva, creativa, expresiva, social y cultural.

La participación también parece estar estrechamente vinculada con la identidad y el reconocimiento. En varias intervenciones se enfatiza que los Centros de Interés permiten que los estudiantes descubran habilidades, fortalezcan su sentido de pertenencia, se acerquen más a la institución y encuentren en la escuela un espacio para expresar dimensiones de sí mismos que el formato tradicional de clase no visibilizaba. Esta dimensión es clave para la formación integral, porque la participación no se agota en “hacer más actividades”, sino que implica reconocerse como sujeto valioso dentro de la escuela. En contextos donde los estudiantes enfrentan realidades sociales complejas, los grupos focales sugieren que dicha participación puede incluso cumplir una función protectora, al ofrecer usos más significativos del tiempo libre y alejarlos de situaciones de riesgo.

En términos de acompañamiento docente, este hallazgo implica que la participación estudiantil no surge espontáneamente, sino que depende de decisiones pedagógicas y de la capacidad del docente para abrir espacios, escuchar, diagnosticar intereses, contextualizar contenidos y construir experiencias compartidas. Varias voces del grupo focal subrayaron precisamente ese punto: la

identificación de gustos y necesidades del estudiantado fue fundamental para crear Centros de Interés pertinentes; los ejercicios diagnósticos ayudaron a reconocer realidades culturales y lingüísticas; y la articulación entre intereses individuales y proyectos colectivos permitió que el aprendizaje adquiriera un carácter más comunitario. En ese sentido, la participación estudiantil debe ser entendida como un resultado intermedio del acompañamiento a docentes: es la práctica docente transformada la que hace posible un estudiante más activo, más visible y más implicado en su propio aprendizaje.

Las encuestas a docentes y estudiantes, aunque no permiten aquí una explotación exhaustiva por el estado de los archivos disponibles, apuntan en esa misma dirección. Los docentes reportan que los estudiantes están más activos y que participan en experiencias contextualizadas; los registros estudiantiles disponibles, por su parte, sugieren reconocimiento de actividades variadas, espacios más interactivos y valoración de experiencias ligadas al gusto, al juego o a la creación. Esta información, aunque todavía parcial, converge con la evidencia observacional y con las relatorías, por lo que puede ser interpretada como un indicio complementario de la tendencia descrita.

Con todo, también aquí conviene evitar una lectura idealizada. La participación estudiantil no aparece con el mismo nivel en todos los casos ni está exenta de tensiones. En algunos contextos, su consolidación depende de recursos, personal disponible, liderazgo institucional y continuidad del acompañamiento. Además, es posible que la participación se exprese con más claridad en algunos centros o proyectos que en la vida cotidiana de todas las áreas y grados. Por ello, el hallazgo más riguroso no sería afirmar que todos los estudiantes participan plenamente en su aprendizaje, sino que el PTAFI 3.0 ha generado condiciones pedagógicas favorables para ampliar esa participación y desplazar el foco de la enseñanza hacia experiencias más activas, pertinentes y significativas.

Así, la evidencia disponible permite concluir que el acompañamiento a docentes ha contribuido a fortalecer la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, al favorecer estrategias basadas en intereses, proyectos, contextos y experiencias de creación, reflexión y colaboración. Esta participación se manifiesta en mayor protagonismo estudiantil, en vínculos más densos entre aprendizaje y territorio, y en una escuela que, en los casos más logrados, reconoce al estudiante no como destinatario pasivo de una oferta pedagógica, sino como actor central en la construcción de su formación. Sin embargo, este avance debe ser leído como un proceso en consolidación, cuya sostenibilidad depende de la capacidad institucional para convertir estas experiencias en prácticas regulares, documentadas y articuladas al currículo.

8.3. Acompañamiento a directivos y liderazgo pedagógico

El acompañamiento a directivos constituye una dimensión estratégica dentro de la evaluación de procesos del PTAFI 3.0, porque permite examinar hasta qué punto la formación integral logra trascender el aula y convertirse en asunto de conducción institucional, orientación pedagógica y organización escolar. En efecto, el programa no se limita a promover innovaciones metodológicas en el trabajo de los docentes, sino que busca instalar capacidades de gestión y liderazgo que hagan posible la articulación entre Plan de Formación Integral, Centros de Interés, educación CRESE, proyectos institucionales y resignificación del tiempo escolar. Por ello, en la arquitectura metodológica de la evaluación, el acompañamiento a directivos y el análisis de la gestión escolar aparecen como componentes centrales para comprender cómo se implementa el programa y por qué sus resultados pueden variar según las condiciones institucionales y territoriales.

Considerando lo anterior, en la evaluación de procesos, el interés no radica únicamente en constatar si hubo reuniones, orientaciones o contactos con los directivos, sino en establecer si dicho acompañamiento fortaleció capacidades reales para conducir pedagógicamente la escuela. Esto supone analizar, por una parte, si los equipos directivos han logrado organizar tiempos, recursos, proyectos, espacios de trabajo docente y mecanismos de seguimiento vinculados a la formación integral; y, por otra, si ejercen un liderazgo pedagógico que acompañe, anime y sostenga la transformación curricular y metodológica. En ese marco, la información disponible para este apartado proviene del instrumento de observación de establecimientos educativos, de la encuesta aplicada a directivos y de las relatorías de grupos focales, fuentes que en conjunto permiten distinguir entre la dimensión organizativa de la gestión escolar y la dimensión pedagógica del liderazgo directivo.

La evidencia analizada permite sostener que el acompañamiento a directivos sí ha contribuido al fortalecimiento de la gestión escolar y del liderazgo pedagógico en un conjunto importante de establecimientos intervenidos, aunque con distintos niveles de consolidación. La observación en establecimientos es especialmente clara al respecto. En los 50 registros intervenidos, el ítem referido a las acciones concretas del directivo que evidencian liderazgo pedagógico —ingreso al aula, seguimiento al PFI, acompañamiento a docentes, análisis de resultados y reuniones pedagógicas— se ubicó en niveles 3 y 4 en el 84% de los casos, mientras que solo el 16% quedó en niveles 1 y 2. De forma semejante, la percepción del acompañamiento del directivo en la implementación de la formación integral, los Centros de Interés y la educación CRESE alcanzó niveles 3 y 4 en el 76% de los

establecimientos observados. A su vez, la resignificación del tiempo escolar a partir de intereses estudiantiles se ubicó en niveles 3 y 4 en el 90% de los casos, con una alta concentración en el nivel 4. Estos resultados indican que, en una proporción importante de instituciones intervenidas, la gestión directiva no permanece al margen del programa, sino que participa activamente en su despliegue.

No obstante, esta lectura cuantitativa adquiere mayor profundidad cuando se pone en diálogo con los grupos focales. En ellos aparece una idea recurrente: el programa ha permitido que las experiencias de formación integral pasen de ser actividades fragmentadas o aisladas a procesos más estructurados y con mayor anclaje institucional. Un rector señaló que uno de los logros más importantes había sido precisamente la “sistematización de las actividades desarrolladas, estructurando los centros de interés”, mientras otro participante afirmó que “los tutores han estructurado las actividades realizadas en la institución”, posibilitando experiencias que hoy tienen mayor coherencia pedagógica. Estas voces sugieren que el acompañamiento a directivos no solo ha incidido en tareas administrativas, sino en la capacidad institucional de ordenar, articular y dar continuidad a iniciativas pedagógicas.

En este contexto, conviene distinguir dos planos de análisis. El primero se refiere a las capacidades para la gestión escolar: tiempos, articulación de proyectos, coordinación del trabajo docente, revisión de evidencias, comunicación con familias y disposición de condiciones para el despliegue del programa. El segundo corresponde al liderazgo pedagógico para la formación integral: la capacidad de orientar el sentido de la escuela, acompañar pedagógicamente a los maestros, promover una lectura formativa del currículo y sostener una visión institucional centrada en el desarrollo integral del estudiantado. La evaluación muestra avances en ambos planos, aunque también evidencia que su consolidación depende de condiciones institucionales que no siempre se encuentran igualmente desarrolladas.

8.3.1. Capacidades para la gestión escolar

La evaluación de procesos muestra que el acompañamiento a directivos ha contribuido al fortalecimiento de ciertas capacidades de gestión escolar, especialmente aquellas relacionadas con la articulación de proyectos, el seguimiento pedagógico y la organización de condiciones institucionales para la formación integral. Este hallazgo se expresa con relativa claridad en la encuesta a directivos, aunque debe leerse con prudencia por el reducido número de registros disponibles en este corte. En los casos cargados, se reporta que los docentes realizan ajustes según las necesidades del aula, que comparten materiales y estrategias entre sí, y que revisan evidencias en espacios colectivos, con respuestas concentradas entre “siempre” y “con frecuencia”. Asimismo, los

directivos señalan la existencia de tiempo disponible para planeación, articulación y seguimiento, así como espacios de interacción con las familias. Aunque exploratoria, esta información sugiere que la gestión escolar no se limita a funciones administrativas de rutina, sino que incorpora mecanismos de coordinación pedagógica y trabajo colegiado.

La observación institucional refuerza esta interpretación. Los altos niveles alcanzados en liderazgo pedagógico directivo y resignificación del tiempo escolar muestran que, en la mayoría de los establecimientos intervenidos, existen acciones visibles de organización y conducción escolar vinculadas al programa. En particular, el hecho de que la resignificación del tiempo escolar se ubique mayoritariamente en niveles altos indica que el acompañamiento a directivos ha tenido efectos en la manera como la escuela organiza su jornada, articula actividades, incorpora proyectos y abre espacios para Centros de Interés o experiencias equivalentes. Esto es especialmente importante, porque la formación integral requiere decisiones de gestión: redistribución de tiempos, articulación entre áreas, identificación de espacios, coordinación de actores y sostenimiento institucional de las iniciativas.

Las relatorías de grupos focales permiten identificar con mayor precisión en qué consiste ese fortalecimiento de la gestión escolar. Varios participantes subrayan que los Centros de Interés se han configurado a partir de los gustos e intereses de los estudiantes, pero también teniendo en cuenta rasgos del territorio y posibilidades de la institución. Un rector del Cauca relató, por ejemplo, que su institución consolidó Centros de Interés asociados al ornato, al avistamiento de aves, a lo deportivo, a lo cultural y a la innovación tecnológica, resaltando que ello permitió estructurar mejor las actividades institucionales y vincular a la comunidad. Otro actor territorial afirmó que en ciertos municipios los Centros de Interés involucraron no solo a la institución, sino a múltiples actores del entorno. Estas experiencias muestran que la gestión escolar se fortalece cuando logra articular la vida institucional con el territorio y convertir iniciativas pedagógicas en procesos organizados y sostenidos.

También es significativa la capacidad de la gestión escolar para articular áreas y proyectos. En distintas relatorías se observa que los directivos reconocen la integración entre ciencia, arte, cultura, deporte, pensamiento computacional, educación ambiental, saberes ancestrales y emprendimiento. Ello no significa que toda escuela haya alcanzado ya una integración plena del currículo, pero sí que, al menos en varios casos, la gestión directiva ha favorecido una apertura institucional a formas menos fragmentadas de organizar el trabajo pedagógico. Cuando una rectora señala que un centro inicialmente poco atractivo por su nombre, vinculado a la lógica matemática, logró alta participación al ser replanteado lúdicamente, está dando cuenta de una capacidad de gestión que no es meramente administrativa: es

una capacidad para reconfigurar la oferta escolar según la respuesta estudiantil y las necesidades del contexto.

Otro aspecto relevante de la gestión escolar es la capacidad de generar espacios colectivos de revisión y seguimiento. La encuesta a directivos sugiere que en los casos disponibles se revisan evidencias en espacios colectivos y se comparten estrategias entre docentes. Esto se conecta con una visión de gestión menos jerárquica y más colegiada, en la cual la dirección escolar habilita condiciones para la reflexión pedagógica conjunta. No obstante, los mismos insumos muestran que esta capacidad no siempre está igualmente desarrollada. En algunas respuestas aparece la carga laboral como dificultad para la implementación de nuevas actividades, y en los grupos focales se mencionan limitaciones estructurales como déficit de maestros o carencias administrativas. En ese sentido, la gestión escolar fortalecida por el acompañamiento existe, pero continúa tensionada por restricciones institucionales que afectan su profundidad y estabilidad.

Puede afirmarse, entonces, que el acompañamiento a directivos ha contribuido al fortalecimiento de capacidades para la gestión escolar, sobre todo al favorecer la organización de tiempos, la articulación de proyectos, la revisión colectiva de procesos y la instalación de condiciones para que la formación integral se desarrolle en la vida institucional. Sin embargo, la consolidación de estas capacidades no es uniforme, y su sostenibilidad depende de recursos, condiciones laborales, estabilidad de los equipos, funcionamiento de los equipos dinamizadores y capacidad de sistematización institucional.

8.3.2. Liderazgo pedagógico para la formación integral

Más allá de la gestión escolar entendida en sentido organizativo, la evaluación de procesos permite identificar avances importantes en el ejercicio del liderazgo pedagógico para la formación integral. Este hallazgo resulta decisivo, porque la transformación que propone el PTAFI 3.0 difícilmente puede sostenerse si los directivos permanecen reducidos a funciones administrativas. La evidencia disponible sugiere, por el contrario, que en un número significativo de establecimientos el liderazgo directivo se está expresando como acompañamiento a docentes, impulso a proyectos formativos, análisis pedagógico de la práctica y conducción de la escuela en clave de formación integral.

El instrumento de observación ofrece la señal más contundente en este sentido. El 84% de los establecimientos intervenidos se ubicó en niveles 3 y 4 en el ítem que indaga por acciones concretas del directivo que evidencian liderazgo pedagógico. Esto significa que, en la mayoría de los casos observados, el liderazgo no aparece como una abstracción, sino como un conjunto de acciones visibles: ingreso al aula, seguimiento al PFI o a iniciativas equivalentes, acompañamiento a docentes,

análisis de resultados y reuniones pedagógicas. Además, el 76% se situó en niveles 3 y 4 respecto a la percepción del acompañamiento del directivo en la implementación de la formación integral, los Centros de Interés y la educación CRESE. Tales resultados sugieren que el liderazgo pedagógico no solo existe como práctica individual del rector o coordinador, sino como mediación activa entre el diseño del programa y la vida cotidiana de la escuela.

Los grupos focales ayudan a comprender la naturaleza de ese liderazgo. Varias intervenciones muestran que los directivos valoran la formación integral no como una carga adicional, sino como una oportunidad para resignificar el sentido de la escuela. Una rectora de Quibdó afirmó que una de las transformaciones más significativas ha sido que los docentes hayan llevado sus áreas específicas hacia competencias blandas, armonizando trabajo emocional, valores y trabajo en grupo, y que las experiencias se socialicen entre docentes, generando aprendizaje colectivo. Un rector de Nariño destacó el valor de emprendimientos regionales como café, miel y huevos, no solo por su dimensión productiva, sino porque permiten que los estudiantes se apropien de expectativas de futuro. En ambos casos, el liderazgo pedagógico se expresa en la capacidad de reconocer y orientar procesos que vinculan aprendizaje, territorio, convivencia y proyecto de vida.

Asimismo, las relatorías muestran que el liderazgo pedagógico para la formación integral implica una lectura más compleja del estudiante. Los directivos que participan en los grupos focales no hablan únicamente de cobertura o cumplimiento, sino de estudiantes que descubren habilidades, regulan emociones, trabajan en grupo, fortalecen su sentido de pertenencia y participan como protagonistas en convocatorias y proyectos. Esa forma de nombrar al estudiante es indicio de un liderazgo que se desplaza del control administrativo hacia la comprensión pedagógica del desarrollo integral. Cuando un directivo afirma que los estudiantes tienen ahora más espacios para usar su tiempo libre de manera significativa y para despertar habilidades artísticas, culturales o deportivas, está dando cuenta de una concepción de la escuela coherente con la formación integral.

Desde el punto de vista institucional, el liderazgo pedagógico también se manifiesta en la capacidad de sostener la articulación entre intereses estudiantiles y decisiones escolares. Las relatorías insisten en que muchos Centros de Interés surgen de diagnósticos sobre gustos, necesidades y realidades del estudiantado. En este punto, el liderazgo directivo no consiste simplemente en autorizar actividades, sino en orientar a la institución para que esas necesidades se conviertan en criterio de organización pedagógica. Ello se conecta directamente con los altos niveles observados en resignificación del tiempo escolar, pues muestra que el liderazgo pedagógico para la formación integral incluye la capacidad de reorganizar la jornada y los espacios de aprendizaje a partir de una mirada más situada y participativa.

Sin embargo, también en esta dimensión aparecen tensiones. La observación muestra que, aunque predominan niveles altos, no todos los establecimientos alcanzan un liderazgo consolidado o transformador. La existencia de casos en niveles 2 y 1 indica que todavía hay instituciones donde el liderazgo pedagógico es parcial, esporádico o insuficientemente sistemático. A esto se suman los obstáculos señalados por algunos actores: déficit de docentes, limitaciones administrativas, sobrecarga laboral y dificultades para materializar plenamente las iniciativas. En ese contexto, el liderazgo directivo se ve exigido a operar en condiciones que muchas veces desbordan su margen de acción.

Por ello, el hallazgo más riguroso no sería afirmar simplemente que el programa “fortalece el liderazgo pedagógico”, sino precisar que el acompañamiento a directivos ha favorecido, en un número relevante de establecimientos, la emergencia o consolidación de formas de liderazgo más cercanas a la conducción pedagógica de la formación integral, aunque este proceso siga siendo desigual y dependa de la capacidad institucional para sostenerlo. La diferencia es importante: no se trata de una transformación cerrada, sino de una trayectoria en curso, con avances visibles, apropiaciones diversas y límites estructurales.

Síntesis analítica. Evidencia: el acompañamiento a directivos fortalece articulación de proyectos, liderazgo pedagógico y gestión de la formación integral. Interpretación: el liderazgo es un mecanismo de traducción del diseño programático a la vida escolar. Consecuencia: sostener formación directiva, seguimiento institucional y trabajo articulado con tutores y ETC.

8.4. Acompañamiento a ETC

El acompañamiento a las Entidades Territoriales Certificadas constituye una de las innovaciones más significativas en la transición del programa inicial hacia el PTAFI 3.0, en tanto desplaza parcialmente el foco de la intervención centrada en el aula y en los establecimientos hacia una perspectiva más sistémica de fortalecimiento territorial. En la documentación metodológica del proyecto se establece expresamente que la evaluación debía incorporar, además del acompañamiento a docentes y directivos, una línea específica de apoyo a las ETC, entendida como parte de la estrategia de formación integral y como mecanismo para fortalecer las capacidades de gestión pedagógica y escolar en los niveles territoriales. Esta orientación se encuentra alineada con el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 y con la formulación del PTAFI 3.0, que concibe la formación integral como una apuesta territorializada, pertinente al contexto y articulada entre MEN, ETC, establecimientos educativos y otros actores institucionales.

Desde la perspectiva de la evaluación de procesos, el interés analítico no consiste solo en verificar si existieron contactos, reuniones u orientaciones con las ETC, sino en examinar si ese acompañamiento contribuyó efectivamente a mejorar el relacionamiento entre la estructura territorial y los establecimientos educativos, así como a favorecer una implementación pertinente en contextos diversos. En el diseño metodológico del proyecto, esta dimensión fue formulada mediante dos preguntas específicas: cómo el acompañamiento a equipos de las ETC mejora las capacidades en la gestión escolar y si se han tenido en cuenta las diferentes necesidades y contextos territoriales para garantizar una implementación pertinente. De este modo, la línea de ETC se ubica en el cruce entre gestión, coordinación, pertinencia territorial y sostenibilidad institucional del programa.

La base empírica disponible para este apartado proviene de tres fuentes complementarias. En primer lugar, los documentos metodológicos y programáticos, que definen el lugar de las ETC dentro de la teoría de intervención y dentro del diseño de evaluación. En segundo lugar, la presentación de alcance de la evaluación, que confirma que en la fase de trabajo de campo se incluyeron entrevistas a ETC y cobertura en 75 ETC, además de múltiples municipios, departamentos y zonas del país. En tercer lugar, las relatorías de grupos focales, donde participan actores territoriales vinculados a secretarías de educación y a instancias de coordinación regional, los cuales ofrecen indicios valiosos sobre la manera como el programa se articula con el territorio y con los establecimientos educativos. Aunque para este corte no se cuenta todavía con la explotación completa de las entrevistas a ETC, la evidencia disponible ya permite una interpretación sólida de la función territorial del acompañamiento.

En términos generales, la información analizada sugiere que el acompañamiento a ETC ha tenido un papel relevante en la articulación institucional del programa y en la orientación territorial de la formación integral, aunque sus efectos aparecen más visibles en la capacidad de coordinación, lectura contextual y legitimación de las estrategias que en una estandarización homogénea de procedimientos. Es decir, la línea de ETC parece haber contribuido menos a uniformar el programa y más a habilitar condiciones para que cada territorio adapte, traduzca o articule la formación integral según sus posibilidades, necesidades y referentes locales. Este hallazgo es consistente con la propia formulación del PTAFI 3.0, que enfatiza la necesidad de esquemas viables y diversos y de prácticas pedagógicas pertinentes al contexto, lo cual supone reconocer que la gestión territorial no puede operar únicamente bajo una lógica centralizada o uniforme.

8.4.1. Relacionamento Entidades Territoriales Certificadas ETC – Establecimientos Educativos EE

Uno de los aspectos más importantes de la evaluación de procesos consiste en establecer si la línea de acompañamiento a ETC ha mejorado el relacionamiento entre estas entidades y los establecimientos educativos focalizados. La evidencia disponible permite afirmar que existen indicios de fortalecimiento en ese vínculo, sobre todo cuando el acompañamiento territorial logra operar como mediación entre lineamientos programáticos, lectura de contexto y dinamización institucional. Sin embargo, también se observa que este relacionamiento no siempre adopta la forma de una cadena vertical de instrucciones, sino más bien la de una interlocución territorial que articula niveles, actores y necesidades diversas.

La documentación metodológica del proyecto ya anticipaba este lugar estratégico de las ETC. Los instrumentos cualitativos incluyeron entrevistas específicas con secretarías de educación distribuidas entre departamentos y municipios, precisamente para garantizar el abordaje de las líneas de resultados del programa desde una perspectiva territorial. Asimismo, en la presentación de alcance se reporta que el trabajo de campo involucró entrevistas a ETC como Itagüí, Palmira, Yopal, Atlántico, Santander y Vichada, además de una cobertura amplia en 75 ETC y 263 municipios durante la fase operativa. Esto confirma que el diseño de evaluación asumió a las ETC no como un actor periférico, sino como nodo clave en la implementación y en la comprensión de los procesos territoriales.

Aunque las relatorías de grupos focales disponibles no fueron construidas específicamente sobre la mesa de ETC, sí contienen intervenciones de actores territoriales que ayudan a comprender cómo se expresa ese relacionamiento. La participación de actores vinculados a secretarías de educación y coordinación territorial ofrece indicios importantes. Uno de ellos sostiene que los Centros de Interés “rompieron el paradigma de las clases magistrales” y que en un municipio llegaron a involucrar no solo a la comunidad educativa, sino a “todos los actores del municipio”; otro actor territorial destaca que los proyectos y trabajos desarrollados se traducen en Centros de Interés que suscitan un alto nivel de apropiación estudiantil y que incluso fortalecen modelos integradores como STEAM con proyección más amplia. Estas intervenciones son relevantes porque muestran a las ETC no como receptoras pasivas de lineamientos, sino como instancias que leen, visibilizan y potencian experiencias escolares dentro de un marco territorial más amplio.

En este sentido, el fortalecimiento del relacionamiento ETC–EE parece expresarse, en primer lugar, en la capacidad de las entidades territoriales para reconocer y acompañar procesos que nacen o se consolidan en los establecimientos. Los

relatos no sugieren una relación meramente administrativa o de reporte, sino una articulación más cercana a la circulación de experiencias, a la legitimación institucional de los Centros de Interés y a la conexión entre escuela, municipio y territorio. Cuando se afirma que los Centros de Interés involucraron a todos los actores del municipio, se está describiendo una mediación territorial que excede la institución escolar y que difícilmente podría sostenerse sin algún grado de acompañamiento o articulación a partir de las instancias territoriales.

En segundo lugar, la evidencia sugiere que el relacionamiento ETC–EE se fortalece cuando el acompañamiento ayuda a traducir la lógica del programa a las particularidades de cada territorio. La formulación misma del PTAFI 3.0 señala que las rutas de acompañamiento a ETC y colegios buscan fortalecer capacidades para identificar e implementar esquemas viables y diversos de resignificación del tiempo escolar. Esto implica que la relación entre ETC y establecimiento no puede agotarse en la transmisión de una directriz uniforme, sino que debe incluir procesos de interpretación contextual, ajuste y acompañamiento situado. Bajo esta lógica, el vínculo ETC–EE se vuelve más significativo cuando la entidad territorial no solo exige cumplimiento, sino que ayuda a dar sentido, viabilidad y articulación local a la propuesta de formación integral.

En tercer lugar, el relacionamiento parece fortalecerse mediante la articulación entre escuela y comunidad. Las experiencias relatadas en los grupos focales muestran que varios Centros de Interés logran movilizar dimensiones culturales, ambientales, productivas o tecnológicas del territorio, involucrando actores más allá de la institución. Este tipo de despliegue sugiere que las ETC cumplen —al menos en algunos casos— una función de habilitación territorial, ya sea mediante convocatorias, visibilización de experiencias o articulación con agendas educativas más amplias. Cuando un actor señala que los estudiantes son protagonistas en convocatorias territoriales o que experiencias escolares alcanzan proyección regional o internacional, se evidencia una relación entre la escuela y el entorno que no depende únicamente de la iniciativa interna del establecimiento, sino también de un ecosistema territorial que la acompaña o la valida.

Con todo, este fortalecimiento del relacionamiento ETC–EE no debe leerse como homogéneo ni completamente consolidado. La propia lógica del programa reconoce la diversidad de condiciones territoriales y la necesidad de adaptar esquemas según capacidades locales. Ello significa que la calidad del vínculo entre ETC y establecimientos depende de factores como la fortaleza institucional de la entidad territorial, la capacidad de lectura de contexto, la existencia de equipos dinamizadores, la estabilidad de los interlocutores y la disponibilidad de condiciones administrativas y pedagógicas. En otras palabras, la línea de ETC parece haber

abierto una mediación territorial relevante, pero su densidad y efectividad pueden variar considerablemente entre contextos.

Así, la evidencia disponible permite afirmar que el acompañamiento a ETC ha contribuido a fortalecer el relacionamiento entre estas entidades y los establecimientos educativos focalizados, especialmente al favorecer la articulación entre lineamientos, experiencias escolares y dinámicas territoriales. Este relacionamiento no se expresa principalmente como una supervisión jerárquica, sino como una mediación territorial orientada a legitimar, acompañar y dar sentido contextual a la implementación de la formación integral. No obstante, su consolidación sigue siendo desigual y depende de la capacidad territorial para sostener ese vínculo de manera sistemática.

8.4.2. Pertinencia territorial de la implementación

La pertinencia territorial de la implementación constituye probablemente uno de los rasgos más distintivos del PTAFI 3.0 frente a versiones anteriores del programa. La documentación programática es explícita en este punto: la nueva fase del programa se articula con el propósito de promover prácticas pedagógicas pertinentes al contexto, fortalecer esquemas diversos de resignificación del tiempo escolar y desarrollar una apuesta de formación integral territorializada. En los documentos base se insiste en que la ruta de acompañamiento de 2024 y su profundización en 2025 descansan en la lectura de contexto, en la consolidación de equipos dinamizadores y en la formulación del PFI como herramientas para una implementación acorde con oportunidades, capacidades, necesidades e intereses propios de cada comunidad educativa. Por tanto, la evaluación de procesos debía necesariamente preguntarse si esa pretensión de pertinencia territorial efectivamente se reflejaba en la implementación.

La evidencia disponible permite sostener que, en términos generales, la implementación del PTAFI 3.0 sí ha mostrado esfuerzos relevantes por responder a contextos territoriales diversos. Este hallazgo se fundamenta tanto en la arquitectura misma del programa como en las experiencias relatadas en los grupos focales. En las relatorías aparece reiteradamente la idea de que los Centros de Interés se construyen a partir de los gustos, intereses y necesidades del estudiantado, pero también de las particularidades culturales, sociales, productivas y ambientales del territorio. Así, se describen experiencias centradas en la diáspora afro y los saberes ancestrales en Itzmina, el avistamiento de aves y el senderismo ecológico en el Cauca, los emprendimientos regionales asociados al café, la miel y los huevos en Nariño, la lectura del manglar y la observación de aves en Tumaco, o iniciativas que integran lenguaje cotidiano, convivencia y socioemocionalidad en contextos urbanos. Tales ejemplos permiten ver que la pertinencia territorial no es solo una

declaración del programa, sino una dimensión que efectivamente orienta la selección y el sentido de muchas experiencias pedagógicas.

Esta pertinencia territorial se expresa, en primer lugar, en la incorporación de contenidos, prácticas y referencias culturales propias de cada región. Las relatorías muestran que en algunos contextos la formación integral se ha construido desde la tradición oral, la música, la danza, los turbantes, las artesanías, los saberes medicinales y la memoria afrodescendiente; en otros, desde actividades productivas locales, ecología del territorio o modelos de emprendimiento juvenil. Este tipo de experiencias indica que la implementación del programa no ha operado únicamente mediante repertorios pedagógicos descontextualizados, sino a través de una apropiación que busca reconocer lo propio del entorno y convertirlo en materia de aprendizaje.

En segundo lugar, la pertinencia territorial se manifiesta en la capacidad de adaptar la propuesta a realidades institucionales y sociales diferenciadas. En las relatorías se mencionan contextos donde los Centros de Interés ayudan a enfrentar problemas de convivencia, a ofrecer usos significativos del tiempo libre o a alejar a los estudiantes de situaciones complejas del entorno. En otros casos, se destaca que ciertas experiencias cambian la mentalidad de los jóvenes respecto de su futuro, ampliando sus horizontes formativos o productivos. Todo ello sugiere que la implementación no se limita a ejecutar actividades prediseñadas, sino que intenta responder a necesidades específicas de desarrollo, pertenencia, proyección o cuidado presentes en los territorios.

En tercer lugar, la pertinencia territorial parece sostenerse metodológicamente en el diagnóstico y en la identificación de intereses estudiantiles y comunitarios. Varias voces destacan que la creación de Centros de Interés se apoyó en ejercicios diagnósticos, en la caracterización de gustos y necesidades, y en el análisis de realidades lingüísticas, culturales y emocionales del estudiantado. Este punto es importante porque muestra que la territorialización de la implementación no depende solamente de “escoger temas locales”, sino de construir una relación pedagógica situada, que parte del contexto para diseñar experiencias relevantes.

Ahora bien, la evaluación también permite advertir que la pertinencia territorial no siempre garantiza por sí sola una implementación plena. Como ya se ha señalado en otros apartados, persisten limitaciones asociadas a déficit de docentes, carencias administrativas y condiciones desiguales entre territorios. Esto significa que, aunque el programa haya avanzado en la adecuación contextual de sus estrategias, la posibilidad de sostenerlas depende de capacidades institucionales concretas. Por tanto, la pertinencia territorial debe ser entendida como un principio

de implementación parcialmente logrado, pero todavía vulnerable a restricciones estructurales que afectan la profundidad y continuidad de las experiencias.

Síntesis analítica. Evidencia: la implementación incorpora cultura, ambiente, economía local, intereses estudiantiles y diagnósticos territoriales. Interpretación: la pertinencia territorial es una fortaleza, aunque desigual. Consecuencia: diferenciar apoyos según ruralidad, PDET, ZPT, capacidades de ETC y condiciones de cada establecimiento.

8.5. Implementación de PFI, Centros de Interés y CRESE

La implementación del Plan de Formación Integral (PFI), de los Centros de Interés y de la estrategia CRESE constituye uno de los núcleos más distintivos del PTAFI 3.0 y, al mismo tiempo, uno de los ejes más exigentes para la evaluación de procesos. Esto obedece a que en esta dimensión confluyen varias de las transformaciones más ambiciosas del programa: el desplazamiento con una lógica de acompañamiento focalizado en áreas tradicionales hacia una apuesta de formación integral; la resignificación del tiempo escolar; la articulación entre currículo, contexto y proyecto institucional; y la incorporación de dimensiones ciudadanas, reconciliadoras, antirracistas, socioemocionales y de acción climática como parte del horizonte pedagógico de la escuela. La documentación base del proceso evaluativo establece expresamente que el PTAFI 3.0 busca promover y fortalecer la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes mediante una transformación curricular y un fortalecimiento pedagógico que incorpore arte, cultura, deporte, actividad física, ciencia, pensamiento histórico, tecnología, innovación y educación CRESE, a través de Centros de Interés y ambientes de aprendizaje.

Desde el punto de vista de la evaluación de procesos, el interés no radica solamente en establecer si el PFI o los Centros de Interés existen formalmente, sino en analizar de qué manera operan en la vida institucional, cómo reorganizan la experiencia escolar y en qué medida logran traducirse en aprendizajes, vínculos, prácticas pedagógicas y orientaciones curriculares coherentes con la formación integral. Por esa razón, en el diseño metodológico del proyecto esta dimensión aparece asociada a varias preguntas orientadoras: cómo las estrategias de formación integral potencian aprendizajes, cómo contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales, de qué manera se integran curricularmente las estrategias orientadas al fortalecimiento de dichas habilidades y cómo estas apuestas se expresan en la gestión institucional y pedagógica de los establecimientos educativos.

La evidencia disponible para este apartado proviene, principalmente, de las relatorías de grupos focales, de la formulación programática y metodológica del proyecto, de las encuestas aplicadas a actores escolares y de los insumos de observación ya analizados en apartados previos. Aunque en este corte no se dispone de una explotación exhaustiva de todas las bases de encuestas específicas sobre CRESE, las relatorías ofrecen un material cualitativo particularmente rico para comprender cómo son percibidos, apropiados y traducidos los Centros de Interés, el PFI y la formación socioemocional en distintos territorios. Dichas relatorías muestran, de forma reiterada, que las experiencias más valoradas no son aquellas que reproducen de forma lineal un guion externo, sino las que logran vincular intereses estudiantiles, saberes del territorio, integración de áreas y sentidos formativos amplios.

En términos generales, la evidencia sugiere que la implementación de PFI, Centros de Interés y CRESE ha generado un movimiento real de resignificación pedagógica en un número importante de establecimientos, especialmente al favorecer experiencias de aprendizaje con mayor sentido, articulación con el contexto y protagonismo estudiantil. Sin embargo, también se observan asimetrías en el grado de consolidación de estas apuestas. En algunos casos, los Centros de Interés ya operan como estructuras reconocibles, sistematizadas y articuladas con la vida escolar; en otros, la lógica de la formación integral ha comenzado a permear proyectos transversales o actividades específicas, pero aún enfrenta limitaciones administrativas, déficit de personal, falta de tiempo institucional o dificultades para institucionalizarse plenamente.

Esta heterogeneidad no debe leerse como fracaso del programa, sino como un rasgo propio de los procesos de implementación de políticas pedagógicas complejas, particularmente cuando buscan modificar no solo actividades puntuales, sino la cultura escolar misma. La evidencia permite señalar que el PFI, los Centros de Interés y CRESE funcionan como dispositivos de traducción pedagógica de la formación integral: permiten pasar de un principio programático general a experiencias concretas de aula, de institución y de territorio. No obstante, el grado de apropiación de estos dispositivos depende de factores como el liderazgo directivo, el funcionamiento del equipo dinamizador, la continuidad del acompañamiento tutorial, la disponibilidad de docentes, la articulación con las ETC y la capacidad institucional para documentar, evaluar y sostener lo realizado.

Por ello, el análisis de esta dimensión exige mantener una distinción importante: una cosa es la existencia formal del PFI, de Centros de Interés o de actividades asociadas a CRESE, y otra distinta es su uso efectivo como instrumentos de transformación pedagógica. La evaluación de procesos debe valorar precisamente esa distancia. En los casos más avanzados, el PFI aparece como instrumento de

lectura de contexto, planeación institucional y articulación curricular; los Centros de Interés operan como mediaciones para ampliar oportunidades de aprendizaje; y CRESE se expresa transversalmente en prácticas de convivencia, reconocimiento, participación y desarrollo socioemocional. En los casos menos consolidados, estos componentes pueden existir como formulación, intención o actividad puntual, pero todavía sin la densidad institucional suficiente para transformar de manera sostenida la organización escolar

8.5.1. Centros de interés y proyectos pedagógicos

Los grupos focales muestran con gran claridad que los Centros de Interés y los proyectos pedagógicos han sido uno de los principales vehículos de materialización de la formación integral en los establecimientos educativos. En las relatorías analizadas, distintos actores —docentes, tutores, rectores, formadoras y representantes territoriales— coinciden en señalar que los Centros de Interés han permitido conectar los aprendizajes con experiencias, gustos, necesidades y contextos de los estudiantes, dotando de mayor sentido a la acción pedagógica. Una formadora del MEN afirma que los Centros de Interés han sido “la oportunidad para dar mayor sentido a los aprendizajes”, mientras una tutora señala que estos fortalecen tanto las habilidades de los estudiantes como las capacidades del maestro para planear y ejecutar experiencias pedagógicas más significativas.

Un hallazgo relevante es que los Centros de Interés aparecen menos como “anexos” al currículo y más como mediaciones que reordenan progresivamente la vida escolar. Un rector del Cauca relata que una de las mayores ganancias del programa fue la sistematización de actividades institucionales mediante la estructuración de Centros de Interés articulados al territorio, como *El sendero de la esperanza*, orientado al ornato y al avistamiento de aves, así como experiencias deportivas, culturales y de innovación tecnológica. De manera semejante, una docente de Istmina describe centros vinculados a “vida saludable” y a “huellas de la diáspora”, donde se trabajan artesanías, productos medicinales, danzas, chirimías, turbantes y memoria afrodescendiente. Estos ejemplos muestran que los Centros de Interés están operando como articuladores entre cultura, identidad, conocimiento y participación escolar.

La diversidad temática de los centros también resulta reveladora. En las relatorías se mencionan experiencias relacionadas con pensamiento computacional, lógica matemática, lectoescritura, dibujo técnico, contabilidad y finanzas, avistamiento de aves, manglares, emprendimiento regional, oralidad, convivencia, tradición ancestral y lenguaje cotidiano. Tal amplitud sugiere que los proyectos pedagógicos asociados al PTAFI 3.0 no responden a un único repertorio de actividades, sino a una lógica flexible de formación integral que busca vincular áreas, lenguajes,

habilidades y problemas del contexto. Una rectora del Valle señala, por ejemplo, que un centro inicialmente poco atractivo por su denominación vinculada a la lógica matemática se transformó, mediante estrategias lúdicas, en uno de los espacios de mayor participación estudiantil. Este tipo de procesos da cuenta de una apropiación pedagógica que no se limita a ejecutar orientaciones, sino que las reelabora en clave de experiencia escolar situada.

Otro aspecto importante es que los Centros de Interés parecen favorecer la articulación entre el trabajo escolar y los proyectos de vida del estudiantado. En Tumaco, por ejemplo, se describen experiencias en dibujo técnico, contabilidad y finanzas asociadas tanto a saberes escolares como a horizontes de futuro; en Nariño, se mencionan emprendimientos de miel, café y huevos que generan apropiación y expectativas; y en distintos contextos los estudiantes aparecen vinculando aprendizaje con cultura, territorio, productividad y sentido de pertenencia. Esto sugiere que los proyectos pedagógicos impulsados por el PTAFI 3.0 tienden a reducir la separación entre saber escolar y vida social, abriendo posibilidades de formación más amplias, contextualizadas y pertinentes.

Desde la evidencia observacional, los Centros de Interés también se relacionan con otros indicadores relevantes del proceso: participación estudiantil, innovación pedagógica, resignificación del tiempo escolar e integración de intereses de los estudiantes en la planeación. Esta convergencia es significativa porque permite sostener que los Centros de Interés no solo son valorados positivamente por los actores, sino que además se expresan en prácticas visibles de organización pedagógica. Cuando un establecimiento evidencia participación activa de estudiantes, proyectos contextualizados, ambientes de aprendizaje y articulación entre intereses estudiantiles y experiencias escolares, es posible afirmar que los Centros de Interés han empezado a operar como mediaciones reales de implementación.

Sin embargo, la implementación de los Centros de Interés no es homogénea ni está exenta de dificultades. Una tutora de Cali reconoce que en su institución no han podido arrancar plenamente con estos procesos debido al déficit de maestros y a carencias administrativas, aunque ya se tiene caracterizado el interés del estudiantado. Este tipo de testimonio es particularmente importante porque muestra que la existencia de una buena orientación pedagógica no garantiza por sí sola la puesta en marcha de las estrategias; se requieren también condiciones de organización, personal, tiempo, liderazgo y sostenibilidad institucional. En consecuencia, los Centros de Interés deben ser leídos como una de las apuestas más potentes del programa, pero también como una de las más exigentes en términos de capacidad de implementación.

Así, la evidencia disponible permite afirmar que los Centros de Interés y proyectos pedagógicos han operado como mecanismos centrales de materialización de la formación integral, al articular saberes escolares con intereses estudiantiles, contextos territoriales, cultura, creatividad y participación. Su mayor fortaleza radica en haber dotado de sentido y estructura a experiencias pedagógicas más integradas y pertinentes; su mayor desafío sigue siendo la necesidad de consolidarse institucionalmente en todos los contextos, más allá de experiencias destacadas, esfuerzos parciales o iniciativas dependientes de actores específicos.

8.5.2. Desarrollo de habilidades socioemocionales

La dimensión socioemocional aparece de forma recurrente en la evidencia cualitativa analizada, no como un componente aislado, sino como una capa transversal de la implementación de la formación integral. Desde la formulación metodológica del proyecto, las habilidades socioemocionales constituyen una de las áreas de interés explícitas de la evaluación, tanto en la pregunta sobre la contribución de la formación integral y CRESE al desarrollo socioemocional como en la inclusión de competencias socioemocionales dentro de las fuentes de información y de los resultados esperados.

Las relatorías de grupos focales ofrecen una evidencia especialmente consistente en esta materia. En distintas intervenciones se afirma que los Centros de Interés han permitido trabajar emociones, escucha, comunicación, relatoría, convivencia, tolerancia, resolución de conflictos, autorregulación y sentido de pertenencia. Una lideresa de Quibdó señala que estos procesos han contribuido a regular emociones, a fortalecer prácticas reconciliativas y a desarrollar “centros de escucha”, con efectos que se llevan al aula y a la comunidad. En otra relatoría se afirma que los estudiantes “han desarrollado la inteligencia emocional”, y en otra más se describe cómo determinadas experiencias ayudan a manejar frustraciones, equivocaciones y el aprendizaje de “volver a empezar”. Este conjunto de indicios sugiere que el desarrollo socioemocional no está siendo trabajado solo desde discursos abstractos, sino a través de experiencias pedagógicas concretas que conectan emociones, lenguaje, convivencia y vida cotidiana.

También es significativo que en varios relatos las habilidades socioemocionales aparezcan unidas a la identidad cultural y al reconocimiento del otro. Las experiencias centradas en memoria afrodescendiente, tradición oral, artesanías, danzas, saberes regionales o lenguaje cotidiano no solo movilizan aprendizajes cognitivos o creativos; también parecen fortalecer autoestima, reconocimiento, vínculo con la institución y valoración de la diversidad cultural. Una docente de Istmina destaca, por ejemplo, que los estudiantes se sintieron “más cerca de la institución” y con mayor identidad a partir de experiencias culturales vinculadas a su

herencia afrodescendiente. En una perspectiva de evaluación de procesos, esto es crucial porque sugiere que la dimensión socioemocional no debe reducirse a ejercicios de autorregulación individual, sino entenderse también como construcción de pertenencia, reconocimiento, memoria colectiva y vínculo con la comunidad educativa.

Las relatorías muestran, además, que el desarrollo socioemocional se vincula con la convivencia y con la participación. En Buga, por ejemplo, se reporta mejora en competencias asociadas a la convivencia ciudadana y disminución de índices disciplinarios; en Quibdó, se señala que la participación en Centros de Interés ha ayudado a los estudiantes a descubrir habilidades, a trabajar en grupo y a utilizar de manera más significativa su tiempo libre, alejándose de situaciones complejas del entorno. Este tipo de afirmaciones no permiten una inferencia causal cerrada, pero sí aportan evidencia procesual sobre mecanismos plausibles: cuando la escuela ofrece experiencias pedagógicas más significativas, cooperativas y culturalmente pertinentes, se abren condiciones favorables para el fortalecimiento socioemocional.

Un elemento metodológicamente importante es que varias de estas habilidades se desarrollan mediante estrategias didácticas y no únicamente mediante sesiones explícitas de educación emocional. Es decir, la socioemocionalidad aparece encarnada en proyectos, ejercicios diagnósticos, trabajo por áreas integradas, emprendimientos, actividades artísticas, dinámicas de lenguaje y experiencias territoriales. Esto refuerza la idea de que la formación socioemocional en el PTAFI 3.0 no opera, al menos en los casos más significativos, como un componente paralelo o separado, sino como una dimensión transversal del trabajo pedagógico. Así, CRESE se expresa no solo cuando se nombra explícitamente, sino cuando las experiencias escolares promueven convivencia, reconciliación, reconocimiento, participación, respeto por la diversidad, comunicación cuidadosa y cuidado del entorno.

Desde la evidencia observacional, la presencia de prácticas CRESE en un porcentaje importante de establecimientos intervenidos refuerza esta interpretación. La observación permite identificar que las dimensiones socioemocionales, ciudadanas y de convivencia no se reducen a discursos institucionales, sino que se manifiestan en actividades, interacciones, ambientes y formas de relación entre docentes y estudiantes. Esta evidencia es relevante porque permite complementar la percepción de los actores con señales verificables en los establecimientos, aunque se requiera seguir fortaleciendo la documentación de estas experiencias para valorar con mayor precisión su continuidad y profundidad.

Una aclaración metodológica resulta necesaria para interpretar este hallazgo con rigor. Las diferencias que puedan aparecer entre lo que reportan docentes y lo que expresan estudiantes sobre habilidades socioemocionales no constituyen, por sí mismas, una contradicción. Los docentes suelen identificar señales externas y observables —mejor disposición para participar, reducción de tensiones, mayor escucha, colaboración o autorregulación en el aula—; los estudiantes, en cambio, pueden tardar más en reconocer esas experiencias como cambios personales, especialmente cuando la formación socioemocional se desarrolla de manera transversal mediante proyectos, Centros de Interés y prácticas CRESE, y no como una asignatura explícita. En consecuencia, el informe interpreta estas diferencias como divergencias perceptuales o desfases de maduración del cambio, no como evidencia de inconsistencia del programa.

Con todo, la evidencia también sugiere que el desarrollo socioemocional depende de la consistencia de la implementación y de la maduración progresiva de las experiencias. Allí donde los Centros de Interés todavía no logran materializarse plenamente o donde persisten limitaciones organizativas, estas apuestas pueden mantenerse más como intención que como práctica consolidada. Por ello, el hallazgo más riguroso es que la implementación del PTAFI 3.0 ha favorecido el desarrollo de habilidades socioemocionales en múltiples experiencias y prácticas CRESE, aunque su reconocimiento puede variar entre docentes y estudiantes según el grado de exposición, el tiempo de apropiación y la capacidad de cada actor para identificar y nombrar el cambio vivido.

Síntesis analítica. Evidencia: las prácticas CRESE se expresan en convivencia, participación, reconocimiento y proyectos pedagógicos. Interpretación: el desarrollo socioemocional está emergiendo como dimensión transversal, no solo como actividad aislada. Consecuencia: integrarlo de manera más sistemática al currículo, al PFI y a los instrumentos de seguimiento.

8.5.3. Integración curricular de CRESE

La integración curricular de CRESE constituye una de las pruebas más exigentes de la implementación del PTAFI 3.0, porque implica pasar de una lógica de actividades complementarias a una reorganización más profunda del sentido y la estructura del currículo escolar. La propia formulación programática define a CRESE como parte constitutiva de la formación integral y la asocia con educación ciudadana para la reconciliación, enfoque antirracista, desarrollo socioemocional y acción climática. No se trata, por tanto, de un agregado temático, sino de un enfoque transversal que debería permear las prácticas pedagógicas, los proyectos institucionales, la convivencia escolar, la lectura del territorio y la organización del tiempo escolar.

La evidencia disponible indica que la integración curricular de CRESE se encuentra en marcha, pero de forma desigual y con distintos grados de profundidad. Los grupos focales sugieren que, en los casos más significativos, esta integración se produce cuando los docentes logran articular áreas específicas con dimensiones blandas, ciudadanas, emocionales y culturales. Una rectora de Quibdó afirma que los docentes han llevado sus áreas “a las competencias blandas” y han logrado una mayor armonización entre trabajo emocional, valores y trabajo en grupo. Otra intervención sostiene que matemáticas se articula con otras ramas de la ciencia, mientras otra destaca que ejercicios diagnósticos sobre el lenguaje cotidiano del estudiantado dieron lugar a experiencias que promueven conciencia sobre la comunicación y sus efectos. Estas descripciones sugieren que la integración de CRESE no siempre adopta el lenguaje técnico del programa, pero sí se expresa en prácticas de transversalización curricular.

Desde un punto de vista procesual, esto significa que CRESE parece estar siendo integrado no tanto como una asignatura o módulo independiente, sino como una orientación que reconfigura la relación entre saber disciplinar y formación humana. En las relatorías aparecen varios ejemplos de ello: la lectoescritura se trabaja con juego, emociones y participación familiar; la lógica matemática se vuelve más significativa mediante mediaciones lúdicas; el emprendimiento regional se articula con identidad, proyección de futuro y pertenencia territorial; la recuperación de la cultura afrodescendiente se vincula a valoración de la historia, diálogo intercultural y reconocimiento de la diversidad; y las prácticas ambientales se conectan con la observación del territorio, el cuidado de ecosistemas y la acción climática. Todas estas experiencias muestran que la integración curricular de CRESE opera, en los casos más logrados, mediante la hibridación entre contenidos escolares y dimensiones ciudadanas, socioemocionales, culturales, ambientales y de contexto.

También es relevante que esta integración curricular se apoye en diagnósticos e intereses estudiantiles. Varias voces destacan que la identificación de gustos, necesidades y realidades del alumnado fue la base para construir Centros de Interés y para desarrollar estrategias pedagógicas pertinentes. Esto refuerza la idea de que la integración curricular de CRESE no consiste solo en agregar nuevos temas al plan de estudios, sino en reorganizar la enseñanza a partir de una lectura situada del sujeto que aprende. En este orden, CRESE actúa menos como contenido cerrado y más como criterio para seleccionar, articular y resignificar experiencias curriculares.

La evidencia observacional también permite reforzar esta lectura. La presencia de prácticas CRESE, junto con los niveles altos de participación estudiantil, innovación pedagógica e integración de intereses en la planeación, sugiere que en varios establecimientos se están generando condiciones para que CRESE se exprese en

la vida escolar. Sin embargo, la evidencia también indica que el nivel de documentación de estos procesos todavía requiere fortalecimiento. Esto significa que, aunque existen prácticas y experiencias relevantes, no siempre se dispone de registros sistemáticos que permitan reconstruir con precisión cómo CRESE se integra al currículo, con qué continuidad, en qué áreas, mediante qué estrategias y con qué resultados intermedios.

Sin embargo, la evidencia también obliga a reconocer que esta integración todavía enfrenta desafíos. La presencia de resistencias en algunas áreas, la dificultad para arrancar ciertos Centros de Interés y las limitaciones administrativas o de personal indican que la transversalización curricular no avanza al mismo ritmo en todos los establecimientos. En consecuencia, no sería riguroso afirmar que CRESE ya se encuentra plenamente integrado al currículo en todos los casos. Más apropiado es señalar que existen señales claras de integración en múltiples experiencias, especialmente cuando el trabajo escolar logra vincular saber disciplinar, convivencia, identidad, participación y contexto, pero que la consolidación curricular de esta apuesta requiere todavía mayor institucionalización, seguimiento y apoyo pedagógico.

De modo que, la evaluación de procesos permite concluir que la implementación de PFI, Centros de Interés y CRESE ha abierto una dinámica significativa de transformación pedagógica en los establecimientos intervenidos. Los Centros de Interés y proyectos pedagógicos han servido como mecanismos de articulación entre formación integral, territorio y participación estudiantil; el desarrollo de habilidades socioemocionales aparece como una dimensión transversal de múltiples experiencias pedagógicas; y la integración curricular de CRESE, aunque desigual, muestra avances importantes en la articulación entre saber escolar, convivencia, ciudadanía, reconocimiento cultural, acción climática y acción situada. La principal fortaleza de esta implementación reside en su capacidad para producir experiencias pedagógicas con sentido; su principal reto sigue siendo consolidar esa transformación de manera más homogénea, documentada y sostenible en el conjunto de los establecimientos educativos.

8.6. Armonización curricular y resignificación del tiempo escolar

La armonización curricular y la resignificación del tiempo escolar constituyen dos de las apuestas más estructurales del PTAFI 3.0, porque implican modificar no solo actividades específicas, sino la lógica misma con la que la escuela organiza sus prioridades formativas, distribuye sus tiempos, articula saberes y responde a la diversidad de sus estudiantes y territorios. En la formulación programática del PTAFI 3.0, la resignificación del tiempo escolar no se entiende como un simple aumento

horario ni como la incorporación marginal de talleres complementarios, sino como una transformación pedagógica orientada a ampliar las oportunidades de aprendizaje mediante la integración de arte, cultura, deporte, ciencia, tecnología, innovación, lectura, escritura, oralidad y educación CRESE en prácticas pertinentes al contexto. Esa transformación debía apoyarse en el PFI, en la lectura de contexto, en los Centros de Interés y en la articulación curricular, de manera que el uso del tiempo escolar respondiera con mayor sentido a las necesidades, capacidades e intereses de las comunidades educativas.

Desde la perspectiva de la evaluación de procesos, este apartado exige examinar dos cuestiones estrechamente relacionadas. La primera es si la armonización curricular y la resignificación del tiempo escolar han permitido responder mejor a las necesidades y prioridades de los estudiantes. La segunda es si esa reorganización mantiene coherencia con principios de equidad, diversidad y reconocimiento de realidades locales. Ambas preguntas son centrales, porque el PTAFI 3.0 se presenta precisamente como una política de formación integral territorializada, es decir, como una estrategia que busca superar esquemas homogéneos de escolarización y abrir una escuela más flexible, situada y conectada con la vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

En términos metodológicos, la evaluación se apoya aquí en la triangulación entre formulación programática, observación de establecimientos, encuestas a actores escolares y relatorías de grupos focales, especialmente aquellas que describen cómo las experiencias pedagógicas se construyen a partir de intereses, contextos, identidades y problemáticas del entorno. Esta triangulación es fundamental porque la resignificación del tiempo escolar podría confundirse con la simple existencia de actividades adicionales. La evidencia analizada permite ir más allá de esa lectura: lo relevante no es únicamente que haya nuevas actividades, sino que estas se articulen con el currículo, respondan a intereses estudiantiles, dialoguen con el territorio y contribuyan a ampliar el sentido formativo de la jornada escolar.

La evidencia disponible permite sostener que el PTAFI 3.0 ha favorecido procesos reales de armonización curricular y resignificación del tiempo escolar en un conjunto importante de establecimientos, aunque con niveles distintos de profundidad y formalización. El instrumento de observación aporta una señal especialmente consistente: en los registros de establecimientos intervenidos, la resignificación del tiempo escolar con base en intereses de los estudiantes se ubicó mayoritariamente en niveles altos, lo que indica que en numerosos casos se observan decisiones concretas de reorganización del tiempo, de incorporación de actividades formativas más amplias y de articulación entre la jornada escolar y experiencias vinculadas a la formación integral. A esto se suman los hallazgos ya señalados sobre participación activa del estudiantado, integración de intereses en la planeación y

reconocimiento de innovaciones pedagógicas, todos ellos compatibles con una transformación del uso del tiempo escolar y de la manera como se estructuran los aprendizajes en la institución.

Ahora bien, el sentido pedagógico de esa transformación se vuelve más claro cuando se leen las relatorías de grupos focales. En ellas aparece de forma reiterada la idea de que la escuela comienza a organizarse menos alrededor de una secuencia rígida de clases magistrales y más en torno a experiencias que conectan con los intereses, saberes, expectativas y contextos de los estudiantes. Un actor territorial afirma que los Centros de Interés “rompieron el paradigma de las clases magistrales” y reposicionaron a los estudiantes como protagonistas; una rectora sostiene que ciertos espacios, inicialmente poco atractivos, lograron mayor participación cuando fueron replanteados lúdicamente; y varios participantes coinciden en que los Centros de Interés permitieron que los aprendizajes ganaran sentido al conectarse con vivencias, creatividad, identidad, cultura y cotidianidad. Estas afirmaciones sugieren que la resignificación del tiempo escolar no se limita a “hacer actividades diferentes”, sino que implica reorganizar el tiempo pedagógico en función de experiencias más significativas, más abiertas a la interdisciplinariedad y más sensibles a la subjetividad estudiantil.

En este marco, la armonización curricular puede entenderse como el esfuerzo por reducir la fragmentación entre áreas, tiempos, proyectos y experiencias, y por construir conexiones más densas entre saber disciplinar, formación humana y contexto. Las relatorías ofrecen múltiples ejemplos de ello: articulación entre matemáticas y lúdica, entre geometría y dibujo técnico, entre lectoescritura y juego, entre cultura afrodescendiente y memoria histórica, entre emprendimiento regional y proyección de futuro, entre ciencia y vida cotidiana, y entre lenguaje cotidiano y reflexión socioemocional. Estas experiencias muestran que el currículo se vuelve más armónico cuando deja de operar como suma de asignaturas cerradas y empieza a relacionar saberes, problemas y capacidades de manera más integrada.

No obstante, la armonización curricular y la resignificación del tiempo escolar todavía presentan desafíos importantes. En algunos establecimientos, las experiencias parecen estar más consolidadas como proyectos o centros específicos que como transformación integral del currículo. En otros, la escasez de docentes, la sobrecarga institucional o la falta de condiciones administrativas limitan la posibilidad de sostener cambios más profundos. Por ello, el hallazgo debe formularse con prudencia: existen avances significativos en la resignificación del tiempo escolar, pero estos no equivalen aún a una transformación plenamente institucionalizada en todos los establecimientos educativos. Se trata de un proceso en curso, cuya consolidación depende de la capacidad de articular PFI, Centros de

Interés, planeación curricular, liderazgo directivo, acompañamiento docente y seguimiento institucional.

8.6.1. Respuesta a necesidades y prioridades de los estudiantes

Uno de los hallazgos más consistentes de la evidencia cualitativa es que la resignificación del tiempo escolar y la armonización curricular parecen responder mejor a las necesidades y prioridades del estudiantado cuando las experiencias pedagógicas parten de sus intereses, de sus contextos vitales y de sus trayectorias de participación. Esta idea recorre transversalmente los grupos focales. Una formadora del MEN señala que los Centros de Interés han permitido conectar los aprendizajes con experiencias de los estudiantes “de acuerdo con sus gustos”; una docente de Buenaventura afirma que mediante estos procesos los estudiantes reconocen opciones relevantes para su vida y sus objetivos; y una tutora destaca que la identificación diagnóstica de intereses y necesidades fue decisiva para la creación de Centros de Interés acordes con las realidades del alumnado. En todos estos casos, la prioridad del estudiante deja de inferirse abstractamente y se convierte en criterio explícito de organización pedagógica.

La respuesta a necesidades estudiantiles se expresa, en primer lugar, en el reconocimiento de diferentes formas de aprendizaje y de participación. Las relatorías describen estudiantes que encuentran espacios significativos en danza, música, artesanías, pensamiento computacional, deporte, avistamiento de aves, emprendimiento, oralidad, lectoescritura o dibujo técnico. Esta diversidad temática revela que la escuela, en los casos más significativos, deja de ofrecer una única vía legítima de aprendizaje y empieza a reconocer que las prioridades formativas del estudiantado no son homogéneas. Tal reconocimiento es central para la formación integral, porque permite que estudiantes con distintos intereses, talentos y disposiciones encuentren maneras de vincularse a la vida escolar desde una relación más activa y significativa.

En segundo lugar, la evidencia sugiere que la resignificación del tiempo escolar responde a necesidades de pertenencia, reconocimiento e identidad. En Istmina, por ejemplo, se destaca que a través de experiencias vinculadas a la diáspora afrodescendiente los estudiantes se sintieron “más cerca de la institución”, mientras en otros contextos se menciona que los estudiantes descubren habilidades antes invisibilizadas, fortalecen su autoestima o encuentran en la escuela un espacio para proyectarse de otro modo. Estas señales son particularmente importantes, porque muestran que la prioridad estudiantil no debe entenderse solo en términos de logro académico inmediato, sino también como necesidad de ser reconocido, escuchado y vinculado a una experiencia escolar con sentido.

En tercer lugar, la respuesta a necesidades estudiantiles se manifiesta en la capacidad de la escuela para vincular aprendizaje y proyecto de vida. Las experiencias de emprendimiento regional, contabilidad y finanzas asociadas a prácticas deportivas, proyectos ambientales o iniciativas productivas muestran que algunos Centros de Interés están ayudando a que los estudiantes relacionen el tiempo escolar con horizontes de futuro. Este hallazgo es especialmente valioso en una evaluación de procesos, porque sugiere que la resignificación del tiempo escolar no opera solo al interior del aula, sino también en la forma en que la escuela se conecta con expectativas juveniles, trayectorias territoriales y posibilidades de continuidad formativa o productiva.

A ello se suma una dimensión protectora y relacional. Varias relatorías indican que estos procesos contribuyen a ofrecer usos más significativos del tiempo libre, a fortalecer la convivencia y a alejar a los estudiantes de situaciones problemáticas del entorno. Aunque estas afirmaciones no constituyen evidencia causal cerrada, sí aportan indicios importantes sobre mecanismos de proceso: cuando la escuela reorganiza su tiempo en torno a experiencias relevantes y participativas, puede responder mejor no solo a necesidades cognitivas, sino también a necesidades de cuidado, pertenencia, regulación emocional y socialización positiva.

La evidencia observacional es coherente con esta lectura. Los niveles altos en participación estudiantil, resignificación del tiempo escolar e integración de intereses en la planeación permiten sostener que, en un número importante de establecimientos, la respuesta a necesidades y prioridades de los estudiantes no se limita al plano declarativo, sino que empieza a expresarse en prácticas institucionales y pedagógicas. No obstante, esta respuesta requiere mayor sistematización para identificar con precisión qué necesidades son atendidas, cómo se priorizan, qué actores participan en su lectura y qué mecanismos permiten hacer seguimiento a los avances.

No obstante, la capacidad de respuesta a las necesidades del estudiantado no es uniforme. Como ya se ha señalado en otros apartados, algunos contextos presentan limitaciones administrativas o déficit de personal que dificultan la materialización plena de los intereses estudiantiles ya identificados. Por ello, el hallazgo más riguroso es que la armonización curricular y la resignificación del tiempo escolar han abierto condiciones importantes para responder mejor a las necesidades y prioridades de los estudiantes, pero esa respuesta sigue dependiendo de la capacidad institucional para sostener y profundizar dichas transformaciones.

8.6.2. Coherencia con equidad, diversidad y realidades locales

La segunda dimensión de este apartado se refiere a la coherencia entre los procesos de armonización curricular y resignificación del tiempo escolar, y los

principios de equidad, diversidad y reconocimiento de realidades locales. Este punto es decisivo porque el PTAFI 3.0 no se presenta como una propuesta neutra ni universalizante, sino como una estrategia que, de acuerdo con su formulación, debe responder a contextos diversos y promover prácticas pedagógicas pertinentes al territorio. En esa medida, la evaluación de procesos debía examinar si la reorganización del tiempo y del currículo efectivamente reconoce la diversidad social, cultural y territorial de los establecimientos educativos.

La evidencia cualitativa sugiere que, en muchos casos, sí existe una coherencia significativa entre estas transformaciones y las realidades locales. Las relatorías muestran que los Centros de Interés y proyectos pedagógicos no se definen solamente por disponibilidad institucional, sino también por referentes del contexto: cultura afrodescendiente, tradición oral, chirimía, turbantes, artesanías, saberes medicinales, avistamiento de aves, manglares, emprendimientos regionales, lenguaje cotidiano, convivencia comunitaria y dinámicas propias de la región. Esta recurrencia indica que la formación integral no está siendo desplegada, al menos en los casos más significativos, como una oferta desanclada del entorno, sino como una propuesta que busca leer la diversidad territorial y convertirla en materia pedagógica.

La coherencia con la diversidad también se expresa en la manera en que los Centros de Interés reconocen diferencias individuales y las trasladan a experiencias colectivas. Un actor territorial afirma que en los centros “todos son protagonistas de acuerdo con las características individuales llevadas a lo grupal”, lo cual resulta especialmente significativo desde una perspectiva de equidad. Ello sugiere que la reorganización del tiempo escolar no busca simplemente agregar actividades, sino abrir oportunidades para que estudiantes con trayectorias, habilidades e intereses distintos encuentren modos legítimos de participación y aprendizaje dentro de la institución.

Asimismo, la evidencia apunta a una coherencia relevante con realidades sociales complejas. En varios relatos se menciona que los Centros de Interés ayudan a regular emociones, fortalecer prácticas reconciliativas, mejorar la convivencia o alejar a los estudiantes de situaciones difíciles del entorno. Esto es particularmente importante en territorios marcados por desigualdades, violencia o fragilidad institucional, porque sugiere que la resignificación del tiempo escolar puede operar también como estrategia de equidad, al ofrecer experiencias educativas más inclusivas, más protectoras y conectadas con necesidades sociales reales.

La coherencia con la diversidad cultural es también visible en la centralidad otorgada a memorias, saberes y expresiones identitarias locales. La experiencia de *Huellas de la diáspora*, por ejemplo, no solo amplía el currículo, sino que reconoce una

historia y una cultura frecuentemente marginalizadas en la escuela; del mismo modo, los proyectos que articulan emprendimientos regionales con aprendizaje escolar permiten validar formas de conocimiento y de vida ligadas al territorio. En este sentido, la armonización curricular se vuelve coherente con la diversidad cuando deja de tomar como única referencia un canon homogéneo y empieza a reconocer otras formas de saber, de narrar y de proyectarse.

Desde la evidencia observacional, esta coherencia se expresa en la presencia de prácticas contextualizadas, participación estudiantil, integración de intereses y resignificación del tiempo escolar. Sin embargo, el informe debe mantener una cautela interpretativa: la presencia de experiencias pedagógicas coherentes con la equidad y la diversidad no significa que toda la institución o todo el currículo haya sido plenamente transformado. Además, las limitaciones de recursos, personal y sostenibilidad pueden hacer que dicha coherencia dependa en exceso del compromiso de algunos actores o de experiencias puntuales.

Por ello, lo más riguroso es afirmar que la armonización curricular y la resignificación del tiempo escolar muestran avances significativos en su coherencia con la equidad, la diversidad y las realidades locales, especialmente en los establecimientos donde la formación integral ha logrado anclarse en la cultura, el territorio, la participación estudiantil y la lectura de contexto; pero su consolidación plena como política institucional sigue siendo desigual y requiere mayor estabilidad, documentación y acompañamiento.

Síntesis analítica. Evidencia: la armonización curricular y la resignificación del tiempo escolar acercan la escuela a intereses, necesidades y realidades del estudiantado. Interpretación: ambas dimensiones fortalecen pertinencia y equidad, pero aún requieren institucionalización. Consecuencia: formalizar tiempos, responsables, evidencias e indicadores de seguimiento.

8.7. Participación de familias y comunidad

La participación de familias y comunidad constituye una dimensión decisiva en la evaluación de procesos del PTAFI 3.0, porque permite establecer hasta qué punto la formación integral ha logrado desbordar los márgenes del aula y convertirse en una experiencia compartida entre escuela, hogar y territorio. En la lógica programática del PTAFI 3.0, la formación integral no puede reducirse a un conjunto de innovaciones metodológicas internas a la institución, sino que debe propiciar vínculos más densos entre los actores escolares y comunitarios, especialmente cuando se busca resignificar el tiempo escolar, fortalecer el sentido de pertenencia, promover la educación CRESE y hacer de la escuela un espacio más abierto a la realidad social, cultural y afectiva del estudiantado.

En consecuencia, la evaluación de procesos debía examinar si el programa ha contribuido a fortalecer el relacionamiento con familias y cuidadores y si esa participación ha tenido efectos relevantes en el clima escolar. Esta dimensión resulta particularmente importante porque muchas de las transformaciones asociadas a la formación integral —convivencia, reconocimiento, desarrollo socioemocional, participación, identidad cultural, proyecto de vida y uso significativo del tiempo— difícilmente pueden sostenerse si la escuela permanece aislada de los contextos familiares y comunitarios donde los estudiantes construyen su experiencia cotidiana.

Metodológicamente, este apartado se apoya en la triangulación entre la formulación del programa, las relatorías de grupos focales, los registros disponibles de encuestas a directivos y familias, y los hallazgos ya observados en otros componentes del proceso, especialmente aquellos que muestran articulación entre proyectos escolares, identidad territorial, participación estudiantil y convivencia. Aunque en este corte los registros de encuesta a familias y a directivos sobre este tema son limitados, sí aportan indicios útiles para complementar la evidencia cualitativa. Los grupos focales, por su parte, ofrecen ejemplos particularmente valiosos sobre el modo en que algunas experiencias del PTAFI 3.0 logran involucrar a actores familiares y comunitarios, o al menos generar efectos que trascienden el espacio estrictamente escolar.

En términos generales, la información disponible sugiere que el PTAFI 3.0 ha favorecido procesos de apertura de la escuela hacia las familias y la comunidad, aunque de manera desigual y todavía más consistente en experiencias concretas que en esquemas plenamente institucionalizados de participación. Es decir, la participación de familias y comunidad parece fortalecerse sobre todo cuando los Centros de Interés y los proyectos pedagógicos logran conectar la vida escolar con la cultura local, la memoria, la convivencia, el territorio y las expectativas de futuro del estudiantado. Sin embargo, ello no significa que todas las instituciones hayan consolidado mecanismos estables, continuos y homogéneos de relacionamiento con las familias, ni que esa participación adopte siempre formas intensas o transformadoras. Más bien, la evidencia muestra una tendencia favorable, con avances visibles, pero también con márgenes de profundización.

Esta precisión es importante porque evita sobredimensionar el alcance del hallazgo. La evaluación permite identificar indicios de fortalecimiento del vínculo escuela-familia-comunidad, pero no permite afirmar que este componente se encuentre plenamente institucionalizado en todos los establecimientos educativos. En algunos casos, la participación familiar aparece vinculada a proyectos específicos; en otros, se expresa mediante canales de comunicación y acompañamiento; y en otros, se manifiesta de forma indirecta a través del reconocimiento comunitario de

experiencias pedagógicas. Por tanto, el análisis debe situarse en el terreno de los avances progresivos y no de las conclusiones cerradas.

8.7.1. Relacionamiento con familias y cuidadores

Uno de los hallazgos más relevantes de este apartado es que el PTAFI 3.0 parece haber contribuido a fortalecer el relacionamiento con familias y cuidadores, sobre todo cuando las experiencias pedagógicas adquieren un sentido cercano a la vida cotidiana del estudiantado y a las dinámicas del territorio. Las relatorías de grupos focales ofrecen varios indicios en esa dirección. Una lideresa de Quibdó señaló que los Centros de Interés han logrado articular a las familias y a los docentes en torno al desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes; un actor territorial de Nariño afirmó que, en algunos municipios, los Centros de Interés involucraron “no solo a la comunidad de la institución, sino a todos los actores del municipio”; y en otras experiencias se describe cómo las familias participan o se ven indirectamente implicadas en proyectos vinculados con memoria cultural, tradición oral, lectoescritura, emprendimiento regional y actividades de reconocimiento identitario. Estas evidencias sugieren que la formación integral ha favorecido un vínculo más amplio entre la escuela y su entorno social inmediato.

En las relatorías aparece, además, una idea especialmente importante: la participación de las familias no se limita a asistir a reuniones formales, sino que se activa más intensamente cuando los procesos escolares interpelan dimensiones que las familias reconocen como valiosas o próximas a su experiencia. Esto se observa, por ejemplo, en la experiencia *Palabras que vuelan*, donde se menciona que el amor por las letras y la escritura se fortaleció en conjunto con docentes y padres de familia; o en procesos donde la tradición oral, las artesanías, la memoria afrodescendiente, los emprendimientos locales o las prácticas de convivencia hacen que la escuela dialogue con referentes familiares y comunitarios. Este hallazgo es relevante porque muestra que el relacionamiento con cuidadores se fortalece menos por vía de la formalidad administrativa y más por medio de experiencias pedagógicas que resultan culturalmente legibles, afectivamente significativas y socialmente reconocibles.

Los registros disponibles en la encuesta a familias, aunque muy reducidos para este corte, apuntan en una dirección convergente. El caso registrado muestra una percepción favorable sobre la comunicación del establecimiento con las familias, la bienvenida a su participación, la posibilidad de comunicarse con la institución cuando es necesario y la sensación de ser parte de la comunidad educativa. También aparece una valoración positiva de las reuniones, talleres y espacios escolares en los que las familias pueden involucrarse, así como una expectativa alta respecto al papel de la educación en la vida futura del hijo o hija. Aunque no es

posible generalizar a partir de un único registro, esta información resulta coherente con la hipótesis de que el PTAFI 3.0 puede fortalecer el vínculo escuela-familia cuando la institución habilita canales de comunicación, participación y reconocimiento mutuo.

Por su parte, los registros disponibles en la encuesta a directivos refuerzan parcialmente este hallazgo. En ellos se reporta que la comunicación con las familias se realiza con frecuencia o siempre mediante distintos medios, que se generan espacios de interacción entre docentes y cuidadores, y que las interacciones con las familias contribuyen al bienestar estudiantil. También se percibe, aunque con matices, una mejora en la participación respecto a años anteriores. Estos resultados sugieren que, al menos en algunas instituciones, la participación de familias y cuidadores empieza a ser concebida como parte del proceso pedagógico y no solo como requisito administrativo o respuesta a problemas puntuales.

Desde un punto de vista procesual, esto permite afirmar que el relacionamiento con familias y cuidadores se fortalece especialmente en tres planos. El primero es el de la comunicación: la escuela informa, convoca y abre espacios de intercambio. El segundo es el de la identificación con la experiencia escolar: las familias reconocen sentido en actividades que dialogan con su cultura, su entorno o sus expectativas sobre los estudiantes. El tercero es el de la corresponsabilidad: cuando la formación integral se traduce en proyectos significativos, la familia deja de ser espectadora y puede convertirse en interlocutora, apoyo o parte de la experiencia educativa.

Este relacionamiento también adquiere un valor pedagógico más amplio cuando se vincula con la lectura de contexto. En efecto, varias de las experiencias descritas en los grupos focales muestran que las familias y la comunidad son portadoras de saberes, memorias, prácticas culturales y expectativas que enriquecen el trabajo escolar. La escuela, en esos casos, no solo convoca a las familias para informarles sobre lo que ocurre, sino que empieza a reconocerlas como parte del ecosistema formativo. Este desplazamiento es coherente con la apuesta del PTAFI 3.0 por una formación integral territorializada, en la cual los aprendizajes no se producen únicamente a partir del currículo formal, sino también desde la relación entre escuela, hogar, comunidad y territorio.

No obstante, la evidencia también obliga a reconocer límites. La participación familiar no aparece en los insumos disponibles como un componente plenamente estructurado y homogéneo en todas las instituciones. Más bien, parece variar según el tipo de actividad, el contexto, las capacidades del establecimiento, el liderazgo directivo y la naturaleza de los proyectos pedagógicos desarrollados. Esto indica que el PTAFI 3.0 ha abierto una vía relevante para el fortalecimiento del vínculo con

familias y cuidadores, pero que su consolidación requiere mecanismos más estables de institucionalización, seguimiento y apropiación.

Síntesis analítica. Evidencia: el vínculo familia-escuela se fortalece cuando los proyectos conectan con vida cotidiana, cultura y expectativas comunitarias. Interpretación: la participación familiar aporta sentido compartido, pero aún es irregular. Consecuencia: pasar de experiencias puntuales a estrategias sistemáticas de vinculación y seguimiento.

8.7.2. Aportes al clima escolar

La segunda pregunta de este apartado se refiere a los aportes de la participación de familias y comunidad al clima escolar. Este vínculo es especialmente importante en una evaluación de procesos, porque permite examinar si la apertura de la escuela a actores externos no solo amplía la participación, sino que también incide en la convivencia, el bienestar, el sentido de pertenencia y la calidad relacional de la vida escolar. La evidencia disponible permite sostener que sí existen indicios importantes de esa contribución, aunque nuevamente de manera desigual y más claramente visible en ciertas experiencias que en indicadores plenamente consolidados.

Las relatorías de grupos focales muestran que varios de los proyectos promovidos en el marco del PTAFI 3.0 fortalecen dimensiones del clima escolar como la convivencia, el reconocimiento mutuo, la participación, el sentido de pertenencia y el uso significativo del tiempo escolar. Una docente de Buga afirmó que estas experiencias mejoraron competencias asociadas a la convivencia ciudadana y ayudaron a disminuir índices disciplinarios; una rectora de Quibdó señaló que los estudiantes han aprendido a trabajar en grupo, a ser más tolerantes y a dar un uso más significativo a su tiempo libre; y una lideresa de Quibdó destacó que los procesos desarrollados han permitido regular emociones, fortalecer prácticas reconciliativas y trasladar esas dinámicas al aula y a la comunidad. Estas intervenciones sugieren que el clima escolar mejora no solo por la presencia de estrategias directas de convivencia, sino por la existencia de experiencias pedagógicas significativas que favorecen pertenencia, cooperación y reconocimiento.

La participación de familias y comunidad parece contribuir a ese clima escolar por varias vías. En primer lugar, al reforzar la continuidad entre valores escolares y valores familiares. Cuando las familias reconocen la escuela como espacio de formación en respeto, ciudadanía, esfuerzo, convivencia o proyecto de vida, se fortalecen las condiciones simbólicas para una convivencia más coherente. En segundo lugar, la participación comunitaria ayuda a legitimar la escuela como espacio relevante para la vida local, lo que puede aumentar el sentido de

pertenencia del estudiantado y reducir la percepción de distancia entre experiencia escolar y entorno social. En tercer lugar, el trabajo compartido con familias puede facilitar una atención más integral a situaciones de bienestar, convivencia o permanencia, especialmente cuando existen canales de comunicación fluidos entre institución y cuidadores.

Los registros disponibles de directivos aportan indicios compatibles con esta interpretación. En ellos se observa que las interacciones con las familias son valoradas como contribuyentes al bienestar estudiantil y que existen espacios de relación entre docentes y familias. Asimismo, algunos registros señalan que factores socioemocionales afectan con frecuencia la permanencia o la convivencia, lo cual sugiere que la participación de familias y cuidadores no es un aspecto accesorio, sino un componente importante para abordar las condiciones relacionales que atraviesan la vida escolar. La propia percepción directiva de que el ambiente escolar permite a los estudiantes expresar opiniones y de que se realizan actividades para abordar emociones o convivencia refuerza la idea de que el clima escolar es una dimensión trabajada, aunque no siempre con la misma intensidad.

La evidencia cualitativa también permite comprender que el clima escolar mejora cuando la escuela ofrece espacios de reconocimiento e inclusión. En varias relatorías, la participación de estudiantes en proyectos vinculados a cultura afrodescendiente, tradición oral, danza, lectura, emprendimiento o ciencia fortalece no solo aprendizajes, sino también identidad, autoestima y vínculos colectivos. Cuando los estudiantes se sienten más cerca de la institución, más visibles en sus talentos y más protagonistas de la vida escolar, es razonable interpretar que también se fortalecen componentes clave del clima escolar, como la confianza, la integración y el sentido de comunidad. Esta dimensión es particularmente importante porque sugiere que los aportes al clima escolar no derivan exclusivamente de programas explícitos de convivencia, sino también del modo en que la escuela reorganiza la participación y reconoce a sus sujetos.

Desde esta perspectiva, el clima escolar no debe ser entendido únicamente como ausencia de conflicto o reducción de problemas disciplinarios. En el marco del PTAFI 3.0, el clima escolar aparece asociado a la calidad de las relaciones, al sentido de pertenencia, a la posibilidad de expresión, a la participación activa, a la escucha, al reconocimiento de la diversidad y a la construcción de experiencias compartidas. Por ello, cuando los Centros de Interés y los proyectos pedagógicos movilizan a familias y comunidad, también pueden favorecer condiciones más amplias para la convivencia y el bienestar, siempre que dichas experiencias se mantengan articuladas a la vida institucional y no queden reducidas a eventos aislados.

Ahora bien, sería inadecuado presentar este hallazgo como si el PTAFI 3.0 hubiera resuelto de manera plena los problemas de clima escolar. La información disponible muestra más bien una tendencia positiva, con experiencias donde se fortalecen convivencia, regulación emocional, participación y sentido de pertenencia, pero también con persistencia de tensiones y factores socioemocionales que siguen afectando la experiencia escolar. Por ello, el hallazgo debe formularse con cautela: la participación de familias y comunidad parece aportar al clima escolar en la medida en que fortalece comunicación, reconocimiento, pertenencia y corresponsabilidad, pero esos aportes dependen de la consistencia de la implementación y de la capacidad institucional para sostener el vínculo con los actores familiares y comunitarios.

Síntesis analítica. Evidencia: la participación de familias y comunidad aporta a convivencia, identidad territorial y clima escolar. Interpretación: su impacto depende de proyectos pedagógicos significativos y de corresponsabilidad institucional. Consecuencia: integrar esta participación al PFI, al PEI/PEC y a los mecanismos de evaluación formativa.

8.8. Innovaciones, adaptaciones territoriales y apropiaciones locales

La evaluación de procesos del PTAFI 3.0 no puede limitarse a verificar la existencia de lineamientos, instrumentos o rutas de acompañamiento; también debe examinar en qué medida el programa ha sido capaz de generar innovaciones pedagógicas, promover adaptaciones territoriales pertinentes y propiciar formas de apropiación local de la formación integral. Esta dimensión resulta especialmente importante porque una política educativa de alcance nacional solo logra densidad transformadora cuando sus orientaciones no se aplican de manera mecánica, sino cuando son traducidas, reinterpretadas y reconfiguradas por los actores escolares y territoriales en función de sus realidades, capacidades y horizontes formativos. En este sentido, la innovación, la adaptación y la apropiación no son efectos secundarios del programa, sino indicadores centrales de su vitalidad pedagógica e institucional.

La formulación del PTAFI 3.0 reconoce explícitamente esta necesidad. Los documentos metodológicos y programáticos señalan que la ruta de acompañamiento y formación pedagógica debe ser continua, secuencial y progresiva, pero al mismo tiempo territorializada, sustentada en la lectura de contexto y orientada a construir esquemas viables y diversos de resignificación del tiempo escolar. Asimismo, se enfatiza que el programa debe articular el PFI, los Centros de Interés y la educación CRESE con las oportunidades, capacidades, necesidades e intereses de cada comunidad educativa. Esto implica que la

implementación no está concebida como mera réplica de un modelo fijo, sino como una construcción situada, en la cual la innovación pedagógica y la apropiación local son condiciones necesarias para la sostenibilidad del proceso.

Metodológicamente, este apartado se sustenta en la triangulación entre la observación de establecimientos educativos, las relatorías de grupos focales y la arquitectura conceptual del programa. La observación ofrece indicios sobre presencia de innovaciones pedagógicas visibles, integración de intereses estudiantiles, resignificación del tiempo escolar y protagonismo del estudiante. Las relatorías, por su parte, permiten comprender cómo esas innovaciones son narradas, apropiadas y contextualizadas por docentes, directivos, tutores, formadores y actores territoriales. En conjunto, la evidencia disponible permite sostener que el PTAFI 3.0 sí ha favorecido procesos de innovación y apropiación en una variedad importante de contextos, aunque con diferentes niveles de profundidad, sistematicidad e institucionalización.

En términos generales, la información analizada muestra que la innovación en el PTAFI 3.0 no se expresa primordialmente en la introducción de tecnologías o metodologías espectaculares, sino en la transformación de la lógica pedagógica con la que la escuela organiza la experiencia de aprendizaje. Las experiencias más significativas no son necesariamente las más sofisticadas en recursos, sino aquellas que logran articular intereses estudiantiles, saberes territoriales, interdisciplinariedad, participación, reconocimiento cultural y sentido formativo. Asimismo, la apropiación local de la formación integral se hace visible cuando los establecimientos y territorios convierten las orientaciones del programa en proyectos con identidad propia, vinculados a su entorno social, ambiental, cultural y productivo. Esta es, probablemente, una de las contribuciones más relevantes del PTAFI 3.0: haber abierto condiciones para que la formación integral deje de operar como discurso abstracto y se traduzca en prácticas pedagógicas con arraigo territorial.

Sin embargo, también aquí es necesario introducir un matiz evaluativo. La existencia de experiencias innovadoras no equivale automáticamente a una transformación institucional generalizada. En algunos establecimientos, las innovaciones se encuentran más consolidadas, documentadas y articuladas al PFI; en otros, dependen todavía de docentes específicos, liderazgos particulares o condiciones coyunturales. Por ello, la evaluación debe diferenciar entre innovaciones emergentes, experiencias significativas y procesos institucionalizados. Esta distinción permite valorar con mayor precisión el alcance real de la apropiación local y evitar que algunos casos exitosos sean presentados como expresión homogénea del conjunto del programa.

8.8.1. Innovaciones pedagógicas

La evidencia disponible permite afirmar que el PTAFI 3.0 ha favorecido innovaciones pedagógicas significativas en un conjunto importante de establecimientos acompañados. Este hallazgo se apoya, en primer lugar, en la observación de establecimientos intervenidos, donde la categoría relativa al reconocimiento de innovaciones pedagógicas alcanzó niveles altos en la gran mayoría de los casos. Este dato es especialmente relevante porque indica que las innovaciones no son solo percibidas por los actores, sino que se expresan también en prácticas observables, en organización de tiempos, en experiencias de aula, en dinámicas de participación y en la relación entre currículo y contexto.

Ahora bien, el valor explicativo de este hallazgo se fortalece al leer las relatorías de grupos focales. En ellas, las innovaciones pedagógicas aparecen asociadas a varios movimientos de cambio. El primero es la ruptura con la clase magistral como forma dominante de enseñanza. Un actor territorial afirma que los Centros de Interés “rompieron el paradigma de las clases magistrales” y reposicionaron a los estudiantes como protagonistas del proceso. Esta afirmación condensa una transformación de fondo: la innovación pedagógica no se reduce a incorporar actividades nuevas, sino a reconfigurar la relación entre enseñar y aprender, desplazando el centro desde la exposición del docente hacia la experiencia activa del estudiante.

El segundo movimiento innovador es la articulación entre áreas y saberes. Las relatorías muestran experiencias en las que la matemática se vuelve lúdica, la ciencia dialoga con habilidades y proyectos de vida, la lectoescritura se trabaja desde el juego y la oralidad, el lenguaje cotidiano se convierte en insumo pedagógico, y el dibujo técnico o la contabilidad se articulan con intereses juveniles y contextos específicos. Una formadora señala que los estudiantes aprenden a relacionar lo teórico y científico con la vida cotidiana; una rectora destaca la armonización entre áreas y competencias blandas; y varios actores mencionan proyectos donde se integran cultura, ciencia, deporte, emprendimiento y tecnología. Este tipo de articulación constituye una innovación pedagógica relevante porque desestabiliza la fragmentación curricular y promueve experiencias más integradas y significativas.

El tercer movimiento innovador es la transformación del rol del estudiante. En múltiples relatos, los estudiantes aparecen no solo participando, sino construyendo, creando, representando a la institución, desarrollando productos, liderando procesos o conectando el aprendizaje con su propio proyecto de vida. Esto se observa en experiencias de artesanías con productos del medio, emprendimientos

regionales, grupos de chirimía, proyectos de lectura, centros de innovación tecnológica, procesos de memoria afrodescendiente, actividades STEAM y trabajos de observación del entorno. La innovación pedagógica se vuelve aquí una innovación en el sujeto de la acción escolar: el estudiante ya no es únicamente receptor, sino productor de sentido, de conocimiento y de experiencia.

El cuarto movimiento innovador es la reconfiguración de la planeación docente. Varias voces destacan que los Centros de Interés fortalecen las habilidades del maestro para planear y ejecutar, que obligan a repensar la práctica y que permiten identificar cualidades estudiantiles antes no advertidas. Esto es importante porque la innovación pedagógica no puede entenderse solo como resultado espontáneo del entusiasmo, sino como transformación del trabajo profesional docente: selección de contenidos, diseño de experiencias, contextualización, mediación socioemocional, integración de áreas y evaluación más situada. En otras palabras, la innovación se expresa tanto en lo que ocurre en el aula como en los procesos previos de pensamiento pedagógico que la hacen posible.

El quinto movimiento innovador, visible en varias experiencias, es la apertura de la escuela hacia el territorio. La innovación no se reduce a cambiar la metodología de clase, sino a reconocer que el entorno puede convertirse en fuente de preguntas, problemas, saberes y proyectos. Los senderos ecológicos, el avistamiento de aves, los manglares, los emprendimientos regionales, la tradición oral, los saberes medicinales, la cultura afrodescendiente y los lenguajes cotidianos son ejemplos de cómo el territorio deja de ser un simple contexto externo y se convierte en mediación pedagógica. Esta dimensión es particularmente relevante para el PTAFI 3.0, porque muestra que la formación integral se fortalece cuando la escuela dialoga con las condiciones concretas de vida de sus estudiantes.

No obstante, la evidencia también muestra que estas innovaciones no están plenamente estabilizadas en todos los contextos. En algunas relatorías se alude a resistencias, a dificultades para arrancar ciertos procesos o a obstáculos administrativos y de personal. Esto indica que la innovación pedagógica, aunque visible, sigue siendo frágil en ciertos territorios y depende con frecuencia del compromiso de actores específicos, del liderazgo institucional y de la disponibilidad de condiciones mínimas de implementación. Por ello, el hallazgo más riguroso no es que el PTAFI 3.0 haya transformado de manera homogénea todas las prácticas, sino que ha generado un repertorio relevante de innovaciones pedagógicas, algunas ya consolidadas, otras todavía emergentes, que muestran el potencial del programa para modificar la cultura de enseñanza.

De este modo, la evaluación de procesos permite concluir que el PTAFI 3.0 ha impulsado innovaciones pedagógicas importantes, especialmente al promover

metodologías más activas, articulación interdisciplinaria, contextualización de los aprendizajes, protagonismo estudiantil, apertura al territorio y resignificación del trabajo docente. La principal fortaleza de estas innovaciones radica en su capacidad para dotar de mayor sentido a la experiencia escolar; su principal desafío reside en su institucionalización, documentación y sostenibilidad en contextos de alta heterogeneidad territorial.

8.8.2. Apropriación local de la formación integral

La apropiación local de la formación integral constituye uno de los hallazgos más significativos de la evidencia cualitativa disponible, porque muestra que el PTAFI 3.0 no opera únicamente como una secuencia de acciones diseñadas desde el nivel central, sino como una propuesta que, en múltiples contextos, está siendo reinterpretada y encarnada desde los referentes culturales, ambientales, sociales y productivos de cada territorio. Esta apropiación es fundamental para la evaluación de procesos, ya que permite distinguir entre cumplimiento formal de actividades y verdadero anclaje territorial de la política educativa.

Las relatorías de grupos focales son particularmente elocuentes en este punto. En ellas aparecen experiencias profundamente arraigadas en la realidad local: recuperación de la diáspora afrodescendiente y de saberes ancestrales en Istmina; senderos ecológicos, ornato y avistamiento de aves en el Cauca; emprendimientos asociados a miel, café y huevos en Nariño; clasificación de manglares y observación de aves en Tumaco; proyectos de lectura, oralidad y lenguaje cotidiano conectados con la experiencia de los estudiantes; y procesos donde la música, la danza, la tradición oral, la artesanía o los productos del medio se convierten en insumos de aprendizaje. Esta diversidad no es anecdótica. Muestra que la formación integral ha comenzado a ser apropiada como una manera de hacer escuela desde lo propio del territorio.

La apropiación local se expresa, en primer lugar, en la selección de temas y proyectos con arraigo contextual. Los actores no describen Centros de Interés intercambiables entre sí, sino experiencias con identidad local marcada. Un proyecto como *Huellas de la diáspora* no solo enseña contenidos, sino que recupera memoria, historia, cultura y valoración de la población afrodescendiente. Del mismo modo, los emprendimientos regionales asociados a productos propios del territorio no son solo actividades económicas simuladas, sino mediaciones pedagógicas que conectan la escuela con el entorno productivo y con expectativas de futuro del estudiantado. En estos casos, la formación integral es apropiada localmente porque deja de percibirse como una directriz abstracta y se convierte en experiencia cultural, social y territorialmente inteligible.

En segundo lugar, la apropiación local se manifiesta en la capacidad de los establecimientos para reinterpretar las orientaciones del programa según sus posibilidades y necesidades. La experiencia de una institución que transforma un centro inicialmente poco atractivo en uno altamente participativo mediante mediaciones lúdicas, o la de otra que adapta proyectos transversales a la lógica de los Centros de Interés mientras resuelve limitaciones de personal, muestran que la apropiación no significa copia literal del modelo, sino recreación situada. Este punto es central: una política como el PTAFI 3.0 se vuelve más robusta no cuando todos hacen exactamente lo mismo, sino cuando los territorios logran traducir sus principios a configuraciones pedagógicas viables y significativas.

En tercer lugar, la apropiación local aparece vinculada al reconocimiento de identidades y saberes usualmente periféricos en la escuela tradicional. La recuperación de alabados, versos, décimas, artesanías, saberes medicinales, memoria cultural, expresiones musicales y prácticas regionales indica que la formación integral está siendo leída localmente como una oportunidad para legitimar otros repertorios de conocimiento y de experiencia. Desde una perspectiva de evaluación de procesos, este hallazgo es especialmente valioso porque muestra que el programa puede contribuir no solo a diversificar metodologías, sino también a democratizar los referentes culturales del currículo.

En cuarto lugar, la apropiación local se fortalece cuando involucra a actores más allá del aula. Algunas relatorías señalan que los Centros de Interés vincularon a toda la población escolar, a la comunidad institucional e incluso a actores del municipio. Esto sugiere que la formación integral se apropia localmente con mayor fuerza cuando se convierte en asunto compartido, cuando la escuela se abre al territorio y cuando las experiencias pedagógicas dejan huella en la vida comunitaria. En este sentido, la apropiación local no es solo pedagógica, sino también institucional y social.

En quinto lugar, la apropiación local se relaciona con la construcción de sentido. Los actores no solo describen actividades, sino experiencias que les permiten explicar por qué el programa resulta valioso para sus estudiantes y comunidades. Cuando se afirma que un centro permitió recuperar interés, reconocer cualidades estudiantiles, fortalecer identidad o proyectar expectativas de futuro, se está mostrando que la formación integral ha empezado a tener significado para quienes la viven. Esta dimensión es clave porque la sostenibilidad de una política pedagógica no depende únicamente del cumplimiento de orientaciones, sino de que los actores escolares encuentren razones para sostenerla, adaptarla y defenderla.

Con todo, también aquí deben reconocerse límites. No toda experiencia localmente significativa está necesariamente articulada de forma robusta al currículo o

sostenida en el tiempo; en algunos casos, la apropiación parece depender todavía de actores clave, de coyunturas favorables o de proyectos particulares. Además, las desigualdades territoriales pueden hacer que ciertos establecimientos tengan más capacidad de apropiación que otros. Por ello, lo más riguroso es afirmar que el PTAFI 3.0 ha favorecido procesos importantes de apropiación local de la formación integral, especialmente allí donde el programa ha logrado anclarse en la cultura, el ambiente, la economía, la memoria y la vida cotidiana del territorio; pero que la consolidación de esa apropiación como política institucional sostenible sigue siendo un desafío abierto.

Síntesis analítica. Evidencia: el programa estimula innovaciones con identidad territorial, reconocimiento cultural y adaptación local. Interpretación: la apropiación local es una fortaleza cuando se vincula a saberes, intereses y proyectos del territorio. Consecuencia: documentar, compartir y escalar experiencias sin descontextualizarlas.

9. Evaluación de productos

La evaluación de productos del PTAFI 3.0 ocupa un lugar estratégico dentro del análisis de procesos, porque permite establecer cuáles son las concreciones visibles, organizativas, pedagógicas e institucionales que deja la implementación del programa más allá de las actividades realizadas o de las percepciones de los actores. Mientras la evaluación de insumos se concentra en las condiciones de posibilidad de la intervención y la evaluación de procesos examina los modos en que esta se despliega, la evaluación de productos se orienta a identificar los resultados inmediatos y tangibles que emergen de la acción programática en los establecimientos educativos y en las instancias territoriales. En el marco conceptual y metodológico adoptado para esta evaluación, esta dimensión es coherente con el componente “Product” del modelo CIPP, en la medida en que busca reconocer los productos pedagógicos e institucionales generados, las evidencias de su uso, las capacidades instaladas y los avances en institucionalización alcanzados durante la implementación.

En el caso del PTAFI 3.0, la noción de producto debe entenderse en un sentido amplio. No se reduce a la existencia de documentos o entregables formales, sino que incluye transformaciones observables en la organización pedagógica de la escuela, en los dispositivos de planeación y seguimiento, en la consolidación de centros de interés, en la activación de comunidades de aprendizaje, en la articulación entre escuela y territorio, y en la instalación de capacidades que permitan sostener la formación integral más allá de la presencia inmediata del acompañamiento. Esta lectura es consistente con la formulación programática del PTAFI 3.0, que plantea como propósito la consolidación del PFI, la institucionalización de los centros de interés, la articulación curricular y el fortalecimiento de la resignificación del tiempo escolar. También se alinea con la ruta 2025 del programa, que se propuso pasar de una fase inicial de implementación a una etapa de consolidación, actualización del PFI y fortalecimiento del impacto en las prácticas pedagógicas, el aprendizaje y el proyecto educativo institucional.

La evidencia disponible para este capítulo proviene de la triangulación entre la formulación programática y metodológica del PTAFI 3.0, la observación de establecimientos educativos y las relatorías de grupos focales. Aunque en este corte no se dispone todavía de una matriz consolidada de productos institucionales formalmente inventariados por cada establecimiento, la información acumulada en los capítulos anteriores permite reconocer con suficiente claridad una serie de productos concretos derivados de la implementación. Entre ellos se destacan: la estructuración de centros de interés, la organización de proyectos pedagógicos con

identidad territorial, la consolidación de experiencias de planeación y acompañamiento más articuladas, la producción de actividades y evidencias asociadas a la formación integral, la activación de redes de trabajo docente y directivo, y la presencia de procesos incipientes o más avanzados de institucionalización. En este sentido, el capítulo no se construye sobre una idea estrecha de “producto físico”, sino sobre una comprensión procesual de los resultados inmediatos del programa en la vida escolar.

En términos generales, la evidencia sugiere que el PTAFI 3.0 ha logrado producir un conjunto relevante de resultados pedagógicos e institucionales, particularmente visibles en establecimientos donde la formación integral ha sido traducida a experiencias concretas y donde el acompañamiento ha logrado articular el trabajo de docentes, directivos y actores territoriales. No obstante, también se advierte que la densidad de estos productos varía entre instituciones y territorios, y que en algunos casos la producción de experiencias valiosas no va todavía acompañada de una documentación o sistematización suficientemente robusta. Esta tensión — entre riqueza de la práctica y fragilidad de su formalización— será una clave recurrente en los apartados siguientes.

9.1. Productos pedagógicos e institucionales generados

El PTAFI 3.0 ha generado una diversidad importante de productos pedagógicos e institucionales, entendidos como concreciones visibles de la formación integral en los establecimientos educativos y en sus dinámicas de gestión. Uno de los productos más evidentes es la estructuración de centros de interés y proyectos pedagógicos articulados al territorio, a los intereses estudiantiles y a la vida institucional. Las relatorías de grupos focales son particularmente claras en este punto: rectores, docentes, tutores y formadores describen centros de interés relacionados con memoria afrodescendiente, vida saludable, senderismo ecológico, avistamiento de aves, pensamiento computacional, lectoescritura, dibujo técnico, emprendimientos regionales, danza, música, lenguaje cotidiano, regulación socioemocional y actividades STEAM. El hecho de que estas experiencias aparezcan identificadas, nombradas, descritas y valoradas por distintos actores indica que el programa ha producido no solo actividades aisladas, sino configuraciones pedagógicas reconocibles dentro de la vida escolar.

Estos productos no son únicamente de carácter temático; también tienen una dimensión organizativa e institucional. Un rector del Cauca afirmó que una de las mayores ganancias del programa fue precisamente la sistematización de actividades ya existentes mediante la estructuración de centros de interés más coherentes con el territorio y con los intereses del estudiantado. Del mismo modo,

en varios relatos se sugiere que el acompañamiento de tutores y formadores permitió ordenar procesos, hacerlos más visibles y darles una lógica de continuidad. Esto implica que uno de los productos institucionales del programa ha sido la transformación de experiencias dispersas en dispositivos pedagógicos más organizados, más estables y susceptibles de ser reconocidos como parte del proyecto escolar.

Otro producto relevante es la emergencia de experiencias pedagógicas con mayor articulación entre áreas, actores y tiempos escolares. Las relatorías muestran que los proyectos no se limitan a una sola asignatura ni a un solo espacio extracurricular, sino que vinculan saberes científicos, expresivos, culturales, productivos y socioemocionales. En este sentido, el PTAFI 3.0 ha generado productos que pueden entenderse como formas de armonización curricular materializadas: actividades y procesos donde la matemática dialoga con la lúdica, la ciencia con la cotidianidad, la lectoescritura con el juego, y la cultura local con la memoria y el emprendimiento. Estos productos no solo enriquecen la oferta pedagógica, sino que traducen la formación integral a una escala operativa y observable.

A su vez, la observación de establecimientos confirma la existencia de productos institucionales asociados a la resignificación del tiempo escolar, a la integración de intereses estudiantiles en la planeación y al reconocimiento de innovaciones pedagógicas. Si bien la observación no inventaría productos como si fueran entregables cerrados, sí permite constatar que en una mayoría significativa de establecimientos intervenidos existen evidencias de actividades, estrategias y formas organizativas que expresan la implementación de la formación integral. En términos de evaluación de productos, ello significa que el PTAFI 3.0 ha dejado huellas concretas en la organización pedagógica de la escuela, más allá de la intención programática.

Finalmente, también debe destacarse como producto institucional la consolidación, al menos incipiente, de una lectura más amplia del propósito escolar. En varios relatos, los actores no describen únicamente actividades, sino transformaciones en la manera de concebir el aprendizaje, el tiempo libre, la convivencia, la cultura escolar y la relación con el entorno. Esta reorientación de sentido no siempre se formaliza inmediatamente en documentos o instrumentos, pero constituye un producto simbólico e institucional relevante: la escuela empieza a reconocerse a sí misma como espacio de formación integral y no solo de instrucción disciplinar.

Síntesis analítica. Evidencia: el programa genera Centros de Interés, proyectos contextualizados, experiencias de formación integral y reorganización escolar. Interpretación: los productos son significativos, aunque con grados distintos de

formalización. Consecuencia: fortalecer criterios de calidad, uso efectivo y trazabilidad institucional.

9.2. Evidencias de uso de planes, materiales y estrategias

La evaluación de productos no puede agotarse en la identificación de experiencias o estructuras creadas; también debe examinar si los planes, materiales y estrategias efectivamente están siendo utilizados en la práctica institucional y pedagógica. En el caso del PTAFI 3.0, esta cuestión es especialmente relevante, porque el programa no se propone simplemente poner a disposición lineamientos y rutas, sino activar su apropiación real en la planificación docente, en la organización institucional, en la conducción directiva y en la participación estudiantil.

La evidencia observacional muestra que los planes y estrategias del programa no permanecen, en una proporción importante de casos, en el nivel declarativo. En los establecimientos intervenidos se registran niveles altos en disponibilidad y uso de la planeación de aula, en integración de intereses y competencias socioemocionales en la planeación, en resignificación del tiempo escolar y en reconocimiento de innovaciones pedagógicas. Estos resultados sugieren que los referentes del programa se están traduciendo en acciones concretas de diseño pedagógico, en decisiones sobre el uso del tiempo y en experiencias visibles dentro de la escuela. En otras palabras, la planeación y las estrategias asociadas al PTAFI 3.0 están siendo utilizadas como mediaciones efectivas de la acción escolar en un conjunto importante de contextos.

Los grupos focales refuerzan esta interpretación al mostrar que los actores perciben una relación clara entre los lineamientos del programa y la práctica cotidiana. Varias intervenciones indican que los centros de interés se conectan con las áreas sin desligarse del currículo, que ayudan a fortalecer la planeación docente y que permiten que los estudiantes trabajen sobre experiencias con mayor sentido. La afirmación de que los tutores “han estructurado las actividades realizadas en la institución” o de que los centros fortalecen las habilidades de los maestros “a la hora de planear y ejecutar” apunta precisamente a este uso efectivo de estrategias y orientaciones. No se trata de materiales o planes archivados, sino de dispositivos que, cuando logran apropiarse, reorganizan la acción pedagógica.

También es importante considerar el uso de estrategias vinculadas a CRESE y a la dimensión socioemocional. En las relatorías aparecen ejemplos donde el lenguaje cotidiano del estudiantado se convierte en insumo para proyectos de reflexión y escritura; donde la regulación emocional, la escucha y las prácticas reconciliativas se integran a la vida escolar; o donde la diversidad cultural y la memoria territorial

son incorporadas a procesos pedagógicos. Estos casos sugieren que las estrategias del programa están siendo usadas no solo para producir actividades novedosas, sino para ampliar el repertorio pedagógico de la escuela y para articular contenidos, convivencia y participación.

Sin embargo, la evidencia también muestra una limitación importante: el uso de planes, materiales y estrategias no siempre va acompañado de una documentación robusta y sistemática. Como ya se señaló en capítulos anteriores, la dimensión observacional relacionada con portafolios, listas de cotejo, rúbricas y otros registros del proceso presentó niveles comparativamente más bajos que otros componentes. Esto no significa ausencia de uso, sino debilidad en la capacidad institucional para dejar trazabilidad de dicho uso. Desde la perspectiva de evaluación de productos, esta es una tensión crítica: el PTAFI 3.0 parece generar estrategias valiosas y efectivamente utilizadas, pero no siempre suficientemente sistematizadas ni convertidas en memoria institucional verificable.

Por ello, el hallazgo más riguroso es que existen evidencias claras de uso de planes, materiales y estrategias del programa en la práctica pedagógica e institucional, especialmente en la planeación, en la organización de centros de interés, en la resignificación del tiempo escolar y en la integración de componentes socioemocionales y culturales. No obstante, dicho uso presenta todavía una brecha entre la riqueza de la práctica y la robustez de su documentación, lo que limita las posibilidades de seguimiento, transferencia e institucionalización.

9.3. Comunidades de aprendizaje y capacidades instaladas

Uno de los productos más importantes de una política de acompañamiento pedagógico no siempre es visible en un documento o en una actividad específica, sino en la instalación de capacidades y en la emergencia de comunidades de aprendizaje que puedan sostener los cambios en el tiempo. En el caso del PTAFI 3.0, esta dimensión resulta especialmente relevante porque la formación integral exige trabajo colaborativo, intercambio entre docentes, articulación entre directivos y tutores, participación de actores territoriales y construcción colectiva de sentido institucional.

La evidencia disponible permite afirmar que el programa ha contribuido a instalar capacidades pedagógicas y organizativas en un número relevante de establecimientos. Las relatorías muestran que los docentes comparten experiencias, revisan prácticas, reconocen nuevas posibilidades de planeación y aprenden unos de otros a partir de los centros de interés. Una rectora de Quibdó destaca que los docentes socializan sus experiencias y toman ejemplos que luego

les sirven en su cotidianidad; una tutora señala que los centros fortalecen las habilidades del maestro para planear y ejecutar; y otros actores afirman que los procesos desarrollados han modificado la forma en que los maestros comprenden la enseñanza y el papel de los estudiantes. Estas señales sugieren que el programa no solo produce actividades, sino también aprendizaje profesional y construcción colectiva de capacidades.

En el plano institucional, la consolidación de equipos dinamizadores, la articulación entre directivos y docentes, y el papel de tutores y formadores pueden ser leídos como expresiones de comunidades de aprendizaje en desarrollo. Aunque no siempre aparecen nombradas con ese término en las relatorías, varias experiencias muestran dinámicas de trabajo colegiado, organización compartida y reflexión conjunta sobre las prácticas. Este tipo de capacidad instalada es especialmente importante porque la sostenibilidad del PTAFI 3.0 depende menos de intervenciones puntuales y más de la posibilidad de que la escuela desarrolle sus propias competencias para sostener, adaptar y enriquecer la formación integral.

La observación de establecimientos también ofrece señales en esta dirección. Los altos niveles en liderazgo pedagógico directivo, en percepción de acompañamiento, en participación activa del estudiantado y en innovación pedagógica sugieren que el trabajo del programa no recae exclusivamente sobre decisiones individuales, sino sobre formas de organización colectiva que ya están produciendo efectos. En particular, cuando la planeación incorpora intereses estudiantiles, cuando las prácticas CRESE se hacen visibles y cuando la resignificación del tiempo escolar se observa de manera consistente, ello indica que existen capacidades instaladas en la institución para sostener una acción pedagógica más integrada.

No obstante, las capacidades instaladas no son homogéneas ni igualmente profundas en todos los territorios. Como se señaló en capítulos anteriores, persisten contextos donde déficit de maestros, carencias administrativas o menor capacidad institucional dificultan la consolidación de los procesos. Por ello, el hallazgo más adecuado no sería afirmar que el programa ya ha consolidado comunidades de aprendizaje plenamente maduras en todo el universo intervenido, sino que ha generado condiciones y capacidades relevantes para su desarrollo, especialmente allí donde el acompañamiento ha logrado combinarse con liderazgo institucional, tutoría consistente y apropiación pedagógica local.

Síntesis analítica. Evidencia: se observan capacidades en planeación, intercambio docente, liderazgo compartido y estructuración de Centros de Interés. Interpretación: la capacidad instalada está en desarrollo y depende de continuidad institucional. Consecuencia: proteger tiempos, equipos y mecanismos de transferencia interna.

9.4. Avances en institucionalización

La institucionalización constituye el criterio más exigente de la evaluación de productos, porque permite valorar si las transformaciones impulsadas por el PTAFI 3.0 permanecen como iniciativas contingentes o si empiezan a incorporarse a la lógica estable de la escuela y del territorio. Desde la formulación del programa, la ruta 2025 se planteó explícitamente como una fase de consolidación e institucionalización, orientada a fortalecer el impacto de las estrategias implementadas en las prácticas pedagógicas, el aprendizaje de los estudiantes y el proyecto educativo. Esto implica que uno de los productos esperados no es solo la existencia de experiencias innovadoras, sino su progresiva integración en la estructura ordinaria de la institución.

La evidencia disponible permite identificar avances reales en esa dirección, aunque todavía desiguales. Uno de los principales indicios de institucionalización es la estructuración de centros de interés como parte reconocible de la vida escolar. Cuando los actores nombran estos centros, describen su sentido, los vinculan con el territorio, reportan participación de estudiantes y docentes, y los reconocen como experiencias propias de la institución, se está frente a un proceso que ha dejado de ser completamente externo o episódico. El caso del rector que destaca la sistematización y estructuración de actividades, o el de las instituciones que ya cuentan con varios centros de interés claramente identificados, constituye una señal fuerte de incorporación institucional.

Otro indicio de institucionalización es la integración progresiva de la formación integral en la planeación, en la organización del tiempo escolar y en la articulación curricular. La observación de establecimientos muestra que en una mayoría significativa de los casos la resignificación del tiempo escolar, la integración de intereses estudiantiles y la innovación pedagógica se ubican en niveles altos. Esto sugiere que el programa ya no opera únicamente como intervención adicional, sino que empieza a modificar lógicas ordinarias de funcionamiento escolar. Cuando el tiempo, la planeación y la participación se reorganizan, la institucionalización está avanzando en un nivel más profundo que el de la mera ejecución de actividades.

A ello se suma la instalación de un lenguaje institucional compartido. En las relatorías, conceptos como centros de interés, formación integral, socioemocionalidad, articulación de áreas, territorio, emprendimiento o protagonismo estudiantil aparecen ya incorporados a la manera en que los actores describen su trabajo. Este aspecto puede parecer menor, pero en realidad es central: una política educativa comienza a institucionalizarse cuando no solo cambia acciones, sino también repertorios de sentido y formas de nombrar la escuela. En este punto, el PTAFI 3.0 parece haber logrado avances significativos.

No obstante, la evaluación también permite advertir que la institucionalización es aún parcial. La debilidad relativa en documentación y trazabilidad, las limitaciones de personal o soporte administrativo, y la heterogeneidad entre territorios indican que no todas las experiencias han alcanzado el mismo nivel de consolidación. En algunos casos, la apropiación parece depender todavía de actores clave —tutores, rectores, docentes especialmente comprometidos— y no de mecanismos plenamente incorporados a la estructura regular del establecimiento. Por ello, los avances en institucionalización deben ser leídos como una trayectoria en curso, no como un estado ya plenamente consolidado.

Síntesis analítica. Evidencia: hay avances en estructuración de Centros de Interés, integración de formación integral y reorganización del tiempo escolar. Interpretación: la institucionalización es progresiva y desigual. Consecuencia: articular productos al PEI/PEC, PMI, PFI y sistemas de seguimiento.

Síntesis del capítulo. Evidencia: existen productos pedagógicos, uso de planes y estrategias, capacidades instaladas y avances de institucionalización. Interpretación: la principal fortaleza es la traducción observable de la formación integral en la escuela. Consecuencia: consolidar evidencias, seguimiento y sostenibilidad.

10. Hallazgos cualitativos de la implementación

El análisis cualitativo de la implementación del PTAFI 3.0 permite comprender con mayor profundidad no solo qué se está haciendo en los territorios, sino cómo es vivido, interpretado, resignificado y tensionado por los distintos actores que participan en el programa. A diferencia de otros apartados del informe más centrados en la arquitectura del programa, los insumos o los productos, este capítulo busca recuperar la textura de la experiencia: las percepciones que emergen desde los niveles nacional, territorial e institucional; las barreras y tensiones que atraviesan la puesta en marcha de la formación integral; los patrones de coincidencia y discrepancia entre actores; y las configuraciones territoriales que ilustran, en casos concretos, los modos en que el PTAFI 3.0 se materializa en contextos diversos.

En coherencia con el diseño metodológico de la evaluación, estos hallazgos se sustentan en la triangulación de información cualitativa proveniente de grupos focales, observación de establecimientos y documentación programática. El alcance metodológico de la fase evaluativa contempló 18 entrevistas, 5 grupos focales y observaciones en establecimientos, precisamente para captar la percepción de múltiples actores y explicar cómo y por qué la implementación adquiere formas distintas según el territorio, la institución y la posición de quien observa el proceso. La evaluación de procesos fue concebida, además, como un componente que debía identificar facilitadores, obstáculos y mecanismos de variación en la implementación, lo cual hace especialmente pertinente este capítulo.

Conviene señalar, no obstante, una precisión metodológica importante: para este corte del informe, la base más robusta y directamente disponible corresponde a las relatorías de grupos focales y a los instrumentos de observación cargados en la conversación. En cambio, no se cuenta aún aquí con la transcripción completa y procesada de todas las entrevistas realizadas a equipos MEN, ETC, directivos, tutores y docentes. Por ello, las percepciones que se presentan a continuación se apoyan principalmente en las voces efectivamente disponibles en los grupos focales —donde confluyen formadoras, actores territoriales, rectores, docentes y tutores— y se complementan con el marco programático y con la evidencia observacional. Esta precisión no debilita el análisis, pero sí obliga a una formulación rigurosa: los hallazgos cualitativos presentados aquí deben entenderse como una lectura fundada de las voces disponibles, abierta a profundización posterior con el resto del corpus de entrevistas.

En términos generales, el análisis cualitativo muestra una percepción predominantemente favorable sobre el PTAFI 3.0 como estrategia de formación

integral, especialmente en lo relativo a la capacidad de los centros de interés y proyectos pedagógicos para dotar de mayor sentido a los aprendizajes, ampliar la participación estudiantil, conectar la escuela con el territorio y abrir posibilidades de innovación pedagógica. Al mismo tiempo, emergen barreras y tensiones importantes: limitaciones administrativas, déficit de docentes, resistencias parciales en algunas áreas, heterogeneidad institucional y dificultades para convertir experiencias valiosas en procesos sistemáticamente documentados y sostenibles. Estas tensiones son relevantes porque muestran que la implementación del programa no responde a una lógica lineal de éxito o fracaso, sino a una dinámica compleja en la que conviven apropiación, creatividad, fragilidad y desigualdad de condiciones.

10.1. Percepciones de MEN, ETC, directivos, tutores y docentes

Las percepciones recogidas en los grupos focales y en los demás insumos disponibles muestran una valoración ampliamente positiva del PTAFI 3.0 como oportunidad para resignificar la escuela, fortalecer la formación integral y reorientar las prácticas pedagógicas hacia experiencias más contextualizadas, activas y significativas. Esta percepción favorable no aparece restringida a un solo tipo de actor; por el contrario, se expresa en voces provenientes de formadoras, actores territoriales, rectores, tutores y docentes, lo cual otorga a este hallazgo un peso interpretativo importante. Aunque no se dispone todavía aquí del corpus completo de entrevistas diferenciadas por nivel, los grupos focales permiten observar que distintos actores nombran beneficios convergentes del programa, aun desde posiciones institucionales distintas.

Desde las voces cercanas al nivel nacional y de formación, la percepción dominante es que el programa ha abierto una posibilidad concreta de dar sentido a los aprendizajes a partir de los intereses y experiencias del estudiantado. Una formadora del MEN señaló que los centros de interés han potenciado los aprendizajes al conectar la experiencia escolar con los gustos de los estudiantes y que esta ha sido una oportunidad para “dar mayor sentido a los aprendizajes”. Otra formadora destacó que los centros de interés interrelacionan ciencia y habilidades, permitiendo que los estudiantes conecten lo teórico con la vida cotidiana. Estas apreciaciones son significativas porque muestran una lectura del programa no como simple ampliación de actividades, sino como transformación cualitativa de la experiencia pedagógica.

Las voces de actores territoriales y de ETC subrayan, además, la relevancia del programa para romper con la clase magistral, dinamizar la relación entre institución y comunidad y proyectar experiencias escolares con mayor arraigo local. Un

representante territorial afirmó que los centros de interés “rompieron el paradigma de las clases magistrales” y que en algunos municipios involucraron no solo a la comunidad educativa, sino a múltiples actores del entorno. Otro actor ETC destacó la apropiación estudiantil de proyectos y la capacidad del modelo STEAM para proyectarse incluso en escenarios más amplios. Estas percepciones indican que, desde el nivel territorial, el PTAFI 3.0 es valorado no solo por sus efectos internos a la escuela, sino por su potencial articulador entre establecimiento, municipio y territorio.

Los directivos, por su parte, parecen percibir el programa como una oportunidad para estructurar, sistematizar y proyectar experiencias institucionales que antes se desarrollaban con menor articulación. Un rector del Cauca afirmó que una de las mayores ganancias fue precisamente la sistematización de actividades mediante centros de interés contruidos a partir del contexto territorial; otro rector de Nariño subrayó que los tutores ayudaron a estructurar las actividades institucionales y que los estudiantes, a través de los centros, lograron explorar intereses genuinos y proyectarlos hacia el futuro. Una rectora del Valle destacó que, mediante estrategias lúdicas, se logró transformar la percepción estudiantil sobre ciertos espacios pedagógicos, haciendo más atractivos procesos inicialmente poco convocantes. Estas percepciones muestran que, desde la dirección escolar, el PTAFI 3.0 es leído como una palanca de reorganización institucional y de fortalecimiento del sentido pedagógico del establecimiento.

Las percepciones de tutores y docentes son también claramente favorables, aunque suelen incorporar más matices ligados a la práctica cotidiana. Las tutoras participantes destacan que los centros de interés fortalecen las habilidades del maestro a la hora de planear y ejecutar, que conectan áreas con intereses del estudiantado y que ayudan a potenciar dimensiones cognitivas, sociales y emocionales. Las docentes, por su parte, insisten en que estas estrategias han permitido recuperar el interés de estudiantes que antes estaban más distantes de la experiencia escolar, identificar habilidades no visibles en el marco tradicional de enseñanza y construir procesos más conectados con la realidad del entorno. Una docente de Buenaventura señaló que los centros han permitido a los estudiantes reconocer caminos posibles para sus proyectos de vida y que, al mismo tiempo, han llevado a los maestros a reflexionar sobre los cambios de la sociedad actual. En conjunto, estas voces sugieren que, desde el nivel más cercano a la práctica, el PTAFI 3.0 es percibido como una estrategia que enriquece la enseñanza, amplía el vínculo con los estudiantes y devuelve sentido al trabajo pedagógico.

Ahora bien, estas percepciones positivas no deben ser leídas como unanimidad acrítica. Incluso dentro de las voces favorables se advierte que el programa tiene un impacto más visible cuando existen condiciones institucionales para sostenerlo.

Una tutora reconoce explícitamente que en su institución no han podido arrancar plenamente con los centros de interés por déficit de maestros y carencias administrativas. Esto muestra que la percepción general de valor del programa no elimina la conciencia de sus limitaciones prácticas. En suma, el hallazgo cualitativo principal en esta dimensión es que el PTAFI 3.0 es percibido por la mayoría de los actores disponibles como una estrategia pedagógicamente potente, con capacidad de fortalecer la formación integral, pero cuya realización efectiva depende de condiciones de implementación que no siempre están plenamente garantizadas.

10.2. Barreras, tensiones y oportunidades de mejora

El análisis cualitativo permite identificar con claridad que la implementación del PTAFI 3.0 se desarrolla en medio de una tensión persistente entre el alto valor pedagógico atribuido al programa y las condiciones desiguales que limitan su despliegue pleno. Esta tensión se expresa en barreras estructurales, organizativas y pedagógicas que no niegan los avances observados, pero sí explican por qué la implementación presenta ritmos, densidades y alcances distintos entre instituciones y territorios.

La primera barrera claramente identificable es el déficit de docentes y las carencias administrativas. La afirmación de una tutora de que en su institución aún no han podido poner en marcha plenamente los centros de interés por falta de maestros y por limitaciones administrativas es especialmente relevante, porque condensa un problema estructural: la formación integral exige tiempos, coordinación, trabajo colegiado y disponibilidad humana, y esos requerimientos se vuelven difíciles de cumplir cuando la institución enfrenta escasez de personal o debilidad organizativa. Esta barrera es importante no solo como limitación puntual, sino como advertencia sobre la fragilidad de la implementación en contextos donde el programa se superpone a déficits preexistentes del sistema escolar.

La segunda barrera corresponde a las asimetrías institucionales y territoriales. Como lo muestran las relatorías, hay instituciones donde los centros de interés ya están claramente estructurados y articulados al territorio, mientras otras se encuentran en etapas más incipientes o de apropiación parcial. Esta heterogeneidad no constituye un problema menor: implica que los mismos lineamientos del programa se encuentran con capacidades organizativas, culturas escolares, apoyos territoriales y recursos muy distintos. De ahí que una de las principales tensiones del PTAFI 3.0 sea cómo sostener una apuesta nacional de formación integral sin desconocer la diversidad de condiciones en las que esta debe operar.

La tercera barrera es la persistencia de inercias y resistencias pedagógicas. Aunque el discurso dominante de los actores es favorable a la innovación, una formadora reconoce que en algunas áreas todavía existen resistencias. Esto sugiere que la transformación pedagógica no es automática ni homogénea: modificar el sentido del currículo, romper con la clase magistral e integrar dimensiones socioemocionales, culturales y territoriales exige un proceso de apropiación profesional que puede generar resistencias o adopciones parciales. La presencia de experiencias destacadas no debe ocultar que la formación integral compite todavía con hábitos escolares de larga duración y con lógicas fragmentadas del currículo.

La cuarta tensión se relaciona con la brecha entre riqueza de la práctica y debilidad de la sistematización. En capítulos anteriores ya se observó que los componentes de documentación y registro del proceso muestran niveles comparativamente más bajos que otros aspectos como participación estudiantil, innovación o resignificación del tiempo escolar. Desde una lectura cualitativa, esto puede interpretarse como una implementación que logra producir experiencias valiosas, pero no siempre deja huellas suficientemente robustas de ellas en términos de seguimiento, memoria institucional o evaluación formativa. Esta tensión tiene implicaciones importantes: limita la capacidad de transferencia de experiencias, dificulta la institucionalización y reduce la posibilidad de sostener cambios cuando cambian los actores que los impulsan.

Junto a estas barreras, la evidencia también deja ver oportunidades de mejora. La primera es profundizar la institucionalización de los centros de interés y del PFI, de manera que no dependan excesivamente de actores clave o de condiciones coyunturales. La segunda es fortalecer los apoyos administrativos y la suficiencia docente en contextos donde la implementación aún no logra despegar plenamente. La tercera es robustecer la documentación pedagógica y los mecanismos de seguimiento, de modo que las experiencias innovadoras no queden solo en la práctica observable, sino que se conviertan en aprendizaje organizacional. La cuarta es ampliar el trabajo con docentes y directivos en aquellas áreas donde persisten resistencias o donde la apropiación curricular de CRESE y de la formación integral sigue siendo más frágil.

Síntesis analítica. Evidencia: persisten barreras administrativas, déficit de personal, sobrecarga y capacidades territoriales desiguales. Interpretación: estas barreras no niegan la pertinencia del programa, pero limitan su profundidad. Consecuencia: priorizar apoyos diferenciados y gestión de condiciones habilitantes.

10.3. Patrones de convergencia y divergencia entre actores

Uno de los aportes más valiosos del análisis cualitativo es la posibilidad de identificar no solo percepciones aisladas, sino patrones de convergencia y divergencia entre actores con posiciones distintas en el proceso de implementación. En el caso del PTAFI 3.0, la evidencia disponible sugiere una convergencia amplia en torno a ciertos núcleos valorativos del programa, acompañada por divergencias que no son tanto sobre el sentido de la propuesta como sobre las condiciones y alcances de su realización práctica.

La primera convergencia clara es la valoración positiva de los centros de interés y de los proyectos pedagógicos como mecanismos que dotan de mayor sentido a los aprendizajes. Formadoras, actores territoriales, rectores, tutores y docentes coinciden en que estas estrategias permiten conectar la escuela con los intereses del estudiantado, romper con esquemas de enseñanza más tradicionales y ampliar la participación de los estudiantes. Esta coincidencia es importante porque muestra que el núcleo pedagógico del PTAFI 3.0 es reconocido como valioso desde distintos niveles del sistema.

La segunda convergencia se refiere al reconocimiento del protagonismo estudiantil. En casi todas las voces disponibles aparece la idea de que los estudiantes se vuelven más activos, descubren habilidades, se reconocen en sus proyectos, participan más y encuentran mayor cercanía con la institución. Este patrón de convergencia es metodológicamente fuerte porque atraviesa voces de docentes, directivos, actores territoriales y formadores. En otras palabras, más allá de diferencias de rol, los actores coinciden en percibir que el programa está modificando el lugar del estudiante en la experiencia escolar.

La tercera convergencia está vinculada con la importancia del territorio y de la cultura local. Los relatos coinciden en que las experiencias más potentes son aquellas que dialogan con la memoria afrodescendiente, la tradición oral, la ecología local, el emprendimiento regional, el deporte, la música o los lenguajes del entorno. Esta coincidencia sugiere que existe una apropiación bastante compartida del principio de pertinencia territorial, al menos en el plano de las experiencias valoradas.

Ahora bien, las divergencias también son relevantes. La primera divergencia no parece estar en la valoración del programa, sino en el grado de implementación alcanzado. Mientras algunos actores describen centros de interés consolidados, sistematizados y articulados a la vida escolar, otros reportan que todavía no han podido arrancar plenamente o que enfrentan limitaciones importantes. Esto indica que la experiencia del programa no es homogénea: aunque exista acuerdo sobre su valor, no todos los actores hablan desde el mismo nivel de avance.

La segunda divergencia se observa en la intensidad y el lugar desde el cual los actores perciben los cambios pedagógicos y socioemocionales. Para formadoras, directivos y docentes, el programa puede aparecer como una reconfiguración visible de las prácticas de aula, del clima escolar, de la participación estudiantil y del sentido del currículo; para los estudiantes, en cambio, esos mismos cambios pueden requerir más tiempo para ser reconocidos subjetivamente como aprendizajes socioemocionales propios. Esta diferencia no debe leerse como contradicción entre fuentes, sino como divergencia interpretativa entre actores que observan momentos distintos del proceso: unos registran cambios en la práctica y en la convivencia, mientras otros viven un proceso gradual de apropiación, verbalización y maduración de dichos cambios.

La tercera divergencia se relaciona con las condiciones de soporte. Algunos relatos muestran entusiasmo por la innovación y la apropiación local, mientras otros enfatizan más las restricciones de docentes, tiempo o administración. Esto sugiere que la percepción del programa está mediada por la experiencia concreta de implementación en cada territorio e institución.

Síntesis analítica. Evidencia: los actores coinciden en el valor pedagógico, territorial, socioemocional y formativo del PTAFI 3.0. Interpretación: las divergencias aparecen en intensidad, viabilidad, condiciones de implementación y tiempos de apropiación; por tanto, deben leerse como divergencias interpretativas entre actores, no como contradicciones sustantivas. Consecuencia: ajustar la gestión territorial según capacidades locales y fortalecer el seguimiento de percepciones docentes y estudiantiles mediante instrumentos diferenciados y comparables.

10.4. Estudios de caso o viñetas territoriales

Las viñetas territoriales permiten condensar, de manera situada, los hallazgos más relevantes del análisis cualitativo, mostrando cómo el PTAFI 3.0 se encarna en contextos concretos. Más que presentar estudios de caso exhaustivos, en este apartado se proponen algunas configuraciones territoriales que ilustran patrones significativos de implementación.

Una primera viñeta corresponde a Itzmina, donde la experiencia *Huellas de la diáspora* muestra de manera clara la articulación entre formación integral, memoria cultural, reconocimiento identitario y participación estudiantil. Según la relatoría, a través de esta experiencia los estudiantes fortalecieron su identidad y su cercanía con la institución, trabajaron artesanías, productos medicinales, danzas, chirimías y otros elementos de la herencia afrodescendiente, y lograron vincular saberes ancestrales con el proceso escolar. Esta viñeta ilustra una apropiación local fuerte

del programa, en la que la formación integral opera como reconocimiento cultural y no solo como ampliación metodológica.

Una segunda viñeta puede situarse en Silvia, Cauca, donde un rector describe la estructuración de centros de interés vinculados con senderismo, ornato, avistamiento de aves, música e innovación tecnológica. Lo más significativo aquí no es únicamente la diversidad de actividades, sino el hecho de que el directivo identifica como mayor ganancia del programa la sistematización de experiencias y su articulación con el territorio y con los gustos del estudiantado. Esta viñeta muestra una implementación donde el PTAFI 3.0 no solo promueve actividades nuevas, sino que fortalece la capacidad institucional de ordenar y dar sentido a la formación integral.

Una tercera viñeta puede construirse a partir de Tumaco, donde las relatorías describen experiencias de dibujo técnico, contabilidad, finanzas, clasificación de manglares y avistamiento de aves. Allí, el programa parece operar como mediación entre saber escolar, contexto ambiental y proyección de futuro. Los estudiantes no solo desarrollan habilidades cognitivas o técnicas, sino que encuentran formas de vincular su aprendizaje con posibilidades de vida posteriores. Esta viñeta ilustra la manera en que el PTAFI 3.0 puede articular pertinencia territorial con expectativa de movilidad y sentido prospectivo.

Una cuarta viñeta corresponde a Quibdó, donde las voces recogidas destacan prácticas reconciliativas, centros de escucha, regulación emocional, uso más significativo del tiempo libre y descubrimiento de habilidades estudiantiles. Aquí el programa aparece como respuesta a necesidades relacionales y socioemocionales especialmente densas, mostrando que la formación integral puede operar también como estrategia de convivencia, protección y reconstrucción del vínculo con la escuela.

Finalmente, una quinta viñeta, menos celebratoria pero metodológicamente muy importante, puede construirse a partir del caso relatado por una tutora de Cali, quien señala que su institución aún no ha podido materializar plenamente los centros de interés debido al déficit de maestros y a carencias administrativas, pese a contar ya con una caracterización de los intereses estudiantiles. Esta viñeta es fundamental porque recuerda que la implementación del PTAFI 3.0 no puede ser analizada solo desde experiencias exitosas; también deben considerarse los contextos donde el programa encuentra barreras estructurales que limitan su despliegue.

Síntesis analítica. Evidencia: las viñetas muestran apropiación local, sistematización institucional, potencia socioemocional y límites estructurales. Interpretación: el programa se encarna de manera situada. Consecuencia: usar los casos como insumos para aprendizaje territorial, no como generalizaciones automáticas.

11. Integración de hallazgos de proceso

La integración de hallazgos de proceso constituye el momento analítico en el que la evaluación deja de examinar por separado el contexto, los insumos, la implementación, los productos y las percepciones de los actores, para construir una lectura sintética, trazable y útil para la toma de decisiones.

La propia propuesta metodológica del proyecto planteó que la evaluación debía integrar información primaria y secundaria, cuantitativa y cualitativa, y que la medición de procesos debía explicar no solo si el programa se implementó, sino cómo, bajo qué condiciones y por qué esa implementación produjo avances, tensiones o diferencias entre territorios, establecimientos y actores. En consecuencia, este capítulo no se limita a resumir los hallazgos anteriores, sino que busca establecer relaciones explicativas entre ellos. Su propósito es mostrar de qué manera los avances identificados en formación integral, resignificación del tiempo escolar, Centros de Interés, educación CRESE, liderazgo pedagógico y apropiación territorial se vinculan con capacidades institucionales diferenciadas, recursos disponibles, mediaciones de acompañamiento y condiciones de sostenibilidad.

Esta integración es particularmente relevante en el PTAFI 3.0 porque se trata de una política cuya efectividad no puede ser comprendida a partir de un solo indicador, una sola fuente o una única escala de análisis. El programa articula propósitos de formación integral, resignificación del tiempo escolar, fortalecimiento pedagógico, acompañamiento a docentes, liderazgo directivo, apoyo a Entidades Territoriales Certificadas (ETC), participación comunitaria y territorialización de la experiencia escolar. Por ello, la consistencia de su implementación solo puede evaluarse adecuadamente si se ponen en relación los lineamientos del diseño, las observaciones sobre la práctica, las percepciones de los actores y los productos generados en las instituciones.

Desde esta perspectiva, el presente capítulo se orienta a tres propósitos. En primer lugar, exponer la lógica de triangulación entre fuentes documentales, observacionales y perceptuales. En segundo lugar, valorar la coherencia entre diseño, implementación y productos. En tercer lugar, identificar los principales mecanismos que explican las variaciones observadas en la implementación. Estos tres propósitos permiten avanzar de una lectura descriptiva hacia una lectura interpretativa del programa, capaz de diferenciar entre avances consolidados, tendencias en proceso, apropiaciones parciales y desafíos de sostenibilidad.

Tesis integradora. Evidencia: diseño, procesos observados y productos muestran coherencia en formación integral, Centros de Interés, resignificación del tiempo

escolar, participación y apropiación territorial. Interpretación: la coherencia programática es significativa, pero su despliegue es desigual. Consecuencia: la mejora debe concentrarse en condiciones de implementación, no en sustituir el núcleo del diseño.

Dicho de otro modo, la evaluación muestra que el PTAFI 3.0 es una propuesta conceptualmente consistente y pedagógicamente potente, pero cuya profundidad de implementación depende de un conjunto de mecanismos contextuales e institucionales que facilitan o limitan su despliegue. Por tanto, las tensiones identificadas no deben interpretarse de manera inmediata como fallas del diseño programático. Más bien, deben leerse como brechas de traducción entre una arquitectura pedagógica pertinente y las condiciones reales de apropiación, implementación e institucionalización en territorios con capacidades desiguales.

Esta precisión resulta fundamental para orientar la lectura del capítulo. Cuando se observan Centros de Interés poco consolidados, PFI con uso limitado, prácticas CRESE aún incipientes o debilidades en la documentación de experiencias, estos hallazgos deben entenderse como expresiones de una implementación en proceso y no como evidencia directa de incoherencia del diseño. De igual manera, cuando se identifican experiencias pedagógicas significativas, apropiaciones territoriales o innovaciones escolares, estas no deben asumirse automáticamente como consolidación generalizada del programa. En ambos casos, la evaluación debe situar los hallazgos en relación con las condiciones concretas de implementación.

11.1. Triangulación documental, observacional y perceptual

La triangulación constituye uno de los pilares metodológicos de esta evaluación de procesos. Desde el diseño del estudio se estableció que el análisis debía apoyarse en la articulación de fuentes documentales, observacionales y perceptuales, precisamente para evitar lecturas reduccionistas y para dotar de mayor robustez interpretativa a los hallazgos. La propuesta metodológica de Fase I planteó de manera explícita la necesidad de combinar documentación programática, observación de establecimientos, instrumentos de percepción y fuentes secundarias, integrando enfoques cuantitativos y cualitativos en una lectura comprensiva del proceso de implementación. Esta orientación fue reiterada en la presentación de alcance de la evaluación, donde se afirmó que la información cuantitativa debía interpretarse a la luz de entrevistas, grupos focales y observación, de modo que la triangulación garantizara tanto rigor técnico como comprensión integral.

En este informe, las percepciones de los actores no se equiparan automáticamente a evidencia de implementación. Cuando una afirmación se sustenta principalmente en narrativas, testimonios o valoraciones, se presenta como percepción o indicio perceptual. Cuando encuentra soporte en registros, PFI, planeaciones, actas, productos pedagógicos u otros documentos, se presenta como evidencia documental. Cuando se verifica mediante observación con regla de evidencia en establecimientos educativos, se presenta como evidencia observacional. La triangulación explícita entre estas tres capas es la base que permite pasar de la descripción a la explicación y, al mismo tiempo, evita que los hallazgos se sobreinterpreten más allá del soporte empírico disponible.

En el plano documental, la triangulación se apoyó en la revisión de fuentes normativas, programáticas y metodológicas que definen la lógica del PTAFI 3.0: la Directiva 003 de 2023, la Nota Técnica del programa, los documentos estratégicos de 2022 a 2025, el procedimiento de ejecución del SIG, el marco del crédito BIRF 9360-CO/PROMISE y los documentos de la propuesta metodológica y del plan de trabajo. Estas fuentes permitieron reconstruir la teoría de intervención del programa, su evolución, la centralidad del PFI, los Centros de Interés, la educación CRESE, la resignificación del tiempo escolar y el papel de tutores, formadores, directivos y ETC.

Gracias a esta base documental fue posible establecer criterios analíticos claros para interpretar la información de campo y valorar la coherencia entre lo esperado y lo observado. Por ejemplo, la documentación programática permitió identificar que el PFI, los Centros de Interés y CRESE no son componentes aislados, sino dispositivos articulados a una apuesta más amplia de formación integral y resignificación del tiempo escolar. Esta comprensión fue fundamental para valorar si las prácticas observadas y las percepciones de los actores correspondían efectivamente a la lógica del programa o si permanecían en un nivel de apropiación parcial, formal o fragmentado.

En el plano observacional, la triangulación se sustentó principalmente en el instrumento de observación de establecimientos educativos. Este permitió identificar evidencias visibles de liderazgo pedagógico, resignificación del tiempo escolar, uso de la planeación, integración de intereses estudiantiles, participación activa, prácticas CRESE, retroalimentación, innovación pedagógica y documentación del proceso. Este componente aportó un contrapeso fundamental frente a la información autorreportada, pues permitió verificar en qué medida las transformaciones asociadas al programa se expresaban en prácticas observables y no solo en discursos favorables.

Los resultados de observación mostraron, de manera consistente, niveles altos en dimensiones como liderazgo pedagógico directivo, resignificación del tiempo escolar, participación del estudiantado, prácticas CRESE e innovación pedagógica. Sin embargo, también evidenciaron debilidades relativas en documentación, sistematización y trazabilidad institucional del proceso. Este patrón observacional constituye uno de los hallazgos más sólidos de la evaluación, porque muestra una tensión transversal: la implementación parece avanzar con mayor fuerza en la práctica pedagógica visible que en la consolidación documental e institucional de dichas prácticas. Esta tensión es clave para interpretar los capítulos de procesos y productos, pues evidencia que la apropiación pedagógica no siempre va acompañada de igual capacidad de registro, seguimiento y sostenibilidad.

En el plano perceptual, la triangulación se apoyó en grupos focales, encuestas a actores escolares y narrativas disponibles sobre acompañamiento, aprendizaje, participación, motivación docente, liderazgo directivo, articulación territorial y comunidad educativa. Las relatorías de grupos focales fueron especialmente ricas para interpretar el sentido que los actores atribuyen al programa, las apropiaciones territoriales que produce y las tensiones que atraviesan la implementación. Estas fuentes muestran que docentes, tutores, rectores, formadoras y actores territoriales perciben el PTAFI 3.0 como una oportunidad para dotar de mayor sentido a los aprendizajes, romper la lógica de la clase magistral, reconocer intereses estudiantiles, articular la escuela con el territorio y fortalecer dimensiones socioemocionales, culturales y de convivencia.

Al mismo tiempo, esas mismas voces dejan ver límites administrativos, déficit de personal, desigualdad de capacidades, sobrecarga laboral y dificultades para institucionalizar plenamente las experiencias. Esto resulta metodológicamente valioso porque impide construir una lectura unilateral. Las percepciones de los actores no solo expresan satisfacción, apropiación o valoración positiva; también permiten identificar condiciones que restringen la implementación. Por ello, la evidencia perceptual contribuye tanto a comprender el sentido pedagógico del programa como a explicar las variaciones de su despliegue en territorios y establecimientos educativos.

La triangulación entre estas tres fuentes produjo varios resultados analíticos importantes. En primer lugar, permitió confirmar que existe una convergencia fuerte entre diseño programático y práctica observada en aspectos como la centralidad de los intereses estudiantiles, la resignificación del tiempo escolar, la apertura a experiencias más integradas y la pertinencia territorial. En segundo lugar, permitió distinguir entre componentes más visibles o avanzados —como innovación pedagógica, participación estudiantil, apropiación territorial y reconocimiento de la formación integral— y componentes más frágiles —como sistematización,

documentación, homogeneidad del despliegue e institucionalización. En tercer lugar, permitió evitar tanto una lectura excesivamente celebratoria del programa como una visión reduccionista centrada solo en sus limitaciones.

Esta lógica puede sintetizarse así:

Tabla 2.

Relación entre tipo de evidencia, función de análisis, aporte principal y límite interpretativo.

Tipo de evidencia	Función en el análisis	Aporte principal	Límite interpretativo
Documental	Reconstruye el diseño, la teoría de intervención y los lineamientos del programa	Permite valorar la coherencia entre el diseño, los componentes y la orientación programática	La existencia de documentos no garantiza el uso efectivo
Observacional	Verifica prácticas, ambientes, interacciones y evidencias visibles en los EE	Permite contrastar la implementación con hechos observables	Requiere complementar la percepción con el contexto
Perceptual	Recoge sentidos, valoraciones, tensiones y experiencias de actores	Permite comprender la apropiación, el significado y las barreras vividas	No debe asumirse automáticamente como evidencia de implementación

Fuente: esta evaluación, 2026

Síntesis analítica. Evidencia: la triangulación permitió contrastar documentos, observaciones y percepciones. Interpretación: las principales brechas se ubican entre apropiación visible y sistematización/institucionalización. Consecuencia: fortalecer la trazabilidad de evidencias y el seguimiento multinivel.

11.2. Coherencia entre diseño, implementación y productos

Uno de los hallazgos más relevantes de esta evaluación es que el PTAFI 3.0 presenta, en términos generales, una coherencia significativa entre su diseño

conceptual, los procesos observados en la implementación y los productos pedagógicos e institucionales generados. Esta coherencia no implica una correspondencia perfecta ni una ejecución homogénea, pero sí permite afirmar que el programa ha logrado traducir una parte sustantiva de sus orientaciones estratégicas en prácticas concretas y en resultados inmediatos observables en la escuela y el territorio.

Desde el diseño, el PTAFI 3.0 se formula como una estrategia de acompañamiento y formación integral orientada a resignificar el tiempo escolar, fortalecer el PFI, activar Centros de Interés, incorporar CRESE y promover prácticas pedagógicas pertinentes al contexto. La ruta 2024 y su profundización en 2025 se apoyan expresamente en la lectura de contexto, en la consolidación de equipos dinamizadores, en la articulación curricular y en la institucionalización progresiva de las estrategias de formación integral. Este diseño plantea, por tanto, una teoría de cambio que no se agota en la provisión de insumos, sino que busca modificar la organización pedagógica de la escuela y ampliar las oportunidades de aprendizaje desde una lógica territorializada y participativa.

La implementación observada muestra múltiples correspondencias con ese diseño. En los capítulos previos se ha documentado que la ruta de acompañamiento y formación pedagógica se expresa en prácticas de planeación más abiertas a intereses estudiantiles, en mayor participación del alumnado, en reorganización del tiempo escolar, en liderazgo directivo más orientado a la formación integral y en la presencia de experiencias pedagógicas vinculadas al territorio, la cultura, el ambiente y la convivencia. Los grupos focales, a su vez, evidencian que los actores reconocen los Centros de Interés como estructuras con sentido, que perciben la formación integral como transformación progresiva de la experiencia pedagógica y que identifican el territorio y los gustos del estudiantado como criterios organizadores del trabajo escolar.

En este punto, la coherencia entre diseño e implementación es significativa: lo que el programa se propone en sus documentos centrales encuentra expresión empírica en un número importante de establecimientos y relatos de actores. No obstante, esta afirmación debe formularse con prudencia. La evidencia permite sostener que hay correspondencia entre la orientación del programa y varias prácticas observadas, pero no permite afirmar que todos los establecimientos hayan alcanzado el mismo nivel de apropiación o que la transformación esté plenamente consolidada. La coherencia existe, pero se expresa con densidades distintas según las condiciones institucionales y territoriales.

La coherencia también se hace visible en los productos generados. El programa produce Centros de Interés claramente identificables, proyectos pedagógicos con

arraigo territorial, innovaciones metodológicas, actividades articuladas a la formación integral, procesos de intercambio docente y signos de institucionalización creciente del trabajo pedagógico. Cuando un rector describe la sistematización de actividades mediante Centros de Interés, cuando una docente explica cómo la escuela ha logrado recuperar interés estudiantil a través de proyectos con sentido, o cuando los actores relatan experiencias ligadas a la cultura afrodescendiente, al emprendimiento regional, a la ciencia o al trabajo socioemocional, se observa una relación consistente entre diseño programático, implementación y productos.

No se trata solo de que las escuelas hagan “algo distinto”, sino de que esas acciones son reconocibles dentro del marco conceptual del PTAFI 3.0. Esto es especialmente importante porque muestra que los productos no son únicamente entregables administrativos, sino expresiones concretas de apropiación pedagógica. Un Centro de Interés, una experiencia de lectura contextualizada, un proyecto de emprendimiento territorial, una práctica CRESE o una actividad de recuperación cultural constituyen productos relevantes cuando se articulan con el PFI, con la lectura de contexto y con una intención de formación integral.

Ahora bien, la evaluación también identifica zonas donde esa coherencia es menos sólida. La primera corresponde a la documentación y trazabilidad institucional. Mientras el diseño y la implementación muestran una relación consistente en el plano de la experiencia pedagógica visible, los productos documentales y de sistematización no siempre acompañan con igual fuerza ese proceso. La observación ya había mostrado una debilidad relativa en portafolios, rúbricas, listas de cotejo y otros instrumentos de registro. Esto indica que la coherencia entre diseño y productos es más fuerte en lo pedagógico-práctico que en lo documental-institucional.

La segunda zona de menor coherencia tiene que ver con la desigual intensidad de implementación entre territorios e instituciones. El diseño presupone una ruta territorializada y flexible, pero la calidad de la articulación efectiva depende de capacidades muy diferentes entre ETC, directivos, equipos dinamizadores, tutores y docentes. Por ello, la coherencia existe, pero no con la misma profundidad en todos los contextos. Allí donde hay liderazgo directivo, tutoría continua, lectura de contexto, equipo dinamizador activo y disposición docente, el diseño se traduce con mayor consistencia en productos y prácticas. Allí donde predominan carencias administrativas, déficit de docentes, sobrecarga laboral o débil sistematización, la implementación tiende a ser más fragmentada.

La tercera zona de menor coherencia se relaciona con la institucionalización. El programa muestra avances en la creación de experiencias significativas, pero la consolidación de dichas experiencias como rutinas escolares, prácticas curriculares

estables o componentes permanentes de la gestión institucional aún presenta desafíos. En otros términos, hay señales de apropiación, pero no siempre hay evidencia suficiente de institucionalización. Esta diferencia debe mantenerse con claridad en el informe: una experiencia significativa puede ser valiosa y pedagógicamente potente, pero no necesariamente constituye todavía capacidad instalada o transformación institucional sostenible.

Síntesis analítica. Evidencia: hay coherencia alta en formación integral, Centros de Interés, resignificación del tiempo escolar, participación y pertinencia territorial. Interpretación: la coherencia disminuye en sistematización, seguimiento e institucionalización. Consecuencia: concentrar la mejora en documentación, continuidad y capacidad territorial.

Tabla 3.

Relación entre componente, coherencia observada, evidencia principal y desafío identificado.

Componente	Coherencia observada	Evidencia principal	Desafío identificado
Formación integral	Alta en el plano conceptual y perceptual	Relatos de actores, experiencias pedagógicas, proyectos contextualizados	Consolidar su integración regular al currículo y al PFI
Centros de Interés	Alta en experiencias significativas	Grupos focales, observación, proyectos territoriales	Evitar que funcionen solo como actividades aisladas
CRESE	En proceso de integración	Prácticas socioemocionales, convivencia, reconocimiento cultural	Fortalecer transversalización curricular y documentación
Resignificación del tiempo escolar	Visible en varios establecimientos	Observación y de relatos reorganización pedagógica	Pasar de experiencias puntuales a transformación institucional

PFI	Relevante como dispositivo de planeación	Documentos de menciones actores	y de efectivo seguimiento	Fortalecer uso
Productos pedagógicos	Significativos, pero desiguales	Centros, proyectos, innovaciones, materiales	Sistematizar, documentar e institucionalizar	

Fuente: esta evaluación, 2026

11.3. Mecanismos que explican variaciones en la implementación

Uno de los objetivos centrales de la evaluación de procesos es identificar los mecanismos que explican por qué una misma política educativa se implementa con niveles distintos de profundidad, apropiación y sostenibilidad según los contextos. En el caso del PTAFI 3.0, la evidencia disponible permite identificar varios mecanismos principales de variación: la lectura de contexto, el liderazgo institucional, la suficiencia y continuidad del recurso humano, la capacidad de articulación territorial, el grado de apropiación pedagógica de la formación integral y la capacidad de sistematización y documentación.

El primer mecanismo es la lectura de contexto. La documentación programática y las relatorías coinciden en que las experiencias más sólidas del programa son aquellas que logran construirse a partir de los intereses estudiantiles, de los saberes locales, de las características culturales del territorio y de los problemas concretos de la comunidad educativa. Allí donde la escuela y sus acompañantes logran identificar estas claves contextuales, los Centros de Interés y proyectos pedagógicos adquieren mayor sentido, participación y legitimidad. En cambio, allí donde esa lectura es débil o no logra traducirse pedagógicamente, la implementación tiende a ser más formal, menos significativa o más dependiente de orientaciones externas.

La lectura de contexto explica, por tanto, por qué algunas instituciones desarrollan experiencias altamente apropiadas al territorio y otras muestran avances más incipientes. No se trata únicamente de conocer las características del entorno, sino de convertir ese conocimiento en decisiones pedagógicas: selección de Centros de Interés, articulación curricular, organización del tiempo escolar, vínculos con familias y comunidad, y construcción de proyectos con sentido para los estudiantes. Cuando la lectura de contexto se incorpora al PFI y a la planeación escolar, la implementación tiende a ganar densidad.

El segundo mecanismo es el liderazgo institucional, especialmente de directivos y equipos internos. Los capítulos previos mostraron que el liderazgo pedagógico directivo tiene altos niveles observacionales y que los establecimientos con experiencias más estructuradas suelen contar con rectores o coordinadores que ordenan, sistematizan y sostienen los procesos. Cuando el liderazgo escolar logra articular tiempos, proyectos, docentes y sentido pedagógico, el PTAFI 3.0 encuentra condiciones favorables para consolidarse. Cuando ese liderazgo es más débil, intermitente o absorbido por urgencias administrativas, la implementación depende más de iniciativas individuales y tiende a mostrar menor estabilidad.

El liderazgo institucional actúa, por tanto, como mecanismo de traducción entre el diseño del programa y su anclaje en la estructura ordinaria de la escuela. No basta con que existan orientaciones nacionales claras; se requiere que alguien en la institución las convierta en decisiones, agendas, espacios de trabajo, seguimiento y acompañamiento pedagógico. En este sentido, el liderazgo directivo no es un componente accesorio, sino una condición de posibilidad para que la formación integral pase de la formulación a la práctica escolar sostenida.

El tercer mecanismo es la suficiencia y continuidad del recurso humano. La evidencia cualitativa es especialmente clara en señalar que el déficit de docentes, la sobrecarga laboral o las carencias administrativas afectan directamente la posibilidad de desplegar Centros de Interés y otras estrategias de formación integral. Esto significa que, incluso cuando existe disposición pedagógica, la implementación puede verse limitada por falta de personal, tiempo o soporte organizativo. En este sentido, la variación entre instituciones no siempre obedece a menor compromiso, sino a diferencias reales en disponibilidad de recurso humano y soporte administrativo.

Esta constatación es fundamental porque desplaza la explicación desde una lógica de “voluntad” hacia una comprensión más estructural de la implementación. Un establecimiento puede valorar el programa, contar con docentes motivados y haber identificado intereses estudiantiles, pero no lograr consolidar Centros de Interés si carece de maestros suficientes, tiempos de planeación o condiciones administrativas mínimas. Por ello, las recomendaciones no deben centrarse únicamente en sensibilización o formación, sino también en condiciones operativas que hagan posible sostener las apuestas pedagógicas.

El cuarto mecanismo es la capacidad de articulación territorial, particularmente a través de las ETC y de los vínculos entre escuela, comunidad y municipio. En capítulos anteriores se mostró que la implementación gana fuerza cuando las experiencias escolares se conectan con actores territoriales, convocatorias, redes locales o referentes productivos, culturales y ambientales del entorno. Allí donde la

articulación territorial es más densa, el PTAFI 3.0 parece adquirir mayor legitimidad, visibilidad y sostenibilidad. Allí donde la escuela permanece más aislada o donde la capacidad territorial de apoyo es menor, la implementación puede quedar más circunscrita al esfuerzo interno del establecimiento.

La variación entre territorios, por tanto, no depende solo de la escuela, sino también del ecosistema territorial que acompaña o limita la formación integral. Las ETC cumplen un papel estratégico como mediadoras entre el diseño nacional y la implementación escolar. Cuando esta mediación es activa, contextualizada y sostenida, el programa puede adaptarse mejor a las condiciones locales. Cuando es débil o episódica, la apropiación institucional queda más expuesta a discontinuidades.

El quinto mecanismo es el grado de apropiación pedagógica de la formación integral. No todos los actores ni todas las áreas del currículo la incorporan con la misma profundidad. En algunos contextos, la formación integral es leída como oportunidad para articular ciencia, arte, cultura, socioemocionalidad, convivencia y territorio; en otros, persisten resistencias o apropiaciones parciales. Esta diferencia es importante porque explica por qué algunas instituciones logran transformar más a fondo la lógica del aprendizaje y otras mantienen innovaciones más acotadas.

La apropiación pedagógica opera así como mecanismo interpretativo: cuando el profesorado y la dirección escolar comprenden la formación integral como principio organizador del trabajo, la implementación gana coherencia y densidad; cuando la perciben como actividad adicional o como exigencia externa, su efecto tiende a ser más superficial. Esta diferencia se expresa en la manera como se diseñan los Centros de Interés, se incorpora CRESE, se organiza el tiempo escolar y se articulan las experiencias con el currículo.

El sexto mecanismo es la capacidad de sistematización y documentación. Aunque la práctica pedagógica observable muestra avances importantes, la menor fortaleza relativa en documentación y trazabilidad indica que la variación entre instituciones también depende de su habilidad para convertir experiencias en memoria organizacional. Allí donde esto ocurre, es más probable que el programa avance hacia institucionalización; donde no, los cambios pueden quedar más expuestos a discontinuidades, pérdida de aprendizajes o dependencia de actores individuales.

Esta capacidad de sistematización no debe entenderse como un requisito burocrático, sino como una condición pedagógica e institucional para la sostenibilidad. Documentar experiencias, registrar avances, construir portafolios, usar rúbricas, sistematizar Centros de Interés o dejar evidencia del PFI permite que la institución aprenda de lo que hace, retroalimente sus decisiones y mantenga

continuidad más allá de una visita, un tutor o un equipo directivo específico. Por ello, la documentación es un puente entre innovación pedagógica y capacidad instalada.

Síntesis analítica. Evidencia: las variaciones dependen de lectura de contexto, liderazgo, recurso humano, articulación territorial, apropiación pedagógica y sistematización. Interpretación: ningún mecanismo actúa de forma aislada. Consecuencia: priorizar intervenciones integrales que combinen liderazgo, acompañamiento, recursos y seguimiento.

Esta lectura permite comprender que las variaciones observadas no son aleatorias, sino estructuralmente explicables. También ofrece una base sólida para las conclusiones y recomendaciones del informe, pues orienta la mejora hacia el fortalecimiento de condiciones de implementación y no hacia una reformulación general del diseño. En consecuencia, el reto principal no consiste en reemplazar la arquitectura programática del PTAFI 3.0, sino en consolidar los mecanismos que permiten traducirla en prácticas educativas sostenidas, contextualizadas e institucionalmente apropiadas.

11.4. Respuestas sintéticas a las preguntas orientadoras

Para atender el criterio de no duplicación, las respuestas se presentan como cierres sintéticos. Cada una ofrece una respuesta directa, identifica la evidencia principal que la sustenta, explicita el límite interpretativo y formula una recomendación derivada para la implementación del PTAFI 3.0.

Pregunta 1. ¿De qué manera las estrategias de formación integral, como los Centros de Interés y los proyectos pedagógicos, potencian los aprendizajes de los estudiantes?

Respuesta directa: Las potencian al conectar los saberes escolares con intereses estudiantiles, cultura, territorio, experiencias prácticas y participación activa. Evidencia principal: Observación de establecimientos, grupos focales y relatos de actores muestran mayor protagonismo estudiantil, experiencias contextualizadas y articulación entre currículo, proyectos y vida cotidiana. Límite interpretativo: La evidencia permite identificar contribuciones procesuales, pero no atribuir por sí sola efectos causales finales sobre aprendizajes medidos. Recomendación derivada: Consolidar Centros de Interés articulados al currículo, al PFI y a evidencias de aprendizaje verificables.

Pregunta 2. ¿Cuáles son los aprendizajes clave que se fortalecen a través de los Centros de Interés y proyectos pedagógicos?

Respuesta directa: Se fortalecen aprendizajes cognitivos, comunicativos, socioemocionales, ciudadanos, creativos, ambientales y territoriales. Evidencia principal: Los registros cualitativos muestran experiencias en lectura, ciencia,

ambiente, cultura, emprendimiento, convivencia, memoria local y trabajo colaborativo. Límite interpretativo: La identificación de aprendizajes es principalmente interpretativa y depende de la calidad de la documentación institucional. Recomendación derivada: Definir rúbricas e indicadores formativos por tipo de Centro de Interés para visibilizar mejor los aprendizajes desarrollados.

Pregunta 3. ¿Cómo las estrategias de formación integral y educación CRESE contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes?

Respuesta directa: Contribuyen al abrir espacios de convivencia, escucha, autorregulación, reconocimiento, participación y resolución pacífica de tensiones. Evidencia principal: Las observaciones y grupos focales reportan prácticas de clima escolar, centros de escucha, círculos de diálogo, reconocimiento de emociones y actividades colaborativas. Límite interpretativo: Las diferencias entre percepción docente y percepción estudiantil no deben entenderse como contradicción automática; pueden reflejar un desfase perceptual y de maduración del cambio, dado que los docentes observan señales externas de convivencia y participación, mientras los estudiantes pueden requerir más tiempo para reconocer subjetivamente esas transformaciones. Recomendación derivada: Fortalecer instrumentos de seguimiento socioemocional que combinen voz estudiantil, valoración docente, observación directa y evidencias de aula, con mediciones sucesivas que permitan captar la progresión del cambio.

Pregunta 4. ¿De qué manera se integran las estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el currículo?

Respuesta directa: La integración ocurre cuando CRESE y la formación integral pasan de actividades aisladas a planeaciones, proyectos, Centros de Interés y prácticas de aula. Evidencia principal: Se identifican avances en planeaciones contextualizadas, integración de intereses estudiantiles y articulación entre áreas, convivencia y proyectos pedagógicos. Límite interpretativo: La integración curricular no es homogénea y en algunos casos permanece en el plano declarativo o extracurricular. Recomendación derivada: Elaborar orientaciones curriculares por áreas que muestren cómo incorporar CRESE en objetivos, actividades, evaluación y retroalimentación.

Pregunta 5. ¿Cómo el acompañamiento a directivos, equipos dinamizadores y equipos de las ETC mejora las capacidades en la gestión escolar?

Respuesta directa: Mejora capacidades cuando ayuda a organizar agendas, activar equipos, estructurar el PFI, coordinar docentes y vincular la escuela con el territorio. Evidencia principal: La evidencia muestra que el liderazgo directivo y los equipos dinamizadores son factores decisivos para convertir lineamientos en acciones

sostenidas. Límite interpretativo: El alcance del acompañamiento varía según la capacidad inicial de cada establecimiento y ETC. Recomendación derivada: Implementar acompañamiento diferenciado para directivos y ETC según niveles de apropiación, gestión y seguimiento.

Pregunta 6. ¿La línea de acompañamiento a directivos docentes fortalece el liderazgo pedagógico para la formación integral?

Respuesta directa: Sí, cuando el acompañamiento permite que el directivo pase de una gestión administrativa a una conducción pedagógica de la formación integral. Evidencia principal: Los registros observacionales muestran niveles altos de liderazgo pedagógico en establecimientos intervenidos y los relatos destacan organización, articulación y seguimiento. Límite interpretativo: No todos los directivos cuentan con las mismas condiciones de tiempo, equipo o soporte territorial para sostener ese liderazgo. Recomendación derivada: Crear una ruta específica de liderazgo directivo para PFI, Centros de Interés, CRESE, seguimiento y sostenibilidad institucional.

Pregunta 7. ¿Cómo las estrategias de formación integral fortalecen el relacionamiento con las familias y cuidadores?

Respuesta directa: Lo fortalecen cuando vinculan la experiencia escolar con saberes familiares, cultura local, territorio, convivencia y corresponsabilidad formativa. Evidencia principal: Los grupos focales y encuestas a directivos indican canales de comunicación, participación comunitaria y experiencias con proyección territorial. Límite interpretativo: La participación familiar aparece con intensidad desigual y en algunos casos depende de proyectos puntuales. Recomendación derivada: Incluir en el PFI una estrategia explícita y verificable de relación con familias, cuidadores y actores comunitarios.

Pregunta 8. ¿Se han tenido en cuenta las diferentes necesidades y contextos territoriales para garantizar una implementación pertinente?

Respuesta directa: Sí, la lectura de contexto es un principio central del programa y aparece como factor clave en las experiencias más sólidas. Evidencia principal: La evidencia muestra Centros de Interés vinculados con ruralidad, cultura afrodescendiente, ambiente, emprendimiento regional, deporte, memoria y vida comunitaria. Límite interpretativo: La pertinencia territorial depende de capacidades institucionales y no se expresa con igual profundidad en todos los establecimientos. Recomendación derivada: Mantener flexibilidad territorial con criterios comunes de calidad, seguimiento y documentación de la implementación.

Pregunta 9. ¿La ruta de acompañamiento y formación contribuye a las prácticas pedagógicas y gestión de los docentes?

Respuesta directa: Contribuye al favorecer planeación contextualizada, participación estudiantil, retroalimentación, integración curricular e innovación pedagógica. Evidencia principal: La observación reporta avances en planeación, prácticas CRESE, participación, retroalimentación e innovación; los docentes reconocen cambios en su práctica. Límite interpretativo: La evidencia más sólida muestra cambios procesuales, pero la documentación docente aún es desigual. Recomendación derivada: Fortalecer portafolios, registros de aula, rúbricas y comunidades de aprendizaje para consolidar la mejora docente.

Pregunta 10. ¿Contribuye la formación integral al fortalecimiento del compromiso y motivación del cuerpo docente en su ejercicio profesional?

Respuesta directa: Contribuye principalmente cuando los docentes observan mayor interés estudiantil y encuentran sentido pedagógico en los proyectos. Evidencia principal: Los relatos cualitativos evidencian valoración positiva de experiencias que reconocen habilidades estudiantiles y resignifican la enseñanza. Límite interpretativo: Si aparece una menor motivación relativa en docentes participantes, esta diferencia debe interpretarse con prudencia y no puede atribuirse automáticamente a carga laboral cuando la encuesta no mide dicha variable de manera directa; puede asociarse a características previas de los establecimientos, perfiles docentes diferenciados o variaciones contextuales no observadas. Recomendación derivada: Profundizar el acompañamiento docente mediante reconocimiento pedagógico, soporte institucional, seguimiento cualitativo y análisis complementarios que permitan comprender las condiciones reales de sostenibilidad del compromiso docente.

Pregunta 11. ¿Cómo favorecen las estrategias de formación integral el fortalecimiento del clima escolar?

Respuesta directa: Favorecen el clima escolar al promover participación, escucha, reconocimiento, convivencia, regulación emocional y sentido de pertenencia. Evidencia principal: La evidencia observacional y cualitativa muestra prácticas CRESE, actividades colaborativas, centros de escucha y experiencias de convivencia. Límite interpretativo: El clima escolar es un resultado complejo y no puede explicarse solo por la presencia del programa. Recomendación derivada: Integrar indicadores de clima, convivencia y participación en el seguimiento regular del PFI y de los Centros de Interés.

Pregunta 12. ¿Existe una relación entre la implementación de estrategias de formación integral y una mayor regularidad en la asistencia estudiantil?

Respuesta directa: La evaluación permite plantear una relación plausible, no concluyente: las experiencias significativas pueden fortalecer vínculo escolar y

asistencia. Evidencia principal: Los relatos destacan recuperación del interés, mayor participación y sentido de pertenencia; los registros administrativos deben complementar esta lectura. Límite interpretativo: La asistencia depende también de factores familiares, territoriales, económicos y administrativos no controlados por la evaluación de procesos. Recomendación derivada: Cruzar seguimiento de asistencia con niveles de implementación de PFI, Centros de Interés y CRESE para identificar patrones territoriales.

Pregunta 13. ¿El programa responde a las necesidades y prioridades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes?

Respuesta directa: Responde cuando parte de intereses estudiantiles, lectura de contexto, diversidad cultural, necesidades socioemocionales y oportunidades de aprendizaje ampliadas. Evidencia principal: La evidencia muestra experiencias donde estudiantes participan, expresan intereses, desarrollan habilidades y conectan la escuela con su vida cotidiana. Límite interpretativo: La respuesta es desigual y depende de recursos, liderazgo, continuidad tutorial y capacidad de adaptación institucional. Recomendación derivada: Asegurar que cada PFI documente necesidades estudiantiles, decisiones pedagógicas asociadas y evidencias de respuesta institucional.

Síntesis de cierre. Las respuestas anteriores confirman que el PTAFI 3.0 presenta una orientación pedagógica pertinente y avances visibles de implementación, pero su consolidación depende de reducir brechas de apropiación, documentación, acompañamiento, capacidad territorial y sostenibilidad. Por ello, las preguntas orientadoras no conducen a repetir el análisis de capítulos previos, sino a focalizar decisiones de mejora para la siguiente fase del programa.

12. Lecciones aprendidas, factores de éxito y riesgos

El análisis de lecciones aprendidas, factores de éxito y riesgos constituye una síntesis estratégica de la evaluación de procesos, en tanto permite convertir la evidencia recopilada en conocimiento útil para la toma de decisiones, la mejora del programa y la sostenibilidad de sus logros. Mientras los capítulos anteriores se concentraron en describir y analizar el contexto, los insumos, la implementación, los productos y la integración de hallazgos, este capítulo se orienta a extraer aprendizajes transversales sobre aquello que el PTAFI 3.0 ha mostrado como particularmente valioso, aquello que explica sus avances más consistentes y aquello que puede comprometer su continuidad o limitar su profundización si no se atiende de manera oportuna.

Desde la lógica metodológica de la evaluación, esta sección no debe entenderse como un apéndice conclusivo menor, sino como un espacio de interpretación crítica. La propuesta metodológica del proyecto estableció que la evaluación de procesos debía identificar factores que facilitan u obstaculizan el desarrollo del programa y generar recomendaciones basadas en evidencia para optimizar su funcionamiento y resultados. Asimismo, en el marco de los instrumentos cualitativos se incluyeron de manera explícita preguntas sobre lecciones aprendidas, factores de éxito, oportunidades de mejora y recomendaciones de política. Esto muestra que el aprendizaje institucional constituye un propósito explícito del diseño evaluativo y no una derivación secundaria.

La evidencia acumulada en los capítulos anteriores permite sostener que el PTAFI 3.0 ha producido aprendizajes significativos sobre cómo promover formación integral en contextos territoriales diversos, cómo activar transformaciones pedagógicas mediante centros de interés y acompañamiento situado, y cómo ampliar el sentido de la escuela a partir de la resignificación del tiempo escolar, la articulación curricular y el protagonismo estudiantil. Al mismo tiempo, la evaluación muestra que estos avances no se despliegan en condiciones ideales, sino en medio de tensiones estructurales relacionadas con déficit de personal, desigualdad de capacidades territoriales, fragilidad administrativa, documentación insuficiente y ritmos diferenciados de apropiación institucional. Por ello, las lecciones y factores de éxito deben leerse junto con los riesgos: la principal fortaleza del programa es también, en cierto sentido, su principal desafío. Precisamente porque el PTAFI 3.0 aspira a transformar la cultura escolar y no solo a ejecutar actividades, su consolidación depende de condiciones de sostenibilidad más complejas que las de una intervención puntual.

12.1. Lecciones aprendidas

Una primera lección aprendida de esta evaluación es que la formación integral adquiere mayor potencia pedagógica cuando se materializa a través de experiencias con sentido para los estudiantes y no solo como enunciado programático. La evidencia cualitativa muestra con claridad que los centros de interés y proyectos pedagógicos más valorados son aquellos que logran conectar el aprendizaje con la cultura local, con los intereses del estudiantado, con el territorio y con dimensiones de la vida cotidiana que la escuela tradicional tiende a dejar al margen. La experiencia de centros vinculados a la diáspora afrodescendiente, a la tradición oral, al emprendimiento regional, al avistamiento de aves, al dibujo técnico, a la lectoescritura lúdica o a la regulación emocional muestra que el PTAFI 3.0 es más potente allí donde consigue que la formación integral deje de ser un discurso abstracto y se convierta en experiencia escolar concreta. La lección aquí es clara: la eficacia pedagógica del programa depende menos de la simple enunciación de sus principios y más de su capacidad para traducirse en prácticas significativas, contextualizadas y reconocibles por los actores escolares.

Una segunda lección es que la resignificación del tiempo escolar y la armonización curricular no avanzan cuando se entienden como ajustes formales del horario o como sumatoria de actividades, sino cuando se apoyan en decisiones pedagógicas que reorganizan el sentido del aprendizaje. La observación de establecimientos mostró niveles altos en resignificación del tiempo escolar, integración de intereses estudiantiles, participación activa e innovación pedagógica, lo que sugiere que el programa logra mayor densidad cuando modifica la lógica de la experiencia escolar y no solo su oferta superficial. Los grupos focales refuerzan esta lectura al mostrar que los actores perciben una ruptura parcial con la clase magistral y una reorganización más significativa del lugar del estudiante, de los saberes y del tiempo. La lección aprendida es, por tanto, que el cambio educativo promovido por el PTAFI 3.0 no puede tratarse como un ajuste accesorio; requiere ser asumido como transformación del modo en que la escuela define, organiza y prioriza sus experiencias formativas.

Una tercera lección es que el acompañamiento pedagógico funciona mejor cuando no se limita a la supervisión o al control, sino cuando opera como mediación formativa que ayuda a estructurar, dar sentido y sostener procesos institucionales. Las voces de rectores, docentes y tutores muestran que el acompañamiento fue valorado precisamente cuando contribuyó a ordenar actividades, fortalecer la planeación, articular experiencias y proyectar los intereses del estudiantado hacia propuestas más coherentes. Esto permite concluir que uno de los principales aprendizajes del programa es la importancia de concebir a tutores, formadores y equipos de apoyo no como operadores externos, sino como agentes de traducción

pedagógica capaces de fortalecer las capacidades instaladas de la escuela. Dicho de otro modo, el PTAFI 3.0 enseña que el acompañamiento situado tiene mayor valor cuando fortalece la autonomía pedagógica institucional y no cuando se reduce a una lógica de verificación.

Una cuarta lección es que la pertinencia territorial no constituye un complemento del programa, sino una condición central de su legitimidad y de su eficacia. La evaluación mostró que las experiencias más sólidas y valoradas son aquellas que dialogan con la cultura, el ambiente, la historia, la memoria, la economía y los lenguajes propios del contexto. A partir de ello puede sostenerse que una política nacional de formación integral no debe aspirar a homogeneizar la experiencia escolar, sino a construir marcos de coherencia suficientemente flexibles para que los territorios puedan apropiarla localmente. La lección aprendida aquí es que la diversidad territorial no es un obstáculo que el programa deba neutralizar, sino una fuente de sentido que debe ser reconocida y aprovechada pedagógicamente.

Una quinta lección es que las transformaciones más significativas del PTAFI 3.0 se producen cuando convergen varios niveles de acción: liderazgo directivo, apropiación docente, protagonismo estudiantil, acompañamiento tutorial y articulación territorial. La evaluación ha mostrado que los avances no dependen de un solo actor ni de un solo recurso, sino de la capacidad de articular una ecología institucional favorable a la formación integral. Esto implica que las políticas de acompañamiento no pueden diseñarse ni evaluarse desde una visión unidimensional del cambio pedagógico. La escuela se transforma con mayor profundidad cuando existen alineaciones entre conducción institucional, práctica docente, motivación estudiantil, apoyos externos y reconocimiento comunitario.

Finalmente, una sexta lección es que la riqueza de la práctica necesita ser acompañada por procesos más robustos de documentación, sistematización y memoria institucional. Una de las tensiones recurrentes de la evaluación fue la brecha entre la potencia pedagógica observable de muchas experiencias y la debilidad relativa de sus instrumentos de registro, seguimiento y trazabilidad. Esta situación enseña que la sostenibilidad de la innovación no depende únicamente de su realización exitosa en el presente, sino también de la capacidad de convertirla en conocimiento organizacional transferible, acumulable y defendible frente a eventuales cambios de personal o de contexto. En este sentido, una lección estratégica del PTAFI 3.0 es que la institucionalización requiere no solo acción pedagógica, sino también sistematización y memoria.

12.2. Factores internos y externos de éxito

La evaluación de procesos permite identificar un conjunto de factores internos y externos que explican, en buena medida, los avances más consistentes observados en la implementación del PTAFI 3.0. Estos factores no operan aisladamente; más bien, su combinación parece producir condiciones especialmente favorables para el despliegue de la formación integral. Distinguirlos resulta útil porque permite comprender qué elementos conviene proteger, fortalecer o escalar en futuras fases del programa.

Entre los factores internos de éxito, el primero y más evidente es el liderazgo pedagógico institucional. Los capítulos anteriores mostraron que, en una mayoría importante de establecimientos observados, existen acciones directivas visibles de acompañamiento, seguimiento, análisis de resultados y conducción pedagógica. Las relatorías también muestran que las instituciones con experiencias más sólidas suelen contar con directivos que estructuran actividades, sistematizan procesos y articulan la formación integral con el proyecto escolar. El liderazgo aparece, por tanto, como un factor interno decisivo: allí donde la dirección escolar asume el PTAFI 3.0 como oportunidad estratégica para reorganizar la escuela, la implementación gana coherencia, continuidad y profundidad.

Un segundo factor interno de éxito es la apropiación docente del enfoque de formación integral. Las voces de docentes y tutores muestran que el programa avanza con mayor fuerza cuando los maestros reconocen que los centros de interés, los proyectos pedagógicos y las estrategias CRESE no son cargas externas, sino oportunidades para enriquecer la enseñanza, recuperar el interés de los estudiantes y dotar de mayor sentido a la experiencia escolar. La apropiación docente no debe confundirse con simple aceptación declarativa; implica la capacidad de traducir las orientaciones del programa a la planeación, a la mediación de aula, a la articulación entre áreas y al acompañamiento socioemocional de los estudiantes. Este factor es crucial porque la formación integral solo se vuelve efectiva cuando el profesorado logra hacerla propia en la práctica cotidiana.

Un tercer factor interno de éxito es la participación activa del estudiantado. La evaluación mostró que el programa logra mayor densidad cuando los estudiantes dejan de ser receptores pasivos y se convierten en protagonistas de proyectos, centros de interés, experiencias de creación, procesos de emprendimiento, iniciativas culturales o actividades de reconocimiento territorial. La participación estudiantil funciona aquí no solo como efecto del programa, sino también como factor que retroalimenta su legitimidad. Cuando los estudiantes se comprometen con la experiencia, la innovación gana estabilidad, los docentes perciben mayor

sentido en su trabajo y la comunidad escolar reconoce más fácilmente el valor de las transformaciones.

Un cuarto factor interno es la capacidad de articulación institucional entre directivos, docentes, tutores y equipos dinamizadores. Allí donde la formación integral logra dejar de ser asunto de individuos aislados y pasa a formar parte del trabajo colectivo de la escuela, el PTAFI 3.0 encuentra una base más estable. La consolidación de equipos dinamizadores, la revisión colectiva de evidencias, la socialización de experiencias entre docentes y la articulación de proyectos con el PFI y con la resignificación del tiempo escolar son expresiones de esta capacidad institucional de articulación.

Entre los factores externos de éxito, el primero es la pertinencia territorial. Las experiencias más robustas observadas en la evaluación son precisamente aquellas que dialogan con la cultura, el ambiente, la memoria, la economía y las problemáticas del territorio. El contexto, en este sentido, no es solo un dato de fondo, sino un recurso activo para la implementación. Allí donde la escuela logra anclar la formación integral en referentes significativos para la comunidad, el programa adquiere legitimidad, sentido y apropiación. La pertinencia territorial opera, por tanto, como un factor externo de éxito porque fortalece el vínculo entre escuela y entorno y convierte al programa en experiencia reconocible para los actores locales.

Un segundo factor externo es la articulación territorial e institucional más allá de la escuela, especialmente a través de las ETC y de otros actores del entorno. La evidencia cualitativa mostró que en algunos contextos las experiencias escolares logran proyectarse hacia el municipio, vincularse con convocatorias, movilizar actores comunitarios o ser legitimadas por instancias territoriales. Esta articulación refuerza la sostenibilidad del programa porque evita que quede encapsulado al interior del establecimiento y lo conecta con una red más amplia de apoyo, reconocimiento y circulación de experiencias.

Un tercer factor externo de éxito es la estructura programática y normativa clara del PTAFI 3.0. El programa cuenta con un marco de orientaciones, rutas, lineamientos y procedimientos que ofrece referencias relativamente consistentes para la acción pedagógica e institucional. Esta claridad programática parece haber sido importante para la reorganización de actividades, la definición de centros de interés y la orientación de la ruta de acompañamiento. En otras palabras, la capacidad del programa para ofrecer marcos comprensibles y relativamente articulados también actúa como factor externo de éxito, porque ayuda a reducir incertidumbre y a orientar la apropiación local.

En conjunto, estos factores internos y externos muestran que el éxito del PTAFI 3.0 no se explica por un solo componente, sino por la convergencia entre conducción institucional, apropiación docente, participación estudiantil, articulación colectiva, pertinencia territorial, apoyo externo y claridad programática. Esta constatación es importante porque sugiere que las futuras decisiones de fortalecimiento del programa deberían orientarse menos a “añadir” nuevos componentes y más a consolidar las interacciones entre los ya existentes.

12.3. Riesgos y nudos críticos de sostenibilidad

Si bien la evaluación muestra avances importantes en la implementación del PTAFI 3.0, también permite identificar riesgos y nudos críticos que pueden comprometer la sostenibilidad de sus logros si no se atienden de manera oportuna. Estos riesgos no deben interpretarse como signos de fracaso del programa, sino como alertas derivadas precisamente de la complejidad de la transformación que este propone. Cuanto más ambiciosa es una política en términos de cambio pedagógico e institucional, más depende de condiciones sostenidas en el tiempo y más vulnerable puede ser a discontinuidades, fragilidades estructurales o desigualdades territoriales.

El primer riesgo evidente es la dependencia excesiva de actores clave. La evaluación sugiere que muchas de las experiencias más valiosas del PTAFI 3.0 descansan fuertemente en el compromiso de determinados rectores, docentes, tutores o actores territoriales. Esto tiene un lado positivo, pues revela apropiación y liderazgo; pero también introduce una vulnerabilidad importante: cuando la continuidad del proceso depende demasiado de personas específicas, la sostenibilidad institucional se vuelve frágil frente a cambios de personal, rotación, reubicaciones o desgaste laboral. La débil documentación de algunos procesos intensifica este riesgo, pues dificulta la transferencia de conocimiento y hace que la experiencia quede más asociada a sujetos que a estructuras institucionales.

El segundo riesgo es la insuficiencia o inestabilidad del recurso humano, especialmente en contextos con déficit de maestros o sobrecarga laboral. La referencia explícita a instituciones que no logran arrancar plenamente con los centros de interés por falta de docentes y carencias administrativas muestra que la sostenibilidad del programa puede verse seriamente afectada cuando la base de personal no permite sostener la intensidad requerida. Este riesgo es particularmente crítico porque el PTAFI 3.0 demanda tiempo pedagógico, planeación, articulación entre actores y continuidad de acompañamiento. Si las instituciones carecen de personal suficiente o si el trabajo docente está excesivamente sobrecargado, la

formación integral corre el riesgo de mantenerse como intención valiosa, pero difícilmente escalable o estable.

El tercer riesgo es la desigualdad territorial en capacidades de implementación. La evaluación mostró con claridad que no todas las ETC ni todos los establecimientos parten de condiciones similares. Existen diferencias en liderazgo institucional, apoyo territorial, experiencia previa, recursos administrativos y posibilidades de articulación con el entorno. Esta heterogeneidad no es problemática en sí misma, pero sí se convierte en riesgo cuando no existen mecanismos suficientemente robustos para compensar las desigualdades. En ese escenario, el PTAFI 3.0 podría consolidar experiencias muy potentes en algunos territorios y dejar avances más frágiles en otros, produciendo brechas de profundidad en la implementación.

El cuarto riesgo es la fragilidad de la sistematización y trazabilidad institucional. La evaluación mostró una tensión recurrente entre riqueza de la práctica y debilidad de la documentación. Si esta situación persiste, el programa corre el riesgo de acumular experiencias valiosas, pero poco transferibles o difícilmente defendibles frente a cambios políticos, administrativos o de personal. La ausencia de portafolios robustos, instrumentos de seguimiento suficientemente usados o memorias institucionales consolidadas puede limitar la institucionalización y hacer que parte de los avances del PTAFI 3.0 se diluyan con el tiempo.

El quinto riesgo es la persistencia de inercias pedagógicas y apropiaciones parciales. Aunque la valoración general del programa es favorable, la evaluación muestra que no todas las áreas ni todos los actores incorporan con la misma profundidad el enfoque de formación integral. En algunos casos persisten resistencias, lecturas parciales o implementaciones más formales que sustantivas. Este riesgo es importante porque la sostenibilidad del programa depende no solo de que existan proyectos innovadores, sino de que la lógica de la formación integral se convierta progresivamente en principio organizador de la escuela. Si esa apropiación se mantiene superficial o acotada a ciertos espacios, la continuidad del cambio puede verse comprometida.

El sexto riesgo es la desconexión entre potencia pedagógica y respaldo estructural. El PTAFI 3.0 ha mostrado gran capacidad para generar experiencias pedagógicas valiosas, pero su sostenibilidad requiere acompañamiento administrativo, soporte territorial, estabilidad normativa y capacidad de gestión. Si el programa no mantiene o refuerza estas bases de soporte, podría producirse una situación paradójica: escuelas con alta creatividad pedagógica, pero con escasa capacidad de sostener en el tiempo esas innovaciones. En este punto, la sostenibilidad no depende solo de convicción pedagógica, sino de decisiones de gestión y de política educativa.

En suma, los principales nudos críticos de sostenibilidad del PTAFI 3.0 se concentran en la dependencia de actores clave, la insuficiencia de personal, la desigualdad territorial de capacidades, la debilidad de la sistematización, la persistencia de apropiaciones parciales y la posible brecha entre innovación pedagógica y soporte estructural. Reconocer estos riesgos no disminuye el valor de los avances logrados; al contrario, permite comprender que la consolidación del programa exige una política de sostenibilidad tan robusta como la política de innovación que le dio origen. Precisamente porque el PTAFI 3.0 ha mostrado alto potencial transformador, la atención a estos nudos críticos se vuelve una condición indispensable para preservar y profundizar sus logros.

13. Conclusiones de la evaluación de proceso

La evaluación de procesos del PTAFI 3.0 permite concluir, en términos generales, que el programa ha logrado instalar una dinámica de transformación pedagógica e institucional significativa en un conjunto importante de establecimientos educativos y territorios, especialmente allí donde la formación integral ha sido apropiada como principio organizador de la experiencia escolar y no solamente como repertorio adicional de actividades. La evidencia documental, observacional y perceptual converge en señalar que el PTAFI 3.0 no se está implementando como un dispositivo marginal o accesorio dentro de la escuela, sino como una propuesta que, en múltiples contextos, ha comenzado a reconfigurar la planeación pedagógica, la organización del tiempo escolar, la participación estudiantil, la articulación curricular y la relación entre escuela y territorio. Esta constatación es particularmente relevante porque confirma que la transición desde el programa inicial hacia el PTAFI 3.0 no se limita a un cambio nominal o discursivo, sino que expresa una transformación efectiva en la orientación pedagógica del programa.

La evaluación de procesos permite concluir que el PTAFI 3.0 constituye una apuesta programática pertinente y coherente con los propósitos de formación integral, resignificación del tiempo escolar, educación CRESE, armonización curricular y fortalecimiento del liderazgo pedagógico. La evidencia revisada muestra que estos componentes han abierto posibilidades relevantes de transformación en los establecimientos educativos, especialmente cuando se articulan con el PFI, los Centros de Interés, la lectura de contexto y el acompañamiento situado.

Sin embargo, la implementación del programa presenta variaciones significativas entre establecimientos y territorios. Estas variaciones no deben interpretarse de manera automática como fallas del diseño, sino como expresión de condiciones diferenciadas de apropiación, gestión, acompañamiento e institucionalización. En algunos contextos, el diseño logra traducirse en experiencias pedagógicas significativas, proyectos con identidad territorial, mayor participación estudiantil y articulación curricular. En otros, los avances son más incipientes debido a restricciones de personal, tiempo, liderazgo, recursos, documentación o continuidad del acompañamiento.

En consecuencia, la principal brecha identificada por la evaluación se ubica entre el diseño programático y su ejecución territorial. Esta brecha no invalida la orientación del programa, pero sí evidencia la necesidad de fortalecer los mecanismos de implementación. Para avanzar hacia una consolidación más homogénea y sostenible del PTAFI 3.0, se requiere robustecer el acompañamiento a los establecimientos con menor capacidad instalada, fortalecer a las ETC, garantizar

continuidad tutorial, institucionalizar el PFI, mejorar la documentación de evidencias y consolidar sistemas de seguimiento territorial que permitan identificar niveles diferenciados de apropiación.

Una primera conclusión central es que el PTAFI 3.0 muestra una alta coherencia entre su diseño conceptual y una parte sustantiva de su implementación observada. Los componentes programáticos más distintivos —formación integral, Centros de Interés, PFI, resignificación del tiempo escolar, educación CRESE, pertinencia territorial y acompañamiento situado— aparecen reflejados en las prácticas y narrativas recogidas durante la evaluación. La observación de establecimientos mostró niveles altos en dimensiones como liderazgo pedagógico directivo, resignificación del tiempo escolar, integración de intereses estudiantiles, participación del alumnado, prácticas CRESE, retroalimentación docente e innovación pedagógica. Las relatorías de grupos focales refuerzan esa lectura al describir experiencias que vinculan cultura, memoria, ciencia, emprendimiento, lectura, convivencia, identidad territorial y proyecto de vida. En conjunto, ello indica que el PTAFI 3.0 ha logrado traducir su núcleo pedagógico a experiencias concretas de escuela.

Una segunda conclusión es que el acompañamiento pedagógico ha funcionado como uno de los mecanismos más eficaces de activación del programa, en la medida en que ha contribuido a estructurar experiencias institucionales, fortalecer la planeación, abrir espacios de articulación entre áreas y dar mayor sentido a los aprendizajes. La evidencia cualitativa muestra que los actores valoran especialmente el programa cuando el acompañamiento opera como mediación formativa y no como simple supervisión. Tutores, formadores y directivos aparecen como agentes clave en la organización de Centros de Interés, en la articulación del trabajo docente y en la resignificación de la práctica pedagógica. Esto permite concluir que la principal fortaleza del PTAFI 3.0 no reside exclusivamente en sus lineamientos, sino en la capacidad de su acompañamiento para hacer viable, interpretable y pedagógicamente útil la propuesta de formación integral.

Una tercera conclusión es que el PTAFI 3.0 ha favorecido una reconfiguración del lugar del estudiante en la experiencia escolar. Los hallazgos muestran que, en una proporción importante de contextos, el estudiante deja de ser concebido como receptor pasivo y comienza a ocupar un papel más activo, participativo y visible en la construcción de su aprendizaje. Los Centros de Interés, proyectos pedagógicos y experiencias articuladas a la formación integral han ampliado espacios de protagonismo estudiantil, de expresión de intereses, de reconocimiento de habilidades y de conexión entre aprendizaje y vida cotidiana. Esta transformación es uno de los logros más significativos del programa, pues indica que la formación

integral no se limita a la ampliación temática del currículo, sino que transforma la relación pedagógica misma.

Una cuarta conclusión es que el PTAFI 3.0 ha logrado generar productos pedagógicos e institucionales relevantes, especialmente en forma de Centros de Interés estructurados, proyectos pedagógicos contextualizados, reorganización del tiempo escolar, innovaciones en la planeación y activación de comunidades de aprendizaje. Además, la evaluación sugiere que en varios establecimientos existen avances reales en institucionalización: las experiencias no solo ocurren, sino que comienzan a ser reconocidas como parte de la identidad pedagógica del establecimiento. No obstante, estos avances presentan una tensión persistente con la debilidad relativa de la documentación, la sistematización y la trazabilidad institucional del proceso. En otras palabras, el programa ha producido más transformación visible en la práctica que consolidación formal en la memoria organizacional de las escuelas. Esta brecha constituye una de las claves críticas del análisis.

Una quinta conclusión es que la pertinencia territorial representa uno de los mayores aciertos del PTAFI 3.0. La evaluación muestra que las experiencias más potentes son aquellas que logran anclarse en la cultura, el ambiente, la memoria, la economía y los lenguajes del territorio. Los casos de memoria afrodescendiente en Istmina, emprendimientos regionales en Nariño, procesos ligados al manglar y al avistamiento de aves en Tumaco, o articulaciones entre convivencia, lenguaje y vida cotidiana en otros contextos, muestran que la formación integral adquiere densidad pedagógica cuando se territorializa. Esta constatación refuerza una conclusión de alto valor estratégico: la diversidad territorial no es una variable de ruido que el programa deba neutralizar, sino una fuente de legitimidad y eficacia que debe seguir siendo reconocida y fortalecida.

Una sexta conclusión es que la implementación del PTAFI 3.0 es heterogénea y que dicha heterogeneidad no obedece principalmente a inconsistencia conceptual del programa, sino a la mediación de factores estructurales e institucionales. La evaluación identificó varios mecanismos que explican las variaciones en el proceso: la calidad de la lectura de contexto, el liderazgo institucional, la suficiencia y continuidad del recurso humano, la fortaleza de la articulación territorial, la apropiación pedagógica del enfoque y la capacidad de sistematización. Allí donde estos mecanismos convergen positivamente, la implementación alcanza mayor densidad, coherencia y sostenibilidad; donde convergen fragilidades administrativas, déficit de docentes, menor capacidad territorial o apropiaciones más parciales del enfoque, el programa avanza con menor profundidad. Esta conclusión desplaza la interpretación desde una lógica de “falla del diseño” hacia una comprensión situada de la implementación.

Una séptima conclusión es que el PTAFI 3.0 ha fortalecido, en distintos grados, el liderazgo pedagógico de directivos y la capacidad de gestión escolar, así como la articulación entre escuela, comunidad y territorio. La observación mostró altos niveles de liderazgo pedagógico directivo, y las relatorías revelaron que los rectores y rectoras de experiencias más sólidas han jugado un papel decisivo en la estructuración, sistematización y proyección institucional de la formación integral. Del mismo modo, el acompañamiento a ETC parece haber contribuido, al menos en ciertos contextos, a legitimar experiencias, facilitar articulaciones territoriales y acompañar la traducción local del programa. Sin embargo, esta conclusión debe ser matizada: la fortaleza de las ETC y de la conducción institucional es desigual, lo que hace que el soporte territorial y organizativo del programa no sea homogéneo en todo el universo intervenido.

Una octava conclusión es que el PTAFI 3.0 ha mostrado capacidad para incidir en dimensiones relacionales y socioemocionales de la vida escolar, especialmente en convivencia, regulación emocional, sentido de pertenencia, participación y vínculo con las familias y la comunidad. Aunque esta evaluación no está orientada a establecer causalidad cerrada en dichos planos, sí ofrece evidencia suficiente para sostener que la formación integral, cuando se implementa con densidad pedagógica y pertinencia territorial, contribuye a crear condiciones favorables para una experiencia escolar más significativa, más inclusiva y más conectada con el bienestar estudiantil.

Una novena conclusión es que el PTAFI 3.0 cuenta con insumos conceptualmente pertinentes y, en términos generales, robustos, pero que la suficiencia efectiva de esos insumos varía según las condiciones del territorio y de la institución. El programa dispone de lineamientos, rutas, tutores, formadores, apoyos territoriales y marcos metodológicos coherentes con su teoría de intervención, pero la traducción concreta de estos recursos en procesos sólidos depende de la capacidad local para organizarlos, aprovecharlos y sostenerlos. Esta conclusión sugiere que el desafío principal del programa ya no es tanto el de su formulación, sino el de asegurar condiciones más equitativas de implementación y mayor estabilidad de los soportes organizativos y humanos.

Finalmente, una décima conclusión es que el PTAFI 3.0 se configura, a la luz de esta evaluación de procesos, como una política pedagógica con alto potencial transformador, pero cuya sostenibilidad exige fortalecimientos estratégicos. El programa ha demostrado capacidad para movilizar innovación, participación, identidad territorial y reconfiguración de la experiencia escolar. Sin embargo, para consolidar estos logros necesita profundizar su institucionalización, robustecer la documentación de las experiencias, reducir la dependencia de actores clave, fortalecer el apoyo territorial y atender con mayor decisión las brechas de personal

y soporte administrativo que limitan su despliegue pleno. En síntesis, el PTAFI 3.0 no enfrenta una crisis de sentido pedagógico, sino un desafío de sostenibilidad, profundización y equidad en la implementación.

14. Recomendaciones para la mejora del programa

Para atender la observación de fondo sobre la generalidad de las recomendaciones, este capítulo se reestructura como una matriz de gestión para la toma de decisiones. Cada recomendación se formula como acción verificable, vinculada con un hallazgo de la evaluación de procesos, con responsables diferenciados, horizonte temporal, indicador de seguimiento y producto esperado. De este modo, las recomendaciones dejan de operar como orientaciones generales y se convierten en una ruta de mejoramiento programático, institucional y territorial del PTAFI 3.0.

La matriz conserva el sentido analítico del informe: el problema central no radica en la pertinencia del diseño del programa, sino en la desigualdad de condiciones para su implementación, apropiación, documentación e institucionalización. Por tanto, las acciones propuestas se orientan a cerrar la brecha entre diseño e implementación, fortalecer capacidades territoriales, mejorar la trazabilidad de evidencias y consolidar mecanismos de sostenibilidad. Los plazos se entienden así: corto plazo, hasta seis meses; mediano plazo, entre seis y dieciocho meses; largo plazo, más de dieciocho meses o siguiente ciclo programático.

Tabla 4. Matriz de recomendaciones accionables para la mejora del PTAFI 3.0

Recomendación accionable	Hallazgo que la sustenta	Responsables	Plazo	Indicador de seguimiento	Producto esperado
Implementar un esquema de acompañamiento o diferenciado por niveles de apropiación del PTAFI 3.0: incipiente, intermedio, consolidado y referente territorial.	La implementación no avanza de manera homogénea; las diferencias se explican por capacidades institucionales y territoriales desiguales, más que por una debilidad general del diseño.	MEN: definir criterios y ruta. ETC: clasificar EE y priorizar apoyos. EE: autoevaluar nivel de apropiación. Tutores: acompañar planes de mejora.	Corto y mediano plazo.	Porcentaje de EE clasificados por nivel de apropiación; porcentaje de EE con plan de acompañamiento diferenciado activo.	Ruta nacional de acompañamiento diferenciado y tablero territorial de niveles de apropiación.
Institucionalizar el PFI, los Centros de Interés y CRESE dentro del PEI/PEC, PMI, planes de área y agendas de gestión académica.	El PFI y los Centros de Interés muestran avances, pero en algunos EE aún dependen de voluntades individuales, coyunturas	MEN: emitir lineamientos de articulación. ETC: verificar integración en instrumentos institucionales. EE/directivos: ajustar PEI/PEC, PMI y planes.	Mediano plazo.	Porcentaje de EE con PFI articulado a PEI/PEC o PMI; número de planes de área que incorporan Centros de	Instrumentos institucionales ajustados y matriz de articulación PFI-Centros de Interés-CRESE-curriculum.

	institucionales o acciones poco integradas a la planeación ordinaria.	Tutores: orientar el proceso.		Interés y CRESE.	
Crear una caja básica de herramientas para documentación pedagógica, con formatos breves de registro, bitácoras, portafolios, rúbricas y fichas de seguimiento del PFI.	Existe una tensión entre la riqueza de la práctica pedagógica observada y la debilidad relativa de los registros, evidencias y mecanismos de sistematización.	MEN: diseñar caja de herramientas. ETC: adaptar y formar a EE. EE: aplicar registros. Tutores: acompañar uso reflexivo, no burocrático.	Corto plazo para diseño; mediano plazo para implementación.	Porcentaje de EE que usan al menos tres instrumentos de documentación; número de experiencias registradas y validadas por ETC.	Caja de herramientas de documentación pedagógica y repositorio territorial de evidencias.
Focalizar apoyos intensivos en establecimientos con mayor fragilidad institucional, déficit de personal, discontinuidad de equipos o baja capacidad de gestión del programa.	La implementación se debilita cuando existen restricciones de recurso humano, carencias administrativas, baja disponibilidad de tiempo institucional o discontinuidad de actores clave.	MEN: definir criterios de fragilidad. ETC: identificar y priorizar EE. EE: reportar necesidades críticas. Tutores/formadores: activar acompañamiento intensivo.	Corto y mediano plazo.	Número de EE priorizados por fragilidad; porcentaje de EE priorizados con plan de apoyo operativo y pedagógico activo.	Mapa de fragilidad institucional y ruta de apoyo intensivo por ETC.
Consolidar el rol pedagógico de tutores, formadores y equipos dinamizadores como mediadores de apropiación, no solo como agentes operativos o de reporte.	Los tutores, formadores y equipos dinamizadores son decisivos para traducir lineamientos nacionales en prácticas pedagógicas contextualizadas y sostenibles.	MEN: actualizar perfiles y orientaciones. ETC: coordinar acompañamiento. Tutores/formadores: desarrollar mediación pedagógica. EE: activar equipos dinamizadores.	Mediano plazo.	Porcentaje de tutores y formadores con formación actualizada; número de sesiones de trabajo colegiado orientadas por equipos dinamizadores.	Plan de fortalecimiento de tutores, formadores y equipos dinamizadores con módulos y criterios de desempeño pedagógico.
Fortalecer la formación de directivos docentes en	Los avances del programa son más sólidos donde	MEN: diseñar línea de formación directiva. ETC:	Mediano plazo.	Porcentaje de directivos formados; número de EE	Ruta de liderazgo pedagógico directivo y

liderazgo pedagógico para la formación integral, resignificación del tiempo escolar e institucionalización del PFI.	hay liderazgo directivo, organización institucional, seguimiento pedagógico y capacidad de convocar equipos.	convocar y hacer seguimiento. Directivos/EE: implementar compromisos institucionales. Tutores: acompañar aplicación en contexto.		con agenda institucional de formación integral y seguimiento directivo documentado.	plan institucional de gestión de la formación integral.
Fortalecer la capacidad técnica y pedagógica de las ETC para acompañar, monitorear y diferenciar apoyos según condiciones territoriales y niveles de apropiación.	Las ETC no tienen capacidades homogéneas; su papel como mediadoras entre MEN y establecimientos es determinante para sostener la implementación territorial.	MEN: proveer herramientas y asistencia técnica. ETC: liderar seguimiento territorial. EE: entregar evidencias de avance. Tutores/formadores: retroalimentar información territorial.	Mediano plazo.	Porcentaje de ETC con plan territorial PTAFI; frecuencia de seguimiento a EE; número de redes territoriales activas.	Plan territorial de acompañamiento PTAFI por ETC y tablero de seguimiento territorial.
Mantener la pertinencia territorial como criterio de calidad, preservando flexibilidad para que los Centros de Interés respondan a cultura, ambiente, memoria, economía local y proyectos de vida.	Las experiencias más potentes son aquellas que articulan formación integral con identidad territorial, intereses estudiantiles, saberes locales y necesidades comunitarias.	MEN: definir criterios comunes flexibles. ETC: validar pertinencia territorial. EE: diseñar Centros de Interés contextualizados. Tutores: acompañar lectura de contexto.	Corto y mediano plazo.	Porcentaje de Centros de Interés con lectura de contexto documentada; número de proyectos vinculados con actores o saberes territoriales.	Banco de Centros de Interés territorializados y fichas de lectura de contexto por EE.
Profundizar la integración curricular de CRESE y de la formación integral mediante orientaciones por áreas, secuencias didácticas y ejemplos de aula.	CRESE y la formación integral avanzan, pero su apropiación curricular es desigual y puede quedar concentrada en experiencias destacadas o actores	MEN: construir orientaciones curriculares. ETC: formar y acompañar. EE/docentes: integrar en planeaciones. Tutores: observar y retroalimentar prácticas de aula.	Mediano plazo.	Número de planeaciones que integran CRESE; porcentaje de EE con evidencias de transversalización curricular; número de secuencias didácticas	Guía de integración curricular de CRESE y banco de secuencias didácticas por áreas.

	especialmente comprometidos			implementadas	
Estabilizar la participación de familias, cuidadores y comunidad como componente regular del PFI y de los Centros de Interés.	La formación integral gana fuerza cuando la escuela dialoga con familias, comunidad, cultura local y actores territoriales, pero esta participación puede ser ocasional.	MEN: orientar corresponsabilidad formativa. ETC: articular actores territoriales. EE: incluir familias en PFI y proyectos. Tutores: apoyar estrategias de vinculación.	Mediano plazo.	Número de actividades regulares con familias y comunidad; porcentaje de PFI con estrategia explícita de participación familiar y comunitaria.	Plan de vinculación familia-escuela-comunidad incorporado al PFI.
Diseñar un sistema de seguimiento que distinga existencia formal, uso efectivo, apropiación institucional e institucionalización de los componentes del programa.	No basta verificar si existen PFI o Centros de Interés; es necesario establecer si orientan la planeación, se usan en aula, integran CRESE y generan productos institucionales.	MEN: diseñar sistema e indicadores. ETC: recolectar y analizar información. EE: reportar evidencias. Tutores: validar uso efectivo y retroalimentar.	Corto plazo para diseño; mediano plazo para operación.	Porcentaje de EE con seguimiento trimestral; índice de apropiación institucional; número de reportes territoriales usados para toma de decisiones.	Sistema de seguimiento de implementación con rúbrica de niveles de apropiación y tablero de uso efectivo.
Crear mecanismos de circulación, mentoría y reconocimiento de experiencias significativas entre establecimientos y territorios.	La evaluación identifica innovaciones pedagógicas valiosas, pero con riesgo de permanecer aisladas si no se sistematizan, comparten y usan como aprendizaje territorial.	MEN: crear repositorio nacional y criterios de reconocimiento. ETC: organizar redes y encuentros. EE: sistematizar experiencias. Tutores/formadores: facilitar mentorías.	Mediano plazo.	Número de experiencias sistematizadas; número de encuentros territoriales; número de EE mentores y EE acompañados.	Repositorio de experiencias PTAFI 3.0 y red territorial de establecimientos referentes.
Definir una política explícita de sostenibilidad del PTAFI 3.0, con responsabilidad es por nivel,	Los avances son reales, pero vulnerables a rotación de actores, desigualdad territorial, baja	MEN: definir lineamientos de sostenibilidad. ETC: institucionalizar seguimiento. EE: asegurar continuidad en	Mediano y largo plazo.	Porcentaje de ETC con plan de sostenibilidad; porcentaje de EE con mecanismos de continuidad	Plan nacional y planes territoriales de sostenibilidad del PTAFI 3.0.

recursos mínimos, transferencia de conocimiento y gestión de riesgos.	sistematización , fragilidad institucional y discontinuidad del acompañamien to.	rutinas escolares. Tutores/formador es: transferir capacidades.	del PFI y Centros de Interés; reducción de brechas entre niveles de apropiación.
--	--	---	--

Referencias

- Álvarez Marinelli, H., Herrera, K. M., Zavala, F., Higuera, S., Vergara, S., y Suárez, J. C. (2022). *Evaluación cuasiexperimental de impacto del Programa Todos a Aprender en el marco de la pandemia COVID-19*. Banco Mundial; Departamento Nacional de Planeación.
- Banco Mundial. (2022). *Evaluación cuasiexperimental de impacto del Programa Todos a Aprender en el marco de la pandemia COVID-19*.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2021). *Documento CONPES 4057: Concepto favorable a la nación para contratar una operación de crédito público externo con la banca multilateral hasta por USD 150 millones, o su equivalente en otras monedas, destinada a financiar el Programa para mejorar la equidad, las competencias socioemocionales y los aprendizajes (PROMISE)*. Departamento Nacional de Planeación.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2022). *Documento CONPES 4083: Fortalecimiento del uso y la institucionalidad de las evaluaciones para la toma de decisiones en Colombia*. Departamento Nacional de Planeación.
- Departamento Nacional de Planeación. (2023). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: Colombia potencia mundial de la vida*.
- Dueñas, X., Escobar, A. B., et al. (2018). Coaching a docentes y rendimiento académico: PTA en Colombia. *Revista de Educación*, 381, 181–205.
- García Jaramillo, S., Figueroa, M., Gómez, M., Harker, A., Rodríguez, C., y Sánchez, F. (2014). *Evaluación de impacto del programa Todos a Aprender: Informe final*. Universidad de los Andes, Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo; CEDE; CIFE.
- Gómez Echeverry, S. (2025). El efecto del programa Todos a Aprender: una evaluación de impacto con tratamiento jerárquico multivaluado. *Desarrollo y Sociedad*, 99, 33–52.
- Ley 2294 (2023) . Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 “Colombia potencia mundial de la vida”. Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional, & Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. (2022). *Contrato de préstamo BIRF 9360-CO: Programa para mejorar la equidad, las competencias socioemocionales y los aprendizajes (PROMISE), 2022–2026*.

- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Guía de sustento del Programa Todos a Aprender*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012, noviembre). *Lineamientos directiva ministerial del Programa Todos a Aprender*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Manual operativo del crédito PROMISE 2022–2026*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Nota técnica del Programa Todos a Aprender*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022–2024). *Informes PROMISE*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022–2025). *Carpeta documental anual de circulares, directivas ministeriales y documentos estratégicos para la implementación del PTAFI 3.0*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Directiva 003 de 2023: Desarrollo del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0)*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Bases de datos de focalización y atención de los diferentes procesos en el marco de las áreas de resultado del PTAFI 3.0*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Bases de eficiencia interna por establecimiento educativo*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Plan de Formación Integral: Versión 2. Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0*. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media; Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Plan de Formación Integral de la Microrregión. Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0*. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media; Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Plan de Formación Integral de la Zona: PFI-Z. Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0*. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media; Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media.

- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Procedimiento de ejecución del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0* (Versión 2). Sistema Integrado de Gestión.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Resultados de Quiero Ser Quiero Saber (ExA): Matemáticas, lenguaje y competencias socioemocionales*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025a). *Anexo 1. Registro de actividades de acompañamiento Momento III_V2* [Hoja de cálculo]. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025b). *Documento de referentes metodológicos para el/la formador/a del Momento I*. Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0. Dirección de Calidad Preescolar, Básica y Media.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025c). *Documento orientador a docentes tutores(as): Momento II*. Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025d). *Guía para el acompañamiento pedagógico situado*. Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media; Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025e). *Líneas de acompañamiento y formación pedagógica: Orientaciones para el tutor/tutora. Momento I. Versión 26022025*. Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0. Dirección de Calidad Preescolar, Básica y Media.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025f). *Oficio con orientaciones metodológicas para el desarrollo del Momento II del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0 en el año 2025*. Dirección de Calidad Preescolar, Básica y Media.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025g). *Oficio: Documentos orientadores para el desarrollo del Momento II – PTAFI 3.0* [Radicado No. 2025-EE-201434]. Dirección de Calidad Preescolar, Básica y Media.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025h). *Orientaciones generales de la Ruta de Acompañamiento y Formación Pedagógica PTAFI 3.0*. Programa de Tutorías

para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0. Dirección de Calidad Preescolar, Básica y Media.

Ministerio de Educación Nacional. (2025i). *Orientaciones para docentes tutores(as): Momento III*. Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0. Dirección de Calidad Preescolar, Básica y Media.

Ministerio de Educación Nacional. (2025j). *Orientaciones para formadores(as): Momento III*. Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0. Dirección de Calidad Preescolar, Básica y Media.

Ministerio de Educación Nacional. (2025k). *Plan de Formación Integral de la Microrregión*. Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0. Dirección de Calidad Preescolar, Básica y Media.

Ministerio de Educación Nacional. (2025l). *Plan de Formación Integral de la Zona: PFI-Z*. Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0. Dirección de Calidad Preescolar, Básica y Media.

Ministerio de Educación Nacional. (2025m). *Plan de Formación Integral: Versión 2*. Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0. Dirección de Calidad Preescolar, Básica y Media.

También puedes incluir estas dos, si el informe menciona explícitamente los tres niveles:

Universidad de los Andes, y Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Evaluación de impacto del programa para la excelencia docente Todos a Aprender 2.0* (Convenio de asociación 1109-16). Universidad de los Andes.

Universidad de los Andes. (2014). *Evaluación de impacto del Programa Todos a Aprender* (Convenio 163 de 2014). Universidad de los Andes.

Universidad de los Andes. (2023). *Una década del Programa Todos a Aprender: 2012–2022*. Ediciones Uniandes.

Universidad de Nariño y Ministerio de Educación Nacional. (2026). *Evaluación de impacto PTAFI 3.0: Estrategias de formación integral. Evidencias de impacto en aprendizajes, habilidades socioemocionales, asistencia y clima escolar* [Presentación de PowerPoint]. Programa PROMISE; BIRF 9360-CO.

Universidad de Nariño. (2025). *Propuesta metodológica para la evaluación de impacto y la medición de procesos del Programa Todos a Aprender (PTA) en el marco del Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO. Fase I*. Universidad de Nariño. Universidad de Nariño. (2025). *Metodología PTAFI 29_10_2025* [Presentación en PowerPoint]. Universidad de Nariño.

Universidad de Nariño. (2025). *Resumen propuesta UDENAR Fase I: Evaluación de impacto y la medición de procesos del Programa Todos a Aprender (PTA) en el marco del Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO*. Universidad de Nariño.

Universidad de Nariño. (2026). *Descripción de instrumentos cualitativos*. Universidad de Nariño.

Universidad de Nariño. (2026). *Descripción de instrumentos cualitativos (versión ampliada)*. Universidad de Nariño.

Universidad de Nariño. (2026). *Informe de evaluación de procesos: Evaluación de impacto y la medición de procesos del Programa Todos a Aprender (PTA) en el marco del Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO. Fase II*. Universidad de Nariño.

Anexo A. Anexo técnico y teórico: explicación de la metodología de la evaluación de procesos

1. Presentación

El presente anexo técnico y teórico expone la fundamentación metodológica que orientó la Evaluación de Procesos del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral —PTAFI 3.0—, desarrollada en el marco del Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO y de la operación PROMISE. Su finalidad es explicar de manera sistemática el enfoque evaluativo adoptado, el modelo analítico utilizado, las fuentes de información consideradas, los instrumentos empleados, los criterios de triangulación y los procedimientos mediante los cuales se construyeron los hallazgos presentados en el informe.

Este anexo cumple una función de trazabilidad metodológica. Permite comprender cómo se pasó de la recolección de información a la interpretación de los procesos de implementación, evitando que los hallazgos sean leídos como apreciaciones generales o como inferencias no sustentadas. En este sentido, el anexo documenta las decisiones técnicas que permitieron analizar la implementación del PTAFI 3.0 en contextos territoriales, institucionales y pedagógicos diversos.

La Evaluación de Procesos se orientó a comprender cómo fue implementado el programa, bajo qué condiciones operó, qué factores facilitaron u obstaculizaron su desarrollo, qué niveles de apropiación se observaron en los establecimientos educativos y en las Entidades Territoriales Certificadas, y qué productos pedagógicos e institucionales se generaron durante la ejecución. Por tanto, su propósito no fue estimar efectos causales finales, sino analizar la calidad, coherencia, intensidad, variabilidad y sostenibilidad de la implementación.

2. Propósito del anexo

El propósito de este anexo es ofrecer una explicación técnica y teórica de la metodología empleada en la Evaluación de Procesos del PTAFI 3.0. En particular, busca:

1. Explicar el enfoque general de evaluación de procesos.
2. Presentar el modelo CIPP —Contexto, Insumos, Procesos y Productos— como marco analítico.
3. Describir la estrategia de métodos mixtos utilizada.
4. Precisar las fuentes documentales, perceptuales y observacionales consideradas.
5. Identificar los instrumentos empleados para la recolección de información.

6. Explicar los criterios de triangulación y validación de hallazgos.
7. Delimitar los alcances y limitaciones metodológicas de la evaluación.
8. Definir las principales categorías analíticas empleadas en la interpretación.
9. Establecer la relación entre metodología, hallazgos, conclusiones y recomendaciones.

3. Enfoque general de la evaluación de procesos

La evaluación de procesos es un tipo de evaluación orientada a comprender la implementación de un programa, política o intervención. A diferencia de una evaluación de impacto, que busca estimar efectos atribuibles a una intervención, la evaluación de procesos examina la manera como dicha intervención se desarrolla en la práctica, los factores que favorecen o limitan su ejecución y las condiciones que explican sus variaciones.

En el caso del PTAFI 3.0, la evaluación de procesos permitió analizar la forma en que el programa transitó desde su diseño programático hacia su materialización en establecimientos educativos y territorios específicos. Este tipo de evaluación fue especialmente pertinente porque el PTAFI 3.0 no se limita a entregar insumos o realizar actividades puntuales, sino que busca transformar dimensiones complejas de la vida escolar: la formación integral, la resignificación del tiempo escolar, la armonización curricular, el liderazgo pedagógico, la educación CRESE, la participación estudiantil y la articulación entre escuela, familia, comunidad y territorio.

Desde esta perspectiva, la evaluación se centró en preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se implementó el PTAFI 3.0 en los distintos territorios?
- ¿Qué condiciones facilitaron u obstaculizaron la implementación?
- ¿Cómo se desplegó la ruta de acompañamiento y formación pedagógica?
- ¿Qué papel cumplieron tutores, formadores, directivos, docentes, equipos dinamizadores y ETC?
- ¿Cómo se apropiaron el PFI, los Centros de Interés y CRESE en los establecimientos educativos?
- ¿Qué diferencias se observaron entre territorios, instituciones y actores?
- ¿Qué productos pedagógicos e institucionales generó el programa?
- ¿Qué factores explican la variabilidad en la implementación?

- ¿Qué recomendaciones se derivan para fortalecer la sostenibilidad del programa?

4. Modelo CIPP como marco analítico

La Evaluación de Procesos adoptó el modelo CIPP —Contexto, Insumos, Procesos y Productos— como estructura principal de análisis. Este modelo permite examinar programas educativos complejos desde una perspectiva integral, en la medida en que articula las condiciones de implementación, los recursos disponibles, las dinámicas de ejecución y los productos generados.

4.1. Contexto

La dimensión de contexto permitió analizar las condiciones territoriales, institucionales, sociales, culturales y poblacionales en las que se implementó el PTAFI 3.0. Esta dimensión fue fundamental porque el programa opera en establecimientos educativos y Entidades Territoriales Certificadas con capacidades diferenciadas, realidades socioculturales diversas y condiciones administrativas heterogéneas.

En esta dimensión se consideraron aspectos como:

- Diferencias entre territorios urbanos y rurales.
- Presencia de territorios PDET y ZPT.
- Condiciones socioculturales de las comunidades educativas.
- Trayectorias institucionales previas.
- Capacidades de gestión de los establecimientos educativos.
- Capacidades de acompañamiento de las ETC.
- Condiciones poblacionales del estudiantado.
- Barreras territoriales, administrativas o institucionales.

El análisis del contexto permitió comprender que las diferencias en la implementación no deben interpretarse automáticamente como fallas del diseño, sino como resultado de condiciones diferenciadas de apropiación, gestión, acompañamiento e institucionalización.

4.2. Insumos

La dimensión de insumos se orientó a analizar la suficiencia, pertinencia, oportunidad y distribución de los recursos humanos, técnicos, pedagógicos, administrativos y financieros que soportaron la implementación del programa.

En esta dimensión se examinaron, entre otros, los siguientes insumos:

- Tutores.
- Formadores.
- Equipos dinamizadores.
- Directivos docentes.
- Docentes.
- Equipos de las ETC.
- Lineamientos técnicos y pedagógicos.
- Guías y materiales de acompañamiento.
- Protocolos e instrumentos de implementación.
- Recursos administrativos y logísticos.
- Orientaciones para el PFI, Centros de Interés y CRESE.

El análisis de insumos permitió identificar que la calidad de la implementación depende no solo de la existencia formal de recursos, sino de su disponibilidad efectiva, continuidad, pertinencia y capacidad de articulación en cada territorio.

4.3. Procesos

La dimensión de procesos constituyó el núcleo de la evaluación. En ella se analizó la forma concreta como se desarrolló la implementación del PTAFI 3.0 en los establecimientos educativos y territorios focalizados.

Los principales procesos examinados fueron:

- Ruta de acompañamiento y formación pedagógica.
- Acompañamiento a docentes.
- Acompañamiento a directivos docentes.
- Acompañamiento a ETC.
- Implementación del PFI.
- Desarrollo de Centros de Interés.
- Integración de la educación CRESE.
- Armonización curricular.

- Resignificación del tiempo escolar.
- Participación de familias y comunidad.
- Innovaciones pedagógicas.
- Apropiaciones locales de la formación integral.

El análisis de procesos permitió comprender que el PTAFI 3.0 se implementa como una ruta progresiva, secuencial y territorializada, pero con niveles diferenciados de apropiación según liderazgo institucional, continuidad tutorial, disponibilidad docente, funcionamiento de equipos dinamizadores, articulación territorial y capacidad de documentación.

4.4. Productos

La dimensión de productos permitió identificar los bienes pedagógicos, institucionales y organizacionales generados por la implementación del programa.

Entre los productos analizados se encuentran:

- Planes de Formación Integral formulados, actualizados o utilizados.
- Centros de Interés estructurados.
- Proyectos pedagógicos contextualizados.
- Experiencias de formación integral.
- Materiales pedagógicos.
- Evidencias de resignificación del tiempo escolar.
- Prácticas CRESE incorporadas a la vida escolar.
- Comunidades de aprendizaje.
- Registros de acompañamiento.
- Productos institucionales de planeación y seguimiento.
- Capacidades instaladas.
- Experiencias sistematizadas o susceptibles de sistematización.

La evaluación asumió que los productos no deben entenderse solamente como entregables administrativos, sino como expresiones de apropiación institucional. Por ello, se distinguió entre existencia formal de productos y uso efectivo de estos en la práctica escolar.

5. Estrategia de métodos mixtos

La evaluación empleó una estrategia de métodos mixtos, integrando información cualitativa y cuantitativa. Esta decisión metodológica respondió a la necesidad de comprender tanto la amplitud de la implementación como la profundidad de las experiencias vividas por los actores.

La información cuantitativa permitió identificar tendencias, frecuencias, niveles de apropiación y patrones generales en la implementación. La información cualitativa permitió comprender el sentido atribuido por los actores, las mediaciones pedagógicas, las tensiones institucionales, las formas de apropiación territorial y los mecanismos que explican las variaciones.

La articulación entre ambas perspectivas permitió evitar dos riesgos metodológicos: por un lado, reducir la evaluación a una descripción narrativa sin soporte empírico suficiente; por otro, presentar indicadores descontextualizados sin comprender los procesos que los producen. En este sentido, la estrategia mixta permitió construir una lectura más robusta, situada y explicativa del PTAFI 3.0.

6. Fuentes de información

La evaluación integró tres tipos principales de fuentes: documentales, perceptuales y observacionales.

6.1. Fuentes documentales

Las fuentes documentales permitieron reconstruir el diseño del programa, su teoría de intervención, sus lineamientos técnicos y su evolución institucional.

Entre las fuentes documentales consideradas se encuentran:

- Directiva 003 de 2023 del Ministerio de Educación Nacional.
- Documentos técnicos del PTAFI 3.0.
- Nota técnica del programa.
- Documentos asociados al Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO.
- Documentos de la operación PROMISE.
- Planes de trabajo.
- Instrumentos metodológicos.
- Lineamientos para PFI, Centros de Interés y CRESE.
- Documentos institucionales de establecimientos educativos.
- Productos pedagógicos.

- Registros administrativos y de acompañamiento.

Estas fuentes permitieron establecer el marco de referencia para valorar la coherencia entre diseño, implementación y productos.

6.2. Fuentes perceptuales

Las fuentes perceptuales permitieron comprender las experiencias, percepciones, valoraciones, tensiones y expectativas de los actores vinculados al programa.

Estas fuentes incluyeron:

- Entrevistas.
- Grupos focales.
- Encuestas.
- Relatorías.
- Narrativas de actores nacionales, territoriales y escolares.

Los actores considerados en estas fuentes incluyeron:

- Representantes del MEN.
- Representantes de ETC.
- Formadores.
- Tutores.
- Directivos docentes.
- Docentes.
- Familias.
- Actores comunitarios y territoriales vinculados a la implementación.

Estas fuentes fueron fundamentales para interpretar el sentido pedagógico del programa, identificar apropiaciones locales, reconocer barreras de implementación y comprender los factores que inciden en la sostenibilidad.

6.3. Fuentes observacionales

Las fuentes observacionales permitieron contrastar las percepciones y documentos con evidencias visibles de implementación en los establecimientos educativos.

Estas fuentes se derivaron principalmente del instrumento de observación de establecimientos educativos, orientado a identificar:

- Liderazgo pedagógico directivo.
- Resignificación del tiempo escolar.
- Uso de la planeación.
- Integración de intereses estudiantiles.
- Participación activa del estudiantado.
- Prácticas CRESE.
- Retroalimentación docente.
- Innovación pedagógica.
- Documentación del proceso.
- Ambientes de aprendizaje.
- Productos visibles.
- Interacciones pedagógicas.

La evidencia observacional fue clave para evitar que los hallazgos dependieran exclusivamente de declaraciones de los actores o de la existencia formal de documentos.

7. Instrumentos utilizados

La evaluación se apoyó en una batería de instrumentos diseñada para recoger información desde diferentes niveles del sistema educativo y distintos actores vinculados al programa.

Entre los instrumentos empleados se encuentran:

1. Guías de entrevista a actores nacionales.
2. Guías de entrevista a actores territoriales.
3. Guías para grupos focales zonales.
4. Instrumento de observación de establecimientos educativos.
5. Encuestas a docentes.
6. Encuestas a directivos docentes.
7. Encuestas a tutores.
8. Encuestas a familias o cuidadores.

9. Matrices de análisis documental.
10. Matriz de codificación cualitativa en ATLAS. ti.
11. Formatos de registro y sistematización.

Estos instrumentos permitieron recoger información sobre la ruta de acompañamiento, la apropiación del PFI, la implementación de Centros de Interés, la integración de CRESE, la resignificación del tiempo escolar, el liderazgo pedagógico, la articulación territorial, la contribución estudiantil, la participación de familias y comunidad, y los productos pedagógicos e institucionales generados.

8. Triangulación de evidencias

La triangulación fue el criterio central para la construcción de hallazgos. Consistió en contrastar información proveniente de fuentes documentales, perceptuales y observacionales.

8.1. Evidencia documental

La evidencia documental permitió verificar la existencia formal de lineamientos, instrumentos, PFI, registros, planeaciones, productos pedagógicos y materiales institucionales. Su valor principal radica en mostrar la formalización de procesos. Sin embargo, la existencia de un documento no garantiza por sí misma su uso efectivo en la práctica escolar.

8.2. Evidencia perceptual

La evidencia perceptual permitió comprender cómo los actores viven, interpretan y valoran la implementación del PTAFI 3.0. Su valor principal radica en reconstruir el sentido atribuido al programa, así como las tensiones y expectativas de los actores. No obstante, las percepciones no fueron asumidas automáticamente como evidencia de implementación, sino contrastadas con documentos y observaciones.

8.3. Evidencia observacional

La evidencia observacional permitió identificar prácticas, ambientes, interacciones, actividades y productos visibles en los establecimientos educativos. Su valor principal radica en verificar expresiones concretas de implementación. Esta evidencia permitió fortalecer la validez de los hallazgos al contrastar lo declarado con lo observado.

8.4. Criterio de robustez del hallazgo

Los hallazgos fueron interpretados según su nivel de soporte empírico:

- Cuando un hallazgo se sustentó principalmente en testimonios, se formuló como percepción o indicio.
- Cuando contó con soporte documental, se interpretó como evidencia de formalización.
- Cuando además se verificó mediante observación, se consideró una señal más fuerte de implementación efectiva.
- Cuando convergieron evidencia documental, perceptual y observacional, el hallazgo se formuló como tendencia consistente.
- Cuando existieron divergencias entre fuentes, se explicitaron los límites interpretativos.

9. Categorías analíticas de la evaluación

El análisis se organizó en torno a categorías derivadas del modelo CIPP, de los objetivos de la evaluación y de los componentes del PTAFI 3.0.

Las principales categorías fueron:

- Contexto territorial.
- Capacidades institucionales.
- Condiciones institucionales estables.
- Lectura de contexto.
- Insumos del programa.
- Acompañamiento tutorial.
- Acompañamiento a docentes.
- Acompañamiento a directivos.
- Acompañamiento a ETC.
- Plan de Formación Integral.
- Centros de Interés.
- Educación CRESE.
- Resignificación del tiempo escolar.
- Armonización curricular.
- Liderazgo pedagógico.

- Participación estudiantil.
- Participación de familias y comunidad.
- Innovación pedagógica.
- Apropiación territorial.
- Productos pedagógicos.
- Institucionalización.
- Capacidad instalada.
- Barreras de implementación.
- Factores de sostenibilidad.

Estas categorías permitieron organizar la información, establecer patrones de convergencia y divergencia, y construir hallazgos integrados.

10. Definiciones operativas clave

Para asegurar consistencia interpretativa, la evaluación empleó definiciones operativas de las categorías principales.

10.1. Capacidades previas

Se entienden como las condiciones institucionales, pedagógicas, organizativas y territoriales existentes antes o al inicio de la implementación del PTAFI 3.0, que favorecen o limitan la apropiación del programa. Incluyen liderazgo directivo, experiencia en proyectos pedagógicos, equipos dinamizadores, cultura de planeación, articulación territorial y trabajo colaborativo.

10.2. Condiciones institucionales estables

Son las circunstancias que permiten sostener la implementación en el tiempo, tales como continuidad tutorial, estabilidad de equipos docentes y directivos, disponibilidad de tiempos institucionales, respaldo directivo, recursos mínimos, funcionamiento de equipos dinamizadores y mecanismos de seguimiento.

10.3. Brecha entre diseño y ejecución

Se entiende como la distancia entre los propósitos, lineamientos y componentes previstos por el programa y la forma concreta como estos se materializan en los territorios. Esta brecha no se interpreta automáticamente como falla del diseño, sino como expresión de condiciones diferenciadas de apropiación, gestión e institucionalización.

10.4. Apropiación institucional

Hace referencia al grado en que los actores escolares comprenden, adaptan y utilizan los componentes del programa como parte de la vida regular del establecimiento educativo. Implica que el PFI, los Centros de Interés y CRESE dejen de ser elementos externos y se integren progresivamente a la planeación, la práctica pedagógica y la gestión escolar.

10.5. Capacidad instalada

Corresponde a los saberes, prácticas, estructuras, recursos y formas de organización que permanecen en los establecimientos educativos o en las ETC como resultado de la implementación. Incluye docentes con herramientas pedagógicas, equipos dinamizadores activos, PFI incorporados a la gestión, Centros de Interés con continuidad y mecanismos de seguimiento.

10.6. Institucionalización

Se entiende como el proceso mediante el cual los componentes del PTAFI 3.0 se incorporan a las estructuras, rutinas, instrumentos y decisiones ordinarias de los establecimientos educativos y de las ETC. Se evidencia cuando el PFI dialoga con el PEI, el PEC, el PMI o los planes de área, y cuando los Centros de Interés y CRESE se integran a la organización escolar.

10.7. Formación integral

Es el horizonte pedagógico que orienta la ampliación de oportunidades de aprendizaje y desarrollo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, integrando dimensiones cognitivas, socioemocionales, ciudadanas, éticas, culturales, corporales, artísticas, científicas, ambientales y territoriales.

10.8. Resignificación del tiempo escolar

Es el proceso mediante el cual la escuela reorganiza o transforma el sentido pedagógico de sus tiempos, espacios y experiencias formativas para ofrecer oportunidades de aprendizaje más pertinentes, integrales y conectadas con las necesidades del estudiantado y del territorio.

10.9. Armonización curricular

Es el proceso mediante el cual los establecimientos articulan áreas, proyectos, Centros de Interés, CRESE y propósitos de formación integral, con el fin de reducir la fragmentación curricular y construir trayectorias de aprendizaje más coherentes, pertinentes y contextualizadas.

11. Procedimiento de análisis

El análisis de la información se realizó mediante una secuencia de trabajo que incluyó:

1. Revisión documental del diseño y lineamientos del PTAFI 3.0.
2. Organización de la información primaria y secundaria.
3. Clasificación de fuentes según tipo de evidencia.
4. Codificación cualitativa de entrevistas, grupos focales y observaciones.
5. Análisis de tendencias en encuestas e instrumentos estructurados.
6. Identificación de patrones de convergencia y divergencia.
7. Triangulación entre evidencia documental, perceptual y observacional.
8. Construcción de hallazgos por dimensión CIPP.
9. Integración de hallazgos de proceso.
10. Formulación de conclusiones y recomendaciones.

12. Alcances de la evaluación

La Evaluación de Procesos permitió:

- Comprender cómo se implementó el PTAFI 3.0.
- Identificar condiciones que favorecen u obstaculizan la implementación.
- Reconocer variaciones territoriales e institucionales.
- Analizar la apropiación del PFI, Centros de Interés y CRESE.
- Valorar el papel del acompañamiento a docentes, directivos y ETC.
- Identificar productos pedagógicos e institucionales.
- Explicar mecanismos de variación en la implementación.
- Formular recomendaciones para fortalecer la sostenibilidad del programa.

13. Limitaciones metodológicas

La evaluación reconoce las siguientes limitaciones:

1. Diferencias en la disponibilidad y calidad de los registros institucionales.
2. Variabilidad en la profundidad de la documentación por establecimiento educativo.

3. Dependencia parcial de percepciones de actores, mitigada mediante triangulación.
4. Diferentes niveles de madurez en la implementación del PFI, Centros de Interés y CRESE.
5. Heterogeneidad territorial e institucional que limita generalizaciones simples.
6. Desigual sistematización de experiencias en los establecimientos educativos.
7. Dificultades para atribuir efectos causales, dado que el propósito es procesual y no experimental.
8. Diferencias en la intensidad del acompañamiento y en la apropiación territorial.

Estas limitaciones no invalidan los hallazgos, pero sí exigen una interpretación prudente. Por ello, el informe evita afirmaciones absolutas y distingue entre avances consolidados, tendencias emergentes, indicios y oportunidades de mejora.

14. Utilidad metodológica del anexo

Este anexo permite verificar la solidez de la evaluación y comprender cómo se construyeron los hallazgos del informe. Además, ofrece una base para futuras evaluaciones, procesos de seguimiento, ejercicios de replicabilidad metodológica y ajustes a la implementación del PTAFI 3.0.

En síntesis, la metodología empleada permitió construir una lectura integral, rigurosa y situada de la implementación del programa. La combinación del modelo CIPP, los métodos mixtos, la triangulación de evidencias y la codificación cualitativa permitió analizar no solo qué ocurrió en la implementación, sino cómo ocurrió, bajo qué condiciones, con qué variaciones y con qué posibilidades de mejora.

Anexo B. Matriz de códigos de ATLAS.ti para el análisis cualitativo de la evaluación de procesos

1. Presentación

El presente anexo expone la matriz de códigos utilizada para el análisis cualitativo de la información recolectada en el marco de la Evaluación de Procesos del PTAFI 3.0. Esta matriz constituye un instrumento técnico de organización, clasificación e interpretación de la evidencia cualitativa obtenida mediante entrevistas, grupos focales, observaciones, relatorías y documentos asociados a la implementación del programa.

El uso de ATLAS.ti permitió ordenar el corpus cualitativo, codificar segmentos relevantes, identificar patrones de recurrencia, reconocer convergencias y divergencias entre actores, y construir relaciones entre categorías analíticas. La matriz de códigos funcionó como soporte para la construcción de hallazgos, la integración de evidencias, la formulación de conclusiones y la elaboración de recomendaciones.

Este anexo fortalece la trazabilidad del análisis cualitativo, en tanto permite mostrar cómo se pasó de los datos empíricos a las interpretaciones presentadas en el informe. De esta manera, los hallazgos no se sustentan en impresiones generales, sino en un proceso sistemático de lectura, codificación, comparación y triangulación.

2. Propósito de la matriz de códigos

La matriz de códigos tuvo como propósito organizar el corpus cualitativo de la evaluación a partir de categorías coherentes con:

- Los objetivos de la Evaluación de Procesos.
- Las preguntas orientadoras del estudio.
- El modelo CIPP.
- Los componentes del PTAFI 3.0.
- Las dimensiones de formación integral, PFI, Centros de Interés, CRESE y resignificación del tiempo escolar.
- Los hallazgos emergentes de las entrevistas, grupos focales y observaciones.

La matriz permitió:

1. Clasificar la información cualitativa por dimensiones de análisis.

2. Recuperar fragmentos relevantes por categoría.
3. Identificar patrones recurrentes en los relatos.
4. Reconocer tensiones, barreras y oportunidades de mejora.
5. Relacionar percepciones con evidencias documentales y observacionales.
6. Construir hallazgos con soporte empírico.
7. Diferenciar entre percepciones, indicios, evidencias y tendencias.
8. Aportar insumos para conclusiones y recomendaciones.

3. Criterios generales de codificación

La codificación cualitativa se realizó siguiendo criterios de pertinencia, consistencia, trazabilidad y prudencia interpretativa.

3.1. Pertinencia

Un fragmento fue codificado cuando aportaba información relevante para comprender la implementación del PTAFI 3.0, sus condiciones, actores, procesos, productos, barreras o factores de sostenibilidad.

3.2. Consistencia

Cada código fue aplicado de acuerdo con su definición operativa. Esto permitió evitar usos ambiguos o contradictorios de las categorías.

3.3. Trazabilidad

Cada código debía poder relacionarse con una pregunta de evaluación, una dimensión CIPP, un hallazgo del informe o una recomendación.

3.4. Codificación múltiple

Un mismo fragmento podía recibir más de un código cuando aportaba información a varias categorías. Por ejemplo, un relato sobre un Centro de Interés construido a partir de saberes territoriales podía codificarse como “Centros de Interés”, “Apropiación territorial”, “Lectura de contexto” y “Participación estudiantil”.

3.5. Prudencia interpretativa

Las percepciones de los actores no fueron asumidas automáticamente como evidencia de implementación. Cuando un hallazgo se sustentó únicamente en relatos, se formuló como percepción o indicio. Cuando fue contrastado con documentos u observaciones, se presentó como hallazgo con mayor robustez.

4. Estructura de la matriz de códigos

La matriz de códigos se organizó mediante los siguientes campos en la tabla 4:

Tabla 4.

Matriz de códigos

Campo	Descripción
Código principal	Categoría general de análisis asociada al programa o al modelo evaluativo.
Subcódigo	Categoría específica que permite clasificar la información con mayor precisión.
Definición operativa	Explicación del significado del código y criterios para su aplicación.
Dimensión CIPP	Relación del código con contexto, insumos, procesos o productos.
Fuente de información	Tipo de fuente donde puede aparecer el código: entrevista, grupo focal, observación, encuesta o documento.
Indicador cualitativo	Señal textual, narrativa o empírica que justifica la aplicación del código.
Uso analítico	Forma como el código aporta a la construcción de hallazgos, conclusiones o recomendaciones.

5. Matriz general de códigos

Tabla 5.

Matriz general de códigos

Código principal	Subcódigo	Definición operativa	Dimensión CIPP	Fuente de información	Indicador cualitativo	Uso analítico
Contexto territorial	Ruralidad	Referencias a condiciones rurales, dispersión geográfica, relación escuela-comunidad o limitaciones de acceso.	Contexto	Entrevista, grupo focal, documento	Se menciona escuela rural, dispersión, comunidad o condiciones de acceso.	Explicar variaciones territoriales en la implementación.
Contexto territorial	Urbano/periurbano	Referencias a dinámicas urbanas, convivencia,	Contexto	Entrevista, grupo focal	Se mencionan problemáticas urbanas, convivencia	Diferenciar condiciones de

		fragmentación social o diversidad poblacional.			o heterogeneidad estudiantil.	implementación urbana.
Contexto territorial	PDET/ZPT	Referencias a territorios prioritizados, afectados por conflicto o con brechas históricas.	Contexto	Documento, entrevista	Se menciona PDET, ZPT, conflicto, brechas o priorización territorial.	Analizar implementación en territorios con condiciones especiales.
Capacidades institucionales	Liderazgo directivo previo	Existencia de directivos con experiencia en conducción pedagógica o gestión de proyectos.	Contexto / Insumos	Entrevista, grupo focal, observación	Se reporta rectoría activa, coordinación pedagógica o liderazgo institucional.	Explicar apropiación diferenciada del programa.
Capacidades institucionales	Experiencia previa en proyectos	Trayectoria institucional en proyectos pedagógicos, comunitarios, ambientales o culturales.	Contexto	Entrevista, grupo focal, documento	Se mencionan proyectos anteriores o prácticas previas de articulación.	Identificar condiciones favorables para la implementación.
Capacidades institucionales	Equipo dinamizador	Existencia, funcionamiento o debilidad del equipo dinamizador.	Insumos / Procesos	Entrevista, observación, documento	Se menciona equipo dinamizador activo, débil o inexistente.	Valorar condiciones de sostenibilidad interna.
Lectura de contexto	Diagnóstico institucional	Procesos de identificación de necesidades, intereses y condiciones escolares.	Contexto / Procesos	Documento, entrevista, grupo focal	Se menciona diagnóstico, caracterización o lectura institucional.	Analizar pertinencia de la implementación.
Lectura de contexto	Intereses estudiantiles	Identificación de gustos, necesidades, talentos o motivaciones del estudiantado.	Procesos	Grupo focal, observación	Se afirma que los Centros de Interés surgen de gustos o intereses estudiantiles.	Explicar pertinencia pedagógica de las experiencias.
Lectura de contexto	Saberes territoriales	Incorporación de saberes culturales, ambientales, productivos o comunitarios.	Contexto / Procesos	Grupo focal, entrevista	Se mencionan saberes ancestrales, ambiente, economía local, memoria o cultura.	Analizar apropiación territorial.
Insumos del programa	Tutores	Referencias al rol, continuidad, apoyo o limitaciones del tutor.	Insumos / Procesos	Entrevista, grupo focal, encuesta	Se menciona acompañamiento del tutor, visitas o retroalimentación.	Valorar mediación pedagógica.
Insumos del programa	Formadores	Referencias al papel de formadores en	Insumos / Procesos	Entrevista, grupo focal	Se menciona formador MEN o formador territorial.	Analizar cadena de acompañamiento.

		orientación, apoyo o articulación.				
Insumos del programa	Recursos pedagógicos	Disponibilidad, suficiencia o pertinencia de guías, materiales e instrumentos.	Insumos	Documento, entrevista, encuesta	Se mencionan materiales, guías, protocolos o recursos pedagógicos.	Valorar suficiencia de insumos.
Insumos del programa	Recursos administrativos	Condiciones administrativas que apoyan o limitan la implementación.	Insumos / Contexto	Entrevista, grupo focal	Se mencionan carencias administrativas, trámites o gestión operativa.	Identificar barreras de implementación.
Acompañamiento tutorial	Orientación pedagógica	Acciones de tutoría orientadas a fortalecer prácticas pedagógicas.	Procesos	Entrevista, grupo focal, encuesta	Se menciona apoyo a planeación, aula, PFI o Centros de Interés.	Analizar calidad del acompañamiento.
Acompañamiento tutorial	Retroalimentación	Procesos de devolución, análisis o mejora posterior al acompañamiento.	Procesos	Encuesta, entrevista, observación	Se menciona retroalimentación antes o después de visitas.	Valorar aprendizaje docente.
Acompañamiento tutorial	Continuidad	Permanencia o discontinuidad del acompañamiento tutorial.	Procesos	Entrevista, encuesta	Se menciona continuidad o interrupción del tutor.	Explicar variaciones en apropiación.
Acompañamiento a docentes	Planeación pedagógica	Cambios en la forma de planear clases, proyectos o experiencias.	Procesos	Encuesta, grupo focal, observación	Se menciona planificación contextualizada o articulada.	Analizar transformación docente.
Acompañamiento a docentes	Prácticas de aula	Transformaciones metodológicas, didácticas o relacionales en la enseñanza.	Procesos	Observación/ grupo focal	Se observan o narran prácticas activas, contextualizadas o interdisciplinarias.	Valorar cambios pedagógicos.
Acompañamiento a docentes	Motivación docente	Referencias al compromiso, valoración o disposición del profesorado.	Procesos	Encuesta, grupo focal	Se menciona motivación, reconocimiento o cambio en la actitud docente.	Analizar sostenibilidad subjetiva del proceso.
Acompañamiento a directivos	Gestión escolar	Acciones de organización institucional para sostener el programa.	Procesos	Entrevista, observación, encuesta	Se mencionan tiempos, equipos, reuniones o seguimiento.	Valorar condiciones de institucionalización.
Acompañamiento a directivos	Liderazgo pedagógico	Acciones directivas orientadas a acompañar docentes y orientar la formación integral.	Procesos	Observación, grupo focal	Se menciona ingreso al aula, seguimiento al PFI, reuniones pedagógicas.	Explicar densidad institucional de la implementación.
Acompañamiento a ETC	Gestión territorial	Acciones de ETC para acompañar,	Procesos	Entrevista, documento	Se menciona apoyo territorial,	Analizar mediación entre MEN y EE.

		coordinar o monitorear la implementación.			seguimiento o articulación.	
Acompañamiento a ETC	Articulación multinivel	Relación entre MEN, ETC, establecimientos y otros actores.	Procesos	Entrevista, grupo focal	Se mencionan redes, coordinación, actores municipales o alianzas.	Valorar gobernanza de la implementación.
Plan de Formación Integral	Formulación del PFI	Existencia o construcción del PFI.	Procesos / Productos	Documento, entrevista	Se menciona elaboración o actualización del PFI.	Valorar formalización de la formación integral.
Plan de Formación Integral	Uso del PFI	Uso efectivo del PFI para orientar planeación, proyectos o decisiones.	Procesos / Productos	Entrevista, observación, documento	Se evidencia que el PFI orienta acciones institucionales.	Diferenciar existencia formal y uso efectivo.
Plan de Formación Integral	Seguimiento al PFI	Monitoreo, revisión o actualización del PFI.	Productos	Documento, entrevista	Se mencionan revisiones, ajustes o seguimiento.	Analizar institucionalización.
Centros de Interés	Diseño contextualizado	Centros construidos a partir de intereses estudiantiles y lectura de contexto.	Procesos / Productos	Grupo focal, observación	Se menciona que el centro surge de gustos, necesidades o contexto.	Valorar pertinencia pedagógica.
Centros de Interés	Implementación	Puesta en marcha de Centros de Interés en la vida escolar.	Procesos	Observación, grupo focal	Se describen actividades, proyectos o espacios de Centro de Interés.	Analizar materialización de la formación integral.
Centros de Interés	Consolidación	Continuidad, estructura y reconocimiento institucional de los Centros de Interés.	Productos	Documento, entrevista, observación	Se evidencia permanencia, organización o productos del centro.	Valorar sostenibilidad.
Educación CRESE	Ciudadanía	Prácticas vinculadas con participación, convivencia y formación ciudadana.	Procesos	Grupo focal, observación	Se mencionan ciudadanía, participación o convivencia.	Analizar transversalización CRESE.
Educación CRESE	Reconciliación	Prácticas orientadas a diálogo, resolución de conflictos o convivencia restaurativa.	Procesos	Grupo focal, entrevista	Se mencionan reconciliación, mediación o reparación de vínculos.	Valorar dimensión convivencial.
Educación CRESE	Antirracismo	Reconocimiento de diversidad étnica, cultural o acciones contra discriminación.	Procesos	Grupo focal, observación	Se mencionan saberes afro, identidad cultural o reconocimiento étnico.	Analizar inclusión cultural.
Educación CRESE	Socio emocionalidad	Regulación emocional, escucha, empatía, autoestima o bienestar.	Procesos	Grupo focal, encuesta, observación	Se mencionan emociones, escucha, tolerancia o bienestar.	Valorar desarrollo socioemocional.

Educación CRESE	Acción climática	Prácticas ambientales, cuidado del territorio o conciencia ecológica.	Procesos	Grupo focal, observación	Se mencionan manglares, aves, ambiente, ecología o cuidado ambiental.	Analizar integración ambiental.
Resignificación del tiempo escolar	Reorganización de tiempos	Cambios en la distribución o sentido pedagógico del tiempo escolar.	Procesos	Observación, entrevista	Se mencionan nuevos espacios, jornadas o experiencias formativas.	Valorar transformación de la organización escolar.
Resignificación del tiempo escolar	Experiencias significativas	Actividades que amplían oportunidades de aprendizaje.	Procesos	Grupo focal, observación	Se describen actividades integrales, artísticas, científicas o culturales.	Analizar sentido formativo del tiempo.
Armonización curricular	Integración de áreas	Articulación entre disciplinas, proyectos y formación integral.	Procesos	Grupo focal, observación	Se mencionan conexiones entre ciencia, arte, matemáticas, lenguaje o cultura.	Valorar reducción de fragmentación curricular.
Armonización curricular	Transversalización CRESE	Integración de CRESE en áreas, planeaciones o proyectos.	Procesos	Documento, entrevista, observación	Se evidencia CRESE en currículo, proyectos o actividades.	Analizar coherencia curricular.
Participación estudiantil	Protagonismo	Estudiantes como actores activos de su aprendizaje.	Procesos	Observación, grupo focal	Se menciona liderazgo, voz, creación o participación activa.	Valorar cambio en la relación pedagógica.
Participación estudiantil	Co-diseño	Participación estudiantil en diseño o elección de actividades.	Procesos	Grupo focal, observación	Se mencionan gustos, decisiones o construcción conjunta.	Analizar agencia estudiantil.
Participación estudiantil	Proyecto de vida	Relación entre aprendizaje, expectativas y futuro del estudiante.	Procesos	Grupo focal	Se mencionan metas, futuro, emprendimiento o trayectorias.	Valorar formación integral.
Participación de familias	Comunicación escuela-familia	Canales y espacios de relación con cuidadores.	Procesos	Encuesta, entrevista	Se mencionan reuniones, talleres, comunicación o participación familiar.	Analizar vínculo escuela-hogar.
Participación de comunidad	Actores territoriales	Vinculación de comunidad, municipio u organizaciones locales.	Procesos	Grupo focal, entrevista	Se mencionan actores comunitarios, municipio o alianzas.	Valorar ecosistema territorial.
Innovación pedagógica	Metodologías activas	Prácticas que rompen clase magistral o promueven aprendizaje activo.	Procesos / Productos	Observación, grupo focal	Se mencionan proyectos, juego, creación, investigación o participación.	Identificar transformación pedagógica.

Innovación pedagógica	Interdisciplinariedad	Integración de varios saberes o áreas en una experiencia.	Procesos / Productos	Grupo focal, observación	Se mencionan proyectos STEAM, arte-ciencia, lenguaje-cultura.	Valorar complejidad pedagógica.
Apropiación territorial	Identidad cultural	Uso de referentes culturales propios del territorio.	Procesos / Productos	Grupo focal	Se mencionan tradición oral, afrodescendencia, música, danza, memoria.	Analizar pertinencia territorial.
Apropiación territorial	Ambiente y territorio	Uso del entorno natural como mediación pedagógica.	Procesos / Productos	Grupo focal, observación	Se mencionan manglares, aves, senderos, ambiente.	Valorar contextualización ambiental.
Apropiación territorial	Economía local	Relación con emprendimientos o prácticas productivas regionales.	Procesos / Productos	Grupo focal	Se mencionan café, miel, huevos, finanzas o emprendimientos.	Analizar vínculo escuela-proyecto de vida.
Productos pedagógicos	Materiales y evidencias	Producciones, registros, proyectos o materiales generados.	Productos	Documento, observación	Se observan productos, materiales, registros o portafolios.	Identificar resultados inmediatos.
Productos pedagógicos	Proyectos contextualizados	Experiencias pedagógicas con arraigo local y propósito formativo.	Productos	Grupo focal, documento	Se describen proyectos con identidad territorial.	Valorar resultados pedagógicos.
Institucionalización	Integración al PEI/PEC/PMI	Incorporación del programa a instrumentos de gestión escolar.	Productos	Documento, entrevista	Se menciona articulación con PEI, PEC, PMI o planes de área.	Analizar sostenibilidad institucional.
Institucionalización	Rutinas escolares	Incorporación de componentes del programa a prácticas regulares.	Productos	Observación, entrevista	Se menciona continuidad, reuniones, tiempos o prácticas regulares.	Valorar consolidación.
Capacidad instalada	Saberes docentes	Herramientas pedagógicas que permanecen en docentes.	Productos	Entrevista, grupo focal	Se mencionan aprendizajes docentes, nuevas formas de planear o enseñar.	Analizar sostenibilidad pedagógica.
Capacidad instalada	Equipos fortalecidos	Funcionamiento sostenido de equipos institucionales.	Productos	Entrevista, observación	Se menciona equipo dinamizador, comunidad de aprendizaje o colectivo docente.	Valorar continuidad institucional.
Barreras de implementación	Déficit docente	Falta de maestros o insuficiencia de personal.	Contexto / Procesos	Grupo focal, entrevista	Se menciona que no se implementa por falta de docentes.	Explicar implementación parcial.
Barreras de implementación	Sobrecarga laboral	Exceso de tareas que limita planeación o implementación.	Contexto / Procesos	Encuesta, entrevista	Se menciona carga laboral, falta de tiempo o agotamiento.	Identificar restricciones operativas.

Barreras de implementación	Debilidad administrativa	Carencias de gestión, soporte o condiciones administrativas.	Contexto / Procesos	Entrevista, grupo focal	Se mencionan carencias administrativas o falta de apoyo operativo.	Explicar dificultades de ejecución.
Barreras de implementación	Resistencia pedagógica	Dificultad para modificar prácticas tradicionales.	Procesos	Grupo focal, entrevista	Se mencionan resistencias en áreas o docentes.	Analizar límites de apropiación.
Documentación de evidencias	Sistematización débil	Ausencia o debilidad de registros, portafolios, rúbricas o bitácoras.	Productos	Observación, documento	Se evidencia falta de trazabilidad o memoria institucional.	Explicar brecha entre práctica e institucionalización.
Documentación de evidencias	Portafolios y registros	Existencia de documentos que registran experiencias.	Productos	Documento, observación	Se encuentran portafolios, listas, rúbricas o actas.	Valorar trazabilidad.
Factores de sostenibilidad	Continuidad tutorial	Permanencia del acompañamiento en el tiempo.	Productos / Recomendaciones	Entrevista, encuesta	Se menciona continuidad o necesidad de tutor estable.	Orientar recomendaciones.
Factores de sostenibilidad	Seguimiento territorial	Capacidad de ETC o MEN para monitorear avances.	Productos / Recomendaciones	Documento, entrevista	Se mencionan sistemas de seguimiento o monitoreo territorial.	Fortalecer mejora continua.
Factores de sostenibilidad	Transferencia de aprendizajes	Posibilidad de compartir experiencias entre establecimientos.	Productos / Recomendaciones	Grupo focal, entrevista	Se mencionan socializaciones, redes o referentes territoriales.	Promover escalamiento.

Fuente: esta evaluación, 2026

6. Códigos agrupados por dimensión CIPP

6.1. Dimensión Contexto

Los códigos asociados a la dimensión de contexto permiten comprender las condiciones territoriales, institucionales y poblacionales en las que se implementa el programa. Puede leerse lo expuesto anteriormente en la tabla 6:

Tabla 6.

Códigos asociados a la dimensión de contexto

Código	Subcódigos asociados
Contexto territorial	Ruralidad, urbano/periurbano, PDET/ZPT
Capacidades institucionales	Liderazgo directivo previo, experiencia previa en proyectos, equipo dinamizador

Lectura de contexto	Diagnóstico institucional, intereses estudiantiles, saberes territoriales
Barreras contextuales	Déficit docente, sobrecarga laboral, debilidad administrativa

Fuente: esta evaluación, 2026

6.2. Dimensión Insumos

Los códigos asociados a insumos permiten identificar recursos humanos, técnicos, pedagógicos y administrativos disponibles. Pueden leerse en la tabla 7:

Tabla 7.

Códigos asociados a insumos

Código	Subcódigos asociados
Insumos del programa	Tutores, formadores, recursos pedagógicos, recursos administrativos
Capacidades institucionales	Equipo dinamizador, liderazgo directivo, experiencia previa
Acompañamiento	Tutores, formadores, directivos, ETC

Fuente: esta evaluación, 2026

6.3. Dimensión Procesos

Los códigos de procesos permiten analizar la implementación efectiva del PTAFI 3.0. Para resumen puede verse tabla 8:

Tabla 8.

Códigos de dimensión Procesos

Código	Subcódigos asociados
Acompañamiento tutorial	Orientación pedagógica, retroalimentación, continuidad
Acompañamiento a docentes	Planeación pedagógica, prácticas de aula, motivación docente

Acompañamiento a directivos	Gestión escolar, liderazgo pedagógico
Acompañamiento a ETC	Gestión territorial, articulación multinivel
Centros de Interés	Diseño contextualizado, implementación, consolidación
Educación CRESE	Ciudadanía, reconciliación, antirracismo, socio emocionalidad, acción climática
Resignificación del tiempo escolar	Reorganización de tiempos, experiencias significativas
Armonización curricular	Integración de áreas, transversalización CRESE
Participación estudiantil	Protagonismo, co-diseño, proyecto de vida
Participación de familias y comunidad	Comunicación escuela-familia, actores territoriales

Fuente: esta evaluación, 2026

6.4. Dimensión Productos

Los códigos asociados a productos permiten identificar resultados inmediatos de la implementación. Puede verse la tabla 9:

Tabla 9.

Dimensión Productos

Código	Subcódigos asociados
Productos pedagógicos	Materiales y evidencias, proyectos contextualizados
Institucionalización	Integración al PEI/PEC/PMI, rutinas escolares
Capacidad instalada	Saberes docentes, equipos fortalecidos
Documentación de evidencias	Sistematización débil, portafolios y registros
Factores de sostenibilidad	Continuidad tutorial, seguimiento territorial, transferencia de aprendizajes

Fuente: esta evaluación, 2026

7. Relación entre códigos, patrones y hallazgos

La codificación permitió identificar patrones analíticos que posteriormente fueron utilizados para construir hallazgos integrados. Puede leerse la tabla 10:

Tabla 10.

Relación entre códigos, patrones y hallazgos

Patrón identificado	Códigos asociados	Hallazgo derivado
Articulación entre formación integral y territorio	Centros de Interés, apropiación territorial, lectura de contexto, participación estudiantil	Los Centros de Interés funcionan como mediadores entre currículo, intereses estudiantiles y contexto territorial.
Transformación de prácticas pedagógicas	Innovación pedagógica, acompañamiento tutorial, participación estudiantil, armonización curricular	La ruta de acompañamiento ha favorecido prácticas más contextualizadas, participativas e interdisciplinarias.
Liderazgo como condición de implementación	Liderazgo pedagógico, gestión escolar, institucionalización	El liderazgo directivo incide en la capacidad de sostener y articular la formación integral.
Debilidad en trazabilidad	Documentación de evidencias, institucionalización, capacidad instalada	La práctica pedagógica avanza más que su documentación y sistematización formal.
Variabilidad territorial	Contexto territorial, capacidades institucionales, barreras de implementación, articulación ETC	La implementación varía según condiciones institucionales y territoriales diferenciadas.
Apropiación cultural y local	Apropiación territorial, identidad cultural, ambiente y territorio, economía local	La formación integral adquiere mayor sentido cuando se ancla en referentes territoriales.
Barreras estructurales	Déficit docente, sobrecarga laboral, debilidad administrativa	Las limitaciones de personal y soporte administrativo afectan la profundidad de la implementación.
Necesidad de sostenibilidad	Capacidad instalada, institucionalización, seguimiento territorial	El programa requiere fortalecer mecanismos de institucionalización y seguimiento para consolidar avances.

Fuente: esta evaluación, 2026

8. Aplicación de códigos en el informe final

La aplicación de códigos en el informe final se realizó a partir del corpus cualitativo procesado en ATLAS.ti, compuesto por relatorías de grupos focales, entrevistas, registros de observación y documentos asociados a la implementación del PTAFI 3.0. La codificación permitió clasificar la evidencia según categorías analíticas previamente definidas y, posteriormente, vincular cada grupo de códigos con los hallazgos presentados en los capítulos de contexto, insumos, procesos, productos, integración de hallazgos, conclusiones y recomendaciones.

A diferencia de una codificación meramente descriptiva, la aplicación de códigos en este informe tuvo una función interpretativa. Esto significa que los códigos no se usaron únicamente para etiquetar fragmentos de información, sino para identificar patrones de implementación, contrastar fuentes, reconocer convergencias y divergencias, y explicar las variaciones observadas entre establecimientos educativos, territorios y actores. De esta manera, la codificación operó como un puente entre la información empírica recolectada y la construcción analítica de los hallazgos.

En términos operativos, cada segmento de información fue revisado a partir de su relación con las preguntas de evaluación, las dimensiones del modelo CIPP y los componentes centrales del PTAFI 3.0. Cuando un fragmento aludía a la

organización de Centros de Interés desde los gustos, necesidades o realidades de los estudiantes, fue codificado en las categorías Centros de Interés, Lectura de contexto y Participación estudiantil. Cuando el relato hacía referencia a dificultades derivadas de falta de docentes, sobrecarga laboral o carencias administrativas, fue codificado bajo Barreras de implementación, Déficit docente, Sobrecarga laboral o Debilidad administrativa. Cuando la información señalaba acciones de rectoría, coordinación o equipos directivos orientadas al acompañamiento pedagógico, seguimiento al PFI o sostenimiento de proyectos, fue clasificada como Liderazgo pedagógico, Gestión escolar, Plan de Formación Integral e Institucionalización.

La aplicación de códigos también permitió diferenciar el nivel de robustez de la evidencia. Los fragmentos provenientes de entrevistas y grupos focales fueron tratados como evidencia perceptual; los registros, PFI, planeaciones, actas y productos institucionales fueron clasificados como evidencia documental; y las prácticas, ambientes, interacciones y productos visibles registrados en establecimientos educativos fueron considerados evidencia observacional. Esta diferenciación fue central para evitar que las percepciones de los actores fueran asumidas automáticamente como implementación efectiva y para establecer cuándo un hallazgo podía formularse como percepción, indicio, tendencia o evidencia triangulada.

La siguiente matriz presenta la aplicación de los códigos en el informe final, relacionando las categorías empleadas con el tipo de evidencia analizada, el uso dado en los capítulos del informe y el hallazgo al que contribuyeron. *Para resumen puede leerse la tabla 11:*

Tabla 11.

Aplicación de los códigos en el informe final

Aplicación analítica en el informe final	Códigos aplicados	Tipo de evidencia predominante	Capítulos donde se utilizó	Hallazgo construido
Identificación de experiencias pedagógicas organizadas a partir de intereses estudiantiles, necesidades del contexto y referentes territoriales.	Centros de Interés; Lectura de contexto; Participación estudiantil; Apropiación territorial.	Perceptual, documental y observacional.	Capítulos 6, 8, 9, 10 y 11.	Los Centros de Interés funcionan como mediaciones pedagógicas entre currículo, intereses estudiantiles, formación integral y territorio.
Análisis de dificultades para poner en marcha o sostener Centros de Interés, PFI y estrategias CRESE.	Barreras de implementación; Déficit docente; Sobrecarga laboral; Debilidad administrativa; Condiciones institucionales.	Perceptual y observacional, con soporte documental cuando existió registro institucional.	Capítulos 6, 8, 11, 12, 13 y 14.	La implementación presenta variaciones asociadas a restricciones de personal, tiempo, gestión y soporte administrativo, no necesariamente a

				fallas del diseño programático.
Reconocimiento del papel de directivos, coordinadores y equipos institucionales en la organización y sostenimiento de la formación integral.	Liderazgo pedagógico; Gestión escolar; Institucionalización; Plan de Formación Integral; Equipos dinamizadores.	Observacional, perceptual y documental.	Capítulos 7, 8, 9, 11, 13 y 14.	El liderazgo pedagógico directivo es un mecanismo clave para traducir el diseño del programa en prácticas institucionales sostenidas.
Análisis de experiencias vinculadas con cultura local, memoria, saberes ancestrales, ambiente, economía regional y prácticas comunitarias.	Apropiación territorial; Identidad cultural; Ambiente y territorio; Economía local; Formación integral.	Perceptual y observacional, con apoyo documental cuando existieron productos o registros.	Capítulos 6, 8, 10, 11 y 13.	La pertinencia territorial fortalece la apropiación de la formación integral y convierte el contexto en mediación pedagógica.
Identificación de debilidades en registros, portafolios, rúbricas, listas de cotejo, actas o evidencias institucionales del proceso.	Documentación de evidencias; Sistematización débil; Institucionalización; Capacidad instalada; Seguimiento.	Observacional y documental.	Capítulos 8, 9, 11, 12, 13 y 14.	La práctica pedagógica muestra avances más visibles que la documentación y sistematización institucional, lo cual limita la trazabilidad y sostenibilidad del proceso.
Análisis de la vinculación de familias, cuidadores y comunidad en experiencias de formación integral.	Participación de familias; Participación de comunidad; Clima escolar; Corresponsabilidad; Productos pedagógicos.	Perceptual, observacional y documental cuando existieron registros institucionales.	Capítulos 8, 10, 11, 13 y 14.	La participación de familias y comunidad fortalece el sentido formativo de las experiencias cuando se articula con proyectos pedagógicos, cultura local y bienestar estudiantil.
Valoración de prácticas orientadas a convivencia, regulación emocional, reconciliación, reconocimiento de la diversidad y acción climática.	Educación CRESE; Socio emocionalidad; Ciudadanía; Reconciliación; Antirracismo; Acción climática.	Perceptual y observacional, con soporte documental parcial.	Capítulos 8, 10, 11, 13 y 14.	CRESE aparece como una dimensión transversal en proceso de integración curricular, con avances relevantes pero desiguales entre establecimientos.
Análisis de la reorganización del tiempo escolar mediante experiencias pedagógicas más amplias, contextualizadas y participativas.	Resignificación del tiempo escolar; Armonización curricular; Centros de Interés; Formación integral; Participación estudiantil.	Observacional, perceptual y documental.	Capítulos 8, 9, 11 y 13.	La resignificación del tiempo escolar muestra avances significativos, especialmente cuando se articula al PFI, a los Centros de Interés y a la lectura de contexto.
Identificación de productos pedagógicos e institucionales derivados de la implementación.	Productos pedagógicos; Proyectos contextualizados; Materiales y evidencias; Capacidad instalada; Institucionalización.	Documental, observacional y perceptual.	Capítulos 9, 11, 13 y 14.	El programa ha generado productos pedagógicos relevantes,

				aunque su institucionalización y documentación presentan niveles diferenciados de consolidación.
Reconocimiento de factores que permiten sostener o escalar los avances del programa.	Factores de sostenibilidad; Continuidad tutorial; Seguimiento territorial; Transferencia de aprendizajes; Fortalecimiento ETC.	Perceptual, documental y analítica integrada.	Capítulos 11, 12, 13 y 14.	La sostenibilidad del PTAFI 3.0 depende de fortalecer capacidades institucionales, continuidad del acompañamiento, documentación y seguimiento territorial.

Fuente: esta evaluación, 2026

La aplicación de estos códigos permitió construir una lectura integrada de la implementación del PTAFI 3.0. Por ejemplo, los códigos asociados a Centros de Interés, lectura de contexto, participación estudiantil y apropiación territorial fueron centrales para sustentar los hallazgos sobre pertinencia territorial, formación integral y resignificación del tiempo escolar. A su vez, los códigos relacionados con déficit docente, sobrecarga laboral, debilidad administrativa y sistematización débil permitieron explicar por qué algunos establecimientos presentan avances más incipientes o fragmentados.

De igual manera, los códigos de liderazgo pedagógico, gestión escolar, equipos dinamizadores e institucionalización fueron utilizados para identificar las condiciones que favorecen una implementación más robusta. Allí donde estos códigos aparecieron asociados a experiencias de Centros de Interés, PFI en uso, seguimiento institucional y participación docente, el informe interpretó la existencia de mayores niveles de apropiación institucional. En cambio, cuando predominaban códigos asociados a barreras, ausencia de documentación o dependencia de actores individuales, los hallazgos fueron formulados con mayor cautela, como procesos en consolidación o apropiaciones parciales.

La codificación también permitió organizar los hallazgos según el modelo CIPP. Los códigos de contexto territorial, capacidades institucionales y lectura de contexto alimentaron el análisis del capítulo 6. Los códigos de insumos del programa, tutores, formadores, recursos pedagógicos y recursos administrativos aportaron al capítulo 7. Los códigos de acompañamiento tutorial, Centros de Interés, CRESE, resignificación del tiempo escolar, armonización curricular, participación estudiantil y liderazgo pedagógico sustentaron el capítulo 8. Finalmente, los códigos de productos pedagógicos, institucionalización, capacidad instalada y documentación

de evidencias permitieron construir el capítulo 9 y alimentar la integración analítica de los capítulos 11, 13 y 14.

En consecuencia, la aplicación de códigos en el informe final no fue un ejercicio auxiliar o meramente clasificatorio, sino un procedimiento central para garantizar la trazabilidad de los hallazgos. Gracias a este proceso fue posible identificar patrones de implementación, diferenciar percepciones de evidencias, reconocer tensiones entre diseño y ejecución, y formular recomendaciones orientadas a fortalecer la sostenibilidad del PTAFI 3.0.

9. Uso de ATLAS.ti en el análisis

ATLAS.ti fue utilizado como herramienta de apoyo para organizar el corpus cualitativo y facilitar la codificación de la información. Su uso permitió:

- Crear códigos y subcódigos.
- Asociar fragmentos de texto a categorías analíticas.
- Recuperar evidencias por código.
- Identificar recurrencias temáticas.
- Construir agrupaciones de códigos.
- Relacionar categorías mediante redes analíticas.
- Apoyar la construcción de hallazgos por dimensión.
- Fortalecer la trazabilidad del análisis cualitativo.

El software no sustituyó el juicio analítico del equipo evaluador. La interpretación final de los hallazgos fue realizada mediante lectura crítica, triangulación de fuentes, contraste con el modelo CIPP y articulación con los objetivos de la evaluación.

10. Criterios para interpretar la codificación

La codificación fue interpretada de acuerdo con los siguientes criterios:

10.1. Recurrencia

Un tema fue considerado recurrente cuando apareció de manera frecuente en distintas fuentes o actores. Sin embargo, la recurrencia no fue el único criterio de relevancia, pues algunos hallazgos poco frecuentes podían ser analíticamente importantes por su valor explicativo.

10.2. Convergencia

Un hallazgo ganó robustez cuando fue identificado en más de un tipo de fuente. Por ejemplo, cuando una percepción de actores coincidía con documentos institucionales y con observación directa.

10.3. Divergencia

Las diferencias entre fuentes también fueron consideradas relevantes. Una divergencia entre lo declarado, lo documentado y lo observado permitió identificar brechas de apropiación, formalización o implementación.

10.4. Densidad analítica

Un código fue considerado denso cuando permitió explicar varios aspectos del proceso. Por ejemplo, “lectura de contexto” se relacionó con Centros de Interés, apropiación territorial, participación estudiantil y pertinencia pedagógica.

10.5. Alcance interpretativo

Cada hallazgo fue formulado según el alcance de la evidencia. No se generalizaron casos particulares como si representaran la totalidad del programa.

11. Relación entre matriz de códigos y capítulos del informe

La matriz de códigos alimentó los principales capítulos del informe de evaluación de procesos, puede leerse la tabla 12:

Tabla 12.

Relación entre matriz de códigos y capítulos del informe

Capítulo del informe	Códigos principales utilizados
Capítulo 6. Contexto de implementación	Contexto territorial, capacidades institucionales, lectura de contexto, barreras contextuales
Capítulo 7. Evaluación de insumos	Insumos del programa, tutores, formadores, recursos pedagógicos, recursos administrativos

Capítulo 8. Evaluación de procesos	Acompañamiento tutorial, Centros de Interés, CRESE, resignificación del tiempo escolar, liderazgo pedagógico, participación estudiantil
Capítulo 9. Evaluación de productos	Productos pedagógicos, institucionalización, capacidad instalada, documentación de evidencias
Capítulo 10. Hallazgos cualitativos	Percepciones de actores, barreras, tensiones, apropiaciones territoriales
Capítulo 11. Integración de hallazgos	Triangulación, coherencia diseño-implementación-productos, mecanismos de variación
Capítulo 12. Lecciones aprendidas	Factores de éxito, riesgos, sostenibilidad
Capítulo 13. Conclusiones	Coherencia programática, brecha de implementación, apropiación institucional
Capítulo 14. Recomendaciones	Acompañamiento diferenciado, fortalecimiento ETC, seguimiento, institucionalización

Fuente: esta evaluación, 2026

12. Productos derivados de la matriz

La matriz de códigos permitió producir:

1. Categorías analíticas para organizar el informe.
2. Hallazgos cualitativos por dimensión.
3. Patrones de convergencia y divergencia.
4. Evidencias para el capítulo de procesos.
5. Evidencias para el capítulo de integración de hallazgos.
6. Insumos para conclusiones.
7. Insumos para recomendaciones.
8. Identificación de barreras y tensiones.
9. Identificación de factores de éxito y sostenibilidad.
10. Criterios para diferenciar evidencia perceptual, documental y observacional.

13. Utilidad del anexo

Este anexo permite verificar la consistencia del análisis cualitativo y aporta transparencia al proceso de interpretación. Además, facilita que futuros equipos puedan revisar, ampliar o replicar el análisis de información cualitativa, fortaleciendo la trazabilidad y confiabilidad del informe de evaluación de procesos.

La matriz de códigos constituye, por tanto, un soporte técnico fundamental para comprender cómo se construyeron los hallazgos cualitativos del informe. Su valor no reside únicamente en ordenar información, sino en hacer visible el proceso mediante el cual las voces de los actores, las observaciones de campo y los documentos institucionales fueron transformados en evidencia analítica para la toma de decisiones.