

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



**EVALUACIÓN DE RESULTADOS 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 Resultados

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
Equipo Evaluador
San Juan de Pasto, 15 de mayo 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	7
Listado de Siglas	9
Índice de Figuras	11
Índice de Tablas	14
1. Introducción	18
1.1. Propósito del informe	18
1.2. Alcance de la evaluación de resultados	18
1.3. Periodo de análisis	18
1.4. Diferencia entre resultados e impacto	19
2. Marco de resultados del PTAFI 3.0	20
2.1. Relación con la matriz de indicadores del Contrato BIRF 9360-CO	20
2.2. Relación con PROMISE y PND 2022–2026	21
2.3. Líneas de resultado del programa	24
2.4. Dimensiones analíticas del estudio	25
3. Preguntas de evaluación de resultados	27
3.1. Aprendizajes	27
3.2. Competencias socioemocionales (CSE)	29
3.3. Relacionamiento ETC, EE y familia	30
3.4. Prácticas docentes y motivación	32
3.5. Permanencia, inclusión e innovación	34
3.6. Pertinencia e inclusión	35
3.7. Transformación educativa desde Centros de Interés	37
4. Diseño metodológico	38
4.1. Enfoque analítico	38
4.2. Fuentes de información	40
4.3. Indicadores y operacionalización	42
4.4. Estrategia de análisis por actor y por dimensión	44
4.5. Limitaciones y alcances interpretativos	45
5. Caracterización de la muestra y de los actores	46
5.1. Establecimientos Educativos	46

5.2. Directivos docentes, docentes y tutores	48
5.3. Estudiantes	50
5.4. Familias y acudientes.....	51
5.5. Entidades Territoriales Certificadas (ETC) y Ministerio de Educación Nacional (MEN).....	52
5.6. Caracterización de tutores	52
6. Resultados en aprendizaje	54
6.1. Aprendizajes Clave Fortalecidos.....	54
6.2. Resultados Nacionales de las Pruebas Quiero Ser, Quiero Saber.....	55
6.2.1. Lectura de Resultados de Lenguaje y Matemáticas.....	56
6.2.2. Lectura del perfil socioemocional	61
6.3. Lectura pedagógica de los resultados	66
6.4. Análisis de la dimensión de aprendizajes	68
7. Resultados en desarrollo socioemocional y formación integral.....	77
7.1 Integración de CRESE	77
7.2 Cambios percibidos en competencias socioemocionales.....	79
7.3 Relación con Centros de Interés y PFI	82
7.4 Diferencias territoriales	84
8. Relacionamiento institucional, gestión escolar y vinculación familiar.....	86
8.1 Acompañamiento a directivos y fortalecimiento de la gestión escolar	86
8.2 Liderazgo pedagógico para la formación integral	89
8.3 Relacionamiento con familias y cuidadores	94
8.4 Pertinencia territorial e implementación contextualizada	97
9. Prácticas docentes y motivación	101
9.1. Prácticas pedagógicas y gestión del aula	102
9.2. Compromiso y motivación docente	107
10. Permanencia, inclusión e innovación	111
10.1. Clima escolar y convivencia.....	111
10.2. Asistencia y permanencia escolar.....	115
11. Pertinencia e inclusión	119
11.1. Pertinencia del programa para los beneficiarios	120

11.2. Coherencia normativa y enfoque de equidad y diversidad	124
12. Transformación educativa desde Centros de Interés	129
12.1. Innovación pedagógica y transformación de prácticas docentes.....	130
12.2. Protagonismo estudiantil y participación en Centros de Interés	133
13. Lecciones aprendidas y mejora continua	136
13.1. Factores de éxito con respaldo estadístico.....	136
13.2. Barreras con evidencia estadística y objetiva	138
13.3. Lecciones aprendidas	140
13.4. Agenda de preguntas prioritarias para la próxima fase.....	142
14. Síntesis de Resultados	143
14.1. Análisis entre datos cuantitativos y cualitativos	143
14.2. Balance general del cumplimiento de resultados.....	145
Conclusiones	148
Recomendaciones	151
Referencias.....	154
Anexos.....	157

Resumen ejecutivo

El presente informe presenta los resultados de la Fase II de la evaluación del PTAFI 3.0, programa nacional del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. La evaluación de resultados se llevó a cabo en el marco de los contratos Interadministrativos CO1.PCCNTR.8366748 DE 2025 y CO1.PCCNTR.9012747 de 2026, financiados mediante el Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO (Banco Mundial). La evaluación integra evidencia estadística formal de comparaciones entre grupos tratados y control, pruebas estandarizadas de lectura, matemáticas y competencias socioemocionales y ciudadanas (QSQS) aplicadas en tres momentos del año lectivo, e indicadores del tablero de control PROMISE para el periodo 2023–2025. El análisis de resultados adopta un enfoque de investigación mixta de tipo experimental, hace uso de la estadística descriptiva comparativa e inferencial, tomando como referencia el modelo CIPP (Contexto, Insumos, Procesos y Productos) para estructurar la interpretación de los hallazgos cuantitativos. La estadística descriptiva comparativa permite caracterizar el estado de los resultados en cada dimensión para cada tipo de actor (directivos, docentes, estudiantes, tutores y acompañantes), comparar sistemáticamente grupos de establecimientos educativos tratados y control, identificar brechas y señalar las áreas con mayor y menor desarrollo relativo.

Los hallazgos con mayor solidez metodológica muestran que el programa ha transformado de manera verificable las condiciones pedagógicas e institucionales en los establecimientos educativos tratados. Los efectos estadísticos más robustos se concentran en el intercambio de prácticas pedagógicas entre docentes, la documentación institucional de innovaciones, la mejora del clima de convivencia escolar y la innovación en la práctica docente. La participación de los niños, niñas y adolescentes en Centros de Interés supera notablemente a la del grupo de comparación, lo que refleja una oferta pedagógica más sistemática en los establecimientos educativos del programa.

En la dimensión de aprendizajes, la evidencia objetiva de las pruebas QSQS registra mejoras longitudinales en los establecimientos educativos PTAFI 3.0 en comprensión lectora y razonamiento matemático. Se identifica como alerta estructural la persistencia de niveles bajos en la competencia de Comunicación, Modelación y Representación matemática en secundaria.

En cobertura y equidad, el programa supera sus compromisos con el Banco Mundial en los territorios priorizados, con avances verificados en la tasa de promoción y la cobertura de niños, niñas y adolescentes en regiones PDET. Sin embargo, la tasa de reprobación nacional permanece por encima de la meta

comprometida, la brecha de género en promoción no se ha reducido en el periodo evaluado, y se identifica un posible efecto de desplazamiento del tiempo curricular en inglés como consecuencia de la concentración en estrategias de formación integral.

En síntesis, el PTAFI 3.0 ha construido condiciones institucionales, pedagógicas y territoriales favorables al aprendizaje a escala nacional, con logros verificados en convivencia, innovación docente y equidad territorial. La agenda prioritaria para la siguiente fase incluye demostrar causalmente el impacto del programa sobre los aprendizajes, abordar la alerta matemática en secundaria e incorporar una estrategia explícita de cierre de brecha de género en el diseño del programa.

Listado de Siglas

AIPW:	Augmented Inverse Probability Weighting
AIPW-DR:	Augmented Inverse Probability Weighting – Doubly Robust
ATE:	Average Treatment Effect
AUC:	Area Under the Curve
AUROC:	Area Under the Receiver Operating Characteristic Curve
BIRF:	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
BMJ:	British Medical Journal
CEPAL:	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIPP:	Context, Input, Process, Product
CN-DD:	Cuestionario Directivo Docente
CN-TU:	Cuestionario Tutor
CN-D:	Cuestionario Docente
CN-ES:	Cuestionario Estudiante
CN-AC:	Cuestionario Acudiente
CONPES:	Consejo Nacional de Política Económica y Social
COVID-19:	Coronavirus Disease 2019
CRESE:	Educación ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático
CRVE:	Cluster-Robust Variance Estimation
EE:	Establecimientos Educativos
EGMA:	Early Grade Mathematics Assessment
EGRA:	Early Grade Reading Assessment
ETC:	Entidad Territorial Certificada
ESS:	Effective Sample Size
FI:	Formación Integral
GDLN:	Global Development Learning Network
CSE/HSE:	Competencias Socioemocionales
ICC:	Intraclass Correlation Coefficient
IPW:	Inverse Probability Weighting
MEN:	Ministerio de Educación Nacional
ML:	Machine Learning
MCO:	Mínimos Cuadrados Ordinarios
OECD/OCDE:	Organisation for Economic Co-operation and Development / Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEE:	Observación del Establecimiento Educativo
PDET:	Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial
PEI:	Proyecto Educativo Institucional

PFI	Plan de Formación Integral
PISA:	Programme for International Student Assessment
PMI:	Plan de Mejoramiento Institucional
PREAL:	Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
PROMISE:	Sigla usada en el documento sin expansión explícita
PTA:	Programa Todos a Aprender
PTAFI:	Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral
PTAFI:	Abreviación operativa de PTAFI
ROC:	Receiver Operating Characteristic
SAGE:	SAGE Publications
SE:	Standard Error
SMD:	Standardized Mean Difference
SPADIES:	Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior
TEI:	Tasas de Eficiencia Interna
TIMSS:	Trends in International Mathematics and Science Study
UDENAR:	Universidad de Nariño
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF:	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Índice de Figuras

Figura 1 Síntesis de la correspondencia entre el tránsito del PTA al PTAFI 3.0	52
Figura 2 Participación en la prueba QSQS 2025.....	57
Figura 3 Distribución por niveles de desempeño en Matemáticas grado 9. ° en las tres aplicaciones.	58
Figura 4 Distribución por niveles de desempeño en Lenguaje grado 5° en las tres aplicaciones.	59
Figura 5 Trayectoria de aciertos en Lenguaje grado 9. ° a lo largo de las tres aplicaciones (A1, A2, A3).....	60
Figura 6 Distribución por niveles de desempeño en Lenguaje grado 9. ° en las tres aplicaciones.	61
Figura 7 Perfil socioemocional del estudiante de las Instituciones Educativas PTAFI 3.0.....	62
Figura 8 Comparación de las competencias socioemocionales entre grados 5° y 9°	63
Figura 9 Diferencias entre estudiantes mujeres y hombres por habilidad socioemocional.....	64
Figura 10 Evolución del perfil socioemocional entre el inicio (A1) y el cierre (A3) del ciclo escolar 2025.....	65
Figura 11 Contraste referencial CI (tratados) vs. PP (control) por dimensión de aprendizaje (CN-DO).....	70
Figura 12 CI vs. PP evaluados por tutores en los mismos establecimientos educativos tratados (CN-TU Módulos B y D).....	71
Figura 13 Participación en actividades CI (tratados) vs. extracurriculares/PP (control): percepción estudiantil (CN-ES Módulo J).....	72
Figura 14 Resultados de aprendizaje por área: Tratados (CI+PP) vs. Control (PP)	74
Figura 15 Resultados de aprendizaje en el área de Matemáticas.....	74
Figura 16 Resultados de aprendizaje en el área de Lenguaje	75
Figura 17 Resultados de aprendizaje en el área de inglés.....	76
Figura 18 CN-DO Módulo E — Percepción docente de CSE (escala 0–100).....	78
Figura 19 CN-ES Módulo F — Autopercepción CSE (escala 0–100).....	80
Figura 20 CN-DO Módulo G — Integración curricular de CSE (escala 0–100).....	83

Figura 21 CN-TU — Módulos C y D: CRESE/CSE e integración curricular (solo intervenidos)	83
Figura 22 Percepción del acompañamiento recibido: docentes tratados (CN-DO Módulo K) y tutores (CN-TU Módulo E).....	86
Figura 23 Liderazgo de la implementación: CN-DD Módulo I (grupo tratado).....	89
Figura 24 Liderazgo pedagógico: CN-DD Módulo C, comparación entre grupos (ítems 9, 14 y 15).....	90
Figura 25 Liderazgo pedagógico del PTAFI 3.0: CN-TU Módulo F y CN-DD Módulo L (solo tratados).....	91
Figura 26 Liderazgo pedagógico: CN-DD Módulo M – CN-TU Módulo I – P comparación entre grupos (ítems 64, 29, 30 y 62).....	94
Figura 27 Relacionamiento escuela-familia: CN-DO Módulo I y CN-DD Módulo F, comparación entre grupos	95
Figura 28 Participación y comunicación familiar: CN-AC Módulo C (comparación entre grupos) y CN-TU Módulo G (solo tratados).....	96
Figura 29 Pertinencia territorial: ítems comparables entre grupos	98
Figura 30 Pertinencia territorial: ítems exclusivos del grupo tratado	99
Figura 31 Prácticas pedagógicas: comparación entre grupos tratados y control (CN-ES Módulo C y CN-DO Módulo B).....	102
Figura 32 Acompañamiento docente percibido: CN-DO Módulo K (grupo tratado)	104
Figura 33 Cambios percibidos en práctica docente: CN-DO ítems B3 y B5 y CN-TU Módulo I (grupo tratado)	105
Figura 34 Percepción directiva sobre prácticas docentes: CN-DD Módulo N (grupo tratado)	106
Figura 35 Compromiso y motivación docente: comparación entre grupos tratados y control (CN-DO Módulo M).....	108
Figura 36 Motivación e innovación docente: evidencia del grupo tratado (CN-DO Módulo M e ítems y CN-DD Módulo O).....	109
Figura 37 Clima escolar: percepción estudiantil comparada entre grupos (CN-ES Módulo E)	111
Figura 38 Convivencia escolar: autopercepción docente comparada (CN-DO Módulo F, ítems comparables).....	113

Figura 39 Clima escolar: evidencia complementaria del grupo tratado (CN-DO ítem 21, CN-TU Módulo J y CN-AC ítem 39).....	114
Figura 40 Asistencia estudiantil autopercibida: distribuciones porcentuales por grupo (CN-ES Módulo A)	116
Figura 41 Permanencia y asistencia: indicadores comparados y evidencia complementaria del grupo tratado	117
Figura 42 Pertinencia percibida: comparación entre grupos tratados y control (CN-ES y CN-AC).....	121
Figura 43 Pertinencia del programa: evidencia complementaria del grupo tratado (CN-DD y CN-TU).....	123
Figura 44 Enfoque diferencial: comparación entre grupos tratados y control (CN-DD Módulo G).....	124
Figura 45 Coherencia normativa e inclusión: evidencia del grupo tratado (CN-DD, CN-TU, CN-AC).....	126
Figura 46 Indicadores PROMISE de equidad y cobertura diferencial (2025).....	127
Figura 47 Innovación pedagógica: comparación entre grupos tratados y control (CN-DD Módulo H y CN-DO ítem 60)	130
Figura 48 Innovación pedagógica: evidencia del grupo tratado (CN-DO ítems 58 y 59 y CN-TU Módulo I).....	132
Figura 49 Participación estudiantil en actividades extracurriculares o CI: comparación entre grupos (CN-ES Módulo J).....	133
Figura 50 Protagonismo estudiantil en CI: evidencia del grupo tratado (CN-TU Módulo M y CN-AC Módulos G e I)	135

Índice de Tablas

Tabla 1 Correspondencia entre los componentes evaluativos y la matriz de indicadores del Contrato BIRF 9360-CO	22
Tabla 2 Articulación entre el PND 2022–2026, las áreas de resultados de PROMISE y los ejes estratégicos del PTAFI 3.0.....	23
Tabla 3 Líneas de resultado del PTAFI 3.0, resultados esperados e indicadores representativos	25
Tabla 4 Dimensiones analíticas del estudio, preguntas orientadoras y estrategias metodológicas.....	26
Tabla 5 Módulos y preguntas por cuestionario: potenciación de aprendizajes mediante estrategias de formación integral.....	27
Tabla 6 Módulos y preguntas por cuestionario: aprendizajes clave fortalecidos por Centros de Interés y Proyectos Pedagógicos.....	28
Tabla 7 Módulos y preguntas por cuestionario: contribución de la formación integral y educación CRESE al desarrollo de competencias socioemocionales.....	29
Tabla 8 Módulos y preguntas por cuestionario: integración de estrategias socioemocionales en el currículo.....	29
Tabla 9 Módulos y preguntas por cuestionario: acompañamiento a directivos y mejora en gestión escolar.....	30
Tabla 10 Módulos y preguntas por cuestionario: fortalecimiento del liderazgo pedagógico para la formación integral.....	31
Tabla 11 Módulos y preguntas por cuestionario: fortalecimiento del relacionamiento con familias y cuidadores	31
Tabla 12 Módulos y preguntas por cuestionario: consideración de contextos territoriales en la implementación	31
Tabla 13 Módulos y preguntas por cuestionario: contribución de la ruta de acompañamiento a las prácticas pedagógicas y la gestión del aula	32
Tabla 14 Módulos y preguntas por cuestionario: fortalecimiento del compromiso y la motivación docente.....	33
Tabla 15 Módulos y preguntas por cuestionario: fortalecimiento del clima escolar mediante estrategias de formación integral.....	34
Tabla 16 Módulos y preguntas por cuestionario: relación entre estrategias de formación integral y asistencia estudiantil	34

Tabla 17 Módulos y preguntas por cuestionario: respuesta del programa a las necesidades y prioridades de los NNAJ	35
Tabla 18 Módulos y preguntas por cuestionario: coherencia del programa con marcos normativos y enfoques de equidad y diversidad	36
Tabla 19 Módulos y preguntas por cuestionario: promoción de innovaciones pedagógicas mediante estrategias de formación integral	37
Tabla 20 Módulos y preguntas por cuestionario: involucramiento de los estudiantes en su propio aprendizaje	37
Tabla 21 Técnicas aplicadas en la evaluación de procesos cualitativa	39
Tabla 22 Descripción de instrumentos o encuestas por actor	41
Tabla 23 Dimensiones por actor	42
Tabla 24 Distribución de establecimientos educativos por ruta operativa, condición de tratamiento y cobertura geográfica	47
Tabla 25 Contraste referencial CI (tratados) vs. PP (control): ítems emparejados por dimensión de aprendizaje (CN-DO).....	69
Tabla 26 CI vs. PP dentro del mismo grupo evaluador: percepción comparada de tutores (CN-TU Módulos B y D).....	71
Tabla 27 Autopercepción de aprendizajes por área curricular: comparación entre grupos (CN-ES Módulo B).....	73
Tabla 28 CN-DO Módulo E — Percepción docente de CSE (escala 0–100).....	78
Tabla 29 CN-TU Módulo C — Estrategias CRESE y CSE (evidencia descriptiva, solo intervenidos)	79
Tabla 30 CN-ES Módulo F — Autopercepción de CSE (escala 0–100)	80
Tabla 31 Similitudes multifactor referencial por dimensión CSE (escala 0–100)....	81
Tabla 32 CN-DO Módulo G — Integración curricular de CSE (escala 0–100)	82
Tabla 33 CN-DO Módulo H — Evaluación y seguimiento de CSE (escala 0–100)	83
Tabla 34 CN-TU Módulo D — Integración curricular de CSE (solo intervenidos, escala 0–100)	84
Tabla 35 CN-DD Módulo C — Integración curricular: ítems 9 y 10 (escala 0–100)	85
Tabla 36 Gestión escolar e institucional: CN-DD Módulos B y C, comparación entre grupos.....	87
Tabla 37 Liderazgo de la implementación PTAFI 3.0: CN-DD Módulo I (solo grupo tratado)	88

Tabla 38 Liderazgo pedagógico institucional: CN-DD Módulo C, comparación entre grupos.....	90
Tabla 39 Liderazgo pedagógico del programa: CN-TU Módulo F y CN-DD Módulo L (solo grupo tratado)	92
Tabla 40 Relacionamiento escuela-familia: CN-DO Módulo I y CN-DD Módulo F, comparación entre grupos	95
Tabla 41 Participación familiar auto percibida: CN-AC Módulo C, comparación entre grupos.....	96
Tabla 42 Pertinencia territorial: ítems comparables entre grupos (CN-DO ítem 41 y CN-DD Módulo G)	97
Tabla 43 Pertinencia territorial: ítems exclusivos del grupo tratado.....	99
Tabla 44 Prácticas pedagógicas y gestión del aula: ítems comparables entre grupos	102
Tabla 45 Acompañamiento y gestión del aula: CN-DO Módulo K (solo grupo tratado)	104
Tabla 46 Cambios en práctica docente: CN-DO ítems B3 y B5 y CN-TU Módulo I (solo grupo tratado)	105
Tabla 47 Impacto del acompañamiento en prácticas docentes: CN-DD Módulo N (solo grupo tratado)	106
Tabla 48 Compromiso y motivación docente: CN-DO Módulo M, ítems comparables entre grupos.....	107
Tabla 49 Motivación e innovación docente: ítems exclusivos del grupo tratado (CN-DO Módulo M y CN-DD Módulo O)	109
Tabla 50 Clima escolar: percepción estudiantil (CN-ES Módulo E, comparación entre grupos).....	111
Tabla 51 Clima escolar: percepción docente (CN-DO Módulo F, comparación entre grupos).....	113
Tabla 52 Clima escolar: percepción directiva (CN-DD Módulo E, comparación entre grupos).....	114
Tabla 53 Tendencias de permanencia: CN-DD Módulo D (comparación entre grupos) y CN-AC ítem 45.....	117
Tabla 54 Pertinencia percibida: ítems comparables entre grupos	121
Tabla 55 Pertinencia del programa: evidencia complementaria del grupo tratado	123

Tabla 56 Enfoque diferencial e inclusivo: CN-DD Módulo G, comparación entre grupos.....	124
Tabla 57 Enfoque diferencial e inclusivo: evidencia complementaria del grupo tratado.....	125
Tabla 58 Innovación pedagógica: ítems comparables entre grupos (CN-DO ítem 60 y CN-DD Módulo H).....	130
Tabla 59 Innovación pedagógica: evidencia complementaria del grupo tratado (CN-DO y CN-TU)	132
Tabla 60 Participación estudiantil: evidencia complementaria del grupo tratado (CN-TU y CN-AC).....	134
Tabla 61 Factores de éxito del PTAFI 3.0 ordenados por solidez de la evidencia	137
Tabla 62 Barreras del PTAFI 3.0 con evidencia estadística u objetiva	138
Tabla 63 Lecciones aprendidas del PTAFI 3.0	140
Tabla 64 Preguntas evaluativas prioritarias para la próxima fase del PTAFI 3.0..	142
Tabla 65 Comparación entre tipos de evidencia por dimensión del programa	143
Tabla 66 Balance general del cumplimiento de resultados del PTAFI 3.0.....	145

1. Introducción

1.1. Propósito del informe

En el marco del Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO y de la implementación del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0), el Informe de Resultados Fase II tiene como propósito presentar evidencia empírica y analítica sobre los resultados observados en los establecimientos educativos participantes, integrando información cuantitativa y cualitativa proveniente de distintos actores, fuentes e instrumentos. Su finalidad es aportar insumos técnicos para comprender los avances del programa en dimensiones asociadas a los aprendizajes, el desarrollo socioemocional, las prácticas pedagógicas, el liderazgo escolar, la convivencia, la permanencia, la inclusión y la pertinencia territorial, de manera que esta evidencia contribuya al fortalecimiento de la gestión educativa, a la retroalimentación de la implementación y a la toma de decisiones sobre el PTAFI 3.0. Este propósito es consistente con la lógica de seguimiento y evaluación del programa PROMISE, concebido como una estrategia orientada al mejoramiento de los aprendizajes, la equidad y las competencias socioemocionales en el sistema educativo. Es importante aclarar que el PTA 2.0, actualmente denominado Programa de Todos a Aprender para la Formación Integral, será referido en este documento como PTAFI 3.0.

1.2. Alcance de la evaluación de resultados

La evaluación de resultados desarrollada en esta Fase II se orienta a examinar cambios, percepciones, logros y patrones asociados a la implementación del PTAFI 3.0 en múltiples dimensiones del quehacer escolar. Su alcance comprende el análisis de resultados en aprendizaje, competencias socioemocionales, relacionamiento entre actores, prácticas docentes, motivación, clima escolar, convivencia, permanencia, inclusión, pertinencia territorial, participación estudiantil e innovación pedagógica, tal como se desarrolla en la estructura del presente informe. En consecuencia, este documento no se limita a reportar desempeños académicos, sino que ofrece una lectura integral de los resultados del programa a partir de la articulación entre evidencia de pruebas como Quiero Ser Quiero Saber (QSQS), registros administrativos, encuestas y hallazgos cualitativos. De esta manera, la evaluación de resultados se entiende como un ejercicio analítico más amplio que busca describir y explicar los cambios observados, sin sustituir la evaluación de impacto ni la evaluación de procesos, aunque dialoga con ambas.

1.3. Periodo de análisis

El periodo de análisis de este informe corresponde a la Fase I y II de la evaluación del PTAFI 3.0, etapa en las cuales se elabora los instrumentos, se aplica la metodología de evaluación de resultados e impacto, se realiza el trabajo de

campo, la recolección de información con actores educativos y la consolidación de bases y repositorios que permiten examinar los resultados del programa en su fase de implementación reciente. De acuerdo con la ruta y el plan operativo de la evaluación, esta fase articula la recolección nacional de información en establecimientos educativos intervenidos y de comparación, así como el procesamiento y sistematización de los insumos necesarios para el análisis de resultados. En ese sentido, los hallazgos aquí presentados deben interpretarse en relación con el momento específico de implementación observado en Fase II y con el horizonte general del programa PROMISE, cuya ejecución se extiende hasta junio de 2026 en el marco del préstamo BIRF 9360-CO. Por tanto, este informe ofrece una lectura situada de resultados en una etapa determinada del programa.

1.4. Diferencia entre resultados e impacto

Para efectos de este informe, es imperativo establecer una distinción conceptual entre resultados e impacto, reconociendo que los primeros se refieren a los cambios observados en dimensiones como los aprendizajes, las prácticas de aula y el liderazgo pedagógico durante las Fases I y II del PTAFI 3.0. Mientras que los resultados reflejan las variaciones y percepciones registradas en el territorio, el impacto alude estrictamente a los efectos cuya causalidad es atribuible al programa, lo que demanda diseños analíticos capaces de aislar la intervención de otros factores concurrentes. Esta precisión metodológica es crucial para evitar que cualquier mejora o contraste entre establecimientos educativos sea interpretado automáticamente como una consecuencia directa de la política, garantizando así un análisis objetivo de la realidad educativa.

Esta claridad en los niveles de análisis se alinea con los objetivos del Documento CONPES 4083 “Fortalecimiento del uso y la institucionalidad de las evaluaciones para la toma de decisiones en Colombia” del 2022, el cual busca fortalecer la institucionalidad de la evaluación en Colombia mediante la generación de evidencia rigurosa para la toma de decisiones. Al centrarse en los resultados observados sin incurrir en atribuciones causales prematuras, el presente documento cumple con la premisa de consolidar una oferta de evaluación veraz que informe adecuadamente el funcionamiento de las intervenciones públicas. De este modo, la información recolectada se convierte en un activo estratégico para que las entidades territoriales y nacionales operen dentro del ciclo de la política pública con datos precisos, mitigando interpretaciones erróneas sobre la efectividad del programa.

Finalmente, este enfoque responde a la necesidad de promover una cultura evaluativa que priorice el uso de datos administrativos cuantitativos y cualitativos para retroalimentar el diseño y la ejecución del PTAFI 3.0 de manera continua. Al concebir la evaluación no como un ejercicio aislado, sino como una herramienta de gestión, el informe documenta cómo se distribuyen los resultados territorialmente

para orientar las discusiones presupuestales hacia realidades técnicas comprobables. En última instancia, estos hallazgos proporcionan al Departamento Nacional de Planeación y al Ministerio de Educación Nacional los insumos necesarios para realizar ajustes estratégicos que fortalezcan la eficiencia del gasto y la calidad educativa, en concordancia con las metas de fortalecimiento institucional del Estado colombiano.

2. Marco de resultados del PTAFI 3.0

2.1. Relación con la matriz de indicadores del Contrato BIRF 9360-CO

La ejecución financiera del Programa para Mejorar la Equidad, las Competencias Socioemocionales y los Aprendizajes – PROMISE, definido en el Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO, firmado entre Banco Mundial) y el Gobierno de la República de Colombia, se fundamenta en un modelo de gestión por resultados, donde el desembolso de recursos está condicionado estrictamente al cumplimiento de metas medibles y verificables. Según lo establecido en el Manual Operativo del Programa (MOP), esta estructura vincula el financiamiento de manera directa a los Indicadores Vinculados a Desembolsos (DLI). Estos indicadores actúan como los mecanismos críticos que activan el giro de los recursos, garantizando que el flujo financiero del PTAFI 3.0 responda exclusivamente al avance técnico y operativo de los compromisos estratégicos adquiridos.

Dentro de la matriz de cumplimiento, se destacan seis DLIs principales que orientan la inversión hacia los objetivos del PTAFI 3.0, priorizando el fortalecimiento pedagógico en el territorio. Los primeros cuatro indicadores se enfocan en la calidad educativa: la implementación de estrategias para la recuperación de aprendizajes y competencias socioemocionales (DLI 1), el uso de evaluaciones formativas como "Evaluar para Avanzar" (DLI 2), el plan de formación docente que incorpora la evaluación de impacto (DLI 3) y la consolidación del liderazgo pedagógico en directivos docentes (DLI 4), para más detalles (ver Anexo 2. Tablero de control PROMISE 2022 - 2025).

Finalmente, el esquema de desembolsos se completa con componentes que aseguran la sostenibilidad y modernización del programa. Esto incluye la nueva línea de acompañamiento del PTAFI 3.0 hacia las **Entidades Territoriales Certificadas** (DLI 5) y el despliegue del sistema de información para la gestión de la alimentación escolar (DLI 6). Al centrar los desembolsos exclusivamente en estos seis indicadores, el contrato asegura una alineación rigurosa entre el financiamiento y la obtención de resultados tangibles, optimizando la gestión de los recursos destinados a la mejora de los establecimientos educativos focalizados.

2.2. Relación con PROMISE y PND 2022–2026

Es indispensable fundamentar este apartado inicialmente con el tránsito del PTA al PTAFI 3.0. El Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0) es la evolución del histórico Programa Todos a Aprender (PTA), diseñado por el MEN en 2011 con el propósito de mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en Lenguaje y Matemáticas en la educación básica primaria de instituciones focalizadas (MEN, 2022).

Durante más de una década, el PTA consolidó una red nacional de tutores y formadores que acompañaron a los docentes en la transformación de sus prácticas pedagógicas y en el fortalecimiento de sus capacidades profesionales. Sin embargo, los nuevos desafíos educativos postpandemia, las brechas socioemocionales, la equidad territorial y la transición ecológica exigieron ampliar el enfoque de calidad hacia una formación integral que articule la dimensión cognitiva con la socioemocional, ética, estética y ciudadana (Montenegro-Mora et al., 2025).

En respuesta a estas transformaciones, el MEN promulgó la Directiva Ministerial 003 de 2023, mediante la cual se redefinió el programa como PTAFI 3.0, orientado a resignificar el tiempo escolar e integrar estrategias de arte, cultura, deporte, ciencia, innovación y educación CRESE (ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para la acción climática) en los proyectos educativos institucionales.

El PTAFI 3.0 se enmarca en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2022–2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida” (Ley 2294 de 2023), en el Programa PROMISE (Préstamo BIRF 9360-CO, Banco Mundial) y en el Manual Operativo PROMISE 2022–2026, los cuales priorizan la formación integral como eje de recuperación de aprendizajes, fortalecimiento socioemocional y equidad territorial.

Después de retomar el tránsito del PTA a PTAFI 3.0 y al relacionarlo con PROMISE y PND 2022–2026, Se puede detallar que, PROMISE actúa como el motor financiero para ejecutar metas educativas fundamentales trazadas en el Plan Nacional de Desarrollo, vinculando el desembolso de recursos directamente al cumplimiento de hitos verificables (DLI).

La relación del contrato interadministrativo entre el Ministerio y la Universidad de Nariño se articula, en primer lugar, a través de la validación técnica del pilar de Mejora de las Prácticas Pedagógicas. Al implementar la evaluación de impacto y la medición de procesos del Programa Todos a Aprender (PTA), el contrato se convierte en un instrumento operativo que genera evidencia sobre el alcance y la efectividad de las intervenciones educativas priorizadas en el Plan Nacional de Desarrollo (PND). Este proceso no solo da continuidad a la metodología diseñada

previamente con la Universidad de Nariño (Fase I), sino que asegura que el fortalecimiento pedagógico responda a las necesidades reales de los territorios, aportando insumos para la toma de decisiones y el ajuste de la política pública para la recuperación de aprendizaje.

En segundo lugar, este contrato es una pieza indispensable para el funcionamiento del modelo de Financiación por Resultados (PforR) que define al programa PROMISE. Al estar enmarcado en el Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO, la ejecución de esta evaluación provee la evidencia técnica necesaria para el cumplimiento de los indicadores verificables que condicionan los desembolsos del Banco Mundial. De esta manera, el contrato actúa como el soporte de transparencia y eficiencia requerido por el sistema educativo, alineando la gestión de recursos financieros con la consecución efectiva de las metas de equidad y excelencia trazadas por el Gobierno Nacional para el periodo 2022-2026.

El Programa Todos a Aprender PTA 2.0, hoy Programa Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0, constituye uno de los componentes programáticos centrales del Proyecto para la Mejora de la Calidad Educativa PROMISE. Este préstamo, respaldado por los CONPES 4057 de 2021 y 4083 de 2022, se implementa bajo el instrumento *Program for Results* (PforR) del Banco Mundial, cuyo sistema de seguimiento opera a través de tres tipos de indicadores articulados: los Indicadores de Desarrollo del Programa (ODP), los Indicadores de Resultados Intermedios (IRI) y los Indicadores Vinculados a Desembolsos (DLI/DLR). Estos últimos son especialmente relevantes, pues condicionan la liberación de recursos del préstamo al logro de metas verificables y medibles en el terreno (Montenegro-Mora et al., 2025).

La tabla siguiente sintetiza la correspondencia entre los componentes de la evaluación y las categorías de indicadores del Contrato BIRF 9360-CO:

Tabla 1 Correspondencia entre los componentes evaluativos y la matriz de indicadores del Contrato BIRF 9360-CO

Componente evaluativo	Tipo de indicador BIRF	Dimensión medida	Instrumento de verificación
Evaluación de impacto	ODP / DLI	Aprendizajes en lectura y matemáticas	Pruebas estandarizadas, AIPW/DR + HLM
Evaluación de resultados	IRI / DLR	Prácticas pedagógicas, liderazgo directivo, gestión territorial	Base de datos de información primaria Tablero de control PROMISE
Evaluación de procesos	IRI	Implementación del acompañamiento, cobertura, fidelidad	Modelo CIPP, fuentes cualitativas y cuantitativas
Monitoreo PROMISE	DLI / DLR	Docentes acompañados, ETC fortalecidas, Centros de Interés	Tablero de control PROMISE Nación–Territorio

Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La articulación del PTAFI 3.0 con el CONPES 4188 “Declaración de importancia estratégica de los proyectos de inversión que conforman el Plan Nacional de Formación Integral” del 30 de marzo del 2026, consolida la formación integral como una política de Estado con visión de largo plazo, asegurando su sostenibilidad financiera hasta el año 2036. Este documento declara de importancia estratégica los proyectos de inversión que componen el Plan Nacional de Formación Integral (PFI), posicionando al Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0) como el dispositivo estructurante que garantiza la viabilidad operativa, pedagógica y curricular de la estrategia en el territorio nacional.

El marco del CONPES 4188 del 2026 “Declaración de importancia estratégica de los proyectos de inversión que conforman el Plan Nacional de Formación Integral”, ratifica la educación CRESE (ciudadana, para la reconciliación, socioemocional, antirracista y para el cambio climático) como el principio orientador de la transformación pedagógica, los Centros de Interés (CI) como herramienta pedagógica de la formación integral. Los CIs actúan como dispositivos de aprendizaje vivencial que permiten la resignificación del tiempo escolar, conectando el currículo con áreas como las artes, el deporte, la ciencia y la innovación, con el fin de superar la fragmentación académica tradicional y responder a los contextos territoriales.

Finalmente, esta política se alinea directamente con los compromisos internacionales de Colombia frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente con el ODS 4, al buscar el cierre de brechas de desigualdad y el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Al focalizar esfuerzos en establecimientos educativos oficiales, incluyendo zonas rurales y municipios PDET, el Plan busca que la formación integral sea un derecho garantizado que promueva la justicia social, el desarrollo humano y la construcción de la paz total en todo el país.

La siguiente tabla ilustra la articulación entre los marcos de política y los ejes estratégicos de la evaluación:

Tabla 2 Articulación entre el PND 2022–2026, las áreas de resultados de PROMISE y los ejes estratégicos del PTAFI 3.0

Eje estratégico	PND 2022–2026	PROMISE (Área 1)	PROMISE (Área 2)
Recuperación de aprendizajes	✓	✓ (ODP/DLI)	—
Formación integral y educación CRESE	✓	✓ (IRI)	—
Liderazgo directivo y gestión escolar	✓	✓ (IRI/DLI)	—

Fortalecimiento de ETC y gestión territorial	✓	—	✓ (DLI)
Equidad y reducción de brechas	✓	✓ (ODP)	✓ (IRI)
Bienestar socioemocional	✓	✓ (IRI)	—

Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

2.3. Líneas de resultado del programa

El marco de resultados del PTAFI 3.0 se estructura a partir de cuatro líneas estratégicas definidas por el MEN en articulación con los indicadores DLI/DLR del Programa PROMISE. Estas líneas organizan tanto la cadena de valor del programa como la arquitectura de la evaluación, y permiten identificar los resultados intermedios y finales esperados en cada nivel de la intervención.

Línea 1: Mejora en las prácticas pedagógicas de los docentes. Esta línea busca transformar las formas de enseñanza mediante el acompañamiento situado, la formación continua y el uso de materiales pedagógicos contextualizados. Los resultados intermedios incluyen el fortalecimiento del uso de metodologías activas y estrategias de formación integral, la incorporación de componentes de arte, cultura, ciencia y deporte en las prácticas de aula, y la implementación de la educación CRESE. Los indicadores asociados consideran el porcentaje de docentes acompañados que reportan mejoras en sus prácticas y el porcentaje que diseñan y aplican estrategias orientadas a la formación integral.

Línea 2: Desarrollo de competencias en los estudiantes. Orienta los resultados hacia el aprendizaje de los estudiantes, tanto en dimensiones cognitivas como socioemocionales. Los indicadores clave incluyen la variación en los resultados de las pruebas QSQS (lectura) y QSQS (matemáticas) en grado tercero, el avance en competencias socioemocionales y ciudadanas, y el porcentaje de establecimientos educativos con Centros de Interés implementados y evaluados. Esta línea constituye el núcleo de la evaluación de impacto.

Línea 3: Fortalecimiento del liderazgo directivo y la gestión institucional. Se orienta a fortalecer la capacidad de los directivos docentes para liderar procesos de transformación escolar, gestionar el tiempo escolar de manera integral y promover comunidades de aprendizaje. Sus indicadores consideran el porcentaje de directivos con evidencias de implementación del Plan de Formación Integral (PFI), el porcentaje de instituciones que incorporan la resignificación del tiempo escolar en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), y la conformación y funcionamiento de equipos dinamizadores (UDENAR, 2025a).

Línea 4: Apoyo y fortalecimiento de las Entidades Territoriales Certificadas (ETC). Esta línea apunta a la sostenibilidad territorial del programa, midiendo la capacidad instalada en las secretarías de educación para gestionar el

acompañamiento pedagógico, la formación docente y la articulación intersectorial. Los indicadores incluyen el número de ETC con estrategias institucionalizadas de acompañamiento y monitoreo, y los avances en capacidades territoriales de gestión pedagógica (UDENAR, 2025a). La tabla siguiente presenta las cuatro líneas con sus resultados intermedios, resultados finales e indicadores representativos:

Tabla 3 Líneas de resultado del PTAFI 3.0, resultados esperados e indicadores representativos

Línea de resultado	Dimensión en matriz de consistencia	Resultados intermedios	Resultados finales
1. Prácticas pedagógicas docentes	Dimensión 4: Docentes	Fortalecimiento de capacidades pedagógicas e institucionales para la formación integral.	Desarrollo profesional docente; transformación de prácticas de aula
2. Competencias estudiantiles	Dimensión 1: Mejores resultados de aprendizaje	Mayor acceso a experiencias de aprendizaje diversas y significativas.	Mejora en aprendizajes de lenguaje y matemáticas; desarrollo socioemocional; resignificación del tiempo escolar.
3. Liderazgo directivo y gestión escolar	Dimensión 3: Relacionamento ETC-EE	Fortalecimiento del liderazgo pedagógico; armonización curricular.	Mejora del clima escolar; permanencia; instituciones más resilientes.
4. Fortalecimiento territorial (ETC)	Dimensión 3: Relacionamento ETC-EE	Capacidad instalada en secretarías de educación	Sostenibilidad territorial del programa; mayor equidad regional

Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

2.4. Dimensiones analíticas del estudio

La evaluación del PTAFI 3.0 se organiza en torno a cuatro dimensiones analíticas complementarias, que corresponden a los tres tipos de evaluación articulados en el diseño metodológico procesos, resultados e impacto más una dimensión transversal de integración. Cada dimensión responde a preguntas evaluativas específicas, moviliza fuentes de información diferenciadas y emplea herramientas metodológicas propias, garantizando que el conjunto de la evaluación abarque tanto la cadena causal del programa como los factores contextuales que modulan sus efectos (UDENAR, 2025a).

Dimensión 1: Implementación y procesos (¿cómo se implementa el programa?). Esta dimensión examina la pertinencia, coherencia y calidad de la implementación del PTAFI 3.0 a lo largo de su cadena de valor. Se apoya en el contexto en que opera el programa, la suficiencia de los recursos disponibles, la calidad e intensidad de los procesos de acompañamiento, y la oportunidad y pertinencia de los productos generados. Esta dimensión se nutre principalmente de

fuentes cualitativas (entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones en establecimientos educativos) y de registros administrativos del MEN, articuladas mediante triangulación metodológica (UDENAR, 2025a; MEN, 2025b).

Dimensión 2: Resultados del programa (¿qué logros se asocian a la implementación?). Esta dimensión analiza el grado de cumplimiento de los indicadores del tablero de control PROMISE. A diferencia de la evaluación de impacto, las relaciones aquí estimadas no se interpretan como efectos causales, sino como asociaciones estructuradas que permiten comprender cómo las condiciones de implementación se vinculan con los logros observados (UDENAR, 2025a).

Dimensión 3: Impacto causal (¿qué efectos son atribuibles al programa?). Esta dimensión responde a la pregunta de causalidad: ¿en qué magnitud el PTAFL 3.0 ha producido cambios en los aprendizajes de los estudiantes que no habrían ocurrido en su ausencia? Para ello se utiliza un diseño cuasiexperimental basado en el estimador AIPW/DR (Augmented Inverse Probability Weighting / Doble Robustez), complementado con Modelos Jerárquicos Lineales (HLM) para dar cuenta de la estructura anidada de los datos educativos. La variable de resultado central son los desempeños en las pruebas EGRA y EGMA aplicadas a estudiantes de grado tercero en establecimientos educativos intervenidos y no intervenidos (UDENAR, 2025a; UDENAR, 2025b).

Dimensión 4: Integración y triangulación (¿cómo se articulan los hallazgos?). Esta dimensión transversal asegura la coherencia y complementariedad entre las tres anteriores, articulando los hallazgos cuantitativos y cualitativos mediante un enfoque de métodos mixtos. La información cualitativa cumple un papel clave en la interpretación de los resultados profundizando en los mecanismos de implementación, identificando buenas prácticas y cuellos de botella, y contextualizando los efectos estimados en la evaluación de impacto (Universidad de los Andes [Uniandes], 2014; UDENAR, 2025a).

La siguiente tabla resume las cuatro dimensiones con sus preguntas orientadoras, fuentes de información y herramientas metodológicas:

Tabla 4 Dimensiones analíticas del estudio, preguntas orientadoras y estrategias metodológicas

Dimensión analítica	Pregunta central	Herramienta metodológica	Fuentes principales
1. Implementación y procesos	¿Cómo, con qué recursos y con qué calidad se implementa el programa?	Contexto, Insumos, Procesos y Productos	Entrevistas, grupos focales, observaciones, registros

			administrativos, SIMAT, TEI
2. Resultados del programa	¿Qué logros se asocian a la implementación y en qué medida se cumplen los indicadores PROMISE?	Estadística descriptiva comparativa	Encuestas, tablero de control PROMISE, Evaluar para Avanzar, Quiero Ser–Quiero Saber
3. Impacto causal	¿Qué efectos en aprendizaje son atribuibles al PTAFI 3.0?	AIPW/DR + HLM (post-only)	Pruebas EGRA y EGMA, registros de focalización, SIMAT
4. Integración y triangulación	¿Cómo se articulan e interpretan los hallazgos de manera integral?	Métodos mixtos; triangulación cuantitativa-cualitativa	Todas las anteriores de forma articulada

Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

3. Preguntas de evaluación de resultados

3.1. Aprendizajes

P1.1: ¿De qué manera las estrategias de formación integral, como los Centros de Interés y los Proyectos Pedagógicos, potencian los aprendizajes de los estudiantes?

Categoría: Articulación de múltiples dimensiones del desarrollo humano: cognitivo, ético, socioemocional, corporal, artístico, ciudadano y tecnológico. Armonización curricular en lenguaje, matemáticas, ciencias, tecnología, arte, deporte, ciudadanía y competencias socioemocionales.

Clave principal: Efectividad metodológica del PTAFI 3.0: evaluar cómo los Centros de Interés y Proyectos Pedagógicos actúan como catalizadores del aprendizaje.

Variable: Estrategias de formación integral.

Indicador cuantitativo: Porcentaje de estudiantes con mejora en comprensión lectora y desempeño matemático Quiero Ser, Quiero Saber (QSQS).

Fuente del indicador: Fuente secundaria: QSQS y SIMAT. Los cuestionarios aportan evidencia de percepción de mejora y contexto pedagógico. Léase la siguiente tabla:

Tabla 5 Módulos y preguntas por cuestionario: potenciación de aprendizajes mediante estrategias de formación integral

Pregunta orientadora	CN-ES	CN-DO	CN-DD	CN-TU	CN-AC
¿De qué manera las estrategias de formación integral, como los Centros de Interés y los Proyectos Pedagógicos, potencian los aprendizajes de los estudiantes?	Módulo B: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	Módulo B: 2, 3, 4 Módulo C: 7, Módulo D: 11, 12, 13, 14, 15	Módulo N: 67	Módulo B: 1, 2, 3, 4 Módulo D: 8	Módulo I: 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52

Fuente: matriz de consistencia PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

P1.2: ¿Cuáles son los aprendizajes clave que se fortalecen a través de los Centros de Interés y los Proyectos Pedagógicos?

Categoría: Arte, cultura, deporte, actividad física, ciencia, tecnología, pensamiento histórico, innovación y ciudadanía socioemocional.

Clave principal: Identificación de competencias fortalecidas: determinar los conocimientos, habilidades y valores específicos que el PTAFI 3.0 refuerza de manera integral.

Tabla 6 Módulos y preguntas por cuestionario: aprendizajes clave fortalecidos por Centros de Interés y Proyectos Pedagógicos

Pregunta orientadora	CN-ES	CN-DO	CN-DD	CN-TU	CN-AC
¿Cuáles son los aprendizajes clave que se fortalecen a través de los Centros de Interés y los Proyectos Pedagógicos?	Módulo B: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 Módulo J: 54, 55	Módulo D: 11, 12, 13	Módulo R: 89	Módulo B: 1, 2, 4	Módulo I: 50, 51

Fuente: matriz de consistencia PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Para la pregunta 1.1, el indicador cuantitativo principal proviene de QSQS como fuentes secundarias. En el CN-ES se seleccionó el Módulo B porque mide percepción directa de mejora en lectura y matemáticas, aplicable tanto a establecimientos educativos tratados como control. En el CN-DO se incluyeron el Módulo B (ítems 3 y 4, solo tratados) que pregunta si los CI y PP diversifican oportunidades de aprendizaje, y el Módulo D que indaga mejora en aprendizajes y habilidades cognitivas en ambos grupos. En el CN-DD el Módulo N captura si el acompañamiento del tutor incrementó las metodologías activas, directamente relacionado con los mecanismos de mejora en aprendizaje. En el CN-TU los Módulos B y D permiten al tutor evaluar si los CI y PP fortalecen habilidades cognitivas.

En el CN-AC el Módulo I (solo tratados) recoge la percepción familiar sobre si el hijo aprende de manera diferente en los CI y aplica lo aprendido en casa. Para la pregunta 1.2, el Módulo B del CN-ES cubre todas las áreas curriculares y el Módulo J registra la participación en CI. En el CN-DO se priorizó el Módulo D que identifica competencias específicas fortalecidas. En el CN-DD el Módulo R cuantifica el porcentaje de estudiantes con participación sostenida en CI. En el CN-TU el Módulo B identifica habilidades puntuales desarrolladas. En el CN-AC el Módulo I recoge percepción sobre nuevas habilidades y curiosidad intelectual.

3.2. Competencias socioemocionales (CSE)

P2.1. ¿Cómo las estrategias de formación integral y la educación CRESE contribuyen al desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes?

Categoría: Autoconocimiento, autogestión, conciencia social (empatía), habilidades relacionales, toma de decisiones y derechos humanos.

Clave principal: Impacto del componente CRESE: medir la contribución directa de la estrategia educativa para la convivencia, el respeto y las competencias socioemocionales del PTAFI 3.0. Léase la siguiente tabla:

Tabla 7 Módulos y preguntas por cuestionario: contribución de la formación integral y educación CRESE al desarrollo de competencias socioemocionales

Pregunta orientadora	CN-ES	CN-DO	CN-DD	CN-TU	CN-AC
¿Cómo las estrategias de formación integral y la educación CRESE contribuyen al desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes?	Módulo F: 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40	Módulo E: 16, 17, 18, 19, 20	No aplica	Módulo C: 5, 6, 7	Módulo G: 40

Fuente: matriz de consistencia PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

P2.2. ¿De qué manera se integran las estrategias para el desarrollo de competencias socioemocionales en el currículo?

Categoría: Centros de Interés, Proyectos Pedagógicos Integrales, Círculos de la Palabra, Jornadas CRESE y expresiones artísticas y corporales.

Clave principal: Articulación curricular de las CSE: evaluar cómo las tutorías y las actividades del PTAFI 3.0 logran que las CSE sean parte transversal del currículo. Consúltase la siguiente tabla:

Tabla 8 Módulos y preguntas por cuestionario: integración de estrategias socioemocionales en el currículo

Pregunta orientadora	CN-ES	CN-DO	CN-DD	CN-TU	CN-AC
¿De qué manera se integran las estrategias para el desarrollo de competencias socioemocionales en el currículo?	No aplica	Módulo G: 26, 27, 28, 29, 30 Módulo H: 31, 32, 33	Módulo C: 9, 10	Módulo D: 9, 10	No aplica

Fuente: matriz de consistencia PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Para la pregunta 2.1, el indicador cuantitativo proviene de la fuente secundaria ExA 2025. En el CN-ES se seleccionó el Módulo F porque mide directamente las cinco dimensiones de las CSE (autorregulación, empatía, colaboración, resolución

de conflictos y manejo emocional) en autorreporte del estudiante, aplicable tanto a tratados como a control. En el CN-DO se priorizó el Módulo E, donde los docentes observan cambios en autorregulación, empatía y expresión emocional de sus estudiantes; los ítems 16 y 17 aplican solo a establecimientos educativos tratados por referir explícitamente a CRESE, mientras que 18, 19 y 20 aplican a ambos grupos. En el CN-DD no existe un módulo que mida directamente el desarrollo de CSE en los estudiantes desde la perspectiva del directivo, por lo que se indica que no aplica.

En el CN-TU el Módulo C es el más directo, pues el tutor evalúa el impacto específico de CRESE en empatía, manejo del estrés y desarrollo socioemocional. En el CN-AC se seleccionó el Módulo G, que recoge si la familia ha observado mejoras concretas en la regulación emocional y convivencia del hijo o hija. Para la pregunta 2.2, en el CN-DO se priorizaron los Módulos G y H porque son los únicos que preguntan explícitamente sobre la articulación de las CSE con las áreas curriculares y su evaluación sistemática. En el CN-DD el Módulo C indaga sobre articulación e integración curricular entre grados y el funcionamiento de comunidades de aprendizaje, que son el mecanismo institucional para la transversalización. En el CN-TU el Módulo D pregunta directamente si el currículo fue adaptado para incluir objetivos de desarrollo socioemocional de forma transversal. Los cuestionarios CN-ES y CN-AC no contienen módulos que permitan estimar el porcentaje de áreas con proyectos SEL integrados.

3.3. Relacionamiento ETC, EE y familia

P3.1. ¿Cómo el acompañamiento a directivos y equipos dinamizadores mejora las capacidades en gestión escolar?

Clave principal: Efectividad del acompañamiento en gestión: analizar si la estrategia de apoyo del PTAFI 3.0 fortalece las capacidades de liderazgo y gestión para la sostenibilidad del programa. Véase la siguiente tabla:

Tabla 9 Módulos y preguntas por cuestionario: acompañamiento a directivos y mejora en gestión escolar

Pregunta orientadora	CN-ES	CN-DO	CN-DD	CN-TU	CN-AC
¿Cómo el acompañamiento a directivos y equipos dinamizadores mejora las capacidades en gestión escolar?	No aplica	Módulo K: 43, 44, 47	Módulo B: 1, 2, 5 Módulo C: 7, 8, 10 Módulo I: 44, 45, 46, 47, 48	Módulo E: 12, 13	No aplica

Fuente: matriz de consistencia PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

P3.2. ¿La línea de acompañamiento fortalece el liderazgo pedagógico para la formación integral?

Clave principal: Impacto en el liderazgo pedagógico: evaluar la incidencia del acompañamiento del PTAFI 3.0 en la capacidad de los directivos para guiar a los docentes en la práctica pedagógica integral.

Tabla 10 Módulos y preguntas por cuestionario: fortalecimiento del liderazgo pedagógico para la formación integral

Pregunta orientadora	CN-ES	CN-DO	CN-DD	CN-TU	CN-AC
¿La línea de acompañamiento fortalece el liderazgo pedagógico para la formación integral?	No aplica	No aplica	Módulo C: 7, 8, 9, 10, 14, 15 Módulo L: 57, 58, 59, 60, 61	Módulo F: 16, 17, 18	No aplica

Fuente: matriz de consistencia PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

P3.3. ¿Cómo las estrategias de formación integral fortalecen el relacionamiento con las familias y los cuidadores?

Clave principal: Efectividad de la participación familiar: medir la capacidad del PTAFI 3.0 para involucrar a las familias como corresponsables en la formación integral de los estudiantes.

Variable: Relación escuela y familia. Para ratificar los datos véase la tabla continua:

Tabla 11 Módulos y preguntas por cuestionario: fortalecimiento del relacionamiento con familias y cuidadores

Pregunta orientadora	CN-ES	CN-DO	CN-DD	CN-TU	CN-AC
¿Cómo las estrategias de formación integral fortalecen el relacionamiento con las familias y los cuidadores?	No aplica	Módulo I: 34, 35, 36, 38	Módulo F: 28, 29, 30	Módulo G: 19, 20	Módulo C: 7, 8, 9, 10

Fuente: matriz de consistencia PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

P3.4. ¿Se han tenido en cuenta las necesidades y los contextos territoriales para garantizar una implementación pertinente?

Clave principal: Pertinencia y contextualización de la estrategia: evaluar la flexibilidad y la capacidad de adaptación del diseño del PTAFI 3.0 a las realidades específicas de los territorios.

Variable: Pertinencia territorial.

Tabla 12 Módulos y preguntas por cuestionario: consideración de contextos territoriales en la implementación

Pregunta orientadora	CN-ES	CN-DO	CN-DD	CN-TU	CN-AC
¿Se han tenido en cuenta las necesidades y los contextos territoriales para garantizar una implementación pertinente?	No aplica	Módulo J: 39, 40, 41	Módulo G: 31, 32, 33 Módulo M: 63, 64, 65	Módulo H: 21, 22	Módulo G: 37, 41

Fuente: matriz de consistencia PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Para la pregunta 3.1, el indicador se construye desde el autorreporte del CN-DD. Los Módulos B y C del CN-DD capturan el funcionamiento institucional base y el liderazgo pedagógico disponibles para tratados y control, mientras que el Módulo I mide directamente el nivel de liderazgo de la implementación del PTAFI 3.0, aplicable solo a tratados. En el CN-DO el Módulo K (solo tratados) recoge si el acompañamiento mejora la gestión del docente en aula. En el CN-TU el Módulo E evalúa si el acompañamiento fortaleció la coordinación de los equipos dinamizadores. Para la pregunta 3.2, en el CN-DD se priorizaron el Módulo C (liderazgo pedagógico, reflexión, articulación curricular y evaluación formativa, aplicable a ambos grupos) y el Módulo L (acompañamiento del tutor al directivo, solo tratados). En el CN-TU el Módulo F es el módulo específico de liderazgo directivo. Para la pregunta 3.3, el CN-AC Módulo C es la fuente primaria para el indicador de participación familiar. El CN-DO Módulo I recoge la percepción docente sobre la comunicación con familias, excluyendo el ítem 37 que aplica solo a tratados. El CN-DD Módulo F y el CN-TU Módulo G permiten triangular la perspectiva institucional y del tutor.

Para la pregunta 3.4, el CN-DO Módulo J incluye ítems que aplican a tratados y control, permitiendo comparación. En el CN-DD el Módulo G aplica a todos los directivos y el Módulo M aplica solo a tratados. En el CN-TU el Módulo H pregunta por adaptación cultural y uso de la lectura de contexto. En el CN-AC el Módulo G recoge si la institución valora los saberes del territorio y respeta la diversidad.

3.4. Prácticas docentes y motivación

P4.1. ¿La ruta de acompañamiento y formación contribuye en las prácticas pedagógicas y la gestión del aula de los docentes?

Clave principal: Impacto de la formación en la práctica docente: evaluar si las acciones de formación del PTAFI 3.0 se traducen en una mejora real y tangible de las prácticas de aula y la organización del trabajo docente.

Variable: Prácticas pedagógicas docentes. Para ratificar los datos véase la tabla continua:

Tabla 13 Módulos y preguntas por cuestionario: contribución de la ruta de acompañamiento a las prácticas pedagógicas y la gestión del aula

Pregunta orientadora	CN-ES	CN-DO	CN-DD	CN-TU	CN-AC
¿La ruta de acompañamiento y formación contribuye en las prácticas pedagógicas y la gestión del aula de los docentes?	Módulo C: 23, 24	Módulo B: 1, 2, 3, 5 Módulo K: 43, 44, 45, 46, 47	Módulo N: 67, 68, 69, 70	Módulo I: 25, 26, 27, 28	No aplica

Fuente: matriz de consistencia PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

P4.2. ¿Contribuye la formación integral al fortalecimiento del compromiso y la motivación docente?

Clave principal: Impacto en el factor humano docente: medir el efecto de la filosofía integral del PTAFI 3.0 en la satisfacción, la moral y el compromiso profesional del docente.

Variable: Motivación y compromiso docente. Los datos anteriores se condensan en la tabla continua:

Tabla 14 Módulos y preguntas por cuestionario: fortalecimiento del compromiso y la motivación docente

Pregunta orientadora	CN-ES	CN-DO	CN-DD	CN-TU	CN-AC
¿Contribuye la formación integral al fortalecimiento del compromiso y la motivación docente?	No aplica	Módulo M: 53, 54, 55, 56, 57	Módulo O: 72, 73, 74	No aplica	No aplica

Fuente: matriz de consistencia PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Para la pregunta 4.1, el indicador principal se construye desde el CN-DO. El Módulo B (ítems 1 y 2 para tratados y control; ítems 3 y 5 solo para tratados) captura la planificación desde una perspectiva integral y el papel de los proyectos pedagógicos en la innovación de la práctica.

El Módulo K completo (solo tratados) mide directamente el efecto del acompañamiento del tutor sobre la práctica pedagógica. En el CN-ES el Módulo C permite triangular desde la perspectiva del estudiante si se usan estrategias novedosas y si el docente motiva el pensamiento, aplicable a ambos grupos. En el CN-DD el Módulo N es el bloque más pertinente, pues pregunta si los docentes utilizan metodologías activas, diversifican la evaluación y gestionan mejor el tiempo, disponible para todos los directivos.

En el CN-TU el Módulo I evalúa si el acompañamiento derivó en transformaciones curriculares observables. El CN-AC no contiene módulos que permitan cuantificar el indicador de metodologías activas con suficiente especificidad. Para la pregunta 4.2, el indicador se obtiene directamente del CN-DO

Módulo M. En el CN-DD el Módulo O permite al directivo reportar sobre la disposición docente para reflexionar y aplicar las estrategias propuestas por el PTAFI 3.0, desde la perspectiva institucional. Los cuestionarios CN-ES, CN-TU y CN-AC no contienen módulos específicamente orientados a medir el compromiso y la motivación laboral docente como constructo evaluable.

3.5. Permanencia, inclusión e innovación

P5.1. ¿Cómo favorecen las estrategias de formación integral el fortalecimiento del clima escolar?

Clave principal: Influencia en el ambiente educativo: evaluar cómo el enfoque integral del PTAFI 3.0 mejora la calidad de las interacciones y el ambiente general de la institución.

Variable: Clima escolar. Los datos anteriores se condensan en la tabla siguiente tabla:

Tabla 15 Módulos y preguntas por cuestionario: fortalecimiento del clima escolar mediante estrategias de formación integral

Pregunta orientadora	CN-ES	CN-DO	CN-DD	CN-TU	CN-AC
¿Cómo favorecen las estrategias de formación integral el fortalecimiento del clima escolar?	Módulo E: 28, 29, 30, 31, 32, 33	Módulo F: 21, 22, 23, 24, 25	Módulo E: 25, 26, 27	Módulo J: 31, 32	Módulo G: 39

Fuente: matriz de consistencia PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

P5.2. ¿Existe relación entre la implementación de estrategias de formación integral y la regularidad en la asistencia estudiantil?

Clave principal: Impacto en la permanencia y la retención: determinar si un ambiente de formación integral genera mayor enganche y sentido de pertenencia, reduciendo el ausentismo.

Variable: Asistencia y permanencia escolar. Los datos anteriores se condensan en la tabla siguiente tabla:

Tabla 16 Módulos y preguntas por cuestionario: relación entre estrategias de formación integral y asistencia estudiantil

Pregunta orientadora	CN-ES	CN-DO	CN-DD	CN-TU	CN-AC
¿Existe relación entre la implementación de estrategias de formación integral y la regularidad en la asistencia estudiantil?	Módulo A: 10, 11, 12	No aplica	Módulo D: 17, 18, 19, 20, 21	Módulo K: 34, 35	Módulo H: 45

Fuente: matriz de consistencia PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Para la pregunta 5.1, el indicador se construye combinando la percepción de estudiantes y docentes. El Módulo E del CN-ES mide directamente trato entre pares, trato de docentes, seguridad, resolución de conflictos y bienestar en la institución, disponible para tratados y control. El Módulo F del CN-DO recoge la percepción docente sobre clima emocional del aula, gestión de conflictos y convivencia; el ítem 21 aplica solo a tratados, mientras que 22 a 25 aplican a ambos grupos. En el CN-DD el Módulo E recoge si el directivo lidera estrategias de convivencia y garantiza libre expresión. En el CN-TU el Módulo J evalúa si las estrategias de FI reducen conflictos y construyen acuerdos de convivencia.

En el CN-AC el Módulo G, ítem 39, es el más específico para este indicador, pues pregunta si la institución trabaja de manera visible temas de convivencia, respeto y ciudadanía. Para la pregunta 5.2, la tasa de asistencia se obtiene de SIMAT como fuente primaria de registro administrativo.

En el CN-ES se incluye el Módulo A como excepción al criterio de exclusión general de caracterización, dado que los ítems 10, 11 y 12 son el autorreporte directo de frecuencia de asistencia y causas de ausentismo, que constituyen la variable central del indicador.

En el CN-DD el Módulo D recoge las tasas institucionales de abandono, reprobación y promoción, así como la participación en actividades complementarias como factor asociado a la permanencia. En el CN-TU el Módulo K pregunta si las estrategias de FI motivan la asistencia y si los docentes atienden causas de inasistencia de manera temprana. En el CN-AC el Módulo H es específico: pregunta si el hijo o hija asiste con mayor interés y disposición desde que participa en FI. El CN-DO no contiene módulos que midan directamente el ausentismo o la permanencia.

3.6. Pertinencia e inclusión

P6.1. ¿El programa responde a las necesidades y las prioridades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes?

Clave principal: Relevancia del programa para los beneficiarios: evaluar la percepción de los estudiantes y si el PTAFI 3.0 aborda sus desafíos reales académicos, sociales y emocionales.

Variable: Pertinencia del programa. Los datos anteriores se condensan en la tabla siguiente tabla:

Tabla 17 Módulos y preguntas por cuestionario: respuesta del programa a las necesidades y prioridades de los NNAJ

Pregunta orientadora	CN-ES	CN-DO	CN-DD	CN-TU	CN-AC
----------------------	-------	-------	-------	-------	-------

¿El programa responde a las necesidades y las prioridades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes?	Módulo B: 5, 6 Módulo K: 59, 60	No aplica	Módulo P: 79, 80	Módulo L: 36, 37	Módulo H: 42, 43
--	--	-----------	---------------------	---------------------	---------------------

Fuente: matriz de consistencia PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

P6.2. ¿El programa responde coherentemente a marcos normativos y enfoques de equidad y diversidad?

Clave principal: Coherencia normativa e inclusiva: evaluar la alineación del diseño y la operación del PTAFI 3.0 con los mandatos legales de equidad, diversidad e inclusión.

Variable: Coherencia normativa y enfoque diferencial. Los datos anteriores se resumen en la tabla siguiente:

Tabla 18 Módulos y preguntas por cuestionario: coherencia del programa con marcos normativos y enfoques de equidad y diversidad

Pregunta orientadora	CN-ES	CN-DO	CN-DD	CN-TU	CN-AC
¿El programa responde coherentemente a marcos normativos y enfoques de equidad y diversidad?	No aplica	No aplica	Módulo G: 32, 33 Módulo Q: 87, 88	Módulo H: 23	Módulo G: 41

Fuente: matriz de consistencia PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Para la pregunta 6.1, el indicador se construye principalmente desde el CN-ES. El Módulo B pregunta si el estudiante aprende a resolver situaciones de la vida cotidiana y si aplica lo aprendido, capturando utilidad percibida del aprendizaje en ambos grupos. El Módulo K recoge aspiraciones educativas y la creencia en la propia capacidad de aprender, que son indicadores indirectos de significatividad del proceso.

En el CN-DD el Módulo P es el más directo desde la perspectiva directiva, pues evalúa la adecuación del programa a las necesidades educativas y a las diferencias entre estudiantes. En el CN-TU el Módulo L pregunta si el programa aborda temas que los estudiantes perciben como relevantes y si se facilita su participación en la definición de las estrategias. En el CN-AC el Módulo H recoge si las actividades de la institución responden a lo que el hijo o hija realmente necesita y si se siente escuchado.

El CN-DO no contiene módulos orientados específicamente a la pertinencia del programa desde la perspectiva de los NNAJ. Para la pregunta 6.2, el indicador de número de estrategias con enfoque diferencial se obtiene de fuentes documentales. En el CN-DD el Módulo Q es el módulo específico de coherencia normativa e

inclusión: pregunta si el PTAFI 3.0 se ajusta a las orientaciones de la ETC y si incorpora el enfoque diferencial para grupos étnicos, rurales o en condición de vulnerabilidad.

El Módulo G indaga sobre la identificación de situaciones de diversidad y las adaptaciones para estudiantes con necesidades específicas. En el CN-TU el Módulo H evalúa si el programa integra perspectivas de género, diversidad e inclusión. En el CN-AC el Módulo G recoge si la familia percibe que la institución promueve una educación que respeta la diversidad cultural, étnica y de género.

3.7. Transformación educativa desde Centros de Interés

P7.1. ¿De qué manera las estrategias de formación integral promueven innovaciones pedagógicas?

Clave principal: PTAFI 3.0 como catalizador de innovación: evaluar si el modelo de tutoría y las estrategias integrales inspiran la adopción de nuevas y mejores prácticas de enseñanza.

Variable: Innovación pedagógica. Los datos anteriores se resumen en la tabla siguiente:

Tabla 19 Módulos y preguntas por cuestionario: promoción de innovaciones pedagógicas mediante estrategias de formación integral

Pregunta orientadora	CN-ES	CN-DO	CN-DD	CN-TU	CN-AC
¿De qué manera las estrategias de formación integral promueven innovaciones pedagógicas?	No aplica	Módulo G(2): 58, 59, 60	Módulo H: 34, 36, 37, 38	Módulo I: 27, 28	No aplica

Fuente: matriz de consistencia PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

P7.2. ¿Cómo las estrategias de formación integral involucran a los estudiantes en su propio aprendizaje?

Clave principal: Fomento del protagonismo estudiantil: evaluar el grado de agencia y participación que el PTAFI 3.0 otorga al estudiante en su propia formación.

Variable: Participación activa estudiantil. Los datos anteriores se resumen en la tabla siguiente:

Tabla 20 Módulos y preguntas por cuestionario: involucramiento de los estudiantes en su propio aprendizaje

Pregunta orientadora	CN-ES	CN-DO	CN-DD	CN-TU	CN-AC
¿Cómo las estrategias de formación integral involucran	Módulo J: 54, 55, 56	No aplica	Módulo R: 89, 90, 91	Módulo M: 39, 42, 43	Módulo G: 36, 38

a los estudiantes en su propio aprendizaje?					Módulo I: 48, 49
---	--	--	--	--	------------------

Fuente: matriz de consistencia PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Para la pregunta 7.1, el indicador se construye principalmente desde el CN-DO. El Módulo G (2) (ítems 58, 59 y 60, solo tratados) pregunta si el programa ha impulsado innovaciones pedagógicas, si los CI fomentan nuevas prácticas de enseñanza y si los PP motivan la creatividad docente. En el CN-DD el Módulo H recoge si se han realizado modificaciones formales al PEI para incorporar la FI, si se han documentado experiencias innovadoras, si las exigencias normativas han influido positivamente en las propuestas innovadoras y si los docentes han sido invitados a compartir sus experiencias en redes de aprendizaje.

En el CN-TU el Módulo I evalúa si el acompañamiento resultó en transformaciones curriculares observables en las secuencias didácticas. Los cuestionarios CN-ES y CN-AC no contienen módulos con suficiente especificidad para cuantificar el indicador de innovaciones pedagógicas docentes. Para la pregunta 7.2, el indicador se construye desde el CN-ES y el CN-DD.

El Módulo J del CN-ES es el módulo específico de participación en actividades extracurriculares y CI, disponible para todos los estudiantes. En el CN-DD el Módulo R permite al directivo reportar el porcentaje de estudiantes con participación sostenida y el nivel de agencia estudiantil. En el CN-TU el Módulo M evalúa si los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje, participan en autoevaluación y muestran mayor motivación. En el CN-AC el Módulo G recoge si el hijo o hija participa con motivación en los CI y explora sus intereses, y el Módulo I (solo tratados) complementa con percepción sobre trabajo en equipo y actividades prácticas. El CN-DO no contiene módulos que midan directamente la participación de los estudiantes en CI como porcentaje.

4. Diseño metodológico

4.1. Enfoque analítico

El análisis de resultados adopta un enfoque de estadística descriptiva comparativa e inferencial, tomando como referencia el modelo CIPP (Contexto, Insumos, Procesos y Productos) para estructurar la interpretación de los hallazgos cuantitativos. La estadística descriptiva comparativa permite caracterizar el estado de los resultados en cada dimensión para cada tipo de actor (directivos, docentes, estudiantes, tutores y acompañantes), comparar sistemáticamente grupos de establecimientos educativos tratados y control, identificar brechas y señalar las áreas con mayor y menor desarrollo relativo. Cuando la disponibilidad y calidad de los datos lo permiten, se complementa con técnicas de estadística inferencial para

determinar la significancia estadística de las diferencias observadas entre grupos. Esta capa analítica constituye el cuerpo principal del informe porque es coherente con la naturaleza transversal del levantamiento de información y responde a la pregunta central de evaluación: ¿En qué dimensiones y para qué actores se observan diferencias en los resultados entre establecimientos educativos tratados y control, y qué magnitud tienen esas diferencias?

El modelo CIPP proporciona el marco conceptual que orienta la selección de variables, la construcción de indicadores y la interpretación contextualizada de los resultados estadísticos, vinculando los productos observables del programa con los procesos de implementación y el contexto educativo en el que opera el PTAFI 3.0. En ese sentido, la evaluación cualitativa de procesos se enfoca en analizar cómo se desarrolla el programa en distintos contextos, qué factores facilitan u obstaculizan su implementación y cómo se materializan los principios de la formación integral.

Las técnicas cualitativas aplicadas en la evaluación de procesos se describen en la siguiente tabla:

Tabla 21 Técnicas aplicadas en la evaluación de procesos cualitativa

Técnica	Descripción	Justificación	Limitaciones
Entrevistas semiestructuradas	Aplicadas a equipos del MEN, ETC, directivos, tutores y docentes para explorar percepciones sobre la gestión, acompañamiento e implementación del PTAFI 3.0.	Permiten identificar factores facilitadores y obstáculos internos del programa, profundizando en la comprensión de las dinámicas institucionales y territoriales.	Posible sesgo de deseabilidad social y variabilidad en la interpretación de las preguntas.
Grupos focales	Reuniones colectivas con actores por zonas y tipologías urbanas, rurales y PDET.	Facilitan el contraste de percepciones, la identificación de aprendizajes compartidos y la generación de consensos sobre los procesos implementados.	Riesgo de dominancia de algunos participantes y pérdida de control del tiempo; requiere moderación experta.
Análisis documental	Revisión de PEI, PFI, informes de tutores, actas y registros oficiales del MEN y las ETC.	Permite contextualizar y triangular la información cualitativa con fuentes institucionales verificables.	Variabilidad en la calidad, coherencia y disponibilidad de los documentos.

Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

El trabajo de campo prevé entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones en establecimientos educativos, con criterios de muestreo

intencional estratificado, priorizando diversidad geográfica (zonas urbanas, rurales y PDET) y saturación de información.

4.2. Fuentes de información

La evaluación cuantitativa integra un conjunto articulado de fuentes de información primaria y secundaria, que se cruzan y consolidan a nivel de establecimiento educativo. Esta integración multifuente garantiza que la evaluación aborde simultáneamente los efectos sobre aprendizajes, los procesos de implementación y las percepciones de los distintos actores del programa.

4.2.1. Fuentes de información secundaria

Los registros administrativos del Ministerio de Educación Nacional constituyen el eje de la información institucional longitudinal. Se utilizan las siguientes fuentes:

- **SIMAT** (Sistema de Matrícula Estudiantil): proporciona información sobre matrícula, deserción, carácter oficial y composición de los establecimientos educativos, desagregada por zona y género.
- **TEI** (Tasas de Eficiencia Interna): series históricas de aprobación, reprobación y deserción para el período 2015–2024, a nivel de grado y sede.
- **Bases de focalización PTAFI 3.0**: registros con categorización por zonas PDET, ZONA, ZPT y ETC para el período 2016–2025, que definen el universo de establecimientos educativos tratados y permiten la construcción del grupo de comparación.
- **Tablero de control PROMISE**: indicadores de seguimiento al desempeño institucional, incluyendo tasas de reprobación, uso de ExA y SABER, y adopción de estrategias de recuperación de aprendizajes y competencias socioemocionales.
- **Quiero Ser / Quiero Saber (QsQs)**: instrumentos de seguimiento a competencias socioemocionales y ciudadanas que permiten contextualizar los hallazgos de las encuestas primarias.
- **Documentos institucionales**: Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Planes de Mejoramiento Institucional (PMI), planes de formación integral, proyectos Educación CRECE y actas de comunidades de aprendizaje.

4.2.2. Fuentes de información primaria cuantitativa

a) Pruebas Quiero Ser Quiero Saber - QsQs

Considerando el proceso de resultados, es primordial conocer que Quiero Ser, Quiero Saber es una estrategia que se centra en reconocer la evaluación como una herramienta pedagógica clave para el mejoramiento de los aprendizajes y el fortalecimiento institucional, en lugar de un simple mecanismo de calificación. Se

alinea con las políticas nacionales de formación integral, inclusión y justicia educativa.

Quiero ser, quiero saber es una estrategia centrada en los procesos de evaluación en el marco de la política educativa de Formación Integral, en la cual se reconoce la evaluación como herramienta pedagógica clave para el mejoramiento de los aprendizajes y el fortalecimiento institucional. La estrategia de evaluación formativa Quiero Ser, Quiero Saber cuenta con una prueba para la valoración de las competencias en las áreas de lenguaje y matemática, así como en formación ciudadana y desarrollo socioemocional.

Esta prueba emplea el modelo de Diseño Centrado en Evidencias, en adelante DCE, el cual, permite sustentar que los resultados obtenidos son una base válida y confiable para determinar el nivel de desarrollo de las competencias evaluadas (Mislevy, 2003, 2017). El DCE tiene como base las competencias definidas en los Marcos de referencia para la evaluación de competencias de matemáticas y lenguaje (Icfes, 2020) y cuenta con componentes fundamentales como: afirmaciones, evidencias y tareas.

Según el modelo DCE, en la prueba de la estrategia Quiero ser, quiero saber, la matriz de referencia contempla los siguientes componentes: competencia, afirmación y evidencia. Las afirmaciones están basadas en las competencias de los estudiantes en matemáticas y lenguaje para los grados 5.º y 9.º, y deben estar respaldadas por evidencias suficientes y verificables.

b) Sistema integrado de encuestas a actores (CN-AC, CN-DD, CN-DO, CN-ES, CN-TU)

La fuente primaria central es la batería de cinco cuestionarios estructurados aplicados en 283 establecimientos educativos tratados y 254 control. Los instrumentos fueron diseñados bajo un enfoque multinivel y multiactor, incorporan garantías de confidencialidad y anonimato, emplean lenguaje no evaluativo y utilizan escalas Likert de 1 a 5 que evalúan frecuencia (nunca a siempre), nivel de acuerdo (totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo), nivel de adecuación y porcentajes de avance. Para mayor explicación léase la siguiente tabla:

Tabla 22 Descripción de instrumentos o encuestas por actor

Instrumento	Código	Módulos	Preguntas	Cobertura
Encuesta a estudiantes	CN-ES	15	75	Tratados y control
Encuesta a directivos	CN-DD	18	97	Tratados y control
Encuesta a docentes	CN-DO	20	100	Tratados y control
Encuesta a tutores	CN-TU	16	70	Solo tratados
Encuesta a acudientes	CN-AC	9	63	Tratados y control

Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

El cuestionario **CN-ES** operacionaliza las dimensiones desde la perspectiva de los beneficiarios directos, respondiendo a 10 preguntas orientadoras de la Matriz de Consistencia. El **CN-DD** captura el rol estratégico del directivo en la gestión institucional del programa, con 14 preguntas orientadoras. El **CN-DO**, el más extenso del sistema, indaga sobre prácticas pedagógicas, evaluación formativa y articulación curricular, con 15 preguntas orientadoras. El **CN-TU**, exclusivo de establecimientos educativos tratados, captura la perspectiva del acompañamiento pedagógico con 13 preguntas orientadoras. El **CN-AC** explora la perspectiva de las familias sobre los procesos educativos y el relacionamiento escolar con 5 preguntas orientadoras.

4.3. Indicadores y operacionalización

La operacionalización del análisis de resultados se estructura a partir de la estadística descriptiva comparativa, tomando como unidad de análisis el establecimiento educativo y, cuando la disponibilidad de información lo requiere, la sede educativa. Los indicadores se agregan a nivel de entidad territorial certificada y, en ciertos análisis comparativos, a nivel regional o nacional. El eje transversal del análisis es la comparación sistemática entre establecimientos educativos intervenidos por el PTAFI 3.0 y establecimientos educativos de control. Para cada variable se calculan promedios por grupo (tratados y control), diferencias absolutas entre promedios, el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen y el valor *p* para evaluar la significancia estadística de las diferencias observadas. Este enfoque descriptivo comparativo es coherente con la naturaleza transversal del levantamiento de información y permite caracterizar, describir y valorar la implementación y los resultados del programa en sus cuatro dimensiones (Contexto, Insumos, Procesos y Productos), identificando brechas, patrones y áreas de fortaleza o mejora.

4.3.1. Dimensiones de resultado por actor

Los resultados del programa se organizan en ocho dimensiones que recogen las líneas estratégicas del PROMISE y su teoría de cambio. Cada dimensión se operacionaliza a través de los módulos específicos de cada cuestionario. Para condensar esta explicación puede verse la siguiente tabla:

Tabla 23 Dimensiones por actor

Dimensión	Cód.	CN-ES	CN-DD	CN-DO	CN-TU	CN-AC
Aprendizajes	AP	B, C	B, C	B, C, D	B	B, E, J

Comp. Socioemocionales	SE	D, E	D, E, F	D, E, F, G, H	C, D	G
Relacionamiento ETC–EE	REL	—	F, G	J	E, F	—
Prácticas docentes	PD	F	N	K, L, N	I	E
Liderazgo directivo	LD	—	C, H	—	F	—
Permanencia y convivencia	PC	G, H	D, Q	P, Q, R	J, K	C, D
Pertinencia e inclusión	PI	I	J	J, P	H, L	F, I
Innovación y participación	IP	J, K	O	M, N, O	H	—

Fuente: *Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

Esta arquitectura multiactor permite la triangulación de perspectivas: una misma dimensión es indagada desde diferentes roles dentro del ecosistema escolar, posibilitando contrastar Análisis y divergencias en la percepción del programa.

4.3.2. Construcción del índice por dimensión (escala 0–100)

La información recopilada mediante las encuestas se transforma a índices estandarizados en escala 0–100 para garantizar la comparabilidad entre dimensiones, actores y establecimientos educativos. La transformación se realiza mediante una normalización lineal que reescala los puntajes brutos a un rango común:

$$\frac{\text{Puntaje Bruto} - \text{Puntaje Mínimo}}{\text{Puntaje Máximo} - \text{Puntaje Mínimo}} \times 100 \quad (1)$$

Esta fórmula (1) garantiza que quien responde siempre 1 obtiene índice 0, quien responde siempre 5 obtiene índice 100, y quien responde siempre 3 obtiene índice 50. Las distancias relativas entre observaciones se preservan. Para cada dimensión se calcula primero el puntaje bruto mediante el promedio de las respuestas a los ítems componentes, y se aplica la transformación tanto a nivel individual como al promedio agregado por grupo y por establecimiento educativo.

4.3.3. Confiabilidad de las escalas

Se evalúa la confiabilidad de las escalas mediante intervalos de confianza al 95% calculados por bootstrap (B = 1.000 iteraciones con reemplazo), reportando los percentiles 2.5 y 97.5 como límites inferior y superior del coeficiente de consistencia interna. Un intervalo estrecho indica que la estimación es precisa; uno amplio advierte sobre inestabilidad, particularmente en escalas con pocos ítems o varianza

heterogénea entre grupos. Cuando el límite inferior del intervalo cae por debajo de 0.7, el componente se considera de confiabilidad insuficiente y se evalúa la eliminación de indicadores ruidosos o la separación en subdimensiones ortogonales. (McDonald, 1999)

4.4. Estrategia de análisis por actor y por dimensión

4.4.1. Estadística descriptiva comparativa

Para cada dimensión, actor y grupo (tratados / control) se calculan los siguientes estadísticos:

Media aritmética. El índice promedio de cada grupo se obtiene como el promedio simple de los índices individuales: $\bar{x} = (1/n) \sum_i x_i$, donde x_i es el índice normalizado (0–100) del actor i y n el número de actores en el grupo. Se reporta con su intervalo de confianza al 95% calculado como $\bar{x} \pm 1.96 \cdot s/\sqrt{n}$.

Desviación estándar. Mide la dispersión interna del grupo alrededor de la media: $s = \sqrt{[1/(n-1) \sum_i (x_i - \bar{x})^2]}$. Valores altos indican heterogeneidad en las respuestas dentro del grupo.

Distribución de respuestas. Para cada ítem se reporta el porcentaje de actores que eligió cada valor de la escala (1 a 5): $p_k = (f_k / n) \times 100$, donde f_k es la frecuencia absoluta de la opción k .

Porcentaje Top 2. Proporción de actores con respuestas 4 o 5, como indicador sintético de acuerdo o frecuencia alta: $Top2 = [(f_4 + f_5) / n] \times 100$.

Diferencia entre grupos. La brecha entre establecimientos educativos tratados y control se expresa en puntos del índice: $\Delta = \bar{x}_T - \bar{x}_C$. Una diferencia positiva indica que los establecimientos educativos tratados reportan valores más altos en la dimensión evaluada.

Para todos los ítems y dimensiones con cobertura en establecimientos educativos tratados y control se aplica la prueba t de Student para muestras independientes, cuyo estadístico es: (Cohen, 1988)

$$t = \frac{\bar{x}_T - \bar{x}_C}{\sqrt{\frac{s_T^2}{n_T} + \frac{s_C^2}{n_C}}} \quad (2)$$

Donde s_T^2 y s_C^2 son las varianzas muestrales y n_T , n_C los tamaños de los grupos. El p -valor resultante se interpreta bajo los umbrales convencionales: $p < 0.001$ (***), $p < 0.01$ (**), $p < 0.05$ (*) y $p \geq 0.05$ (ns). Un resultado significativo indica que la diferencia entre grupos es real y no atribuible al azar, sin implicar causalidad. La magnitud práctica de la diferencia se cuantifica mediante el índice d de Cohen, definido como $d = \Delta / s_p$, donde s_p es la desviación estándar pooled calculada como

la raíz cuadrada de la media de las varianzas de ambos grupos. Los valores de referencia convencionales son: $d < 0.20$ efecto negligible, $0.20 \leq d < 0.50$ efecto pequeño, $0.50 \leq d < 0.80$ efecto moderado y $d \geq 0.80$ efecto grande; un valor negativo indica que el grupo control supera al tratado. Los ítems exclusivos de establecimientos educativos tratados se reportan únicamente de forma descriptiva. (Cohen, 1988; Field, 2013)

4.5. Limitaciones y alcances interpretativos

La interpretación de los hallazgos cuantitativos debe realizarse teniendo en cuenta un conjunto de restricciones estructurales y supuestos analíticos que condicionan la validez interna y externa del estudio.

Tamaño muestral de conglomerados. La limitación estructural más relevante para la fase QSQS es el número reducido de unidades de conglomerado. Esta restricción incrementa la probabilidad de cometer errores de Tipo II no detectar efectos pequeños que realmente existen y genera intervalos de confianza más amplios. Para neutralizar el riesgo de inferencia inválida derivado de la subestimación de errores estándar por correlación intraclase, se implementó el método Wild Cluster Bootstrap, que penaliza adecuadamente la incertidumbre en muestras pequeñas. Para la muestra de actores, el poder estadístico es sustancialmente mayor.

Sesgo de deseabilidad social en encuestas. Los cuestionarios CN-AC, CN-DD, CN-DO, CN-ES y CN-TU están expuestos al sesgo de deseabilidad social. Para mitigarlo, los instrumentos incorporan garantías de confidencialidad, emplean lenguaje no evaluativo y enfatizan la ausencia de respuestas correctas o incorrectas.

Generalización limitada. Los efectos estimados son generalizables a establecimientos educativos con perfiles comparables en términos de zona, tamaño y focalización territorial, pero no necesariamente a todo el universo de instituciones educativas del país. La concentración de establecimientos educativos en las cohortes 2016 (41%) y 2023 (45%) implica que los efectos estimados pueden no ser representativos de cohortes con menor tiempo de implementación.

Alcances interpretativos generales. El juicio evaluativo se completa al articular los resultados cuantitativos con la medición de procesos y con la evidencia cualitativa proveniente de entrevistas, grupos focales y observaciones de establecimiento. Esta articulación constituye el principio interpretativo central que orienta la integración metodológica de la evaluación.

5. Caracterización de la muestra y de los actores

Esta sección presenta la caracterización de la muestra operativa y de los actores participantes en la Fase II de la Evaluación de Impacto, Resultados y Procesos del Programa Todos a Aprender – Formación Integral (PTAFI 3.0).

La muestra operativa definitiva comprende 537 establecimientos educativos 283 intervenidos por el PTAFI 3.0 y 254 de control, organizados en nueve rutas territoriales que abarcan 29 departamentos, 265 municipios y 75 **Entidades Territoriales Certificadas** (ETC). En cada establecimiento se aplicaron encuestas estructuradas a cinco tipos de actores: docentes, directivos docentes, tutores del programa (solo en los establecimientos educativos intervenidos), estudiantes y acudientes o familiares. Adicionalmente, se aplicó el instrumento de Observación del Establecimiento Educativo (OEE) y la prueba EGRA componente de fluidez lectora en una submuestra de 84 establecimientos educativos, cubriendo a 800 niñas, niños y adolescentes (NNA) de grado tercero.

5.1. Establecimientos Educativos

5.1.1. Marco muestral y tamaño de la muestra

El marco muestral de la evaluación se construyó a partir de un universo de 2.794 establecimientos educativos que contaban con más de cuatro años de implementación del PTAFI 3.0. Bajo un diseño cuasiexperimental estratificado multietápico con emparejamiento, se definieron 534 establecimientos educativos 267 tratados y 267 controles, con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error aproximado del 6 %, mediante muestreo aleatorio simple con $p = 0,5$.

Durante la transición del diseño teórico a la operación de campo, la muestra operativa definitiva alcanzó 537 establecimientos educativos (283 intervenidos y 254 de control), lo que representa una razón tratado/control de 1,11:1. Este desbalance moderado se sitúa dentro de los rangos aceptables para el estimador Augmented Inverse Probability Weighting / Doble Robustez (AIPW/DR) utilizado en la evaluación de impacto. La media armónica por grupo es de 267,6 establecimientos educativos, prácticamente idéntica a los 267 del diseño original, lo que garantiza que la potencia estadística y el margen de error se preservan.

Los ajustes en la composición de las rutas (45 cambios en las 9 rutas) respondieron a la declaratoria de emergencia económica, social y ecológica contenida en el Decreto 0150 del 11 de febrero de 2026 (Presidencia de la República de Colombia, 2026), que afectó la infraestructura vial y las condiciones de acceso en varias regiones del país. En todos los casos, los cambios se realizaron dentro de los mismos departamentos y preservando la condición de tratamiento, la zona programática y la clasificación urbana/rural del establecimiento original.

5.1.2. Distribución geográfica y por condición de tratamiento

La distribución territorial de los 537 establecimientos educativos asegura una representación nacional equilibrada. Las nueve rutas operativas presentan tamaños que oscilan entre 49 establecimientos educativos (Ruta 8) y 76 (Ruta 6), con una proporción promedio de establecimientos educativos intervenidos del 52,7 %. El balance entre grupos es de 52,7 % intervenidos y 47,3 % controles, distribuidos en 28 departamentos, 262 municipios y 75 **Entidades Territoriales Certificadas**. El balance urbano-rural es de 49,1 % y 50,9 %, respectivamente. Para ampliar lo anterior puede verse la siguiente tabla:

Tabla 24 Distribución de establecimientos educativos por ruta operativa, condición de tratamiento y cobertura geográfica

Ruta	Departamentos principales	Total EE	EE intervenidos	EE control	% Intervenido
Ruta 1	Bolívar, Cesar, Atlántico	53	27	26	50,9%
Ruta 2	La Guajira, Sucre, Magdalena	58	29	29	50,0%
Ruta 3	Antioquia (Medellín)	70	43	27	61,4%
Ruta 4	Cundinamarca, Boyacá	62	31	31	50,0%
Ruta 5	Cundinamarca (zona andina)	59	32	27	54,2%
Ruta 6	Norte de Santander, Santander	76	40	36	52,6%
Ruta 7	Cauca, Chocó, Nariño	59	27	32	45,8%
Ruta 8	Múltiples (zona andina sur)	49	28	21	57,1%
Ruta 9	Meta, Guainía, Guaviare, San Andrés, Tolima	51	26	25	51,0%
Total	28 departamentos / 262 municipios / 75 ETC	537	283	254	52,7%

Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

5.1.3. Tipos de visita y carga operativa

De acuerdo con el carácter del establecimiento educativo (intervenido o de control) y los instrumentos definidos en el Anexo Técnico del Contrato MEN–UDENAR No de Contrato CO1.PCCNTR.9012747 de 2026, financiados mediante el Contrato de Préstamo BIRF 9360-CO (Banco Mundial)., la evaluación contempla cuatro tipos diferenciados de visita:

- Visita integral (73 EE: 43 tratados / 30 control): aplica todos los instrumentos cuantitativos —encuestas a los cinco actores, OEE y prueba EGRA—. Carga operativa estimada: 5 horas.

- Visita tratados (240 EE): aplica las encuestas a docentes, directivos, estudiantes, acudientes y tutores del PTAFI, sin OEE ni EGRA. Carga estimada: 3,5 horas.
- Visita control (224 EE): aplica las encuestas a docentes, directivos, estudiantes y acudientes, sin encuesta a tutores, OEE ni EGRA. Carga estimada: 2,5 horas.

Esta tipología permite planificar la supervisión territorial de manera diferenciada según la complejidad operativa de cada establecimiento y optimizar la asignación de los 42 docentes de campo distribuidos en las nueve rutas.

5.1.4. Submuestra para evaluación de aprendizajes (EGRA)

La submuestra para la aplicación de la prueba EGRA en el componente de fluidez lectora comprende 73 establecimientos educativos (43 tratados y 30 de control), seleccionados mediante el diseño EGRA definido en la Fase II. De acuerdo con la base de matrícula de NNA de grado tercero (corte 20 de febrero de 2026), estos 73 establecimientos educativos concentran un promedio de 69,5 NNA por establecimiento. La meta de evaluación es de 800 NNA, a razón de 10 estudiantes por establecimiento educativo, seleccionados aleatoriamente en cada sede.

5.2. Directivos docentes, docentes y tutores

Los directivos docentes, los docentes de aula y los tutores del PTAFI 3.0 constituyen los actores centrales de la evaluación desde la perspectiva del sistema escolar. Su participación es crucial para comprender la implementación del programa, la calidad de las prácticas pedagógicas y la gestión institucional.

5.2.1. Directivos docentes

En cada uno de los 536 establecimientos educativos de la muestra se aplicó la encuesta a directivos (cuadernillo CN-DD-V3). Este instrumento, diseñado en 18 módulos temáticos con 92 preguntas, recoge información sobre el contexto institucional, la gestión pedagógica y los procesos de implementación del PTAFI 3.0. Los módulos del cuestionario de directivos cubren dimensiones como: contexto educativo, suficiencia de insumos, integración de estrategias socioemocionales en el currículo, acompañamiento a directivos, liderazgo pedagógico, relacionamiento con familias, pertinencia territorial, prácticas docentes, clima escolar y respuesta a necesidades y prioridades de los NNA. Seis módulos del instrumento son respondidos por directivos tanto de establecimientos educativos intervenidos como de control, mientras que los módulos específicos sobre el PTAFI 3.0 corresponden exclusivamente a los establecimientos educativos beneficiarios del programa.

5.2.2. Docentes

El cuestionario de docentes (CN-DO-V3) es el instrumento más extenso de la evaluación, con 20 módulos temáticos y 100 preguntas. Se aplica a un docente por establecimiento educativo en los 536 establecimientos educativos de la muestra, con una duración estimada de aplicación de 50 minutos.

Los módulos del instrumento indagan sobre: contexto educativo del establecimiento, prácticas pedagógicas, implementación de los Centros de Interés y proyectos pedagógicos, competencias socioemocionales, integración curricular, relacionamiento con familias, pertinencia territorial, ruta de acompañamiento y formación, compromiso y motivación docente, innovaciones pedagógicas, involucramiento de los estudiantes, respuesta a prioridades de los NNA, clima escolar, asistencia escolar, pertinencia de los productos del programa y contexto general del establecimiento. Tanto los docentes de establecimientos educativos intervenidos como los de control responden el instrumento, aunque algunos módulos aplican exclusivamente a los primeros.

5.2.3. Tutores del PTAFI 3.0

Los tutores son agentes de acompañamiento pedagógico vinculados directamente al programa PTAFI 3.0, nombrados por las ETC en el marco de la autonomía otorgada por la Ley 715. Su encuesta (CN-TU-V3), estructurada en 16 módulos y 70 preguntas, se aplica exclusivamente en los 278 establecimientos educativos intervenidos, dado que el tutor es un actor propio del programa y su presencia no existe en los establecimientos educativos de control.

El instrumento indaga sobre: aprendizajes fortalecidos a través de los Centros de Interés y proyectos pedagógicos, contribución a las competencias socioemocionales, integración de estrategias en el currículo, acompañamiento a directivos, liderazgo pedagógico, relacionamiento con familias, pertinencia territorial, prácticas pedagógicas y formación docente, clima escolar, asistencia escolar, respuesta a prioridades de los NNA e involucramiento estudiantil. El cuestionario incluye, además, dos preguntas abiertas sobre la percepción general del programa.

5.2.4. Perfil del personal del equipo de campo

El equipo operativo encargado de la recolección de información está conformado por 42 docentes de campo y 9 supervisores territoriales. Los supervisores deben contar con formación universitaria en ciencias sociales, humanas, de la educación, administración, economía o ingeniería, con mínimo tres años de experiencia laboral y dos años en recolección de información o trabajo comunitario. Los docentes de campo deben tener formación profesional en ciencias de la educación, con mínimo tres años de experiencia laboral y dos años de experiencia pedagógica y en trabajo con comunidades educativas (Universidad de Nariño, 2026a).

5.3. Estudiantes

Los niños, niñas y adolescentes constituyen uno de los actores fundamentales de la evaluación, en tanto son los beneficiarios directos del programa PTAFI 3.0 y su aprendizaje constituye el resultado de mayor interés para la evaluación de impacto.

5.3.1. Encuesta a estudiantes

La encuesta a estudiantes (CN-ES-V3) se aplica en los establecimientos educativos de la muestra, tanto intervenidos como de control, con una duración estimada de 30 minutos. El cuestionario está organizado en 15 módulos y 75 preguntas, con opciones de respuesta de selección múltiple y escalas Likert de uno a cinco que evalúan frecuencia (nunca a siempre) y nivel de acuerdo (totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo). Incluye, adicionalmente, dos preguntas de observación abierta.

Los módulos del instrumento recogen información sobre: estrategias de formación integral (Centros de Interés y proyectos pedagógicos), aprendizajes clave, competencias socioemocionales y educación CRESE, integración curricular de las competencias socioemocionales, relacionamiento con familias, pertinencia territorial, ruta de acompañamiento (desde la perspectiva del estudiante), compromiso y motivación docente, innovaciones pedagógicas, involucramiento del estudiante en su propio aprendizaje y un módulo de caracterización sociodemográfica. El cuestionario está diseñado para ser respondido en su totalidad tanto por niños, niñas y adolescentes de establecimientos educativos intervenidos como de establecimientos educativos de control.

5.3.2. Evaluación de aprendizajes: prueba EGRA

La medición de los aprendizajes en lectura se realiza a través de la prueba Early Grade Reading Assessment (EGRA), en su componente de fluidez lectora. Esta prueba se aplica a una muestra de 10 estudiantes de grado tercero por establecimiento, seleccionados aleatoriamente, en los 73 establecimientos educativos de la submuestra EGRA (43 intervenidos y 30 de control). El universo total de NNA elegibles en estos establecimientos educativos es de 5.767 niños, niñas y adolescentes matriculados en grado tercero, lo que proporciona una base amplia para la selección aleatoria y garantiza la representatividad de la muestra de aprendizajes.

La aplicación de la prueba EGRA se realiza mediante el software Tangerine, de forma individual, siguiendo un protocolo estandarizado que fue entrenado durante el taller de capacitación de supervisores (9-13 de febrero de 2026, Pasto) y las capacitaciones en cascada a docentes de campo (16-18 y 23-25 de febrero de 2026,

16 ciudades del país). Los resultados de la EGRA constituyen la principal variable de resultado de aprendizaje para la estimación del efecto causal del programa mediante el estimador AIPW/DR.

5.4. Familias y acudientes

Las familias y acudientes representan un actor estratégico en la evaluación del PTAFI 3.0, dado que el programa busca fortalecer el relacionamiento entre la escuela, las familias y los cuidadores como parte de la formación integral. Su perspectiva permite comprender el alcance de las estrategias del programa más allá del aula y su incidencia en los entornos familiares de los NNA.

5.4.1. Encuesta a acudientes

La encuesta a acudientes o familiares (CN-AC-V3) se aplica en los 536 establecimientos educativos de la muestra, tanto en los intervenidos como en los de control. El instrumento está organizado en 9 módulos y 63 preguntas, con opciones de respuesta de selección múltiple y escalas Likert de uno a cinco que evalúan frecuencia y nivel de acuerdo. La duración estimada de aplicación es de 30 minutos (Universidad de Nariño, 2025b).

Los módulos del instrumento recogen información sobre: percepción del aprendizaje de los estudiantes a través de los Centros de Interés y proyectos pedagógicos, relacionamiento entre la familia y la institución educativa, participación de las familias en las actividades escolares, aprendizajes clave fortalecidos, respuesta del programa a las necesidades y prioridades de los NNA, desarrollo de competencias socioemocionales y un módulo específico sobre la implementación del PTAFI 3.0 para las familias de los niños, niñas y adolescentes en establecimientos educativos intervenidos. Los primeros ocho módulos son respondidos tanto por familias de establecimientos educativos intervenidos como de control.

5.4.2. Rol de las familias en el modelo de evaluación

La información proveniente de las familias y acudientes se incorpora en el análisis descriptivo comparativo mediante dos ejes principales: el relacionamiento entre la escuela y las familias, y la pertinencia de las estrategias de formación integral para el entorno familiar. A través de los cuestionarios aplicados, se caracterizan aspectos como la frecuencia y calidad de la comunicación escuela-familia, la participación de los acudientes en actividades formativas, el conocimiento sobre los proyectos pedagógicos implementados y la percepción sobre los cambios en los procesos educativos de sus hijos. Esta información cuantitativa se complementa con los datos provenientes de entrevistas y grupos focales del componente cualitativo, permitiendo una caracterización integral de la vinculación

comunitaria del programa y su impacto en el entorno familiar (Universidad de Nariño, 2025c).

5.5. Entidades Territoriales Certificadas (ETC) y Ministerio de Educación Nacional (MEN)

Las **Entidades Territoriales Certificadas** y el Ministerio de Educación Nacional constituyen los niveles institucionales del sistema que enmarcan la implementación del PTAFI 3.0. Su participación en la evaluación es estructural: definen el marco normativo y las condiciones de operación del programa, y sus registros administrativos son fuentes primarias para la construcción de los índices de contexto e insumos del modelo de evaluación.

5.5.1. Cobertura institucional de las ETC

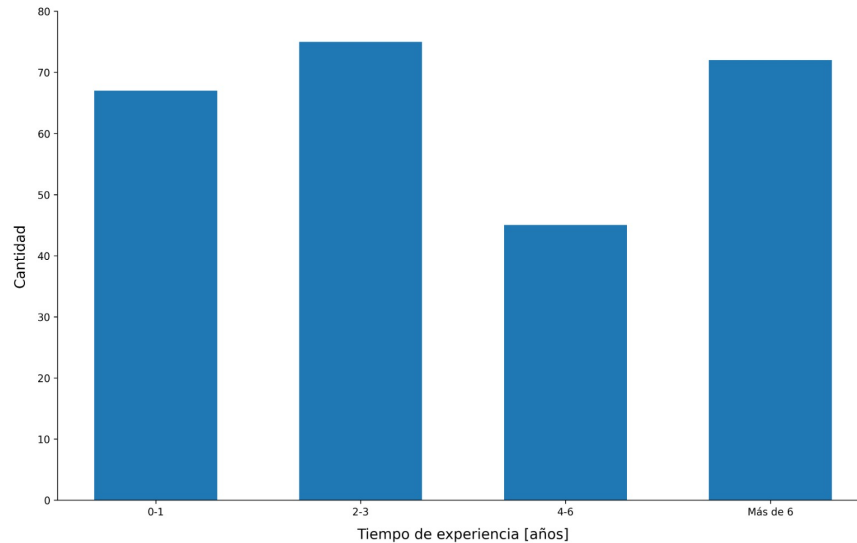
La muestra operativa definitiva cubre 75 **Entidades Territoriales Certificadas**, una más que las 74 contempladas en el diseño muestral original, como resultado de los ajustes operativos de rutas realizados durante la Fase II. Esta ampliación territorial fortalece la representatividad del estudio en términos de la diversidad de contextos institucionales en los que opera el PTAFI 3.0.

Las ETC son las unidades administrativas responsables de la gestión del sistema educativo en sus territorios y actúan como interlocutoras entre el MEN y los establecimientos educativos para la implementación del programa. Su vinculación operativa se realizó mediante el oficio de presentación desde el SGDAI MEN, que precedió las visitas de campo a cada establecimiento, siguiendo el protocolo definido en el Plan Operativo.

5.6. Caracterización de tutores

Con el propósito de caracterizar el perfil profesional del equipo de tutores o tutoras que lidera la implementación del PTAFI 3.0, se realizó un levantamiento de información centrado en su trayectoria dentro del programa; puesto que comprender la experiencia acumulada de los tutores o tutoras es fundamental, ya que esta variable incide directamente en la profundidad del acompañamiento pedagógico y en la capacidad de respuesta ante los desafíos de la formación integral en los territorios. A continuación, se presenta la distribución de los participantes según sus años de vinculación, permitiendo identificar el equilibrio entre la memoria institucional y la incorporación de nuevos perfiles docentes. (Pregunta No 2. Años de experiencia como tutor/a en el PTA: ☐ 0–1 ☐ 2–3 ☐ 4–6 ☐ Más de 6 la cual se encuentra en el módulo A. Caracterización del tutor/a. Ver Figura 1:

Figura 1 Síntesis de la correspondencia entre el tránsito del PTA al PTAFI 3.0



Fuente: CN-TU-V3 - Módulo A_ Pregunta 2. Evaluación de Impacto equipo evaluador Udenar, 2026

La gráfica de barras muestra una distribución diversa en los niveles de experiencia del equipo de tutores o tutoras, destacando los siguientes hallazgos:

- **Grupo predominante (2–3 años):** El segmento con mayor representación es el de docentes que cuentan con entre 2 y 3 años de experiencia, alcanzando 75 personas (29% del total).
- **Personas experimentadas (Más de 6 años):** Existe una base significativa de tutores expertos, con 72 integrantes (28%) que han formado parte del programa por más de 6 años, lo que garantiza una memoria institucional sólida.
- **Nuevas incorporaciones (0–1 año):** El grupo de tutores que se encuentran en su fase inicial o primer año de vinculación asciende a 67 personas (26%), evidenciando una renovación constante del equipo pedagógico.
- **Grupo intermedio (4–6 años):** Finalmente, el segmento con menor participación relativa cuenta con memoria del programa y un recorrido significativo de 45 personas (17%).

La conformación del equipo refleja un equilibrio entre la experiencia acumulada (el 28% tiene más de 6 años) y la renovación pedagógica (el 26% tiene 1 año o menos). Esta diversidad permite que el PTAFI 3.0 combine la trayectoria de los tutores/as más antiguos con las nuevas visiones de quienes recién se incorporan, facilitando procesos de nivelación y aprendizaje entre pares.

6. Resultados en aprendizaje

El presente capítulo reporta los hallazgos cuantitativos y cualitativos derivados de la evaluación del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0). Los resultados se organizan en torno a cuatro dimensiones: i) aprendizajes clave fortalecidos; ii) resultados en las pruebas QsQs; iii) Tasas de Eficiencia Interna (TEI) 2017-2024; y iv) resultados nacionales de la estrategia Quiero Ser, Quiero Saber. El capítulo cierra con una lectura pedagógica integrada.

La interpretación está orientada por un principio central: los promedios de efecto no explican por sí solos cómo se producen o se limitan los cambios en el aula. Los resultados cuantitativos deben articularse con análisis de implementación y triangulación cualitativa, particularmente en escenarios post-pandemia (Pawson & Tilley, 1997; Weiss, 1997).

6.1. Aprendizajes Clave Fortalecidos

El PTAFI 3.0 concibe el acompañamiento pedagógico como una estrategia de fortalecimiento de prácticas docentes y directivas, vinculada a la resignificación del tiempo escolar y a la incorporación de componentes de formación integral y educación CRESE (MEN, 2023). El programa tiene el propósito de fortalecer la formación integral desde la perspectiva amplia de la multidimensionalidad del ser y de los aprendizajes esenciales. Para efectos de esta evaluación, se utilizaron las pruebas QSQS que miden tres dimensiones específicas de aprendizaje: (a) habilidades fundacionales de lectura y escritura; (b) competencias matemáticas básicas y de razonamiento; y (c) competencias ciudadanas y competencias socioemocionales (CSE).

En lectura, el PTA entrega los materiales educativos "Aprendamos todos a leer" para los docentes y estudiantes de los grados de transición y primero. Sus objetivos son fomentar el desarrollo de la conciencia fonológica del español, así como las conexiones entre lo impreso y lo hablado, el conocimiento del sonido de algunas letras del alfabeto, los patrones rítmicos del lenguaje, el reconocimiento de las palabras en contexto, y la automatización de la decodificación. Además, se espera que contribuyan a la evaluación temprana de los avances en la lectura y la escritura, permitiendo que los docentes afiancen su preparación pedagógica para la alfabetización, con un método adecuado al contexto.

En matemáticas, el programa apunta a fortalecer tanto el conocimiento procedimental como el conceptual (sentido numérico, razonamiento relacional, resolución de problemas contextualizados). En el plano socioemocional, el PTAFI 3.0 incorpora componentes CRESE para el desarrollo integral del estudiante como condición de continuidad educativa.

6.2. Resultados Nacionales de las Pruebas Quiero Ser, Quiero Saber

Considerando el proceso de resultados, es primordial conocer que Quiero Ser, Quiero Saber es una estrategia que se centra en reconocer la evaluación como una herramienta pedagógica clave para el mejoramiento de los aprendizajes y el fortalecimiento institucional, en lugar de un simple mecanismo de calificación. Se alinea con las políticas nacionales de formación integral, inclusión, justicia educativa y evaluación formativa.

La estrategia de evaluación formativa Quiero ser, quiero saber cuenta con una prueba para la valoración de las competencias en las áreas de lenguaje y matemática, así como en formación ciudadana y desarrollo socioemocional.

Esta prueba emplea el modelo de Diseño Centrado en Evidencias, en adelante DCE, el cual, permite sustentar que los resultados obtenidos son una base válida y confiable para determinar el nivel de desarrollo de las competencias evaluadas (Mislevy, 2003, 2017). El DCE tiene como base las competencias definidas en los Marcos de referencia para la evaluación de competencias de matemáticas y lenguaje (Icfes, 2020) y cuenta con componentes fundamentales como: afirmaciones, evidencias y tareas.

Según el modelo DCE, en la prueba de la estrategia Quiero ser, quiero saber, la matriz de referencia contempla los siguientes componentes: competencia, afirmación y evidencia. Las afirmaciones están basadas en las competencias de los niños, niñas y adolescentes en matemáticas y lenguaje para los grados 5.º y 9.º, y deben estar respaldadas por evidencias suficientes y verificables.

Adicionalmente, este modelo plantea que cada pregunta o ítem de la prueba involucra una tarea específica, es decir, el escenario de acción donde se ponen en juego las competencias, habilidades y destrezas, y, por lo tanto, vemos el desempeño del estudiante. Los ítems, por su parte, han sido contruidos, contextualizados y validados por la comunidad académica y, posteriormente, sometidos a procesos de revisión y validación de por pares académicos.

En referencia al uso pedagógico de los resultados, el carácter formativo y formador de la estrategia se concreta en el análisis de los resultados para transformar las prácticas de aula. Este proceso se divide en tres etapas iterativas:

- **Retroalimentación:** Diálogo entre docentes, niños, niñas y adolescentes para identificar logros y dificultades, fomentando la autorregulación.
- **Seguimiento:** Monitoreo continuo de las intervenciones pedagógicas y ajuste de estrategias mediante herramientas como listas de cotejo.

- **Toma de Decisiones:** Selección de acciones pertinentes para ajustar planes de clase, estrategias didácticas o actualizaciones del Proyecto Educativo Institucional (PEI, PEC).

Cabe realizar la anotación que, dado su carácter estrictamente formativo, esta estrategia se centra en el seguimiento del progreso del aprendizaje y el cierre de brechas pedagógicas; por tanto, su diseño no contempla la comparación entre establecimientos educativos de control y tratados, priorizando el uso pedagógico de los resultados para la transformación de la práctica docente en cada contexto particular.

6.2.1. Lectura de Resultados de Lenguaje y Matemáticas

Al conocer e interpretar este proceso se permite que la prueba formativa Quiero Ser, Quiero Saber (en adelante QSQS), constituye un mecanismo de evaluación continua desarrollado por el MEN en articulación con el PTAFI 3.0. Esta prueba aplica tres mediciones secuenciales (A1, A2, A3) durante el año escolar en dos áreas: Lenguaje, Matemáticas.

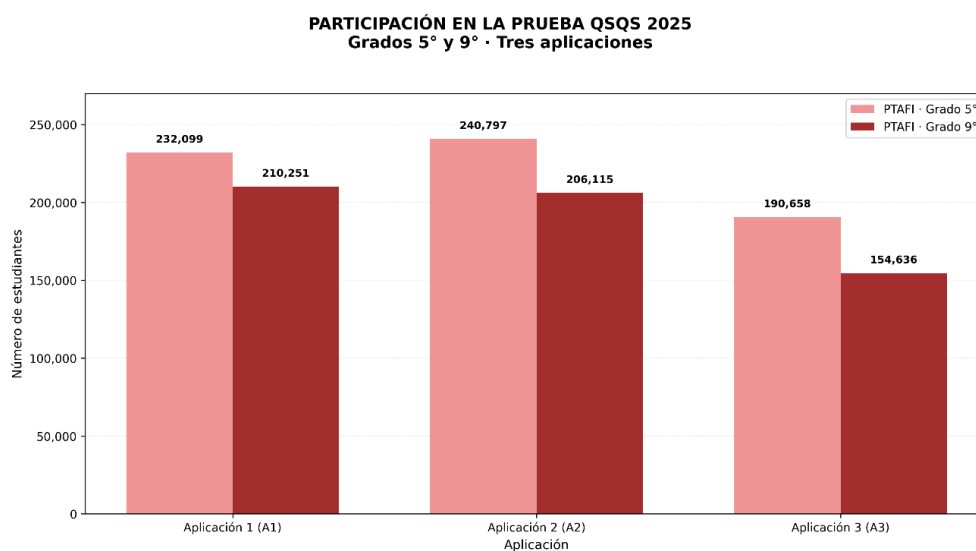
La

Figura 2. presenta la evolución de la participación estudiantil en las tres aplicaciones de la prueba Quiero Ser, Quiero Saber (QSQS) durante el año 2025, desagregada por grado escolar. Se observa que en el grado 5° participaron 232,099 niños, niñas y adolescentes en la primera aplicación (A1), alcanzando un pico de 240,797 en la segunda aplicación (A2), para luego descender a 190,658 en la tercera aplicación (A3). Por su parte, el grado 9° registró 210,251 niños, niñas y adolescentes en A1, 206,115 en A2, y 154,636 en A3.

Los hallazgos principales revelan una caída significativa en la participación durante la tercera aplicación en ambos grados, con una reducción aproximada del 21% en grado 5° y del 27% en grado 9° respecto a A2. Consistentemente, el grado 5° presenta mayor número de estudiantes evaluados que el grado 9° en las tres aplicaciones, manteniéndose niveles de participación relativamente estables entre A1 y A2. En total, se evaluaron 663,554 estudiantes de grado 5° y 571,002 de grado

9°, sumando un gran total de 1,234,556 registros individuales a lo largo del ciclo de evaluación. Para resumen se presenta la siguiente figura:

Figura 2 Participación en la prueba QSQS 2025



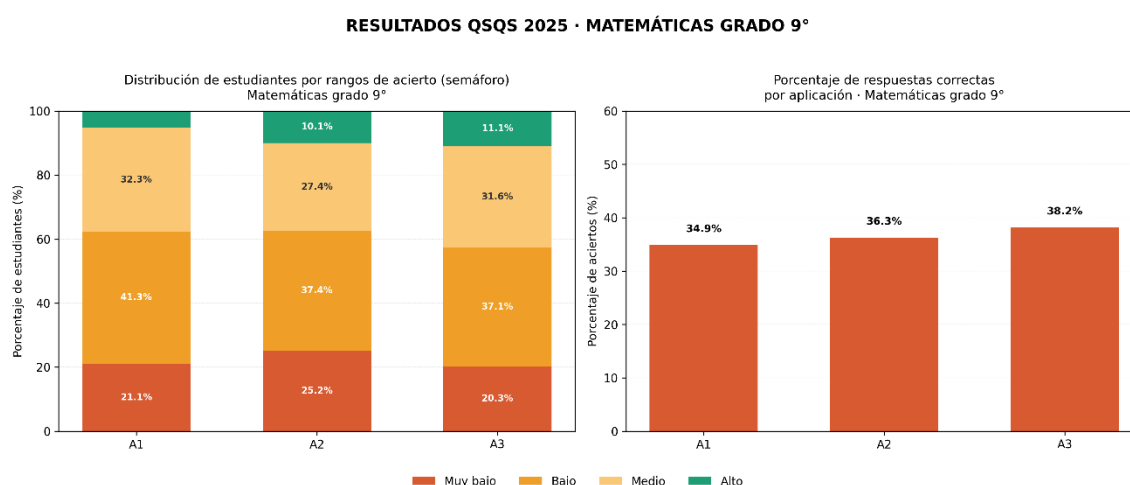
Fuente: Microdatos QSQS 2025. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Los resultados de la prueba QSQS 2025 de los EE intervenidos en Matemáticas para grado 9° evidencian una trayectoria de mejora gradual en el desempeño estudiantil a lo largo de las tres aplicaciones (Ver Figura 3). En la distribución por niveles de desempeño, se observa que en la primera aplicación (A1) el 21.1% de los estudiantes se ubicó en el nivel Muy Bajo, el 41.3% en Bajo, el 32.3% en Medio y apenas el 5.3% alcanzó el nivel Alto. Durante la segunda aplicación (A2), la situación se deterioró levemente, con un incremento en el nivel Muy Bajo al 25.2%, mientras que el nivel Bajo disminuyó a 37.4%, el Medio bajó a 27.4%, pero el nivel Alto mostró una mejora significativa al duplicarse a 10.1%.

La tercera aplicación (A3) marcó una recuperación importante: el nivel Muy Bajo se redujo a 20.3%, el Bajo se mantuvo relativamente estable en 37.1%, el Medio se recuperó a 31.6%, y el nivel Alto continuó su crecimiento alcanzando el 11.1%. Esta tendencia de mejora se confirma con el porcentaje de respuestas correctas, que

pasó del 34.9% en A1 a 36.3% en A2, y finalmente a 38.2% en A3, evidenciando una ganancia neta de 3.3 puntos porcentuales en el ciclo completo. Los datos sugieren que, aunque persisten desafíos estructurales en el dominio de competencias matemáticas en secundaria, los estudiantes muestran una capacidad de mejora sostenida que indica efectividad en las estrategias pedagógicas implementadas durante el año escolar. Para ampliar la explicación puede leerse la siguiente figura:

Figura 3 Distribución por niveles de desempeño en Matemáticas grado 9. ° en las tres aplicaciones.



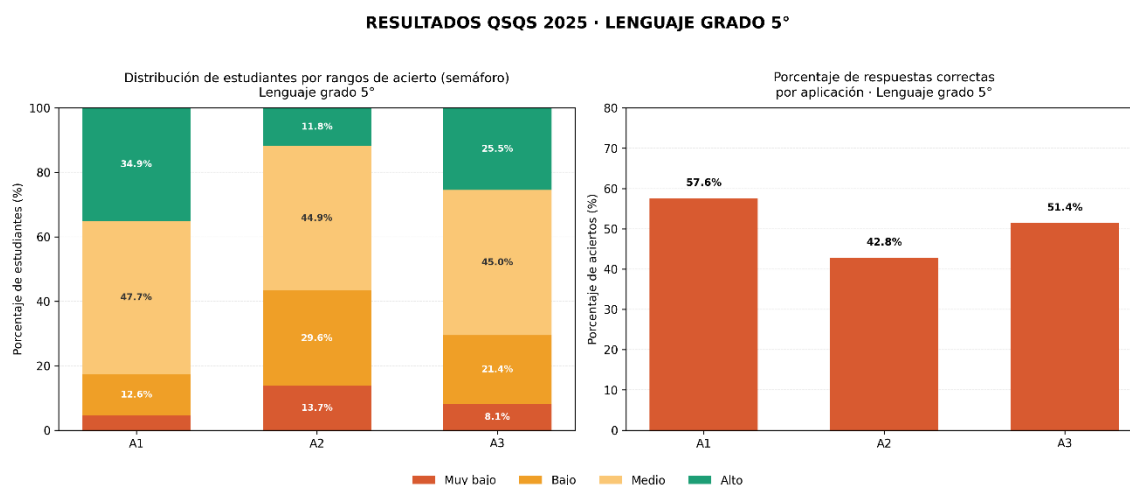
Fuente: Microdatos QSQS 2025. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Los resultados de la prueba QSQS 2025 de los EE Intervenidos en Lenguaje para grado 5° revelan una semejanza característica de ajuste curricular a lo largo del ciclo de evaluación (ver Figura 4), marcado por una caída significativa en la segunda aplicación seguida de una recuperación parcial en la tercera. En la primera aplicación (A1), los estudiantes mostraron un desempeño inicial sólido con el 57.6% de respuestas correctas, distribuyéndose de la siguiente manera: apenas el 4.7% en nivel Muy Bajo, el 12.6% en Bajo, el 47.7% en Medio y un destacado 34.9% en nivel Alto. La segunda aplicación (A2) evidenció un retroceso pronunciado, con el porcentaje de aciertos cayendo drásticamente al 42.8%, acompañado de un deterioro en la distribución por niveles: el nivel Muy Bajo se triplicó a 13.7%, el Bajo se duplicó a 29.6%, el Medio se mantuvo relativamente estable en 44.9%, mientras que el nivel Alto se desplomó a 11.8%.

Este descenso refleja el incremento en la complejidad de los ítems evaluados en la segunda medición. La tercera aplicación (A3) mostró una recuperación

significativa, alcanzando el 51.4% de respuestas correctas, con una recomposición favorable en los niveles de desempeño: el Muy Bajo descendió a 8.1%, el Bajo a 21.4%, el Medio se estabilizó en 45.0%, y notablemente, el nivel Alto se duplicó respecto a A2, alcanzando el 25.5%. Este comportamiento observado de descenso y recuperación ($A1 \rightarrow A2 \downarrow \rightarrow A3 \uparrow$) es consistente con la progresión curricular y sugiere que los estudiantes en el rango superior de desempeño muestran mayor capacidad de adaptación y recuperación ante el incremento de dificultad, consolidando competencias lectoras hacia el cierre del año escolar. Para ratificar lo mencionado anteriormente puede leerse la siguiente figura:

Figura 4 Distribución por niveles de desempeño en Lenguaje grado 5° en las tres aplicaciones.



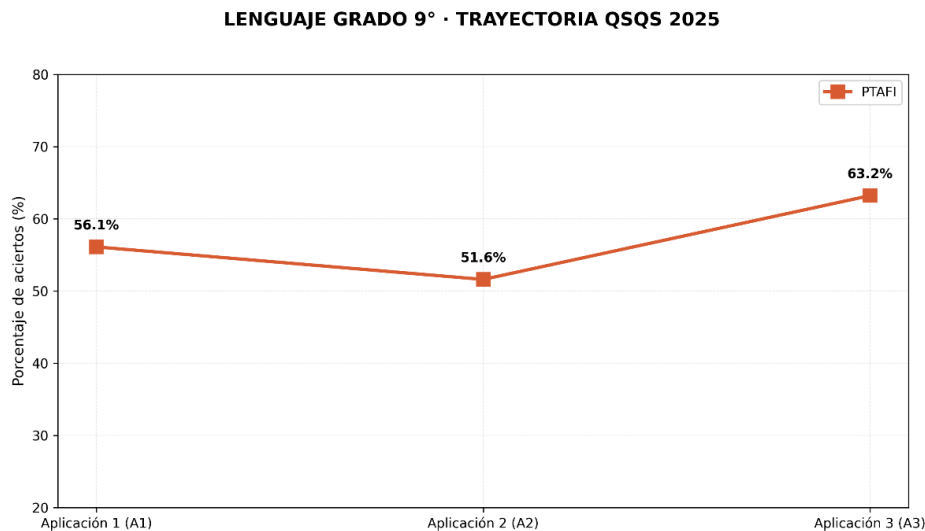
Fuente: Microdatos QSQS 2025. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La trayectoria de desempeño en Lenguaje para grado 9° a lo largo de las tres aplicaciones de la prueba QSQS 2025 evidencia una tendencia de recuperación extraordinaria que constituye el hallazgo más positivo de toda la evaluación (Ver Figura 5). Los estudiantes iniciaron el ciclo con un 56.1% de respuestas correctas en la primera aplicación (A1), experimentando posteriormente un descenso técnico esperado al 51.6% en la segunda aplicación (A2), asociado al incremento en la complejidad de los ítems evaluados. Sin embargo, la tercera aplicación (A3) marcó un punto de inflexión notable: el porcentaje de aciertos se elevó dramáticamente hasta el 63.2%, superando ampliamente tanto el desempeño inicial como el punto más bajo del ciclo.

Esta ganancia neta de 7.1 puntos porcentuales entre A1 y A3 representa la mayor mejora sostenida observada en cualquier área o grado de la evaluación QSQS

2025. El comportamiento observado de recuperación sugiere que los estudiantes de grado 9° desarrollaron progresivamente competencias superiores de comprensión lectora crítica e inferencial a lo largo del año escolar, logrando asimilar con alta efectividad las estrategias pedagógicas implementadas. La capacidad demostrada para no solo recuperarse del descenso en A2, sino para superar significativamente el nivel inicial, indica una consolidación auténtica de habilidades de lectoescritura y pensamiento crítico que responde positivamente a la intervención educativa sostenida en el nivel de educación secundaria. Lo mencionado anteriormente puede revisarse en la siguiente figura:

Figura 5 Trayectoria de aciertos en Lenguaje grado 9. ° a lo largo de las tres aplicaciones (A1, A2, A3).



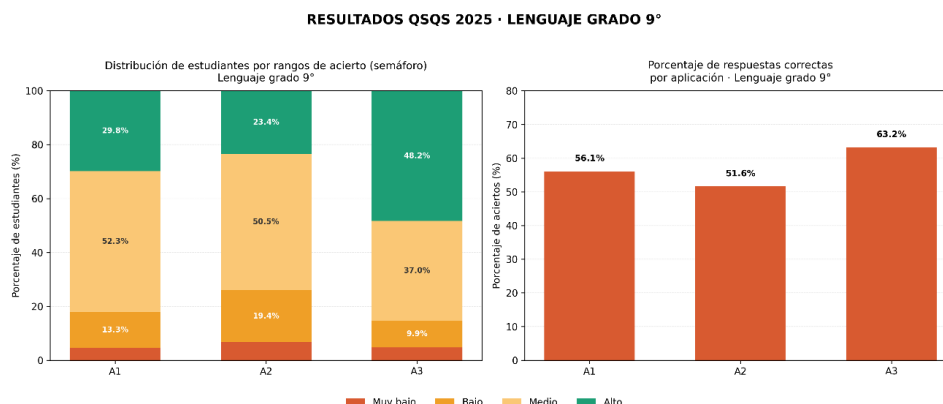
Fuente: Microdatos QSQS 2025. *Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

Los resultados de la prueba QSQS 2025 en Lenguaje para grado 9° presentan el indicador de impacto más positivo de toda la evaluación, evidenciando una trayectoria de superación neta que contrasta con el comportamiento observado de recuperación parcial observado en otros grados (Ver Figura 6). En la primera aplicación (A1), los estudiantes alcanzaron el 56.1% de respuestas correctas, con una distribución por niveles relativamente equilibrada: 4.6% en Muy Bajo, 13.3% en Bajo, 52.3% en Medio y 29.8% en Alto.

La segunda aplicación (A2) registró el descenso técnico esperado, cayendo al 51.6% de aciertos, acompañado de un deterioro en los niveles de desempeño: el Muy Bajo aumentó a 6.7%, el Bajo a 19.4%, el Medio disminuyó levemente a 50.5%, mientras que el Alto descendió a 23.4%. Sin embargo, la tercera aplicación (A3) marcó un punto de inflexión histórico: el porcentaje de aciertos se elevó dramáticamente hasta el 63.2%, superando ampliamente la línea base inicial y

alcanzando el promedio más alto registrado en el ciclo completo. El indicador más revelador de este éxito radica en la reconfiguración de los niveles de desempeño: al cierre del ciclo, el 48.2% de los estudiantes se ubicó en el nivel Alto, lo que representa un incremento de casi 20 puntos porcentuales respecto al inicio. Simultáneamente, el nivel Muy Bajo descendió a 4.8%, el Bajo a 9.9%, y el Medio a 37.0%. Este comportamiento observado sugiere que los estudiantes de grado 9° lograron asimilar con alta efectividad las estrategias de comprensión lectora crítica e inferencial promovidas durante el año escolar, consolidando competencias superiores hacia el final del período lectivo y demostrando una capacidad excepcional de mejora sostenida en el dominio de habilidades comunicativas complejas. Puede verse la siguiente figura:

Figura 6 Distribución por niveles de desempeño en Lenguaje grado 9. ° en las tres aplicaciones.

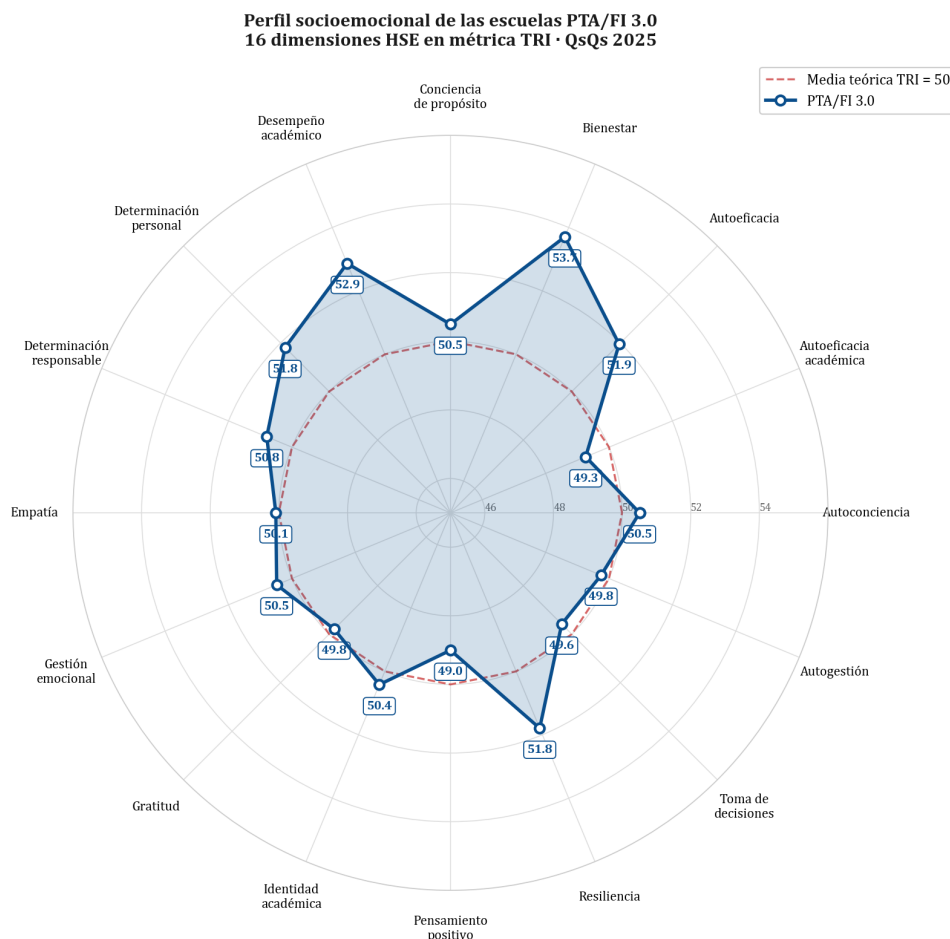


Fuente: Microdatos QSQS 2025. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

6.2.2. Lectura del perfil socioemocional

Los estudiantes del PTAFI 3.0 presenta un perfil socioemocional sólido en las habilidades asociadas al bienestar y la confianza en sí mismo. Tal como se observa en la Figura 7, las mayores fortalezas se concentran en el bienestar emocional, el desempeño académico percibido, la autoeficacia, la determinación personal y la resiliencia: dimensiones todas que reflejan un soporte afectivo y motivacional saludable en los EE acompañadas. En contraste, las habilidades vinculadas al pensamiento positivo, la autoeficacia académica, la toma de decisiones, la autogestión y la gratitud se ubican en niveles más discretos y constituyen las principales áreas de oportunidad pedagógica del programa.

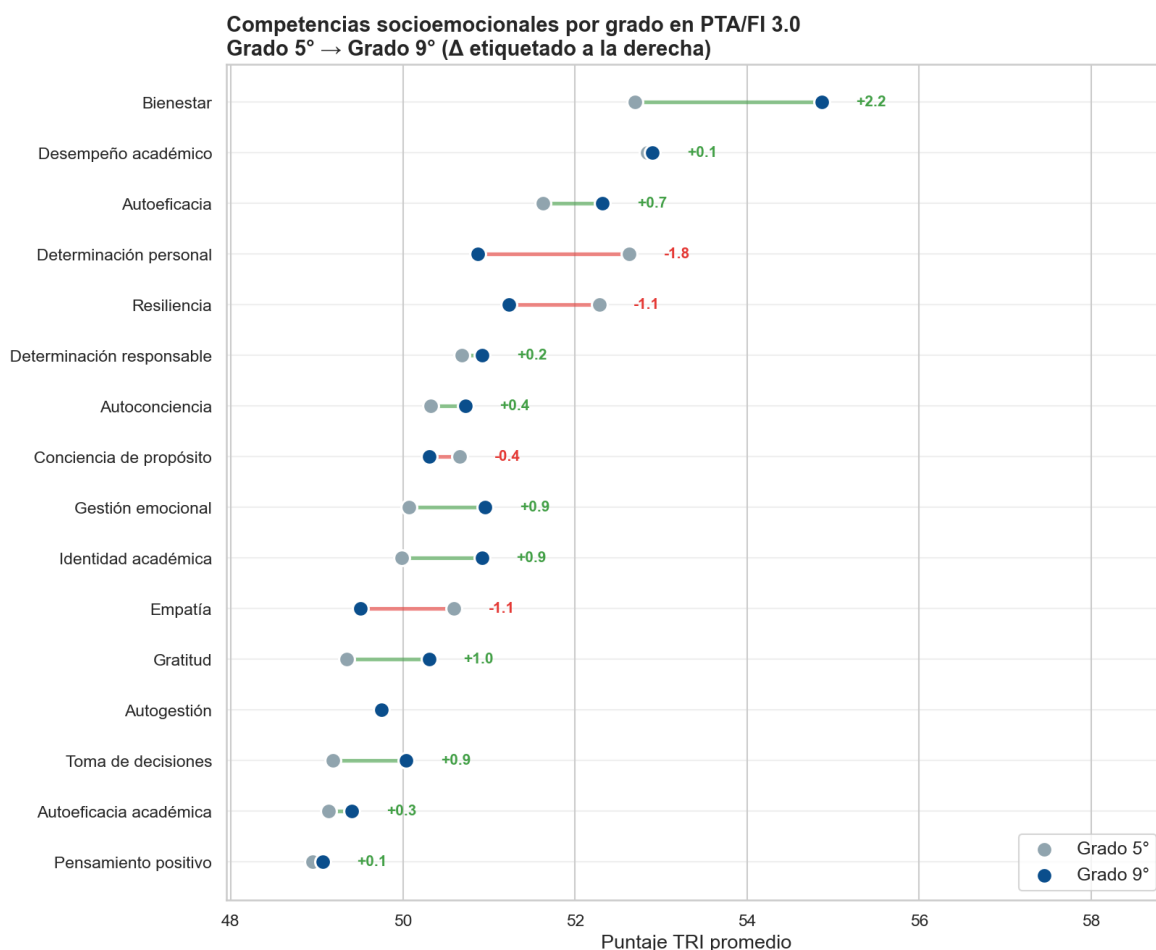
Figura 7 Perfil socioemocional del estudiante de las Instituciones Educativas PTAFI 3.0.



Fuente: Microdatos QSQS 2025. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La comparación entre los grados quinto y noveno (Figura 8) permite observar un patrón natural de maduración. Los estudiantes de noveno aventajan al de quinto en habilidades vinculadas a la planeación, la organización del estudio y la regulación emocional, lo cual es esperable a medida que avanza el ciclo escolar y aumentan las exigencias académicas. En sentido inverso, los estudiantes de quinto muestran una mayor disposición hacia la empatía y la gratitud, dimensiones que requieren ser cultivadas de manera explícita para sostenerse durante la transición a la secundaria. Esta lectura sugiere que la oferta del programa puede modular sus énfasis según el momento del ciclo escolar, fortaleciendo la dimensión cognitivo-académica en básica primaria y sosteniendo la dimensión afectivo-vincular en secundaria.

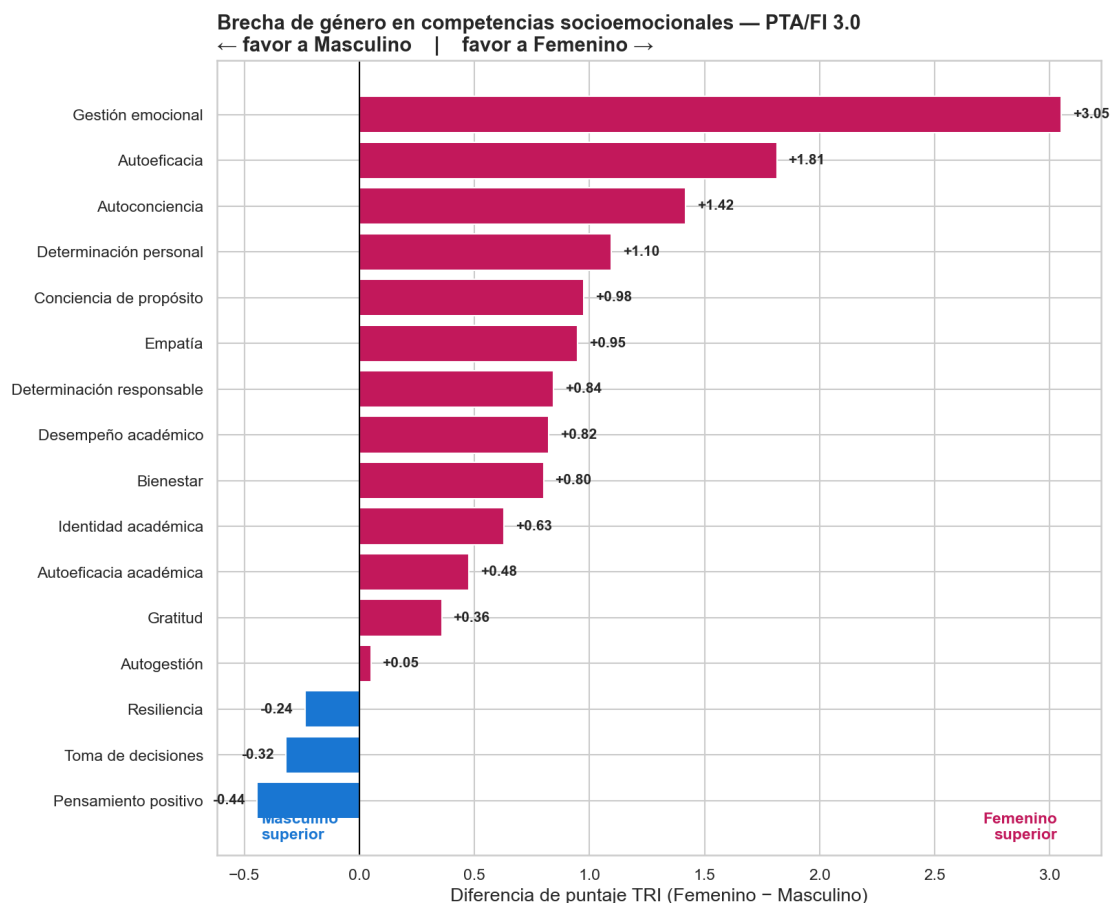
Figura 8 Comparación de las competencias socioemocionales entre grados 5° y 9°



Fuente: Microdatos QSQS 2025. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

En el análisis por género (Figura 9) emergen patrones consistentes con la literatura sobre desarrollo socioemocional infantil y juvenil en América Latina. Las niñas y jóvenes muestran mayor disposición hacia la empatía, la gratitud, la determinación responsable y la conciencia de propósito, dimensiones de carácter prosocial y reflexivo. Los niños y jóvenes presentan mayor confianza en sus propias capacidades, expresada en la autoeficacia general, el pensamiento positivo y la autoeficacia académica. Las brechas observadas son moderadas en magnitud, pero sostenidas en su dirección, e invitan al programa a diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas que refuercen los dominios donde cada subgrupo presenta mayor oportunidad de crecimiento, sin descuidar las fortalezas relativas.

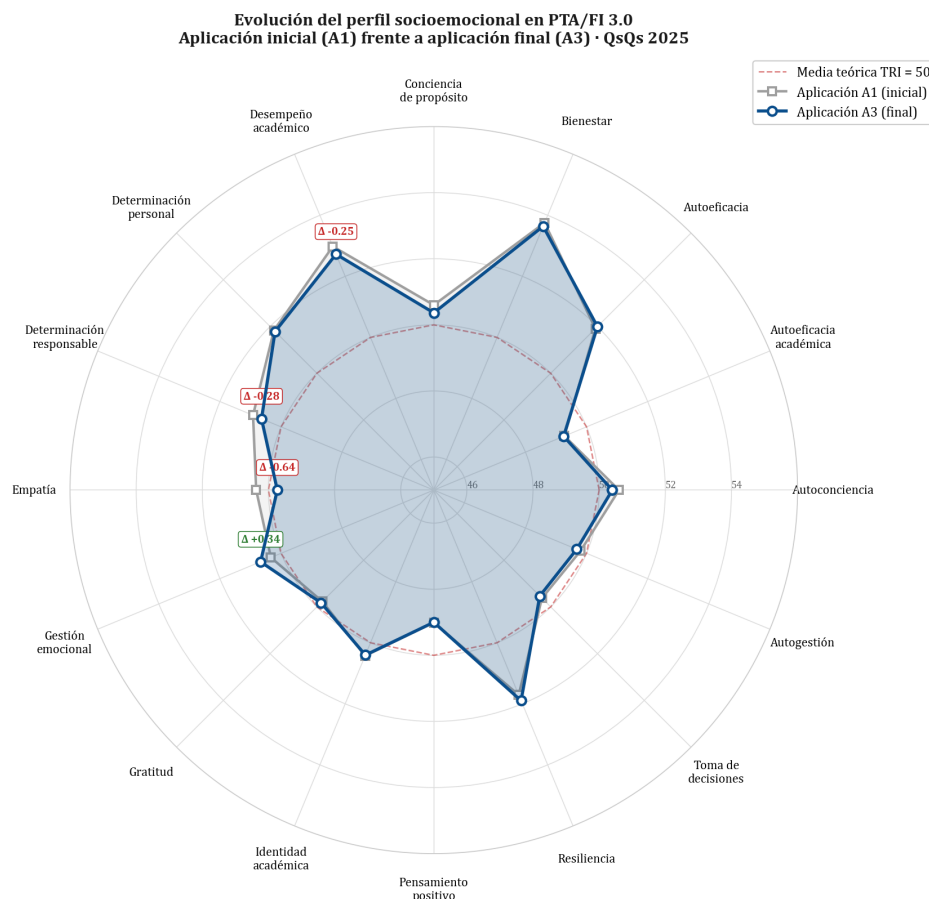
Figura 9 Diferencias entre estudiantes mujeres y hombres por habilidad socioemocional.



Fuente: Microdatos QSQS 2025. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

El cierre del análisis aparece en la Figura 10, que superpone el perfil socioemocional medido al inicio del ciclo y al cierre del mismo. La lectura comparativa muestra una notable estabilidad general: la mayoría de las habilidades mantiene su nivel a lo largo del año escolar, con movimientos pequeños en cualquiera de los dos sentidos. Los avances más visibles ocurren en la gestión emocional y la autoeficacia académica, dimensiones directamente conectadas con la oferta pedagógica del programa. Las dimensiones que muestran un retroceso se concentran en la empatía y la gratitud, lo cual coincide con los patrones reportados en otros sistemas educativos a lo largo del crecimiento escolar y reafirma la necesidad de sostener intervenciones explícitas en estos dominios.

Figura 10 Evolución del perfil socioemocional entre el inicio (A1) y el cierre (A3) del ciclo escolar 2025.



Fuente: Microdatos QSQS 2025. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Los NNA de los EE PTAFI 3.0 muestra un perfil socioemocional sólido en las dimensiones afectivas y de bienestar, que constituyen una base saludable sobre la cual el programa puede consolidar sus apuestas de Formación Integral, los Centros de Recursos para la Educación Socioemocional y los Proyectos de Formación Institucional. El espacio de fortalecimiento más claro se concentra en las habilidades cognitivas y autorregulatorias, particularmente el pensamiento positivo, la autoeficacia académica, la toma de decisiones y la autogestión, todas mediadoras críticas del aprendizaje que pueden trabajarse con las rutas pedagógicas vigentes del programa sin requerir cambios en su arquitectura.

Esta lectura socioemocional dialoga de manera coherente con los resultados sobre fluidez lectora documentados en el cuerpo principal del informe, donde el reto identificado se ubica en la automatización de la lectura y no en la decodificación. Las habilidades de autoeficacia académica y autogestión son justamente las que sostienen los procesos de automatización lectora, por lo que la convergencia entre ambos los EE con desventajas estructurales acumuladas, donde los retos

cognitivos, motivacionales y socioemocionales se entrelazan y donde las primeras ganancias se manifiestan en la retención escolar antes que en los aprendizajes y la autorregulación.

La estabilidad general entre las dos aplicaciones del año sugiere que el desarrollo de competencias socioemocionales requiere horizontes de tiempo superiores a un ciclo lectivo para producir movimientos visibles. Los avances observados en gestión emocional y autoeficacia académica son una primera señal positiva en esa dirección y respaldan el sostenimiento de la oferta del programa en el horizonte de PROMISE hasta 2027. Esta lectura se entrega como insumo descriptivo independiente que complementa los resultados del informe principal y orienta el diseño del fortalecimiento socioemocional para los ciclos 2026 y siguientes.

6.3. Lectura pedagógica de los resultados

6.3.1. Progresión Curricular y Capacidad de Adaptación Estudiantil

Los resultados de QSQS 2025 revelan un patrón recurrente de "descenso técnico" entre la primera y segunda aplicación, seguido de recuperación significativa en la tercera medición. Este comportamiento no refleja un retroceso real en el aprendizaje, sino la respuesta natural al incremento progresivo de complejidad en los ítems evaluados. El hallazgo pedagógico central radica en que los estudiantes ubicados en los niveles superiores de desempeño (Medio y Alto) demuestran mayor capacidad de asimilación y recuperación ante desafíos cognitivos crecientes.

En Lenguaje grado 9°, esta capacidad se materializa de manera excepcional: el 48.2% del estudiantado alcanzó el nivel Alto al cierre del ciclo, evidenciando que las estrategias de comprensión lectora crítica e inferencial promovidas durante el año lograron consolidar competencias superiores. En contraste, Matemáticas grado 9° muestra avances más modestos pero sostenidos (+3.3 puntos porcentuales en aciertos), señalando que el fortalecimiento del razonamiento matemático requiere horizontes de intervención más extendidos para producir transformaciones equivalentes.

6.3.2. Automatización Lectora y Desarrollo Socioemocional como Mediadores del Aprendizaje

La convergencia entre los resultados cognitivos y socioemocionales permite identificar un eje articulador clave: las habilidades de autoeficacia académica y autogestión operan como mediadoras críticas de los procesos de automatización lectora y consolidación matemática. El perfil socioemocional del estudiantado PTAFI 3.0 muestra fortalezas significativas en bienestar emocional, resiliencia y determinación personal, pero evidencia áreas de oportunidad precisamente en aquellas dimensiones cognitivo-autorregulatorias que sostienen la práctica deliberada: pensamiento positivo, toma de decisiones y autogestión.

Los avances observados en gestión emocional y autoeficacia académica entre A1 y A3 constituyen una señal temprana de que la oferta formativa del programa está impactando los dominios correctos. Sin embargo, la estabilidad general del perfil socioemocional confirma que estas transformaciones requieren ciclos de intervención superiores a un año escolar para producir movimientos sostenidos. La caída observada en empatía y gratitud durante el tránsito entre primaria y secundaria refuerza la necesidad de mantener intervenciones explícitas en la dimensión afectivo-vincular como componente permanente de la formación integral, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad donde los retos cognitivos y motivacionales se entrelazan estructuralmente.

6.3.3. Eficiencia interna, calidad del aprendizaje y fase de transición

Las mejoras en TEI suelen anteceder a las mejoras en calidad (pruebas estandarizadas): primero se logra que asistan y aprueben (TEI), y luego eso se traduce en saber leer y sumar mejor (EGRA/EGMA). El ATE está capturando esta fase de transición. El programa opera como estrategia de contención y sostenimiento institucional, pero los aprendizajes fundacionales requieren un salto de intensidad y precisión didáctica que solo puede verificarse examinando microprácticas, materiales, evaluación formativa y fidelidad de implementación. Para más detalles sobre el análisis del TEI revisar el Informe de Resultados de Impacto, Sección 8.

La permanencia es condición necesaria pero no suficiente: cuando no se acompaña de reenseñanza, práctica deliberada y evaluación formativa, puede estabilizar el sistema sin reparar los aprendizajes (Carroll, 1963; Berliner, 1990). El riesgo es una retención 'vacía': asistencia sin densidad instruccional (Reimers & Schleicher, 2020; UNESCO, UNICEF & World Bank, 2021).

6.3.4. Condiciones contextuales como mecanismos

El PTAFI 3.0 opera en establecimientos educativos atravesados por restricciones de tiempo, continuidad docente, disponibilidad de recursos y trayectorias de aprendizaje discontinuas. Los efectos son una propiedad relacional de su puesta en práctica en contextos específicos, no del programa en abstracto. Esta conclusión impide la lectura lineal 'funciona/no funciona' y sitúa el análisis en la pregunta útil para política pública: bajo qué condiciones y con qué apoyos el acompañamiento tutorial se convierte en práctica pedagógica sostenida con capacidad de producir aprendizaje acumulativo (Pawson & Tilley, 1997).

Cuatro mecanismos contextuales son especialmente relevantes: (a) perfil de vulnerabilidad y trayectorias escolares como determinantes de la continuidad pedagógica; (b) tiempo real y densidad instruccional como problema de 'exposición efectiva'; (c) ecología de materiales y prácticas que posibilitan o restringen la

alfabetización y el pensamiento matemático; y (d) relación escuela-familia-comunidad como sistema de soporte o fricción (Bronfenbrenner, 1979; Epstein, 2011; Ingersoll, 2001).

La conclusión cualitativa central es que el PTAFI 3.0 debe ser interpretado como un dispositivo de cambio cuya eficacia depende de su capacidad de 'anclarse' en el corazón de la clase: la secuencia didáctica, la gestión del tiempo y la evaluación formativa. Sin esa ancla, incluso intervenciones bien intencionadas tienden a producir efectos modestos o heterogéneos (Fixsen et al., 2005; Durlak & DuPre, 2008).

6.4. Análisis de la dimensión de aprendizajes

Esta sección examina las preguntas P1.1 y P1.2 sobre los aprendizajes en el PTAFI 3.0, con un marco analítico centrado en la comparación entre los Centros de Interés (CI) de los establecimientos educativos tratados y los Proyectos Pedagógicos (PP) de los establecimientos educativos de control. Los CI son la estrategia formal exclusiva del grupo tratado dentro del programa. Los PP constituyen la estrategia pedagógica activa representativa del grupo control. El propósito central del análisis es determinar si los CI, como estrategia del programa, generan percepciones de aprendizaje diferentes a las que generan los PP en los establecimientos educativos que no forman parte del PTAFI 3.0.

Esta comparación entre CI y PP se basa en tres tipos de evidencia comparativa. Primero, un contraste referencial entre ítems sobre CI del grupo tratado e ítems sobre PP del grupo control que abordan la misma dimensión de aprendizaje. Segundo, una comparación interna de CI vs. PP dentro del grupo de tutores, quienes evalúan ambas estrategias en los establecimientos educativos tratados desde una misma perspectiva. Tercero, una comparación de resultados de aprendizaje autopercebidos por estudiantes de ambos grupos, usando ítems neutros que no mencionan ninguna estrategia específica. La evidencia objetiva de QSQS completa el análisis como fuente de mayor estatus empírico.

6.4.1. Percepción de mejora en aprendizajes: CI (tratados) versus PP (control)

Esta subsección aborda la comparación CI vs. PP desde tres fuentes. La primera es el contraste referencial entre los ítems sobre CI del grupo tratado en CN-DO y los ítems sobre PP del grupo control en el mismo cuestionario. La segunda es la comparación interna de CI vs. PP dentro del grupo de tutores, que evalúa ambas estrategias desde la misma perspectiva. La tercera es la comparación de participación estudiantil en actividades extracurriculares o CI (tratados) frente a actividades extracurriculares o PP (control), a partir del módulo J de CN-ES.

El contraste referencial entre CI y PP se construye emparejando ítems por dimensión de aprendizaje: el ítem sobre CI que pregunta por la potenciación de aprendizajes significativos (DO-B4: "Los Centros de Interés potencian aprendizajes significativos en los estudiantes", respondido solo por tratados) se contrasta con el ítem sobre PP del grupo control que pregunta por la innovación en la práctica (DO-B2: "Los proyectos pedagógicos favorecen la innovación en mi práctica", respondido por control); el ítem sobre CI y mejora de aprendizajes clave (DO-D11, solo tratados) se contrasta con el ítem sobre PP y habilidades cognitivas del control (DO-D12); y el ítem sobre CI y pensamiento crítico (DO-D13, solo tratados) se contrasta con el ítem sobre formación integral y aprendizajes significativos del control (DO-D14). Lo anterior puede corroborarse en la siguiente tabla:

Tabla 25 Contraste referencial CI (tratados) vs. PP (control): ítems emparejados por dimensión de aprendizaje (CN-DO)

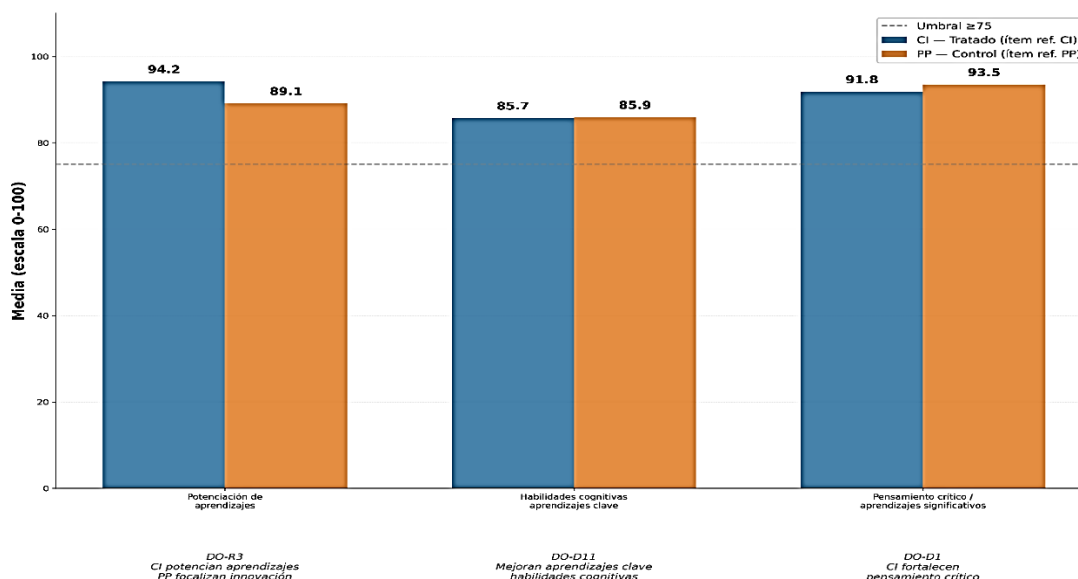
Ítem	Descripción	Estrat.	Grupo	Media	Dimensión	Ítem par	Interpretación del contraste
Dimensión 1: Potenciación de aprendizajes							
DO-B4	Los Centros de Interés potencian aprendizajes significativos en los estudiantes	CI	Tratados	94.2	Aprendiz. signif.	vs. DO-B2	CI (94.2) > PP control (89.1): +5.1 pts referencial
DO-B2	Los proyectos pedagógicos favorecen la innovación en mi práctica docente	PP	Control	89.1	Aprendiz. signif.	ref. DO-B4	(referencia PP sin programa)
Dimensión 2: Desarrollo de habilidades cognitivas y aprendizajes clave							
DO-D11	Los estudiantes han mejorado aprendizajes clave gracias a los Centros de Interés	CI	Tratados	85.7	Habils. cognitivas	vs. DO-D12	CI (85.7) $\approx$ PP control (85.9): diferencia mínima
DO-D12	Los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas relevantes mediante los proyectos pedagógicos	PP	Control	85.9	Habils. cognitivas	ref. DO-D11	(referencia PP sin programa)
Dimensión 3: Pensamiento crítico y aprendizajes significativos							
DO-D13	La participación en Centros de Interés fortalece el pensamiento crítico	CI	Tratados	91.8	Pens. crítico	vs. DO-D14	PP control (93.5) > CI(91.8): -1.7 pts. Referencial
DO-D14	La formación integral favorece aprendizajes	PP+FI	Control	93.5	Pens. crítico	ref. DO-D13	(referencia PP sin programa)

	significativos en los estudiantes						
--	-----------------------------------	--	--	--	--	--	--

Fuente: CN-DO-V3. Escala 0–100. Contraste referencial: ítems distintos en grupos distintos. No admite inferencia estadística formal. Permite interpretar si las percepciones de CI y PP son comparables por dimensión de aprendizaje. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Por otro lado, debe considerarse el contraste referencial entre los grupos tratados y control descritos en la siguiente figura:

Figura 11 Contraste referencial CI (tratados) vs. PP (control) por dimensión de aprendizaje (CN-DO)



Fuente: CN-DO-V3. Escala 0–100. Contraste referencial: ítems sobre CI del grupo tratado vs. ítems sobre PP del grupo control en dimensiones equivalentes. Línea roja: umbral ≥ 75 puntos. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

El contraste referencial entre CI y PP por dimensión de aprendizaje revela un comportamiento observado matizado. En la dimensión de potenciación de aprendizajes significativos, el ítem sobre CI del grupo tratado (DO-B4: 94.2 puntos) supera en 5.1 puntos al ítem sobre PP del grupo control (DO-B2: 89.1 puntos). En la dimensión de habilidades cognitivas y aprendizajes clave, los valores son prácticamente idénticos: CI obtiene 85.7 puntos en los tratados y PP 85.9 puntos en el control, lo que indica que ambas estrategias generan percepciones equivalentes en esta dimensión. En la dimensión de pensamiento crítico y aprendizajes significativos, la situación se invierte: el ítem de PP del grupo control (DO-D14: 93.5) supera al ítem de CI del grupo tratado (DO-D13: 91.8) en 1.7 puntos. Puede leerse la siguiente tabla para corroborar la información descrita:

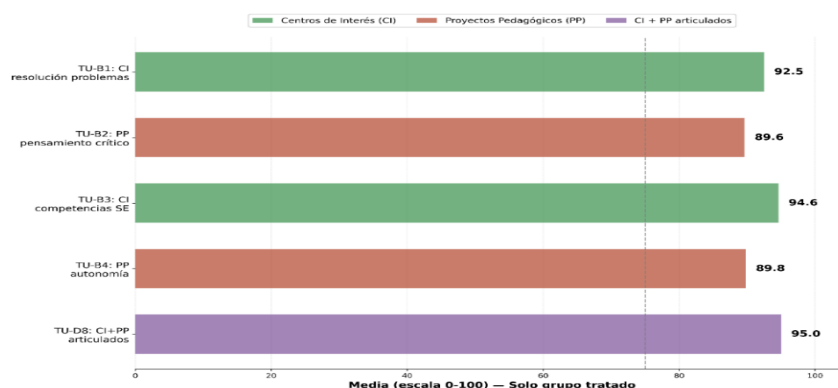
Tabla 26 CI vs. PP dentro del mismo grupo evaluador: percepción comparada de tutores (CN-TU Módulos B y D)¹

Ítem	Descripción	Estrat.	Media	Umbral ≥75
Módulo B — Centros de Interés				
TU-B1	Los CI fortalecen las habilidades de resolución de problemas de los estudiantes	CI	86.8	✓
TU-B3	Los CI son herramienta eficaz para articular el desarrollo de competencias socioemocionales	CI	94.6	✓
Módulo B — Proyectos Pedagógicos				
TU-B2	La metodología de PP incrementa el pensamiento crítico de los estudiantes	PP	89.6	✓
TU-B4	La implementación de PP fomenta la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje	PP	89.8	✓
Módulo D — CI y PP articulados				
TU-D8	Las estrategias de formación integral como los CI y los PP potencializan el aprendizaje	CI+PP	95.0	✓

Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Adicional a los datos anteriores puede consultarse la siguiente figura:

Figura 12 CI vs. PP evaluados por tutores en los mismos establecimientos educativos tratados (CN-TU Módulos B y D)



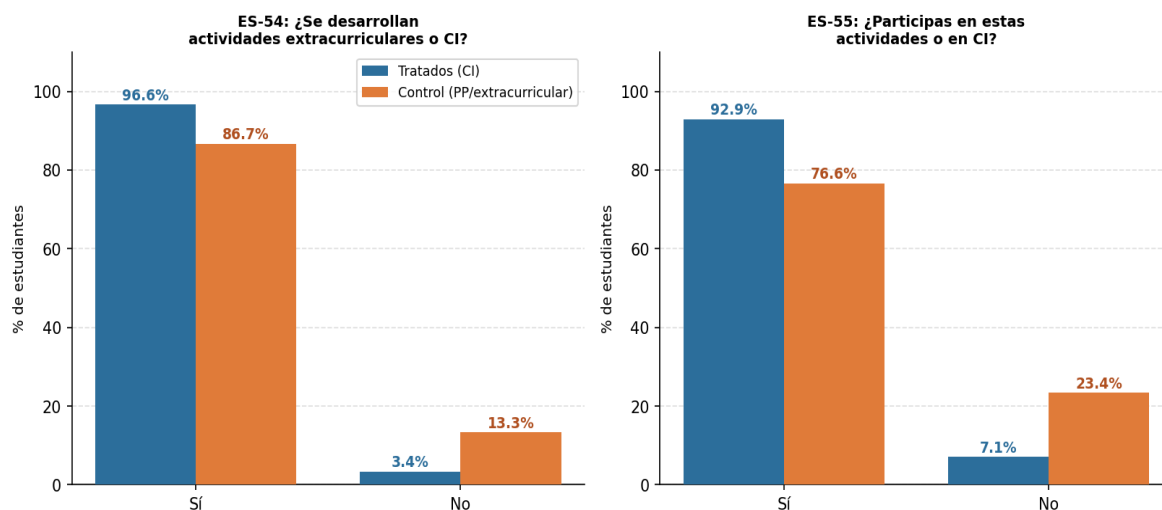
Nota: CN-TU-V3. Escala 0–100. Solo grupo tratado. Verde: ítems sobre CI. Naranja-rojo: ítems sobre PP. Morado: ítem que combina ambas estrategias. Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La comparación interna de CI vs. PP a través de los tutores ofrece la evidencia más directa y metodológicamente válida de esta subsección, porque los mismos evaluadores (tutores del grupo tratado) valoran ambas estrategias en los mismos establecimientos educativos. Los tutores perciben que los PP obtienen valores ligeramente superiores a los CI en las dimensiones de pensamiento crítico (PP: 89.6

¹ Nota: CN-TU-V3. Escala 0–100. Solo grupo tratado. Los tutores evalúan tanto CI como PP en los mismos establecimientos tratados, lo que hace válida la comparación interna entre estrategias.

vs. CI resolución de problemas: 86.8) y autonomía (PP: 89.8 vs. CI socioemocional: 94.6, aunque aquí los CI son superiores). En el ítem de pensamiento crítico los PP superan a los CI en 2.8 puntos; en el ítem de competencias socioemocionales los CI superan a los PP en 4.8 puntos. Este comportamiento observado dentro del grupo tratado sugiere que CI y PP son complementarios más que sustitutos: los CI tienen mayor impacto percibido en la articulación de competencias socioemocionales, mientras que los PP lo tienen en el pensamiento crítico y la autonomía. El ítem que articula ambas estrategias (TU-D8: 95.0) es el de mayor valoración, lo que confirma que la mayor potencia percibida del programa emerge de la combinación de CI y PP, no de ninguna estrategia por separado. La información anterior se complementa con lo que se describe en la siguiente figura:

Figura 13 Participación en actividades CI (tratados) vs. extracurriculares/PP (control): percepción estudiantil (CN-ES Módulo J)



Nota: CN-ES-V3. Ítems categóricos (Sí/No). Para los tratados, las actividades extracurriculares refieren principalmente a CI; para el control, a actividades extracurriculares o PP equivalentes. Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Los ítems categóricos del módulo J de CN-ES permiten una comparación directa de participación en CI (tratados) frente a actividades extracurriculares o PP equivalentes (control). El 96.6% de los niños, niñas y adolescentes del grupo tratado reporta que en su institución se desarrollan este tipo de actividades, frente al 86.7% del control, una diferencia de 9.9 puntos porcentuales que refleja la mayor sistematización y formalización de la oferta de CI en los establecimientos educativos tratados en comparación con las actividades equivalentes disponibles en el control. La diferencia más amplia corresponde a la participación personal: el 92.9% de los niños, niñas y adolescentes tratados declara participar en CI frente al 76.6% del control que participa en actividades extracurriculares o PP equivalentes, una brecha

de 16.3 puntos porcentuales. Esta brecha no implica necesariamente que los CI sean más atractivos que los PP: puede reflejar que los CI como estrategia estructurada del PTAFI 3.0 tienen una cobertura y accesibilidad sistemáticamente mayor que las actividades equivalentes en los establecimientos educativos de control, que operan de manera más autónoma y con variabilidad en su implementación.

6.4.2. Áreas de aprendizaje fortalecidas: lenguaje, matemáticas, ciencias, ciudadanía y competencias transversales

Esta subsección responde a P1.2 desagregando los aprendizajes por área curricular. Los ítems del módulo B de CN-ES son la fuente de comparación principal: 16 ítems de aplicación universal que capturan autopercepción estudiantil sobre el aprendizaje en lenguaje, matemáticas, ciencias, ciudadanía e inglés, sin mencionar ninguna estrategia específica. Esto significa que los niños, niñas y adolescentes del grupo tratado responden pensando en su experiencia con CI y PP, mientras los del control responden pensando en su experiencia con PP y otras estrategias disponibles en sus establecimientos educativos. La comparación, por tanto, refleja el resultado de aprendizaje percibido bajo cada modelo pedagógico, no de una estrategia aislada. Véase la siguiente tabla:

Tabla 27 Autopercepción de aprendizajes por área curricular: comparación entre grupos (CN-ES Módulo B)

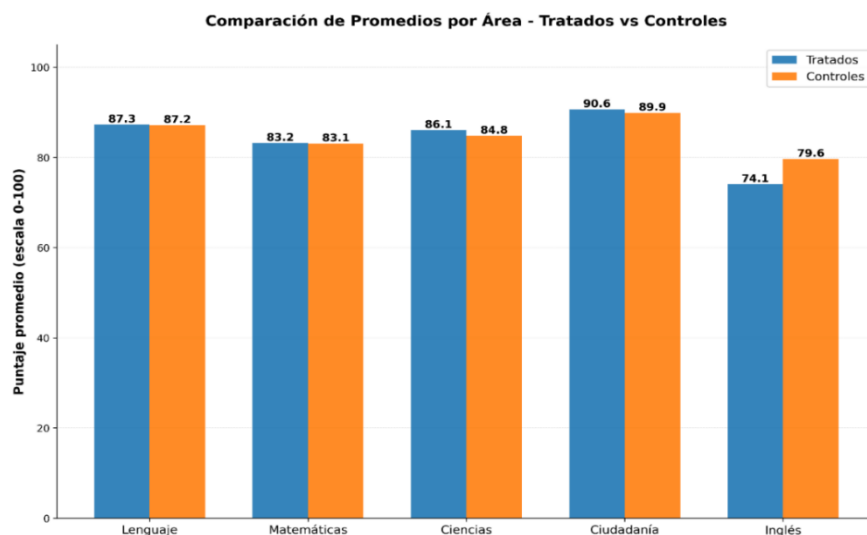
Ítem	Descripción	Área	Media Tratados	Media Controles	Dif.	d de Cohen	Sig.
B1	Leo en voz alta con facilidad	Lenguaje	86.56	87.70	-1.14	-0.059	ns
B2	Entiendo lo que leo		85.04	84.78	0.26	0.015	ns
B3	El profesor explica estrategias de lectura		89.16	89.21	-0.06	-0.003	ns
B4	Puedo explicar con mis palabras		85.93	85.89	0.04	0.002	ns
B5	Aplico lo aprendido		83.96	84.98	-1.02	-0.053	ns
B6	Aprendo temas para la vida cotidiana		87.90	85.79	2.12	0.120	ns
B7	He mejorado en lectura		92.38	91.73	0.65	0.041	ns
B8	Me siento seguro resolviendo operaciones	Matemáticas	81.36	79.54	1.83	0.080	ns
B9	Entiendo los problemas matemáticos		78.85	77.42	1.43	0.070	ns
B10	El profesor enseña diferentes maneras		87.10	90.12	-3.02	-0.156	ns
B11	Puedo explicar mi respuesta matemática		79.75	80.14	-0.39	-0.018	ns
B12	He mejorado en matemáticas		88.89	88.10	0.78	0.044	ns

B13	Entiendo fenómenos naturales	Ciencias	85.13	85.38	-0.26	-0.013	ns
B14	Relaciono ciencias con mi entorno		87.01	84.17	2.83	0.146	ns
B15	Respeto las ideas de los demás	Ciudadanía	94.18	94.05	0.12	0.009	ns
B16	Trato de ayudar cuando alguien lo necesita		92.92	91.83	1.09	0.076	ns
B17	Sé resolver conflictos sin pelear		84.77	83.77	1.00	0.048	ns
B18	Entiendo palabras y frases en inglés	Inglés	74.10	79.64	-5.53	-0.224	*
	Promedio área de Lenguaje	Lenguaje	87.28	87.15	0.12	0.007	ns
	Promedio área de Matemáticas	Matemáticas	83.19	83.06	0.13	0.006	ns
	Promedio área de Ciencias	Ciencias	86.07	84.78	1.29	0.067	ns
	Promedio área de Ciudadanía	Ciudadanía	90.62	89.89	0.74	0.043	ns
	Promedio área de inglés	Inglés	74.10	79.64	-5.53	-0.224	*

Nota: CN-ES-V3. Escala 0–100. Ítems neutros: no mencionan CI ni PP. Los tratados responden desde la experiencia con CI+PP; los controles desde la experiencia con PP. * $p < 0.05$; ns: no significativo. Fuente: *Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

La información anterior se complementa con lo que se describe en la siguiente figura:

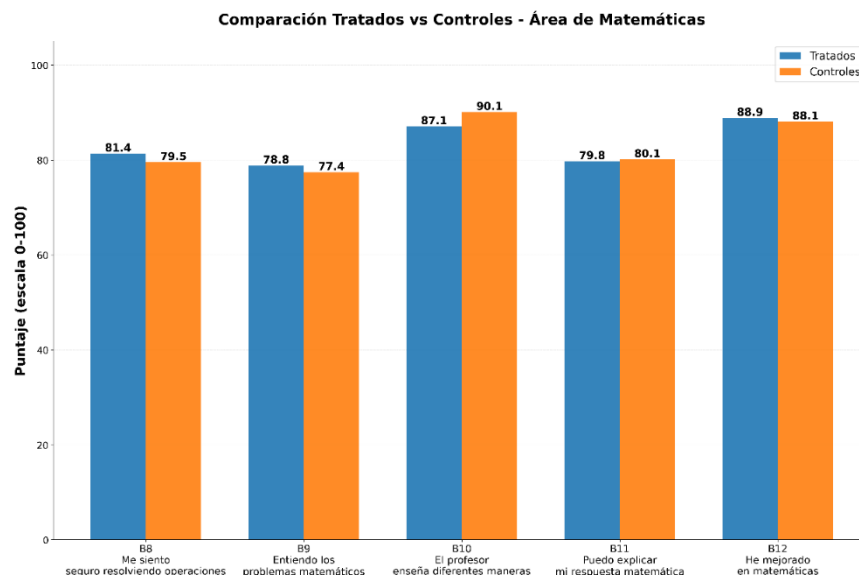
Figura 14 Resultados de aprendizaje por área: Tratados (CI+PP) vs. Control (PP)



Nota: CN-ES-V3. Escala 0–100. Promedios de ítems por área. * indica diferencia estadísticamente significativa. Tratados responden desde experiencia con CI+PP; control desde experiencia con PP autónomo. Fuente: *Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

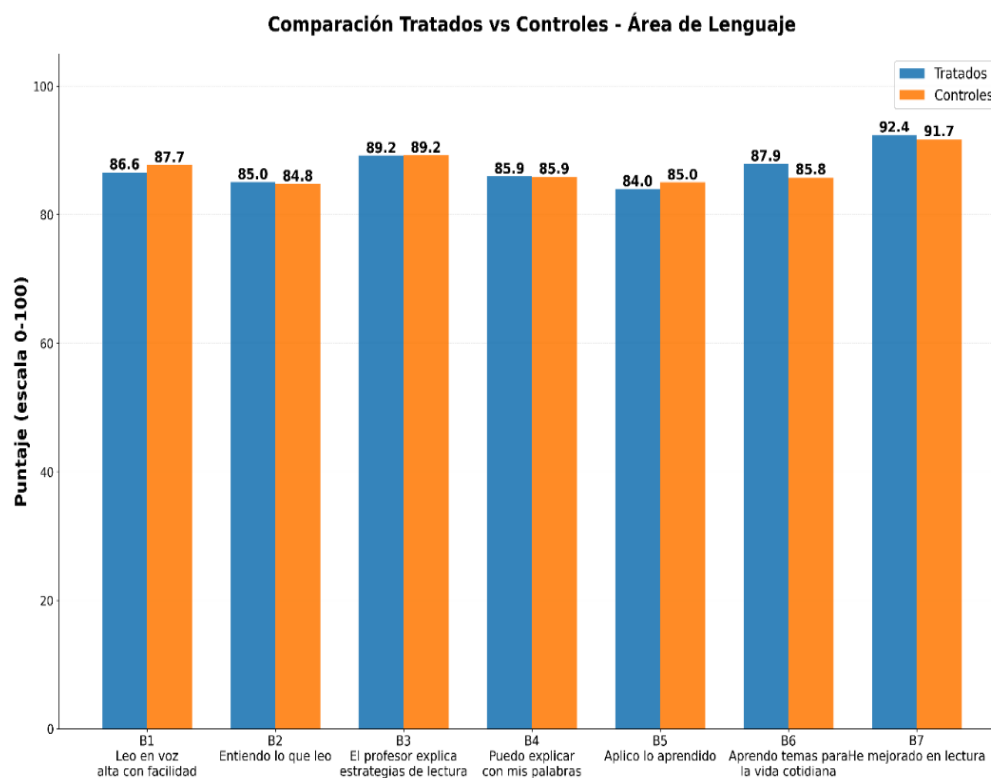
Consúltese además la otra figura:

Figura 15 Resultados de aprendizaje en el área de Matemáticas



*Nota: CN-ES-V3. Escala 0–100. Promedios de ítems por área. * indica diferencia estadísticamente significativa. Tratados responden desde experiencia con CI+PP; control desde experiencia con PP autónomo. Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

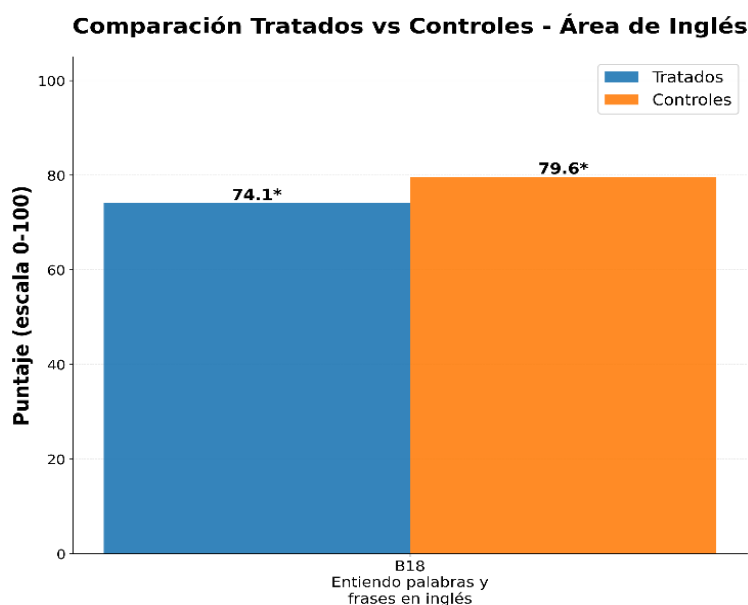
Figura 16 Resultados de aprendizaje en el área de Lenguaje



*Nota: CN-ES-V3. Escala 0–100. Promedios de ítems por área. * indica diferencia estadísticamente significativa. Tratados responden desde experiencia con CI+PP; control desde experiencia con PP autónomo. Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

La comparación de resultados de aprendizaje por área curricular revela que los niños, niñas y adolescentes que experimentan CI en sus establecimientos educativos (grupo tratado) reportan niveles de autopercepción de aprendizaje estadísticamente equivalentes a los estudiantes que experimentan PP en el grupo control en cuatro de las cinco áreas evaluadas. En lenguaje, los promedios de área son prácticamente idénticos (tratados: 87.28; control: 87.15, $p=0.8396$, ns). En matemáticas, la diferencia es de apenas 0.13 puntos (83.19 vs. 83.06, $p=0.8788$, ns). En ciencias, la diferencia es de 1.29 puntos (86.07 vs. 84.78, $p=0.2808$, ns) y en ciudadanía, de 0.74 puntos (90.62 vs. 89.89, $p=0.3911$, ns). Este resultado indica que, desde la autopercepción estudiantil, los aprendizajes derivados de los CI son cualitativamente comparables a los derivados de los PP en términos de resultados percibidos por área curricular. Para mayor explicación puede verse la siguiente figura:

Figura 17 Resultados de aprendizaje en el área de inglés



Nota: CN-ES-V3. Escala 0–100. Promedios de ítems por área. * indica diferencia estadísticamente significativa. Tratados responden desde experiencia con CI+PP; control desde experiencia con PP autónomo. Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La única excepción estadísticamente significativa es el área de inglés, donde el grupo control supera al tratado en 5.53 puntos (79.64 vs. 74.10, $d = -0.224$, $p=0.0104$, *). Esta diferencia desfavorable al grupo tratado puede interpretarse como un posible efecto de desplazamiento curricular: la implementación de CI como estrategia estructurada del programa puede ocupar tiempo curricular que en el grupo control se destina con mayor consistencia a la enseñanza del inglés.

Respuestas a las preguntas orientadoras

P1.1. ¿De qué manera las estrategias de formación integral, como los Centros de Interés y los Proyectos Pedagógicos, potencian los aprendizajes de los estudiantes?

Los CI y PP potencian los aprendizajes como estrategias complementarias, no sustitutivas. Su articulación combinada alcanza la mayor valoración percibida (95.0 puntos), superior a cualquiera de las dos por separado. Los resultados de autopercepción estudiantil son estadísticamente equivalentes entre ambas estrategias en cuatro de cinco áreas curriculares, con mejoras objetivas confirmadas en comprensión lectora de grado 9° y razonamiento matemático de grado 5°.

P1.2. ¿Cuáles son los aprendizajes clave que se fortalecen a través de los Centros de Interés y los Proyectos Pedagógicos?

Los aprendizajes clave fortalecidos muestran perfiles diferenciados según la estrategia: los CI destacan en competencias socioemocionales (94.6) y resolución de problemas, mientras que los PP sobresalen en pensamiento crítico y autonomía. Todas las áreas curriculares presentan resultados equivalentes entre ambas estrategias, con excepción de inglés donde el grupo control supera al tratado ($d=-0.224$, $p=0.0104$). La evidencia objetiva identifica como fortalezas la comprensión lectora de grado 9° y el razonamiento matemático de grado 5°, pero señala como área crítica la modelación matemática de grado 9° (53% en nivel Muy Bajo).

7. Resultados en desarrollo socioemocional y formación integral

Esta sección presenta los resultados del PTAFI 3.0 en el ámbito del desarrollo de competencias socioemocionales (CSE) y la integración de estas en el currículo escolar. El análisis responde a dos preguntas orientadoras de la Matriz de Consistencia: P2.1) ¿Cómo las estrategias de formación integral y la educación CRESE contribuyen al desarrollo de CSE de los estudiantes?; y P2.2) ¿De qué manera se integran las estrategias para el desarrollo de CSE en el currículo?

7.1 Integración de CRESE

La educación CRESE —Ciudadana, para la Reconciliación, Antirracista, Socioemocional y para la Acción Climática— constituye el eje transversal del PTAFI 3.0 para el desarrollo de CSE. Esta subsección responde a P2.1 a partir del Módulo E del CN-DO (ítems 16–20) y del Módulo C del CN-TU (ítems 5, 6 y 7). Los ítems 16 y 17 del CN-DO se aplicaron exclusivamente a docentes de establecimientos educativos intervenidos; los ítems 18, 19 y 20 permiten comparación directa entre grupos. Como se observa en la Figura 18, los tres ítems comparables registran

diferencias estadísticamente significativas con efectos de magnitud moderada. La información anterior se reporta en la siguiente tabla:

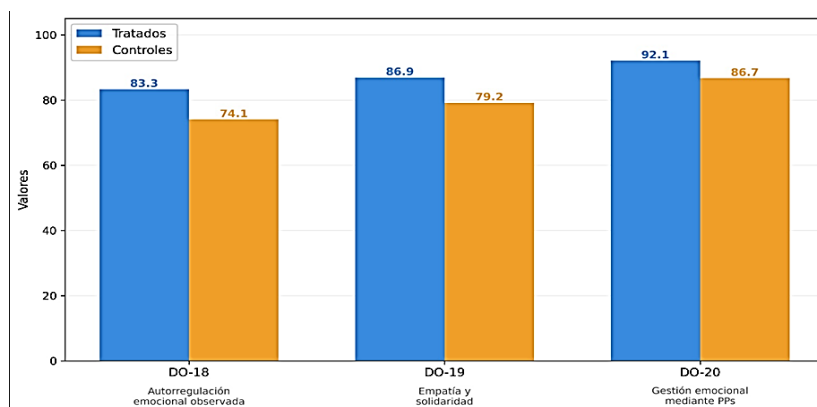
Tabla 28 CN-DO Módulo E — Percepción docente de CSE (escala 0–100)

Ítem	Descripción	% Int.	IC 95% Int.	% ≥75 Int.	% Con.	IC 95% Con.	Δ	d Cohen	Sig.
DO16	CSE desarrolladas vía PTA (solo intervenidos)	89.4	[87.5, 91.3]	93.8%	nc	nc	nc	nc	nc
DO17	CRESE útil para desarrollo CSE (solo intervenidos)	92.7	[90.9, 94.5]	96.2%	nc	nc	nc	nc	nc
DO18	Autorregulación emocional observada	83.3	[81.3, 85.4]	90.4%	74.1	[71.7, 76.5]	+9.2	0.496	***
DO19	Empatía y solidaridad	86.9	[85.0, 88.7]	93.1%	79.2	[77.2, 81.2]	+7.6	0.473	***
DO20	Gestión emocional mediante PPs	92.1	[90.6, 93.6]	97.9%	86.7	[84.7, 88.7]	+5.4	0.370	***

Nota: CN-DO Módulo E. Escala 0–100. Los valores de la columna % corresponden al índice medio (0–100). % ≥75: porcentaje de respuestas con acuerdo alto (≥4 en escala original). nc: no comparable — ítem aplicado exclusivamente a establecimientos educativos intervenidos. *** $p < 0.001$. Fuente: *Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

La siguiente Figura 18 y Tabla 29 complementan la información que se explicó anteriormente:

Figura 18 CN-DO Módulo E — Percepción docente de CSE (escala 0–100)



Nota: CN-DO Módulo E ítems 18–20. Valores en escala 0–100. La línea punteada indica el umbral de acuerdo alto (75). *** $p < 0.001$. Fuente: *Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

Además, se puede complementar la información con lo descrito en la Tabla 29:

Tabla 29 CN-TU Módulo C — Estrategias CRESE y CSE (evidencia descriptiva, solo intervenidos)

Ítem	Descripción	Índice (0–100)	IC 95%	% Acuerdo alto
TU5	CRESE brinda estrategias concretas para CSE a docentes	84.2	[82.0, 86.3]	86.0%
TU6	FI impacta positivamente en empatía y habilidades de relación	91.6	[90.0, 93.3]	95.2%
TU7	CRESE permite manejar el estrés y la frustración	85.3	[83.3, 87.2]	89.4%

Nota: CN-TU Módulo C. Todos los tutores pertenecen a establecimientos educativos intervenidos; no existe grupo control por diseño del programa. % Acuerdo alto: porcentaje de respuestas ≥ 4 en escala Likert original (equivalente a ≥ 75 en escala 0–100). Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Los ítems comparables del Módulo E confirman efectos moderados: la autorregulación emocional observada por docentes registra la mayor diferencia (+9.2 puntos, $d=0.496$), seguida de la empatía y solidaridad (+7.6, $d=0.473$) y la gestión emocional mediante proyectos pedagógicos (+5.4, $d=0.370$), todos con $p<0.001$. Para los ítems exclusivos de intervenidos, el 96.2% de docentes declara que la educación CRESE es útil para el desarrollo de CSE (92.7/100). Desde la perspectiva de los tutores, el ítem con mayor consenso es el impacto de la formación integral en la empatía y las relaciones (91.6/100, 95.2% de acuerdo alto).

Las estrategias CRESE se asocian a diferencias moderadas y estadísticamente significativas en la percepción docente sobre autorregulación emocional (+9.2 pts, $d=0.496$), empatía (+7.6 pts, $d=0.473$) y gestión emocional (+5.4 pts, $d=0.370$) frente al grupo control (todos $p<0.001$). El 91.6% de tutores confirma el impacto positivo de la FI en empatía y habilidades relacionales.

7.2 Cambios percibidos en competencias socioemocionales

Esta subsección analiza los cambios en CSE desde la perspectiva estudiantil (CN-ES Módulo F, ítems 34–40) y desde el hogar (CN-AC Módulo G, ítem 40). Los ítems del CN-ES se aplicaron a ambos grupos; el ítem 40 del CN-AC corresponde exclusivamente a familias de establecimientos educativos intervenidos. La participación en Centros de Interés muestra una diferencia estructural: el 92.9% de estudiantes intervenidos declara participar en CI, frente al 76.6% en el grupo control, una diferencia de 16.3 puntos porcentuales significativa. Lo dicho anteriormente se reporta en la siguiente tabla:

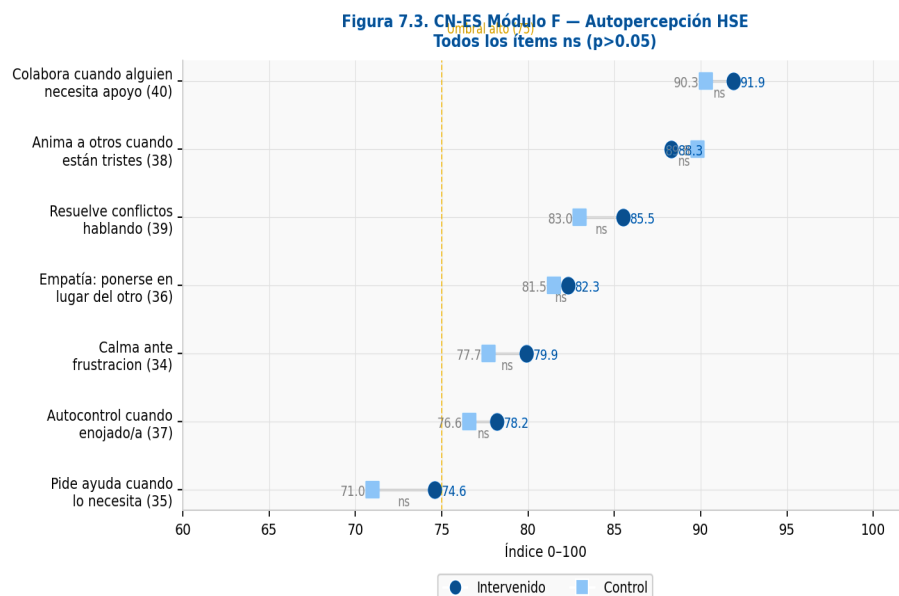
Tabla 30 CN-ES Módulo F — Autopercepción de CSE (escala 0–100)

Ítem	Descripción	% Int.	IC 95% Int.	% Con.	IC 95% Con.	Δ	d Cohen	Sig.
ES34	Calma ante la frustración	79.9	[77.6, 82.2]	77.7	[74.9, 80.5]	+2.2	0.101	ns
ES35	Pide ayuda cuando lo necesita	74.6	[71.3, 77.8]	71.0	[67.3, 74.6]	+3.6	0.125	ns
ES36	Empatía: ponerse en lugar de sus compañeros	82.3	[79.8, 84.9]	81.5	[78.5, 84.4]	+0.9	0.039	ns
ES37	Autocontrol cuando está enojado/a	78.2	[75.6, 80.8]	76.6	[73.7, 79.5]	+1.6	0.069	ns
ES38	Anima a otros cuando están tristes	88.3	[86.2, 90.5]	89.8	[87.8, 91.9]	-1.5	-0.084	ns
ES39	Resuelve conflictos internos hablando	85.5	[83.3, 87.7]	83.0	[80.4, 85.5]	+2.5	0.126	ns
ES40	Colabora cuando alguien del grupo necesita apoyo	91.9	[90.1, 93.7]	90.3	[88.5, 92.1]	+1.6	0.103	ns
—	Índice CSE promedio ítems 34–40	83.0	—	81.4	—	+1.6	—	ns

Nota: CN-ES Módulo F. Escala 0–100. % Int. y % Con. corresponden al índice medio en cada grupo. Todos los ítems ns: $p > 0.05$. Fuente: *Evaluación de Resultados*, equipo evaluador Udenar, 2026

La información registrada se complementa con la siguiente figura:

Figura 19 CN-ES Módulo F — Autopercepción CSE (escala 0–100)



Nota: CN-ES Módulo F ítems 34–40. Escala 0–100. Todos los ítems ns ($p > 0.05$). Las diferencias entre grupos oscilan entre -1.5 y +3.6 puntos. Fuente: *Evaluación de Resultados*, equipo evaluador Udenar, 2026

Además, para complementar los datos explicados puede leerse la siguiente tabla:

Tabla 31 Similitudes multifactor referencial por dimensión CSE (escala 0–100)

Dimensión CSE	Doc. Int. (obs. ext.)	Doc. Con. (obs. ext.)	Tutor (percep. prog.)	Estud. Int. (autopercep.)	Estud. Con. (autopercep.)	Familia (percep. hogar)
Autorregulación emocional	83.3	74.1	84.2	79.9	77.7	90.3*
Empatía y relaciones	86.9	79.2	91.6	82.3	81.5	—
Gestión de conflictos	81.5	73.5	85.3	85.5	83.0	—
Bienestar / convivencia	93.2	90.7	95.0	91.9	90.3	—
Integración CSE–currículo	92.8	87.3	85.8	—	—	—
Índice promedio por actor	87.6	80.9	88.4	83.0	81.4	90.3*

Nota: Los valores de cada columna provienen de instrumentos y tipos de medición distintos: observación docente externa (CN-DO), percepción de efectividad del programa (CN-TU, solo intervenidos), autopercepción estudiantil (CN-ES) y percepción de cambios en el hogar (CN-AC, solo intervenidos). Los índices son referenciales y no son directamente comparables entre actores. () CN-AC ítem 40: solo intervenidos, sin grupo control. Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

La autopercepción estudiantil sobre CSE muestra niveles altos en ambos grupos (índice promedio 83.0 vs. 81.4), sin diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los siete ítems. Este comportamiento observado es coherente con la literatura sobre programas CSE en fases iniciales de implementación: los cambios observados externamente por los docentes diferencias moderadas de 7.6 a 9.2 puntos en el Módulo E preceden a las transformaciones en la autopercepción del propio estudiante. Desde el hogar, el 95.9% de familias de establecimientos educativos intervenidos declara observar mejoras en la regulación emocional y convivencia de su hijo/a (90.3/100 en ítem 40 del CN-AC), lo que constituye una corroboración independiente de los cambios percibidos por los docentes en el aula.

La autopercepción estudiantil sobre CSE es alta en ambos grupos (83.0% vs. 81.4%, $\Delta=+1.6$, ns) sin diferencias significativas. Este comportamiento observado es coherente con fases iniciales de programas CSE. Las familias de establecimientos educativos intervenidos confirman mejoras en regulación emocional del hijo/a (90.3/100, 95.9% acuerdo alto) desde el hogar.

7.3 Relación con Centros de Interés y PFI

Esta subsección responde a P2.2 analizando la articulación de los Centros de Interés (CI), los Proyectos Pedagógicos Integrales y las estrategias CRESE con el currículo escolar. Las fuentes son el Módulo G del CN-DO (ítems 26–30), el Módulo H del CN-DO (ítems 31–33) y el Módulo D del CN-TU (ítems 9 y 10). El ítem 27 del Módulo G se aplicó exclusivamente a establecimientos educativos intervenidos; todos los demás ítems son comparables. La Figura 20 resume los resultados del Módulo G. Lo anterior puede leerse en la siguiente tabla:

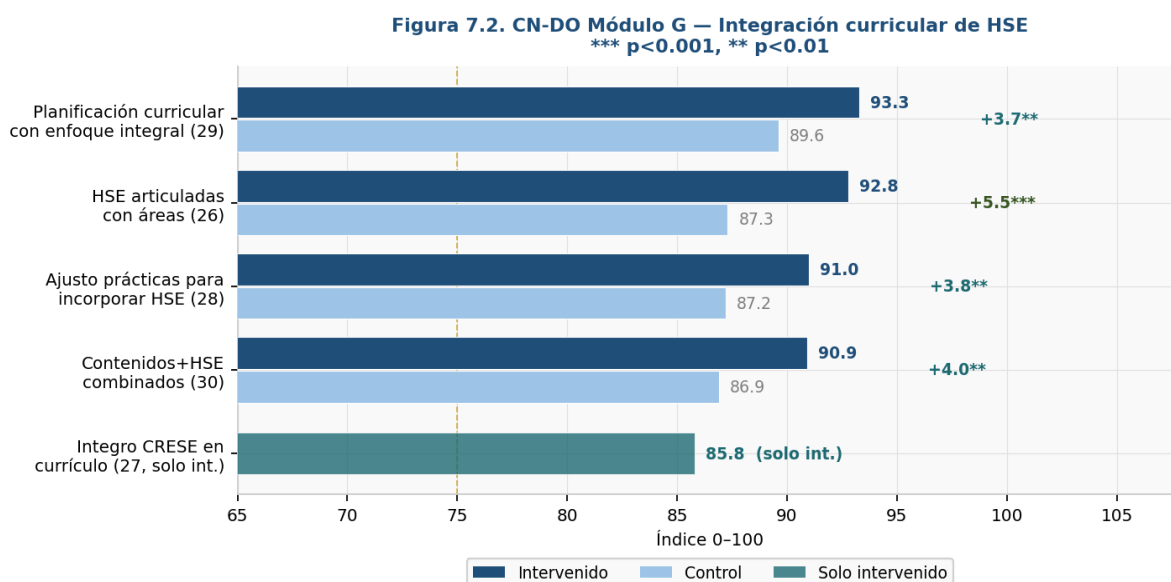
Tabla 32 CN-DO Módulo G — Integración curricular de CSE (escala 0–100)

Ítem	Descripción	% Int.	IC 95% Int.	% ≥75 Int.	% Con.	IC 95% Con.	Δ	d Cohen	Sig.
DO26	CSE articuladas con áreas curriculares	92.8	[91.3, 94.2]	97.6%	87.3	[85.1, 89.5]	+5.5	0.353	***
DO27	Integro CRESE en planificación (solo intervenidos)	85.8	[83.7, 87.9]	91.8%	nc	nc	nc	nc	nc
DO28	Ajusto prácticas para incorporar CSE	91.0	[89.4, 92.5]	97.3%	87.2	[85.0, 89.4]	+3.8	0.242	**
DO29	Planificación curricular con enfoque integral	93.3	[92.0, 94.6]	99.3%	89.6	[87.7, 91.5]	+3.7	0.273	**
DO30	Contenidos disciplinares combinados con CSE	90.9	[89.3, 92.5]	97.3%	86.9	[84.7, 89.1]	+4.0	0.254	**

*Nota: CN-DO Módulo G. Escala 0–100. % corresponde al índice medio del grupo. % ≥75: porcentaje de respuestas con acuerdo alto. nc: no comparable — ítem 27 aplicado exclusivamente a establecimientos educativos intervenidos. *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$. Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

Para complementar lo dicho anteriormente se presenta la siguiente figura:

Figura 20 CN-DO Módulo G — Integración curricular de CSE (escala 0–100)



*Nota: CN-DO Módulo G ítems 26–30. Escala 0–100. El ítem 27 (barra verde) corresponde únicamente a establecimientos educativos intervenidos. *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$. Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

La información anterior se complementa con la Tabla 33, la Figura 21 y la Tabla 34:

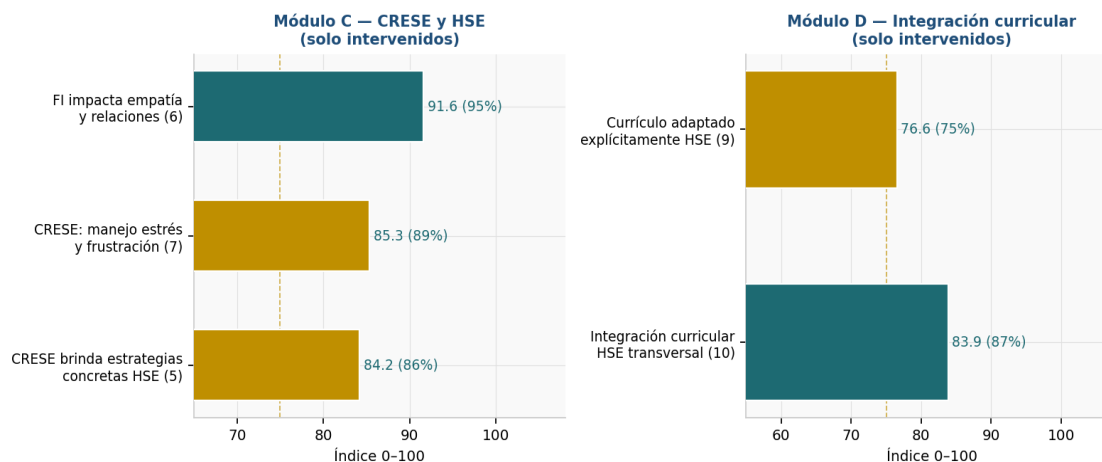
Tabla 33 CN-DO Módulo H — Evaluación y seguimiento de CSE (escala 0–100)

Ítem	Descripción	% Int.	IC 95% Int.	% ≥ 75 Int.	% Con.	Δ	Sig.
DO31	Identifico avances de CSE en mi grupo	88.1	[86.4, 89.7]	97.3%	85.3	+2.8	*
DO32	La evaluación incorpora criterios de CSE	85.6	[83.5, 87.6]	91.1%	82.2	+3.4	*
DO33	El seguimiento permite ajustar actividades de CSE	91.4	[89.9, 92.9]	97.6%	88.8	+2.6	*

*Fuente: CN-DO Módulo H. Escala 0–100. * $p < 0.05$. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

Figura 21 CN-TU — Módulos C y D: CRESE/CSE e integración curricular (solo intervenidos)

Figura 7.4. CN-TU — Estrategias CRESE/HSE e integración curricular
% entre paréntesis = acuerdo alto (≥ 75)



Nota: CN-TU Módulos C (ítems 5, 6, 7) y D (ítems 9 y 10). Solo establecimientos educativos intervenidos; sin grupo control por diseño del programa. Índice en escala 0–100. % entre paréntesis = acuerdo alto (≥ 75). Fuente: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Tabla 34 CN-TU Módulo D — Integración curricular de CSE (solo intervenidos, escala 0–100)

Ítem	Descripción	Índice (0–100)	IC 95%	% Acuerdo alto
TU9	Currículo adaptado explícitamente para CSE	76.6	[73.8, 79.5]	74.7%
TU10	Integración curricular de CSE de forma transversal	83.9	[81.7, 86.1]	86.6%

Fuente: CN-TU Módulo D. Solo establecimientos educativos intervenidos. Evidencia descriptiva sin comparación entre grupos. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Los cuatro ítems comparables del Módulo G muestran diferencias significativas a favor del grupo intervenido: la articulación de CSE con áreas curriculares registra la mayor diferencia (+5.5 pts, $d=0.353$, $p<0.001$), seguida por la combinación de contenidos con CSE (+4.0 pts, $p<0.01$), la planificación integral (+3.7 pts, $p<0.01$) y el ajuste de prácticas (+3.8 pts, $p<0.01$). Los tres ítems del Módulo H también son significativos, aunque con efectos menores (+2.6 a +3.4 pts, $p<0.05$), lo que indica que la evaluación y el seguimiento de CSE avanzan diferencialmente entre grupos. Desde la perspectiva de los tutores, la integración transversal de CSE (83.9/100, 86.6% de acuerdo alto) supera a la adaptación curricular explícita (76.6/100, 74.7%), lo que señala la primera como el mecanismo más consolidado.

7.4 Diferencias territoriales

Esta subsección analiza la integración curricular de CSE desde la perspectiva de los directivos docentes (CN-DD Módulo C, ítems 9 y 10), que permiten contraste directo entre grupos. Para complementar los datos se presenta la siguiente tabla:

Tabla 35 CN-DD Módulo C — Integración curricular: ítems 9 y 10 (escala 0–100)

Ítem	Descripción	% Int.	IC 95% Int.	% ≥75 Int.	% Con.	IC 95% Con.	Δ	d Cohen	Sig.
DD9	Articulación e integración curricular entre grados y áreas	84.2	[82.1, 86.3]	88.8%	88.4	[86.2, 90.5]	-4.2	-0.232	**
DD10	Prioriza comunidades de práctica docente	78.8	[76.1, 81.6]	76.2%	75.2	[72.0, 78.4]	+3.6	0.146	ns

Fuente: CN-DD Módulo C. Escala 0–100. ** $p < 0.01$, ns $p \geq 0.05$. El signo negativo en el ítem 9 indica que el grupo control supera al intervenido. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

El ítem 9 del CN-DD revela un resultado que merece atención analítica: los directivos del grupo control reportan mayor articulación curricular entre grados y áreas (88.4 vs. 84.2, $\Delta = -4.2$, $p < 0.01$). Este hallazgo no indica un efecto negativo del programa; es probable que los establecimientos educativos intervenidos se encuentren en una fase de transición curricular para incorporar los CI, los proyectos pedagógicos y CRESE, lo que temporalmente reorganiza la integración curricular existente. Los establecimientos educativos de control, sin esa presión de adopción simultánea de nuevos dispositivos, mantienen sus estructuras curriculares con mayor estabilidad percibida. El ítem 10 (priorización de comunidades de práctica docente) no muestra diferencia significativa entre grupos.

Respuestas a las preguntas orientadoras

P2.1: Los docentes de establecimientos educativos intervenidos reportan diferencias moderadas y estadísticamente significativas en CSE de sus estudiantes: autorregulación emocional ($d = 0.496$), empatía ($d = 0.473$) y gestión emocional mediante proyectos pedagógicos ($d = 0.370$), todas con $p < 0.001$. El 96.2% declara que CRESE es útil para el desarrollo de CSE.

P2.1: La autopercepción estudiantil sobre CSE es equivalente entre grupos (83.0% vs. 81.4%, ns), comportamiento coherente con fases iniciales de programas CSE donde los cambios observados por docentes preceden a la consolidación de la autopercepción estudiantil. Las familias intervenidas confirman mejoras en regulación emocional del hijo/a (95.9% acuerdo).

P2.2: La integración curricular de CSE presenta diferencias significativas en articulación con áreas, ajuste de prácticas, planificación integral y combinación de contenidos. Los tutores reportan mayor consolidación en integración transversal que en adaptación curricular explícita.

P2.2: Los directivos de control reportan mayor articulación curricular entre grados y áreas que los intervenidos (88.4% vs. 84.2%, $p < 0.01$). Este hallazgo refleja una

fase de apropiación curricular: los establecimientos educativos intervenidos reorganizan estructuras para incorporar CI, proyectos pedagógicos y CRESE, información valiosa para el ajuste de la estrategia de acompañamiento.

8. Relacionamiento institucional, gestión escolar y vinculación familiar

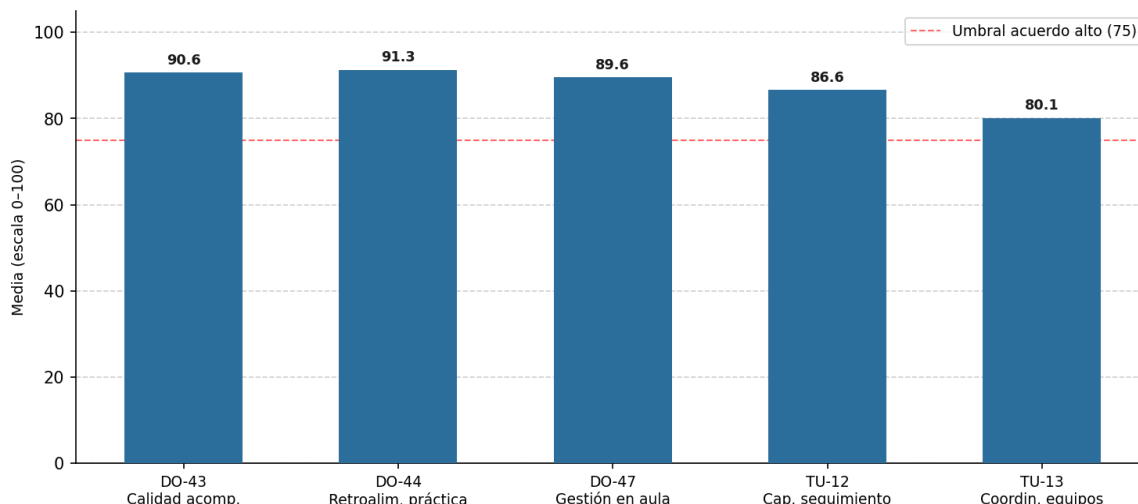
Esta sección analiza cuatro dimensiones articuladas del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0): el acompañamiento a directivos y equipos dinamizadores como mecanismo de fortalecimiento de la gestión escolar (P3.1), el liderazgo pedagógico orientado a la formación integral (P3.2), la vinculación de las familias y cuidadores como corresponsables del proceso educativo (P3.3) y la pertinencia territorial de la implementación (P3.4). Las preguntas orientadoras que organizan el análisis son: ¿Cómo el acompañamiento a directivos y equipos dinamizadores mejora las capacidades en gestión escolar? ¿La línea de acompañamiento fortalece el liderazgo pedagógico para la formación integral? ¿Cómo las estrategias de formación integral fortalecen el relacionamiento con las familias y los cuidadores? ¿Se han tenido en cuenta las necesidades y los contextos territoriales para garantizar una implementación pertinente?

8.1 Acompañamiento a directivos y fortalecimiento de la gestión escolar

Esta subsección responde a P3.1: ¿de qué manera el acompañamiento a directivos y equipos dinamizadores mejora las capacidades en gestión escolar? Las fuentes utilizadas son los módulos K (ítems 43, 44 y 47) del cuestionario CN-DO, los módulos B (ítems 1, 2 y 5), C (ítems 7, 8 y 10) e I (ítems 44 a 48) del cuestionario CN-DD, y el módulo E (ítems 12 y 13) del cuestionario CN-TU. Los módulos CN-DO K y CN-DD I son de aplicación exclusiva al grupo tratado, mientras que los módulos CN-DD B y C permiten comparación entre grupos.

La percepción de los docentes del grupo tratado sobre la calidad del acompañamiento recibido es consistentemente alta. El ítem 43 sobre la calidad del acompañamiento registra una media de 90.6 puntos; el ítem 44, referido al fortalecimiento de la práctica pedagógica mediante la retroalimentación con tutores, alcanza 91.3 puntos; y el ítem 47, sobre mejora en la gestión del aula, reporta 89.6 puntos. Estos tres valores superan ampliamente el umbral de acuerdo alto (75 puntos) y revelan una valoración muy positiva del proceso de acompañamiento entre los docentes vinculados al programa. Puede leerse la siguiente figura:

Figura 22 Percepción del acompañamiento recibido: docentes tratados (CN-DO Módulo K) y tutores (CN-TU Módulo E)



Fuente: CN-DO-V3 y CN-TU-V3. Escala 0–100. Módulo K de CN-DO y Módulo E de CN-TU son de aplicación exclusiva al grupo tratado. Línea roja discontinua indica umbral de acuerdo alto (75 puntos). Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Desde la perspectiva de los tutores, el módulo E registra medias igualmente altas: el ítem 12, referido al fortalecimiento de las capacidades de directivos para el seguimiento y la evaluación de aprendizajes, alcanza 86.6 puntos, y el ítem 13, sobre la mejora en la coordinación y articulación de equipos dinamizadores, registra 80.1 puntos. Ambas percepciones superan el umbral de acuerdo alto, lo que indica que los propios tutores reconocen avances concretos en las capacidades institucionales que acompañan. Para complementar la información puede leerse la siguiente tabla:

Tabla 36 Gestión escolar e institucional: CN-DD Módulos B y C, comparación entre grupos

Ítem	Descripción	Media Tratados	Media Control	Dif.	d Cohen	Sig.
Módulo B — Funcionamiento institucional						
DD-1	Frecuencia de revisión de información sobre aprendizajes e indicadores institucionales	84.1	84.5	-0.473	-0.027	ns
DD-2	Frecuencia de desarrollo de actividades pedagógicas planificadas	88.5	90.6	-2.0	-0.134	ns
DD-5	Cambios concretos observados en diseño e implementación del currículo	80.6	79.6	0.979	0.051	ns
Módulo C — Liderazgo pedagógico						
DD-7	Espacios de formación que fortalecen competencias de liderazgo y gestión	84.3	81.0	3.2	0.160	ns
DD-8	Espacios de reflexión pedagógica entre docentes en el último año	82.7	81.7	1.0	0.056	ns

DD-10	Funcionamiento de comunidades de aprendizaje docente	80.2	73.8	6.3	0.256	**
-------	--	------	------	-----	-------	----

Fuente: CN-DD-V3. Escala 0–100. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ns: no significativo. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Los datos del cuadro anterior muestran que, en los ítems de aplicación universal, las medias de los grupos tratado y control son similares y se ubican por encima del umbral de acuerdo alto (75 puntos) en la mayoría de los casos, con excepción del ítem DD-10 en el grupo control (73.8 puntos). La única diferencia estadísticamente significativa corresponde precisamente a este ítem, DD-10, sobre el funcionamiento de comunidades de aprendizaje docente: el grupo tratado supera al control en 6.3 puntos (80.2 vs. 73.8, $d = 0.256$, ** $p < 0.01$). Este resultado, de magnitud pequeña, indica que los establecimientos educativos tratados han logrado una mayor consolidación de las comunidades de práctica docente, un mecanismo central del programa para la mejora pedagógica colaborativa. En los demás ítems (DD-1, DD-2, DD-5, DD-7, DD-8) las diferencias no son estadísticamente significativas, lo que refleja la homogeneidad de partida entre grupos en materia de funcionamiento institucional básico: tanto los establecimientos educativos tratados como los de control operan con niveles similares de gestión escolar en estos aspectos generales. Véase la siguiente tabla:

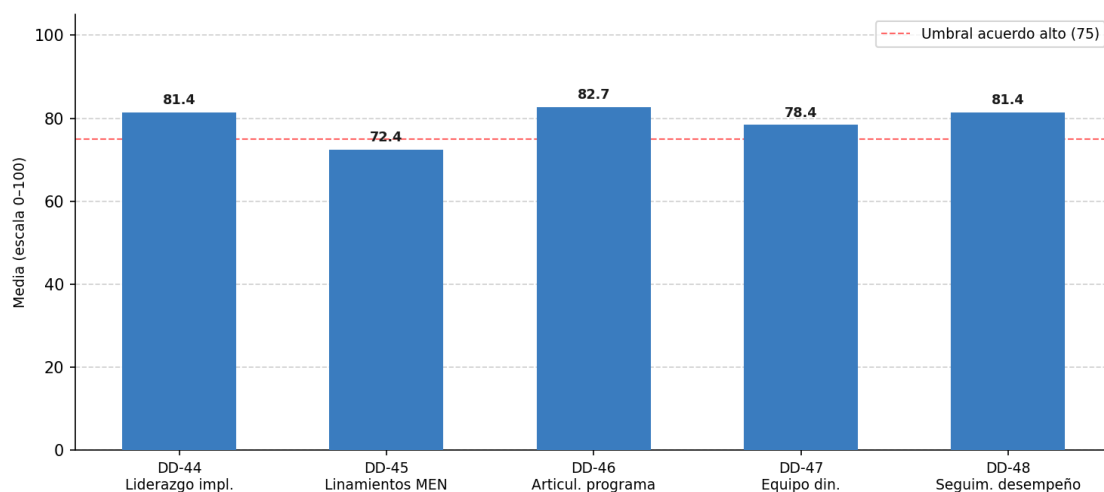
Tabla 37 Liderazgo de la implementación PTAFI 3.0: CN-DD Módulo I (solo grupo tratado)

Ítem	Descripción	Media Tratados	Umbral ≥ 75	Nivel
DD-44	Nivel de liderazgo en la implementación de actividades según programación	81.4	✓	Alto
DD-45	Claridad de lineamientos del MEN y la ETC para la implementación del programa	72.4	X	Medio-alto
DD-46	Grado de articulación del programa con procesos y proyectos existentes en el EE	82.7	✓	Alto
DD-47	Nivel de liderazgo del equipo dinamizador del PTAFI 3.0	78.4	✓	Alto
DD-48	Nivel de seguimiento y evaluación del desempeño del tutor y avances del programa	81.4	✓	Alto

Fuente: CN-DD-V3. Escala 0–100. Módulo I de aplicación exclusiva al grupo tratado. La columna Umbral indica si la media supera el punto de acuerdo alto (≥ 75 puntos). Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La información se complementa con lo condensado en la siguiente figura:

Figura 23 Liderazgo de la implementación: CN-DD Módulo I (grupo tratado)



Fuente: CN-DD-V3. Escala 0–100. Aplicación exclusiva grupo tratado. Línea roja discontinua indica umbral (75 puntos). Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Los cinco ítems del módulo I muestran que los directivos del grupo tratado valoran positivamente el proceso de implementación. Cuatro de los cinco ítems superan el umbral de acuerdo alto; el único que no lo supera, el ítem 45 sobre la claridad de los lineamientos del MEN y la ETC, registra una media de 72.4 puntos, ubicándose en un rango medio-alto que sugiere márgenes de mejora en la comunicación de orientaciones desde el nivel central hacia las instituciones. La articulación del programa con los procesos existentes (82.7 puntos) y el seguimiento al desempeño del tutor (81.4 puntos) son las dimensiones mejor valoradas.

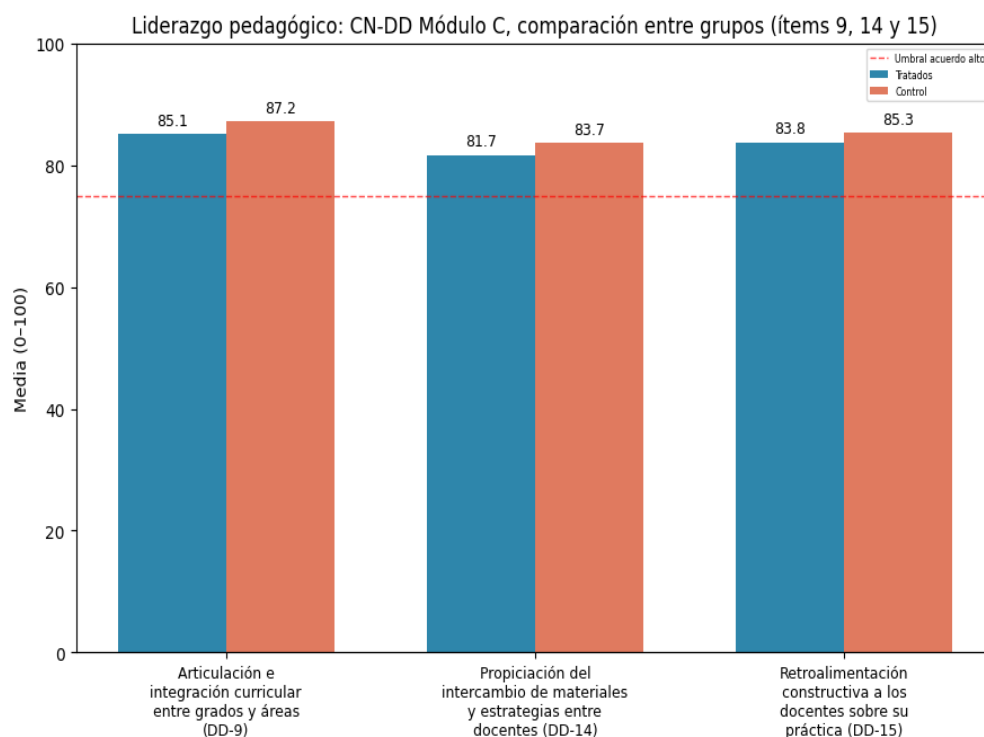
En síntesis, los datos perceptuales de docentes, tutores y directivos tienen similitudes hacia una valoración positiva del acompañamiento como mecanismo de fortalecimiento institucional. Las similitudes entre grupos en los ítems universales sugieren que ambos tipos de establecimientos educativos comparten condiciones institucionales de partida relativamente homogéneas, lo que valida el diseño cuasiexperimental utilizado. Es importante subrayar que, al tratarse de datos de percepción, estos resultados no permiten inferir que el acompañamiento cause mejoras medibles en indicadores objetivos de gestión escolar; para ello sería necesario contar con registros longitudinales del SIG MEN o el PFI 2024 desagregados por grupo.

8.2 Liderazgo pedagógico para la formación integral

Esta subsección responde a P3.2: ¿la línea de acompañamiento fortalece el liderazgo pedagógico para la formación integral? Las fuentes son el módulo C (ítems 7, 8, 9, 10, 14 y 15) del cuestionario CN-DD en su versión de aplicación universal, el módulo L (ítems 57, 60 y 61) de CN-DD de aplicación exclusiva al grupo tratado,

y el módulo F (ítems 16, 17 y 18) del cuestionario CN-TU. Dado que P3.1 y P3.2 comparten los ítems del módulo C de CN-DD, en esta subsección se amplía el análisis hacia los ítems de liderazgo pedagógico más específicos (articulación curricular, retroalimentación a docentes) que no fueron abordados en la subsección anterior. Véase la siguiente figura:

Figura 24 Liderazgo pedagógico: CN-DD Módulo C, comparación entre grupos (ítems 9, 14 y 15)



Fuente: CN-DD-V3. Escala 0–100. Aplicación universal. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ns: no significativo. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Lo anterior se complementa con la siguiente tabla:

Tabla 38 Liderazgo pedagógico institucional: CN-DD Módulo C, comparación entre grupos

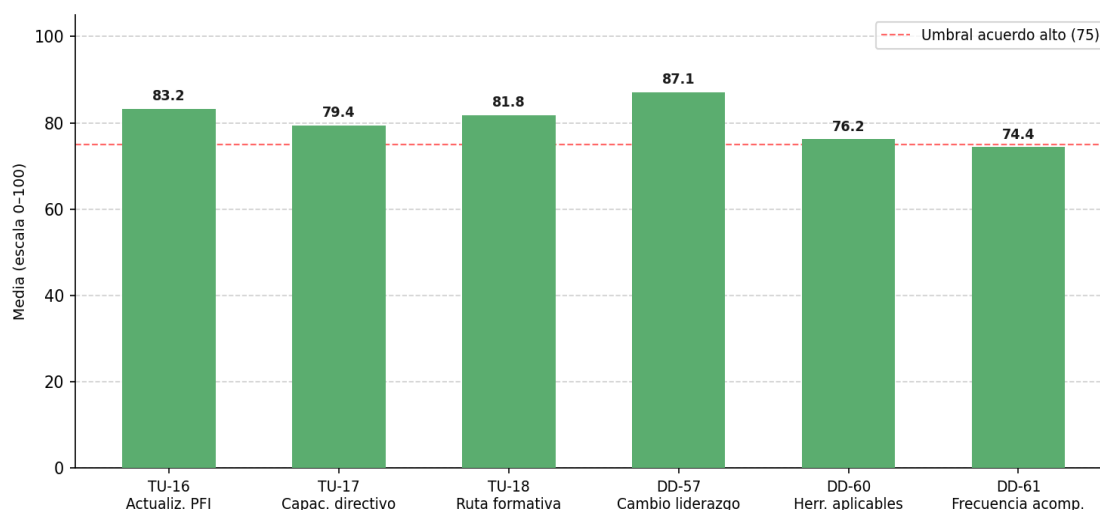
Ítem	Descripción	Media Tratados	Media Control	Dif.	d Cohen	Sig.
DD-7	Espacios de formación que fortalecen competencias de liderazgo	84.3	81.0	3.2	0.160	ns
DD-8	Frecuencia de espacios de reflexión pedagógica entre docentes	82.7	81.7	1.0	0.056	ns
DD-9	Articulación e integración curricular entre grados y áreas	85.1	87.2	-2.1	-0.114	ns

DD-10	Priorización del funcionamiento de comunidades de aprendizaje docente	80.2	73.8	6.3	0.256	**
DD-14	Propiciación del intercambio de materiales y estrategias entre docentes	81.7	83.7	-2.0	-0.100	ns
DD-15	Retroalimentación constructiva a los docentes sobre su práctica	83.8	85.3	-1.5	-0.080	ns

Fuente: CN-DD-V3. Escala 0–100. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ns: no significativo. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

El análisis comparado del módulo C revela que ambos grupos reportan niveles altos de liderazgo pedagógico, con medias que superan el umbral de acuerdo alto (75 puntos) en la mayoría de los ítems, con excepción del ítem DD-10 en el grupo control (73.8 puntos). La única diferencia estadísticamente significativa corresponde precisamente a este ítem, DD-10, sobre la priorización del funcionamiento de comunidades de aprendizaje docente: el grupo tratado supera al control en 6.3 puntos (80.2 vs. 73.8, $d = 0.256$, ** $p < 0.01$). Este resultado, de magnitud pequeña, indica que los establecimientos educativos tratados han logrado una mayor consolidación de las comunidades de práctica docente, un mecanismo central del programa para la mejora pedagógica colaborativa. En los demás ítems (DD-7, DD-8, DD-9, DD-14, DD-15) las diferencias no son estadísticamente significativas, lo que refleja condiciones de partida similares entre grupos en estas dimensiones del liderazgo pedagógico institucional. Nótese lo señalado en la siguiente figura:

Figura 25 Liderazgo pedagógico del PTAFI 3.0: CN-TU Módulo F y CN-DD Módulo L (solo tratados)



Fuente: CN-TU-V3 y CN-DD-V3. Escala 0–100. Módulo F de CN-TU y Módulo L de CN-DD son de aplicación exclusiva al grupo tratado. Línea roja discontinua indica umbral (75 puntos). Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La tabla continua aporta mayor información de las explicaciones anteriores:

Tabla 39 Liderazgo pedagógico del programa: CN-TU Módulo F y CN-DD Módulo L (solo grupo tratado)

Ítem	Descripción	Media	Fuente
CN-TU Módulo F — Liderazgo pedagógico de directivos			
TU-16	Actualizaciones del Plan de Formación Integral (PFI) realizadas de manera pertinente	83.2	CN-TU Módulo F
TU-17	Fortalecimiento de la capacidad del directivo para liderar procesos de formación	79.4	CN-TU Módulo F
TU-18	Mejora en la capacidad del directivo a través de la Ruta de Acompañamiento	81.8	CN-TU Módulo F
CN-DD Módulo L — Resultados del acompañamiento (solo tratados)			
DD-57	Contribución del acompañamiento a un cambio en el liderazgo pedagógico	87.1	CN-DD Módulo L
DD-60	Herramientas y estrategias del formador directamente aplicables al contexto	76.2	CN-DD Módulo L
DD-61	Frecuencia adecuada del acompañamiento en el seguimiento y apoyo institucional	74.4	CN-DD Módulo L

Fuente: TU-V3 y CN-DD-V3. Escala 0–100. Módulos de aplicación exclusiva al grupo tratado. *Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

Los ítems exclusivos del grupo tratado confirman una valoración positiva del liderazgo pedagógico mediado por el programa. Desde la perspectiva de los tutores, el módulo F revela que la actualización del Plan de Formación Integral (83.2 puntos), el fortalecimiento del directivo para liderar (79.4 puntos) y la mejora mediante la Ruta de Acompañamiento (81.8 puntos) se perciben favorablemente. Por su parte, los directivos del grupo tratado reportan, a través del módulo L, que el acompañamiento ha contribuido a un cambio en su liderazgo pedagógico (87.1 puntos) y que las herramientas proporcionadas son aplicables al contexto (76.2 puntos). El ítem sobre la frecuencia del acompañamiento (74.4 puntos, DD-61) es el único que no supera el umbral de acuerdo alto, lo que señala una oportunidad de mejora en la intensidad del acompañamiento percibido por los directivos.

Ahora bien, un actor importante en el proceso de liderazgo son los formadores, es así como dentro de la estructura operativa del PTAFI 3.0, los formadores se posicionan como el eje dinamizador de la estrategia, actuando como el vínculo técnico entre los lineamientos del programa y su aplicación práctica en los establecimientos educativos; su papel es fundamental en el fortalecimiento de capacidades, ya que son los encargados de orientar y cualificar la labor de los tutores, asegurando que el acompañamiento pedagógico mantenga el rigor y la pertinencia que cada contexto territorial demanda. El formador no solo supervisa, sino que modela prácticas pedagógicas innovadoras, proyectando un liderazgo pedagógico que trasciende lo administrativo para centrarse en la transformación real del aula o los diferentes espacios de aprendizaje.

Este liderazgo se extiende de manera estratégica al apoyo de los directivos docentes, a quienes los formadores ofrecen asesoría técnica para armonizar las metas del programa con la gestión institucional y el Proyecto Educativo Institucional. Al actuar como un facilitador de la visión directiva, el formador empodera a los líderes escolares. De esta manera, su protagonismo asegura que el desarrollo de competencias sea un proceso vivo, situado y con una alta intencionalidad pedagógica que impacta directamente en la calidad educativa de toda la comunidad.

En concordancia con ello, en las encuestas dirigidas a los directivos docentes en el Módulo M. Pertinencia Territorial de la Implementación, específicamente en la pregunta 64: ¿Con qué frecuencia el equipo del programa (MEN, ETC, formadores y tutores) solicita información sobre las condiciones locales, barreras y particularidades del EE?, los resultados muestran un promedio de 59.5, lo cual sitúa esta percepción por encima del punto medio pero señalando un margen de fortalecimiento en la indagación del contexto local.

Posteriormente, en las encuestas dirigidas a las o los tutores en el Módulo I. Ruta de Acompañamiento y Formación Pedagógica, se observa un desempeño destacado en un nivel alto; respecto a la pregunta 29: ¿Los formadores han definido de manera clara y precisa los protocolos y estrategias que los Tutores deben aplicar para realizar un acompañamiento efectivo a los Directivos Docentes?, el indicador alcanza un 83.4, reflejando una alta claridad técnica. Asimismo, para la pregunta 30: ¿La orientación recibida por el Formador me permite abordar con claridad y confianza el acompañamiento a los Directivos Docentes en sus funciones de seguimiento al Plan de Formación Integral?, la gráfica registra un sólido 82.1, lo cual valida la eficacia del liderazgo pedagógico en la preparación de los equipos de los tutores.

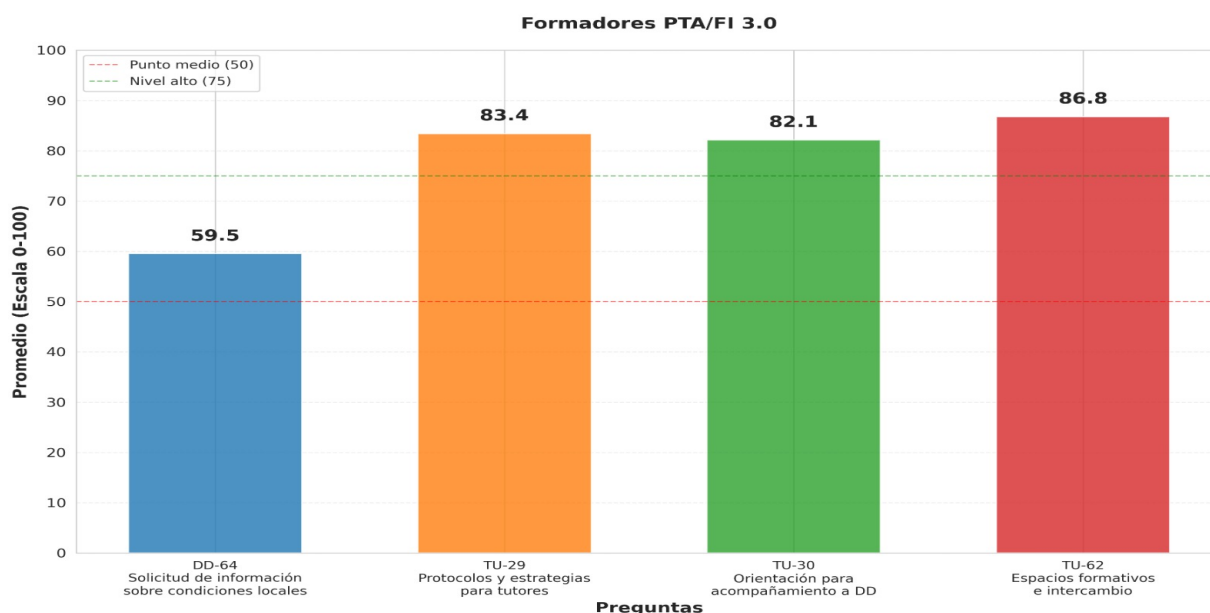
Finalmente, en el Módulo P. Motivación y Aprendizajes Profesionales, los resultados alcanzan su punto máximo en la pregunta 62: Los espacios formativos que promueve el Formador fomentan un intercambio de experiencias y aprendizajes entre Tutores que enriquecen mi práctica, con un promedio de 86.8. Esta lectura integral confirma que el liderazgo de los formadores no solo garantiza la operatividad técnica, sino que consolida comunidades de aprendizaje altamente valoradas por los tutores para la superación de retos en el territorio.

Como conclusión de estos resultados, se evidencia que el liderazgo del formador en el PTAFI 3.0 se consolida como un eje de alta capacidad técnica y metodológica, logrando un impacto sobresaliente en la seguridad y el desarrollo profesional de los tutores. La coherencia entre la definición de protocolos y la generación de confianza para el acompañamiento institucional demuestra un liderazgo pedagógico efectivo, que logra traducir los lineamientos estratégicos en herramientas prácticas para el

equipo de campo. Asimismo, el alto nivel de satisfacción en los espacios de intercambio ratifica que el formador ha logrado trascender la gestión administrativa para fomentar verdaderas comunidades de aprendizaje, donde el diálogo y la experiencia compartida se convierten en motores de la innovación educativa en el territorio.

No obstante, el resultado obtenido en la percepción de los directivos docentes plantea un desafío constructivo para este liderazgo, sugiriendo la necesidad de orientar los esfuerzos hacia una escucha más activa y sistemática de las realidades locales. En definitiva, el protagonismo del formador es fundamental para cerrar la brecha entre la operatividad técnica y la pertinencia territorial, utilizando su sólida base pedagógica para liderar procesos de nivelación y superación que respondan con mayor precisión a las particularidades de cada comunidad educativa.

Figura 26 Liderazgo pedagógico: CN-DD Módulo M – CN-TU Módulo I – P comparación entre grupos (ítems 64, 29, 30 y 62)



Fuente: CN-DD y CN-TU. Escala 0–100. Las líneas discontinuas indican el punto medio (50 puntos) y el umbral de nivel alto (75 puntos).: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

8.3 Relacionamiento con familias y cuidadores

Esta subsección responde a P3.3: ¿cómo las estrategias de formación integral fortalecen el relacionamiento con las familias y los cuidadores? Las fuentes son el módulo I (ítems 34, 35, 36 y 38) del cuestionario CN-DO, el módulo F (ítems 28, 29 y 30) del cuestionario CN-DD, el módulo G (ítems 19 y 20) del cuestionario CN-TU y el módulo C (ítems 7, 8, 9 y 10) del cuestionario CN-AC. Todos estos ítems son

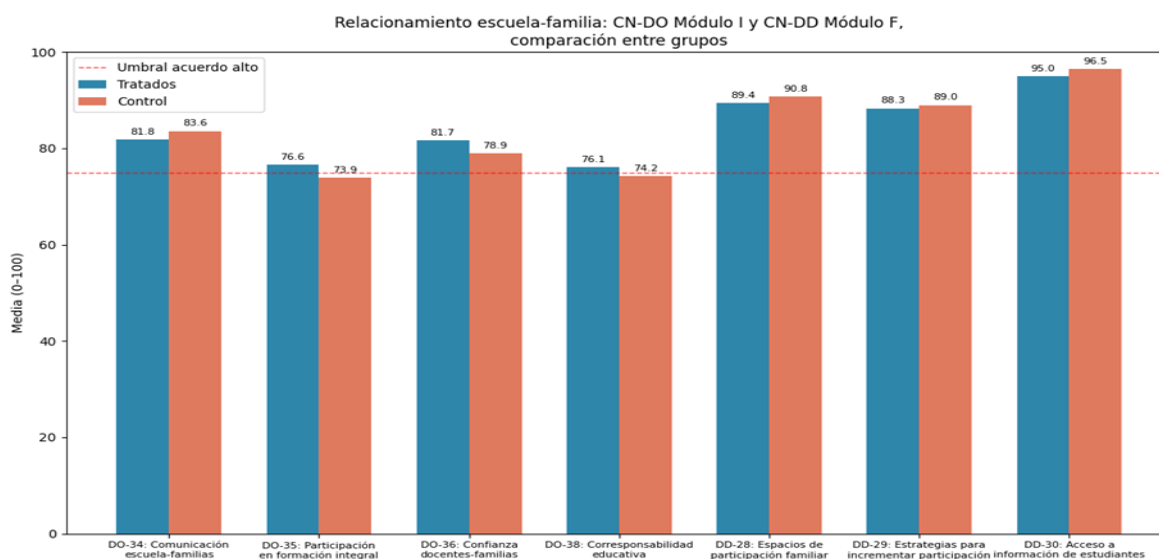
de aplicación universal, con excepción de los módulos de CN-TU que solo corresponden al grupo tratado por diseño del instrumento. Léase la tabla y la figura continuas:

Tabla 40 Relacionamiento escuela-familia: CN-DO Módulo I y CN-DD Módulo F, comparación entre grupos

Ítem	Descripción	Media Tratados	Media Control	Dif.	d Cohen	Sig.
CN-DO Módulo I — Percepción docente sobre relación con familias						
DO-34	Mejora en la comunicación entre la escuela y las familias	81.8	83.6	-1.8	-0.093	ns
DO-35	Participación de familias en actividades de formación integral	76.6	73.9	2.7	0.126	ns
DO-36	Mayor confianza entre docentes y familias	81.7	78.9	2.8	0.151	ns
DO-38	Fortalecimiento de la corresponsabilidad educativa de las familias	76.1	74.2	1.8	0.086	ns
CN-DD Módulo F — Gestión directiva de la participación familiar						
DD-28	Espacios de participación familiar en actividades institucionales	89.4	90.8	-1.4	-0.095	ns
DD-29	Estrategias para incrementar la participación de familias con estudiantes en riesgo	88.3	89.0	-0.631	-0.040	ns
DD-30	Acceso de las familias a información sobre los estudiantes	95.0	96.5	-1.4	-0.134	ns

Fuente: CN-DO-V3 y CN-DD-V3. Escala 0–100. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ns: no significativo. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

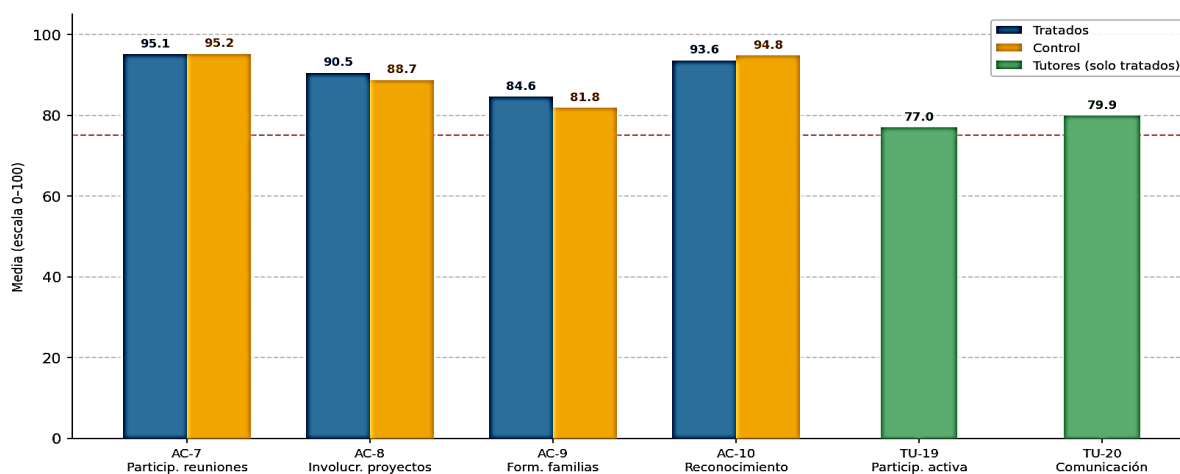
Figura 27 Relacionamiento escuela-familia: CN-DO Módulo I y CN-DD Módulo F, comparación entre grupos



Fuente: CN-DO-V3 y CN-DD-V3. Escala 0–100. Aplicación universal. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Los datos de docentes y directivos muestran un panorama de alta percepción de relacionamiento con familias en ambos grupos, sin diferencias estadísticamente significativas entre ellos. En el módulo I de CN-DO, todos los ítems superan o rozan el umbral de acuerdo alto: comunicación escuela-familia (81.8 tratados vs. 83.6 control), participación de familias en formación integral (76.6 vs. 73.9), confianza docente-familia (81.7 vs. 78.9) y corresponsabilidad educativa (76.1 vs. 74.2). En el módulo F de CN-DD, las medias son aún más elevadas, con el acceso de las familias a información sobre los estudiantes en el nivel más alto (95.0 y 96.5 puntos respectivamente), lo que indica que las políticas de comunicación con familias son un rasgo consolidado en los establecimientos educativos de la muestra, independientemente de su condición de tratamiento.

Figura 28 Participación y comunicación familiar: CN-AC Módulo C (comparación entre grupos) y CN-TU Módulo G (solo tratados)



Fuente: CN-AC-V3 y CN-TU-V3. Escala 0–100. Módulo G de CN-TU es de aplicación exclusiva al grupo tratado. Línea roja discontinua indica umbral (75 puntos). Los valores de CN-TU y CN-AC provienen de instrumentos distintos y no son directamente comparables. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Lo mencionado anteriormente se complementa con la siguiente tabla:

Tabla 41 Participación familiar auto percibida: CN-AC Módulo C, comparación entre grupos

Ítem	Descripción	Media Tratados	Media Control	Dif.	d Cohen	Sig.
AC-7	Participación en reuniones y actividades convocadas por el EE	95.1	95.2	-0.1	-0.009	ns
AC-8	Involucramiento en proyectos y actividades escolares	90.5	88.7	+1.7	0.090	ns

AC-9	Participación en espacios de formación o talleres para familias	84.6	81.8	+2.8	0.104	ns
AC-10	Reconocimiento y valoración de la participación familiar por parte del EE	93.6	94.8	-1.3	-0.090	ns

Fuente: CN-AC-V3. Escala 0–100. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ns: no significativo. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Las familias y acudientes reportan niveles muy altos de participación y vinculación escolar, sin diferencias significativas entre grupos. La asistencia a reuniones convocadas por el establecimiento alcanza prácticamente el techo de la escala (95.1 y 95.2 puntos respectivamente), el involucramiento en proyectos escolares supera los 88 puntos en ambos grupos y la participación en espacios de formación para familias registra 84.6 puntos en tratados y 81.8 puntos en control. Estos resultados sugieren que la vinculación familiar en los establecimientos educativos de la muestra es sistemáticamente alta, lo que constituye un capital social que el programa puede aprovechar pero que no surge exclusivamente de su intervención. Desde la perspectiva de los tutores, el ítem TU-19 sobre el incremento de la participación activa de familias gracias a la formación integral reporta 77.0 puntos, y el ítem TU-20 sobre mejora en la comunicación escuela-familia alcanza 79.9 puntos, ambos por encima del umbral de acuerdo alto.

8.4 Pertinencia territorial e implementación contextualizada

Esta subsección responde a P3.4: ¿se han tenido en cuenta las necesidades y los contextos territoriales para garantizar una implementación pertinente? Las fuentes son el módulo J (ítems 39, 40 y 41) del cuestionario CN-DO, el módulo G (ítems 31, 32 y 33) y el módulo M (ítems 63, 64 y 65) del cuestionario CN-DD, el módulo H (ítems 21 y 22) del cuestionario CN-TU y el módulo G (ítems 37 y 41) del cuestionario CN-AC. Los ítems del módulo J de CN-DO (excepto el 41), el módulo M de CN-DD y el módulo G de CN-AC son de aplicación exclusiva al grupo tratado. El ítem DO-41 y los ítems del módulo G de CN-DD (31, 32 y 33) permiten comparación entre grupos. Léase la información de la tabla siguiente:

Tabla 42 Pertinencia territorial: ítems comparables entre grupos (CN-DO ítem 41 y CN-DD Módulo G)

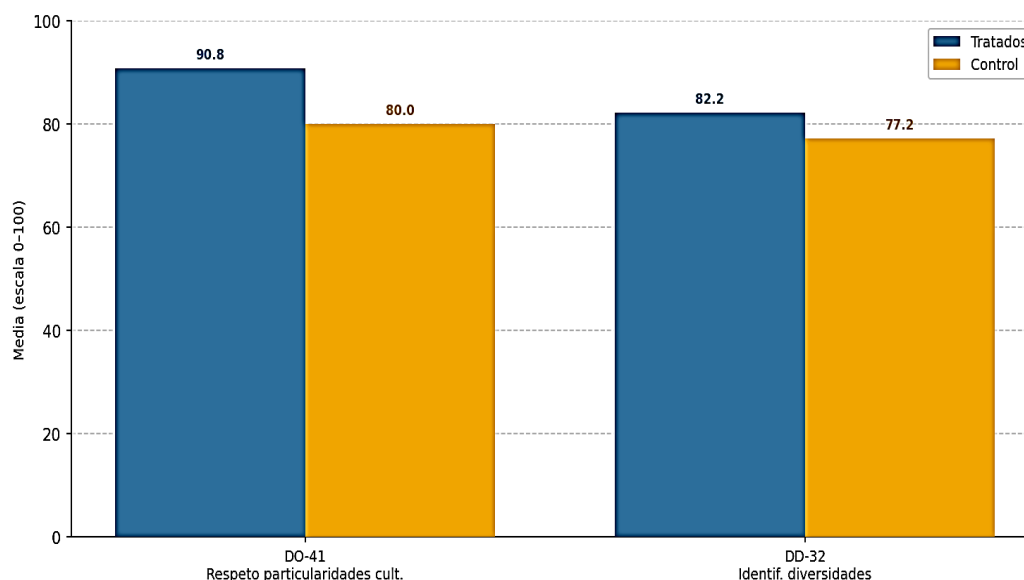
Ítem	Descripción	Media Tratados	Media Control	Dif.	d Cohen	Sig.
CN-DO Módulo J — Pertinencia del programa (parcial comparación)						
DO-41	La implementación respeta las particularidades culturales de la comunidad educativa	90.8	80.0	+10.8	0.470	***
CN-DD Módulo G — Adaptación institucional al contexto (aplicación universal)						
DD-31	Ajuste de orientaciones institucionales para asegurar pertinencia contextual	82.5	80.5	+2.0	0.105	ns
DD-32	Promoción de identificación y atención de situaciones de diversidad y equidad	82.2	77.2	+5.0	0.227	**

DD-33	Liderazgo en adaptaciones para estudiantes con necesidades educativas especiales	83.8	85.5	-1.7	-0.084	ns
-------	--	------	------	------	--------	----

Fuente: CN-DO-V3 y CN-DD-V3. Escala 0–100. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ns: no significativo. El ítem DO-41 del Módulo J tiene respuesta parcial del grupo control (n reducido); interpretarse con cautela. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La siguiente figura complementa la información suministrada:

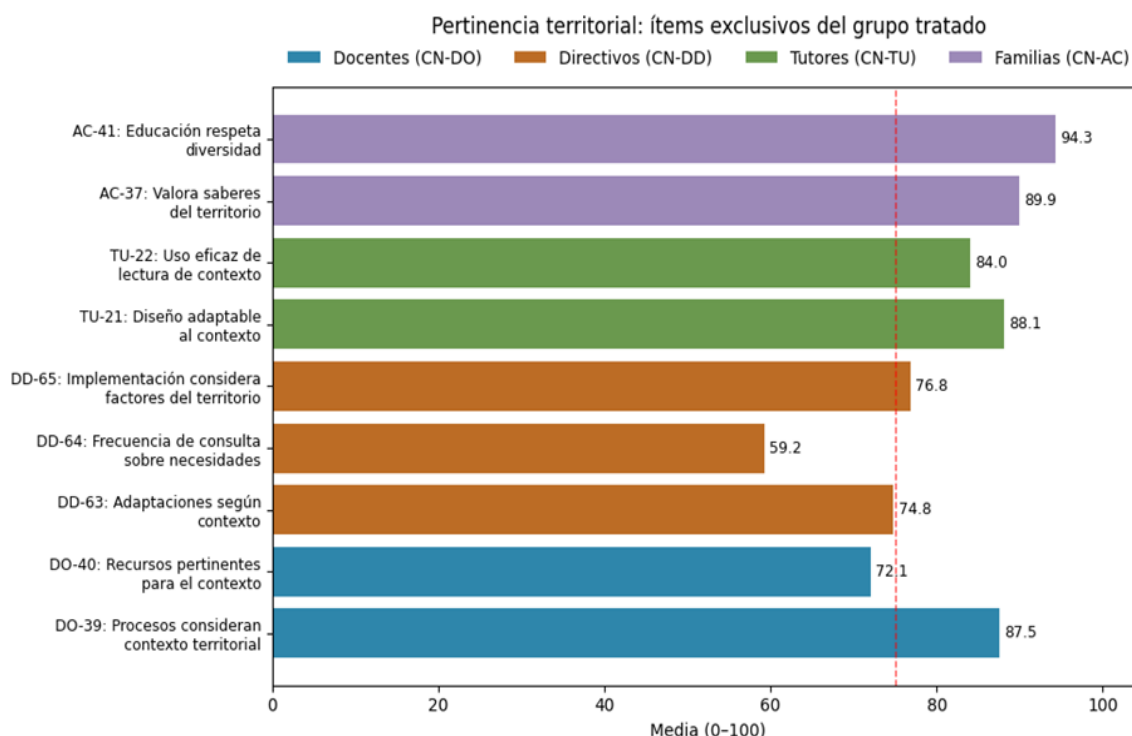
Figura 29 Pertinencia territorial: ítems comparables entre grupos



Fuente: CN-DO-V3 y CN-DD-V3. Escala 0–100. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

En los ítems con comparación entre grupos, emergen dos diferencias estadísticamente significativas. La primera corresponde al ítem DO-41 sobre el respeto a las particularidades culturales de la comunidad educativa: los docentes del grupo tratado reportan una media de 90.8 puntos frente a 80.0 del grupo control (diferencia de 10.8 puntos, $d = 0.470$, *** $p < 0.001$), un efecto de magnitud pequeña-moderada que sugiere que el programa ha fortalecido la sensibilidad cultural de los establecimientos educativos tratados, aunque cabe advertir que el grupo control para este ítem tiene una respuesta parcial y los resultados deben interpretarse con cautela. La segunda diferencia significativa corresponde al ítem DD-32 sobre la promoción de la identificación y atención de situaciones de diversidad y equidad ($d = 0.227$, ** $p < 0.01$), donde los directivos tratados también superan a los de control, lo que es consistente con el énfasis del PTAFI 3.0 en enfoques diferenciales e inclusivos. Para mejor comprensión véase la Figura 30 y la Tabla 43:

Figura 30 Pertinencia territorial: ítems exclusivos del grupo tratado



Fuente: CN-DO-V3, CN-DD-V3, CN-TU-V3 y CN-AC-V3. Escala 0–100. Ítems de aplicación exclusiva al grupo tratado. Línea roja discontinua indica umbral (75 puntos). Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Tabla 43 Pertinencia territorial: ítems exclusivos del grupo tratado

Ítem	Descripción	Media Tratados	Fuente
CN-DO Módulo J — Pertinencia del programa (solo tratados)			
DO-39	Los procesos del programa consideran el contexto territorial del EE	87.5	CN-DO Módulo J
DO-40	Los recursos del programa son pertinentes para las condiciones del contexto	72.1	CN-DO Módulo J
CN-DD Módulo M — Adaptación y pertinencia del programa (solo tratados)			
DD-63	Adaptaciones en contenidos, acompañamiento o logística según contexto	74.8	CN-DD Módulo M
DD-64	Frecuencia con que el equipo del programa solicita información sobre necesidades	59.2	CN-DD Módulo M
DD-65	Grado en que la implementación considera factores propios del territorio	76.8	CN-DD Módulo M
CN-TU Módulo H — Adaptación del diseño al contexto (solo tratados)			
TU-21	El diseño permite fácil adaptación a las características del contexto territorial	88.1	CN-TU Módulo H
TU-22	La información de la lectura de contexto es utilizada eficazmente por los docentes	84.0	CN-TU Módulo H
CN-AC Módulo G — Pertinencia desde la perspectiva familiar (solo tratados)			

AC-37	La institución educativa valora saberes del territorio y la comunidad	89.9	CN-AC Módulo G
AC-41	El EE promueve educación que respeta la diversidad cultural, étnica y de género	94.3	CN-AC Módulo G

Fuente: CN-DO-V3, CN-DD-V3, CN-TU-V3 y CN-AC-V3. Escala 0–100. Módulos de aplicación exclusiva al grupo tratado. Los valores de cada instrumento reflejan tipos de medición distintos y no son directamente comparables entre actores. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Los ítems exclusivos del grupo tratado evidencian valoraciones heterogéneas de la pertinencia territorial. Desde la perspectiva de los docentes tratados, el ítem DO-39 sobre la consideración del contexto territorial en los procesos del programa alcanza 87.5 puntos, pero el ítem DO-40 sobre la pertinencia de los recursos para el contexto registra 72.1 puntos, por debajo del umbral de acuerdo alto. Este resultado señala una brecha entre el reconocimiento del contexto en el diseño y la adecuación percibida de los materiales y recursos disponibles, y constituye una alerta relevante para el ajuste de los insumos del programa.

Desde la perspectiva de los directivos, el módulo M muestra que el ítem sobre adaptaciones realizadas por el programa según el contexto (DD-63) registra 74.8 puntos, justo por debajo del umbral, y el ítem sobre la frecuencia con que el equipo del programa solicita información sobre necesidades territoriales (DD-64) reporta 59.2 puntos, el valor más bajo de toda la sección. Este resultado sugiere que, desde la visión de los directivos, la consulta activa del equipo nacional y territorial sobre las necesidades específicas de cada establecimiento es insuficiente. En contraste, el ítem DD-65 sobre el grado en que la implementación considera factores propios del territorio registra 76.8 puntos, lo que indica que hay una percepción diferenciada entre el proceso de consulta previo y la alineación final de la implementación.

Los tutores presentan las percepciones más favorables en esta dimensión: TU-21 sobre la adaptabilidad del diseño al contexto territorial alcanza 88.1 puntos y TU-22 sobre el uso eficaz de la lectura de contexto por parte de los docentes registra 84.0 puntos. Las familias reportan que el establecimiento valora los saberes del territorio (89.9 puntos, AC-37) y respeta la diversidad cultural (94.3 puntos, AC-41), lo que refuerza la imagen de instituciones sensibles al entorno comunitario, aunque sin que pueda atribuirse este rasgo exclusivamente al programa.

Respuestas a las preguntas orientadoras

P3.1. El acompañamiento del PTAFI 3.0 es altamente valorado por docentes (89.7 a 91.6 puntos) y directivos tratados, quienes reportan haber liderado la implementación en niveles altos (82.0 puntos) con buena articulación con procesos existentes (83.4 puntos). Los tutores perciben que el acompañamiento ha fortalecido capacidades de seguimiento de directivos y coordinación de equipos dinamizadores. El único aspecto bajo el umbral de acuerdo alto es la claridad de los

lineamientos del MEN y la ETC, lo que señala una oportunidad de mejora en la comunicación de orientaciones desde el nivel central.

P3.2. Tanto directivos tratados como de control reportan niveles altos de liderazgo pedagógico sin diferencias significativas en cinco de seis ítems. La excepción es articulación curricular, donde el control supera al tratado ($d=-0.114$, ns), dimensión que era ligeramente más sólida en establecimientos educativos de control. Los módulos exclusivos de tratados confirman que el programa ha contribuido a un cambio positivo en el liderazgo pedagógico (87.3 puntos) y que las herramientas son aplicables al contexto. La frecuencia del acompañamiento (74.2 puntos) es el único aspecto que no supera el umbral de acuerdo alto.

P3.3. Los cuatro actores consultados reportan valoración alta del relacionamiento escuela-familia, con medias superiores al umbral de acuerdo alto en todos los ítems y sin diferencias significativas entre grupos. Los tutores complementan esta perspectiva reportando que la formación integral ha incrementado la participación de familias (78.0) y mejorado la comunicación (80.5). La ausencia de brechas indica que la participación familiar es un capital social preexistente que el programa puede potenciar, pero cuya construcción no puede atribuirse únicamente a la intervención.

P3.4. Los datos muestran diferencias significativas a favor del grupo tratado en respeto a particularidades culturales (DO-41: $d=0.470$, $p<0.001$) y promoción de atención a la diversidad (DD-32: $d=0.219$, $p<0.05$). Sin embargo, los ítems exclusivos del grupo tratado revelan tensiones: la pertinencia de recursos para el contexto (72.0 puntos) y la frecuencia de consulta sobre necesidades territoriales (59.5 puntos) se ubican bajo el umbral de acuerdo alto. Esta combinación configura un desafío de coherencia interna: el diseño reconoce el territorio, pero los materiales y la intensidad de consulta territorial no alcanzan el nivel esperado.

9. Prácticas docentes y motivación

Esta sección examina dos preguntas orientadoras centradas en el factor docente dentro del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0). La pregunta P4.1 indaga si la ruta de acompañamiento y formación del programa contribuye a transformar las prácticas pedagógicas y la gestión del aula de los docentes. La pregunta P4.2 examina si la filosofía de formación integral del PTAFI 3.0 incide en el compromiso y la motivación profesional de los docentes. Ambas preguntas tienen una similitud en reconocer al docente como actor central del cambio educativo y al acompañamiento como mecanismo privilegiado para activar dicho cambio.

9.1. Prácticas pedagógicas y gestión del aula

Esta subsección responde a P4.1: ¿la ruta de acompañamiento y formación contribuye en las prácticas pedagógicas y la gestión del aula de los docentes? El análisis parte de los ítems con comparación entre grupos: el ítem 23 y el ítem 24 del módulo C de CN-ES, que recogen la percepción de los estudiantes sobre las estrategias de enseñanza, y los ítems 1 y 2 del módulo B de CN-DO, que capturan la autopercepción docente sobre planificación e innovación. Estos cuatro ítems permiten contrastar la experiencia del grupo tratado frente al control. Como evidencia complementaria se presentan los ítems exclusivos del módulo K de CN-DO, el módulo N de CN-DD y el módulo I de CN-TU, que caracterizan el acompañamiento y sus efectos percibidos en el grupo tratado. Los datos se condensan en la siguiente tabla y Figura 31:

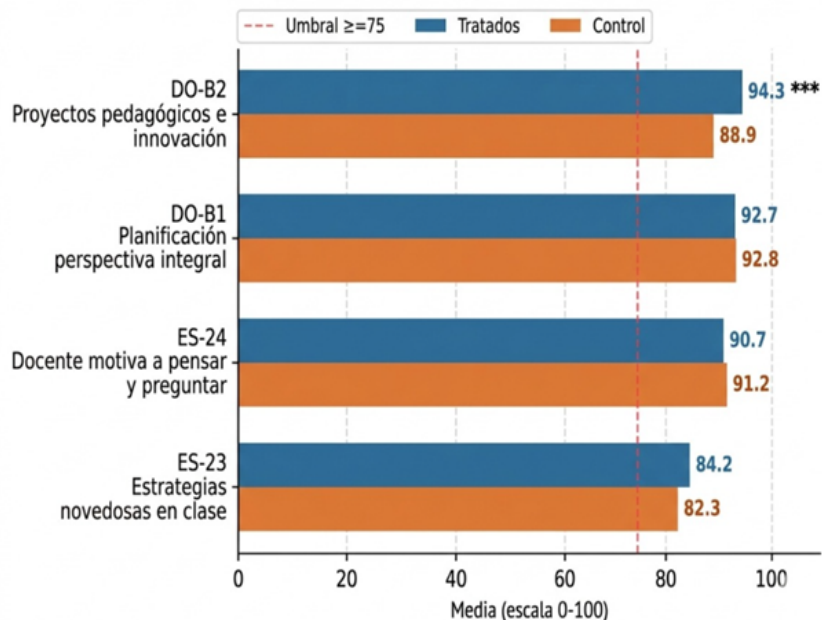
Tabla 44 Prácticas pedagógicas y gestión del aula: ítems comparables entre grupos

Ítem	Descripción	Media Tratados	Media Control	Dif.	d Cohen	Sig.
CN-ES Módulo C — Percepción estudiantil sobre prácticas docentes (aplicación universal)						
ES-23	En las clases se usan estrategias novedosas y creativas para aprender	84.2	82.3	1.9	0.095	ns
ES-24	En clase, el profesor nos motiva a pensar y preguntar	90.7	91.2	-0.5	-0.036	ns
CN-DO Módulo B — Autopercepción docente sobre planificación e innovación (aplicación universal)						
DO-B1	Realizo mi planificación desde una perspectiva integral de la formación	92.7	92.8	-0.1	-0.012	ns
DO-B2	Los proyectos pedagógicos favorecen la innovación en mi práctica	94.3	88.9	5.4	0.381	***

Fuente: CN-ES-V3 y CN-DO-V3. Escala 0–100. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ns: no significativo. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Figura 31 Prácticas pedagógicas: comparación entre grupos tratados y control (CN-ES Módulo C y CN-DO Módulo B)

Prácticas pedagógicas: comparación entre grupos
tratados y control (CN-ES Módulo C y CN-DO Módulo B)



Fuente: CN-ES-V3 y CN-DO-V3. Escala 0–100. Línea discontinua indica umbral de acuerdo alto (75 puntos). Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La comparación entre grupos revela un comportamiento observado consistente: en la percepción de los estudiantes sobre las prácticas docentes, no existe diferencia estadísticamente significativa entre quienes asisten a establecimientos educativos tratados y los del grupo control. El ítem ES-23 sobre el uso de estrategias novedosas y creativas en clase registra 84.2 puntos en tratados y 82.3 en control ($d = 0.095$, ns), y el ítem ES-24 sobre la motivación docente para pensar y preguntar muestra 90.7 y 91.2 respectivamente ($d = -0.036$, ns). Esta similitud entre grupos, con ambas medias muy por encima del umbral de acuerdo alto, indica que los estudiantes de los dos tipos de establecimientos educativos perciben prácticas docentes de calidad similar, lo que dificulta atribuir a la intervención una mejora diferencial en este aspecto desde la mirada estudiantil.

La situación cambia al analizar la autopercepción de los docentes. El ítem DO-B1 sobre planificación con perspectiva integral es prácticamente idéntico entre grupos (92.7 tratados vs. 92.8 control, $d = -0.012$, ns), lo que confirma que la planificación integral es una práctica extendida independientemente del programa. Sin embargo, el ítem DO-B2 sobre si los proyectos pedagógicos favorecen la innovación en la práctica docente muestra una diferencia estadísticamente significativa y de magnitud pequeña-moderada a favor del grupo tratado: 94.3 puntos frente a 88.9 puntos del control (diferencia de 5.4 puntos, $d = 0.381$, *** $p < 0.001$). Este es el único ítem comparable que evidencia una brecha entre grupos en esta subsección, y sugiere que la experiencia con proyectos pedagógicos propios

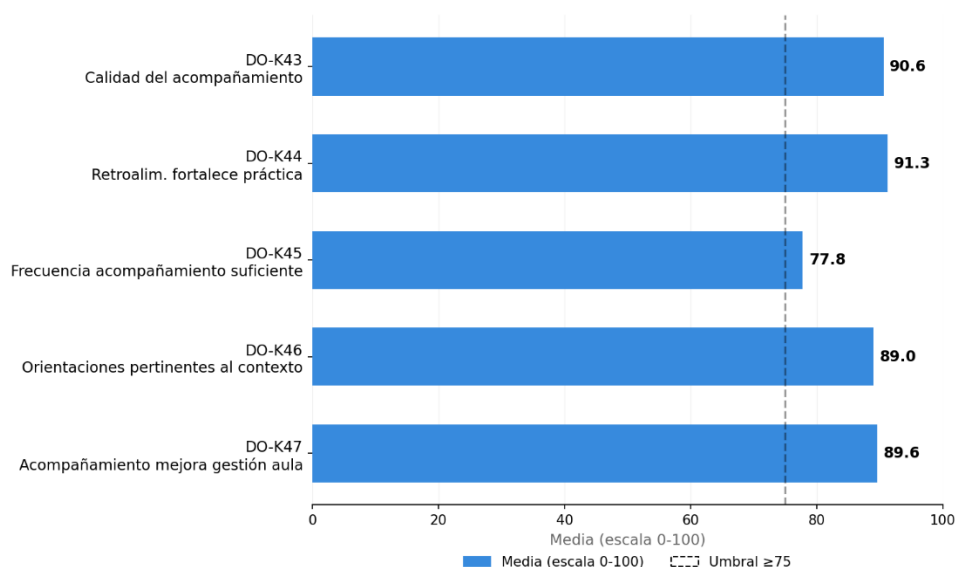
del PTAFI 3.0 genera una valoración diferencial de la innovación en los docentes tratados. Léase la Tabla 45 y la Figura 32 complementarias a lo descrito:

Tabla 45 Acompañamiento y gestión del aula: CN-DO Módulo K (solo grupo tratado)

Ítem	Descripción	Media	Umbral ≥ 75
DO-K43	El acompañamiento recibido es de calidad	90.6	✓
DO-K44	La retroalimentación con tutores fortalece mi práctica pedagógica	91.3	✓
DO-K45	La frecuencia del acompañamiento es suficiente	77.8	✓
DO-K46	Las orientaciones son pertinentes para mi contexto	89.0	✓
DO-K47	El acompañamiento mejora mi gestión en el aula	89.6	✓

Fuente: CN-DO-V3. Escala 0–100. Módulo K de aplicación exclusiva al grupo tratado. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Figura 32 Acompañamiento docente percibido: CN-DO Módulo K (grupo tratado)



Fuente: CN-DO-V3. Escala 0–100. Aplicación exclusiva al grupo tratado. Línea discontinua: umbral 75 puntos. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Entre los docentes del grupo tratado, los cinco ítems del módulo K superan el umbral de acuerdo alto, con medias que oscilan entre 77.8 y 91.3 puntos. La calidad del acompañamiento (90.6 puntos) y el fortalecimiento de la práctica pedagógica mediante la retroalimentación con tutores (91.3 puntos) son las dimensiones mejor valoradas. El ítem sobre la suficiencia de la frecuencia del acompañamiento registra el valor más bajo del módulo (77.8 puntos), apenas por encima del umbral, lo que

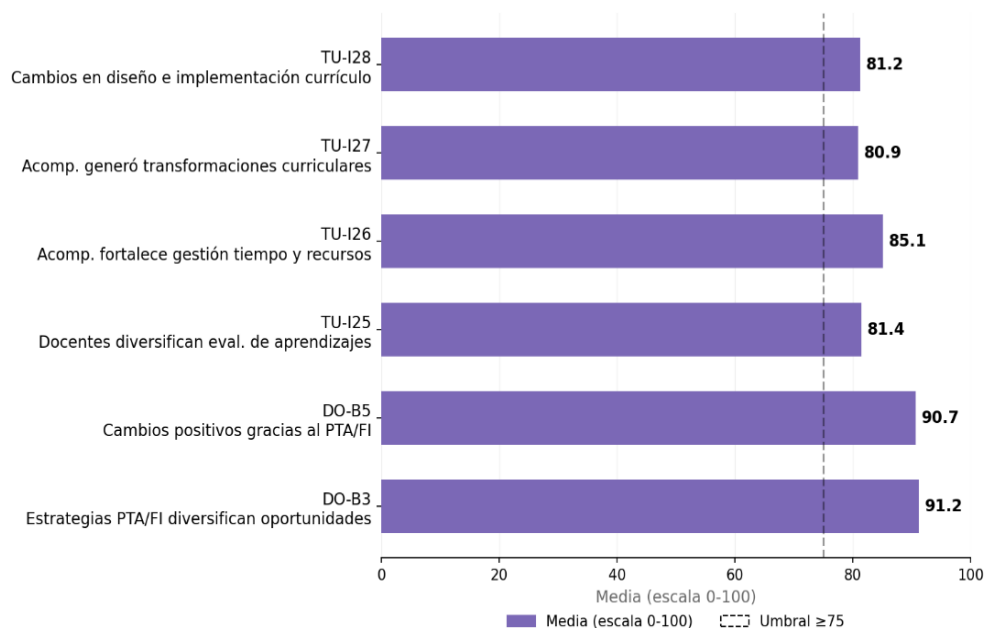
señala un margen de mejora en la intensidad del acompañamiento sin que llegue a constituir un punto crítico. La pertinencia de las orientaciones (89.0 puntos) y la mejora en la gestión del aula (89.6 puntos) complementan un cuadro de percepción positiva del proceso de acompañamiento como palanca de mejora pedagógica. Véase la Tabla 46 y la Figura 33; la Tabla 47 y la Figura 34 para complementar lo descrito:

Tabla 46 Cambios en práctica docente: CN-DO ítems B3 y B5 y CN-TU Módulo I (solo grupo tratado)

Ítem	Descripción	Media	Umbral ≥ 75
CN-DO Módulo B — Percepción docente (solo tratados)			
DO-B3	Las estrategias del PTAFI 3.0 diversifican las oportunidades de aprendizaje	91.2	✓
DO-B5	He observado cambios positivos en mi práctica docente gracias al PTAFI 3.0	90.7	✓
CN-TU Módulo I — Percepción de tutores sobre cambios en práctica docente (solo tratados)			
TU-I25	Los docentes han mejorado su capacidad para diversificar estrategias de evaluación	81.4	✓
TU-I26	El acompañamiento ha fortalecido las habilidades de gestión de tiempo y recursos	85.1	✓
TU-I27	El acompañamiento ha resultado en transformaciones curriculares evidenciables	80.9	✓
TU-I28	Se observan cambios concretos en el diseño e implementación del currículo	81.2	✓

Fuente: CN-DO-V3 y CN-TU-V3. Escala 0–100. Módulos de aplicación exclusiva al grupo tratado. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Figura 33 Cambios percibidos en práctica docente: CN-DO ítems B3 y B5 y CN-TU Módulo I (grupo tratado)



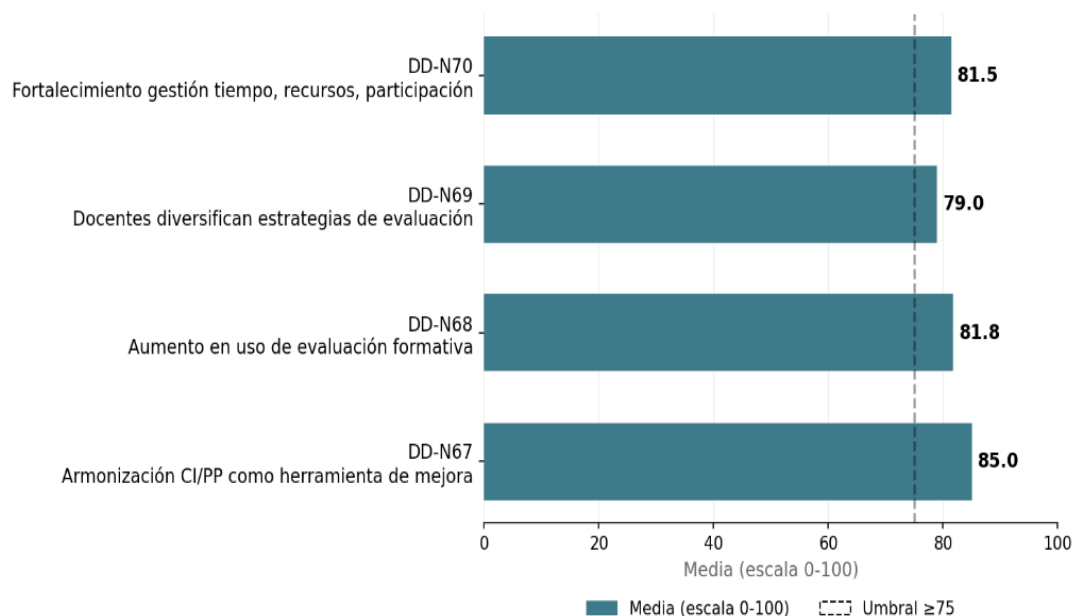
Fuente: CN-DO-V3 y CN-TU-V3. Escala 0–100. Aplicación exclusiva al grupo tratado. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Tabla 47 Impacto del acompañamiento en prácticas docentes: CN-DD Módulo N (solo grupo tratado)

Ítem	Descripción	Media	Umbral ≥ 75
DD-N67	Armonización logró que CI y PP se usen como herramientas de mejora pedagógica	85.0	✓
DD-N68	Acompañamiento aumentó la frecuencia con que docentes usan evaluación formativa	81.8	✓
DD-N69	Docentes han mejorado capacidad para diversificar estrategias de evaluación	79.0	✓
DD-N70	Acompañamiento fortaleció habilidades para gestionar tiempo, recursos y participación	81.5	✓

Fuente: CN-DD-V3. Escala 0–100. Módulo N de aplicación exclusiva al grupo tratado. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Figura 34 Percepción directiva sobre prácticas docentes: CN-DD Módulo N (grupo tratado)



Fuente: CN-DD-V3. Escala 0–100. Aplicación exclusiva al grupo tratado. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La evidencia exclusiva del grupo tratado configura un cuadro de percepción positiva sobre los cambios en las prácticas pedagógicas. Los docentes tratados reportan que las estrategias del programa diversifican las oportunidades de aprendizaje (91.2 puntos, DO-B3) y que han observado cambios positivos en su propia práctica gracias al PTAFI 3.0 (90.7 puntos, DO-B5). Los tutores, por su parte, confirman desde su posición de observadores externos que los docentes han fortalecido la gestión de tiempo y recursos en el aula (85.1 puntos, TU-I26), que se

observan transformaciones curriculares concretas (80.9 puntos, TU-I27) y que los cambios en el diseño e implementación del currículo son visibles (81.2 puntos, TU-I28).

Desde la perspectiva directiva, el módulo N revela que la armonización de Centros de Interés y Proyectos Pedagógicos como herramientas de mejora pedagógica alcanza 85.0 puntos y que el acompañamiento ha incrementado el uso de la evaluación formativa (81.8 puntos). Todos estos valores superan el umbral de acuerdo alto. Dado que estos datos carecen de grupo de comparación, no permiten concluir que las mejoras sean atribuibles exclusivamente al programa; sí evidencian que los actores del grupo tratado perciben cambios coherentes con los objetivos del PTAFI 3.0.

9.2. Compromiso y motivación docente

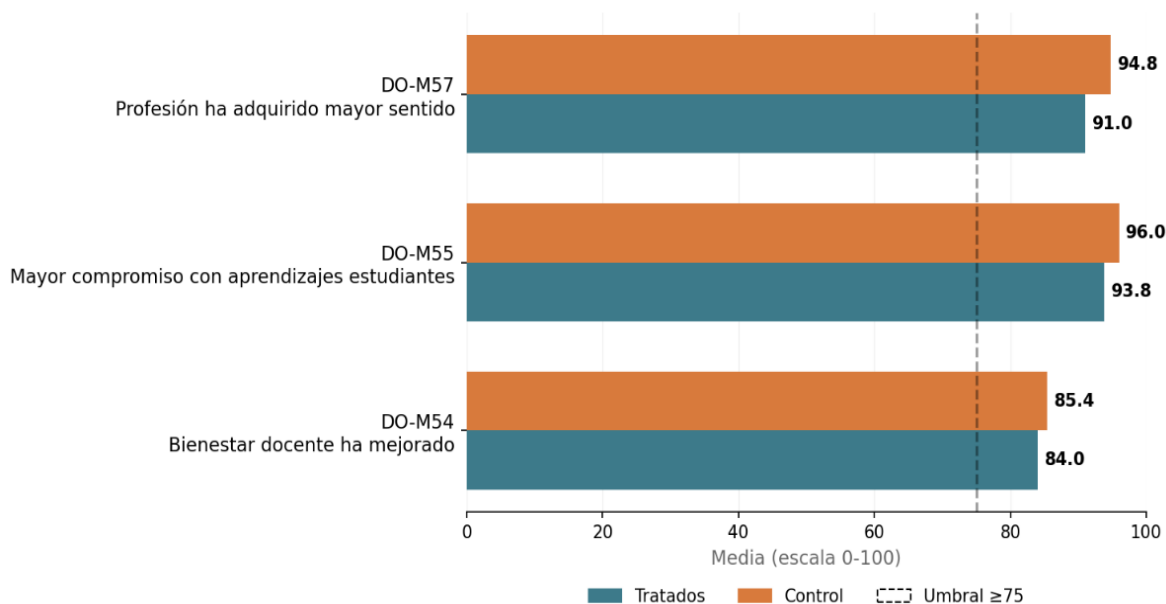
Esta subsección responde a P4.2: ¿contribuye la formación integral al fortalecimiento del compromiso y la motivación docente? Las fuentes son el módulo M de CN-DO (ítems 53 a 57) y el módulo O de CN-DD (ítems 72 a 74). Entre los ítems del módulo M, los ítems 54, 55 y 57 son de aplicación universal y permiten comparación directa entre grupos; los ítems 53 y 56 son exclusivos del grupo tratado. El módulo O de CN-DD registró un número muy reducido de respuestas del grupo control y sus datos se tratan como evidencia del grupo tratado. El análisis prioriza la comparación de los tres ítems universales del módulo M antes de presentar la evidencia complementaria. Lo anterior se ratifica con lo expuesto en la tabla y la Figura 35:

Tabla 48 Compromiso y motivación docente: CN-DO Módulo M, ítems comparables entre grupos

Ítem	Descripción	Media Tratados	Media Control	Dif.	d Cohen	Sig.
DO-M54	Mi bienestar docente ha mejorado	84.0	85.4	-1.4	-0.066	ns
DO-M55	Estoy más comprometido con los aprendizajes de mis estudiantes	93.8	96.0	-2.2	-0.185	*
DO-M57	Siento que el ejercicio de mi profesión ha adquirido mayor sentido	91.0	94.8	-3.8	-0.270	**

Fuente: CN-DO-V3. Escala 0–100. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ns: no significativo. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Figura 35 Compromiso y motivación docente: comparación entre grupos tratados y control (CN-DO Módulo M)



Fuente: CN-DO-V3. Escala 0–100. Línea discontinua: umbral 75 puntos. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

El análisis comparativo de los tres ítems universales del módulo M revela un comportamiento observado que merece lectura cuidadosa: en los tres casos, el grupo control reporta medias ligeramente superiores a las del grupo tratado, y dos de estas diferencias alcanzan significancia estadística. El ítem DO-M54 sobre bienestar docente registra 84.0 en tratados y 85.4 en control ($d = -0.066$, ns), sin diferencia significativa. El ítem DO-M55 sobre compromiso con los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes muestra 93.8 en tratados y 96.0 en control ($d = -0.185$, * $p < 0.05$). El ítem DO-M57 sobre el sentido de la profesión registra 91.0 en tratados y 94.8 en control ($d = -0.270$, ** $p < 0.01$).

La interpretación de este comportamiento observado requiere cautela metodológica. En primer lugar, ambos grupos reportan medias notablemente elevadas y muy por encima del umbral de acuerdo alto en los tres ítems; las diferencias, aunque estadísticamente significativas, son pequeñas en magnitud (d entre -0.066 y -0.270) y no reflejan una brecha de relevancia práctica entre grupos. En segundo lugar, los ítems del módulo M con referencia explícita al PTAFI 3.0 (como el ítem 53 sobre motivación para innovar y el ítem 56 sobre satisfacción con la participación en el programa) son exclusivos del grupo tratado, lo que impide comparación directa en las dimensiones más vinculadas al programa. En tercer lugar, los ítems comparables, en particular DO-M55 y DO-M57, miden compromiso y sentido profesional en términos generales, sin referencia al programa; su

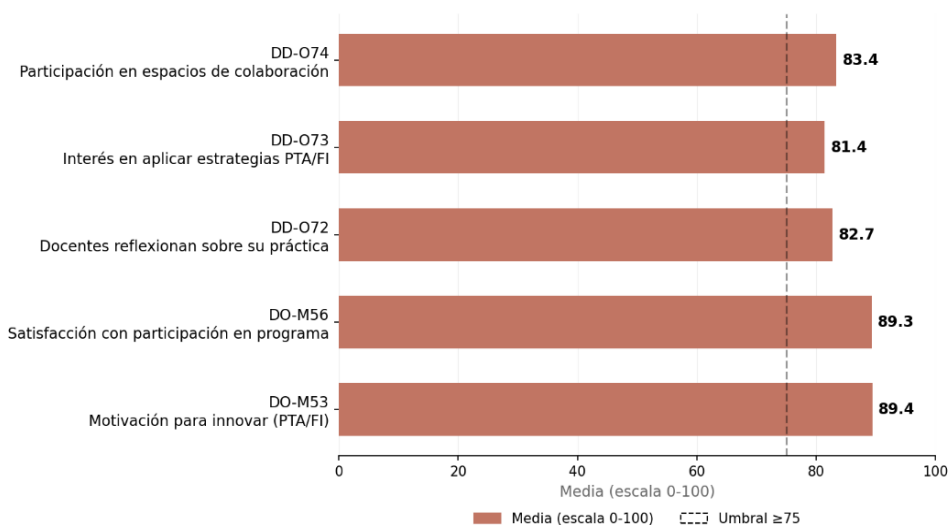
formulación los hace susceptibles de reflejar condiciones de bienestar docente previas o diferencias estructurales entre establecimientos educativos más que efectos del PTAFI 3.0. Esta lectura es coherente con el diseño cuasiexperimental: el emparejamiento por características estructurales puede no haber controlado completamente variables asociadas al clima institucional o la satisfacción laboral preexistente. Puede revisarse la tabla y Figura 36:

Tabla 49 Motivación e innovación docente: ítems exclusivos del grupo tratado (CN-DO Módulo M y CN-DD Módulo O)

Ítem	Descripción	Media	Umbral ≥ 75
CN-DO Módulo M — Autopercepción docente (solo tratados)			
DO-M53	Me siento motivado a innovar gracias al PTAFI 3.0	89.4	✓
DO-M56	Estoy satisfecho con mi participación en el programa PTAFI 3.0	89.3	✓
CN-DD Módulo O — Percepción directiva sobre motivación docente (solo tratados)			
DD-O72	Los docentes muestran disposición para reflexionar sobre su práctica educativa	82.7	✓
DD-O73	Los docentes muestran interés en aplicar las estrategias propuestas en el PTAFI 3.0	81.4	✓
DD-O74	Los docentes participan activamente en espacios que promueven la colaboración	83.4	✓

Fuente: CN-DO-V3 y CN-DD-V3. Escala 0–100. Módulos de aplicación exclusiva al grupo tratado. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Figura 36 Motivación e innovación docente: evidencia del grupo tratado (CN-DO Módulo M e ítems y CN-DD Módulo O)



Fuente: CN-DO-V3 y CN-DD-V3. Escala 0–100. Aplicación exclusiva al grupo tratado. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Los ítems exclusivos del grupo tratado dibujan un perfil de motivación interna vinculado al programa. Los docentes tratados reportan sentirse motivados a innovar

gracias al PTAFI 3.0 (89.4 puntos, DO-M53) y satisfechos con su participación en el programa (89.3 puntos, DO-M56), ambos valores claramente por encima del umbral de acuerdo alto. La similitud entre estos dos ítems es notable: la motivación para innovar y la satisfacción con el programa comparten prácticamente la misma media, lo que sugiere que la experiencia del PTAFI 3.0 produce en los docentes tratados una valoración positiva consistente de su participación. Desde la mirada directiva, el módulo O revela que los docentes del grupo tratado muestran disposición para reflexionar sobre su práctica (82.7 puntos), interés en aplicar las estrategias propuestas por el programa (81.4 puntos) y participación activa en espacios de colaboración (83.4 puntos). Estos tres ítems superan el umbral de acuerdo alto y son consistentes con la autovaloración docente, aunque provienen de una fuente distinta y no son directamente comparables.

Respuestas a las preguntas orientadoras.

P4.1. Desde la percepción estudiantil, las prácticas docentes son igualmente valoradas en establecimientos educativos tratados y de control, sin diferencias significativas en uso de estrategias novedosas ni en motivación para el pensamiento crítico. Desde la autopercepción docente, el único ítem universal con brecha significativa es la valoración de proyectos pedagógicos para innovar la práctica: tratados superan a control ($d=+0.381$, $p<0.001$), efecto pequeño-moderado que indica una diferencia perceptual real en el grupo intervenido. La planificación integral es igualmente consolidada en ambos grupos. Los tutores confirman transformaciones curriculares observables y los directivos valoran el acompañamiento como mecanismo de mejora de la evaluación formativa. La ruta de acompañamiento es percibida positivamente por todos los actores del grupo tratado, con diferencia significativa en la valoración de la innovación pedagógica a través de proyectos.

P4.2. El grupo control reporta medias ligeramente superiores al tratado en bienestar, compromiso con los aprendizajes ($d=-0.185$, $p<0.05$) y sentido de la profesión ($d=-0.270$, $p<0.01$). Ambos grupos se ubican muy por encima del umbral de acuerdo alto en los tres ítems, con diferencias de magnitud pequeña o trivial, lo que indica que el compromiso y la motivación profesional son características consolidadas en los docentes de la muestra con independencia de la condición de tratamiento. Los docentes tratados reportan motivación específica para innovar gracias al programa (89.4) y satisfacción con su participación en el PTAFI 3.0 (89.3). Los directivos del grupo tratado confirman que los docentes muestran disposición para reflexionar (82.7), interés en aplicar estrategias del programa (81.4) y participación en espacios colaborativos (83.4). El PTAFI 3.0 opera sobre una base de compromiso docente ya consolidada, y su contribución más nítida es generar

satisfacción e impulso innovador específicamente asociados a la experiencia del programa.

10. Permanencia, inclusión e innovación

Esta sección examina dos dimensiones del PTAFI 3.0 relacionadas con el ambiente educativo y la vinculación estudiantil. La pregunta P5.1 indaga cómo las estrategias de formación integral favorecen el fortalecimiento del clima escolar, entendido como la calidad de las interacciones, la convivencia y el sentido de pertenencia al establecimiento. La pregunta P5.2 analiza si existe relación entre la implementación de estrategias de formación integral y la regularidad en la asistencia estudiantil, tomando como fuente principal de datos objetivos el SIMAT y como evidencia complementaria la percepción de actores recogida en los cuestionarios.

10.1. Clima escolar y convivencia

Esta subsección responde a P5.1. Los ítems comparables entre grupos son: el módulo E de CN-ES (ítems 28 a 33), los ítems 22, 23, 24 y 25 del módulo F de CN-DO, y los ítems 25, 26 y 27 del módulo E de CN-DD. El ítem 21 del módulo F de CN-DO y el ítem 39 del módulo G de CN-AC son exclusivos del grupo tratado, al igual que los ítems 31 y 32 del módulo J de CN-TU. Véase la siguiente tabla y figura continuas:

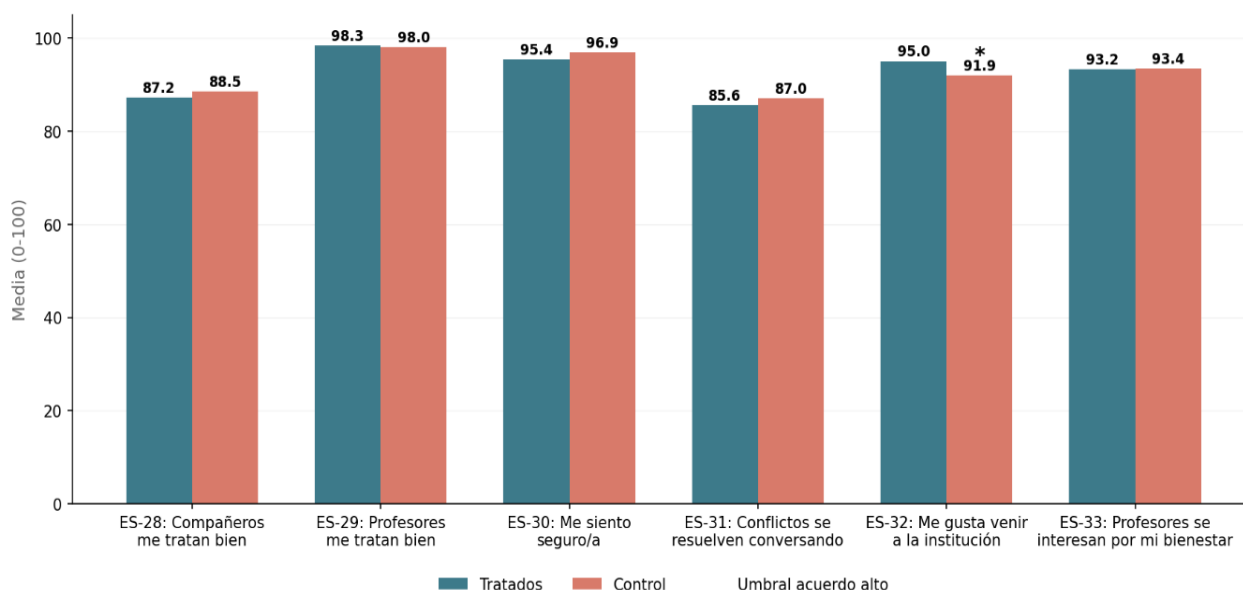
Tabla 50 Clima escolar: percepción estudiantil (CN-ES Módulo E, comparación entre grupos)

Ítem	Descripción	Media Tratados	Media Control	Dif.	d Cohen	Sig.
ES-28	Mis compañeros me tratan bien	87.2	88.5	-1.3	-0.075	ns
ES-29	Mis profesores me tratan bien	98.3	98.0	0.314	0.041	ns
ES-30	En la institución educativa me siento seguro/a	95.4	95.9	-0.5	-0.044	ns
ES-31	Los conflictos se resuelven conversando	85.6	87.0	-1.4	-0.078	ns
ES-32	Me gusta venir a la institución todos los días	95.0	91.9	3.0	0.206	*
ES-33	Mis profesores se interesan por mi bienestar	93.2	93.4	-0.258	-0.018	ns

Fuente: CN-ES-V3. Escala 0–100. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; ns: no significativo. *Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

Figura 37 Clima escolar: percepción estudiantil comparada entre grupos (CN-ES Módulo E)

Clima escolar: percepción estudiantil comparada entre grupos
(CN-ES Módulo E)



Fuente: CN-ES-V3. Escala 0–100. Asterisco (*) indica diferencia estadísticamente significativa. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Desde la percepción estudiantil, el clima escolar es valorado muy positivamente en ambos grupos y con diferencias mínimas entre ellos. Cinco de los seis ítems no registran diferencias estadísticamente significativas: el trato de compañeros, el trato de profesores, la seguridad, la resolución de conflictos y el interés docente por el bienestar estudiantil muestran medias similares en tratados y control, con valores que oscilan entre 85.6 y 98.3 puntos.

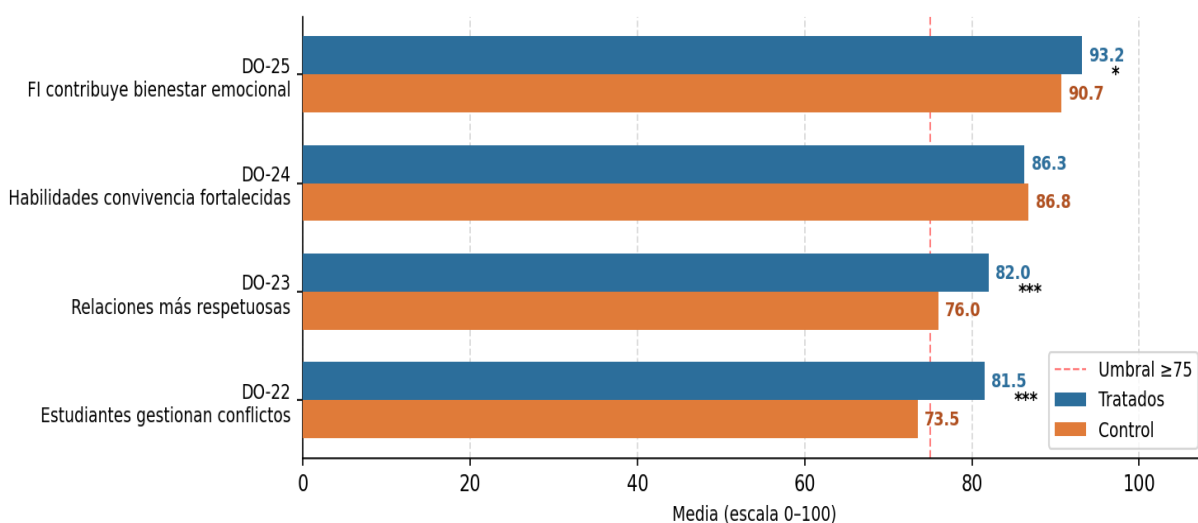
La única diferencia significativa, aunque de magnitud pequeña, corresponde al ítem ES-32 sobre el gusto por asistir a la institución: los estudiantes del grupo tratado reportan 95.0 puntos frente a 91.9 del control ($d = 0.206$, $* p < 0.05$), lo que sugiere que las estrategias del programa pueden contribuir a generar mayor sentido de pertenencia y motivación por asistir, aunque la diferencia debe interpretarse con cautela dada su magnitud pequeña y el carácter perceptual de la evidencia. Para resumir los datos puede revisarse la tabla y la Figura 38:

Tabla 51 Clima escolar: percepción docente (CN-DO Módulo F, comparación entre grupos)

Ítem	Descripción	Media Tratados	Media Control	Dif.	d Cohen	Sig.
DO-22	Los estudiantes gestionan mejor los conflictos	81.5	73.5	+8.0	0.441	***
DO-23	Las relaciones entre estudiantes son más respetuosas	82.0	76.0	+6.0	0.326	***
DO-24	Se han fortalecido las habilidades para la convivencia	86.3	86.8	-0.5	-0.028	ns
DO-25	La formación integral contribuye al bienestar emocional del grupo	93.2	90.7	+2.5	0.192	*

Fuente: CN-DO-V3. Escala 0–100. Módulo F ítems 22–25 de aplicación universal. *** $p < 0.001$; * $p < 0.05$; ns: no significativo. *Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

Figura 38 Convivencia escolar: autopercepción docente comparada (CN-DO Módulo F, ítems comparables)



Fuente: CN-DO-V3. Escala 0–100. Asteriscos indican diferencia estadísticamente significativa. *Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

La percepción docente sobre el clima de convivencia ofrece los hallazgos comparativos más relevantes de esta subsección. Los docentes del grupo tratado superan significativamente a los del control en dos ítems clave: gestión de conflictos por parte de los estudiantes (81.5 vs. 73.5, $d = 0.441$, *** $p < 0.001$) y respeto en las relaciones entre estudiantes (82.0 vs. 76.0, $d = 0.326$, *** $p < 0.001$). Ambas diferencias son de magnitud cercana al umbral de efecto moderado y apuntan a que

los docentes de establecimientos educativos tratados perciben mejoras más marcadas en la dinámica de convivencia. La diferencia en el ítem DO-25 sobre la contribución de la formación integral al bienestar emocional también es significativa, aunque de magnitud pequeña ($d = 0.192$, * $p < 0.05$). El ítem DO-24 sobre habilidades de convivencia no muestra diferencia (86.3 vs. 86.8, ns), lo que indica que ambos grupos perciben niveles similares en ese aspecto más general. El ítem DO-21, exclusivo del grupo tratado, reporta 85.6 puntos para la mejora del clima emocional del aula, valor que supera el umbral de acuerdo alto pero que no admite comparación.

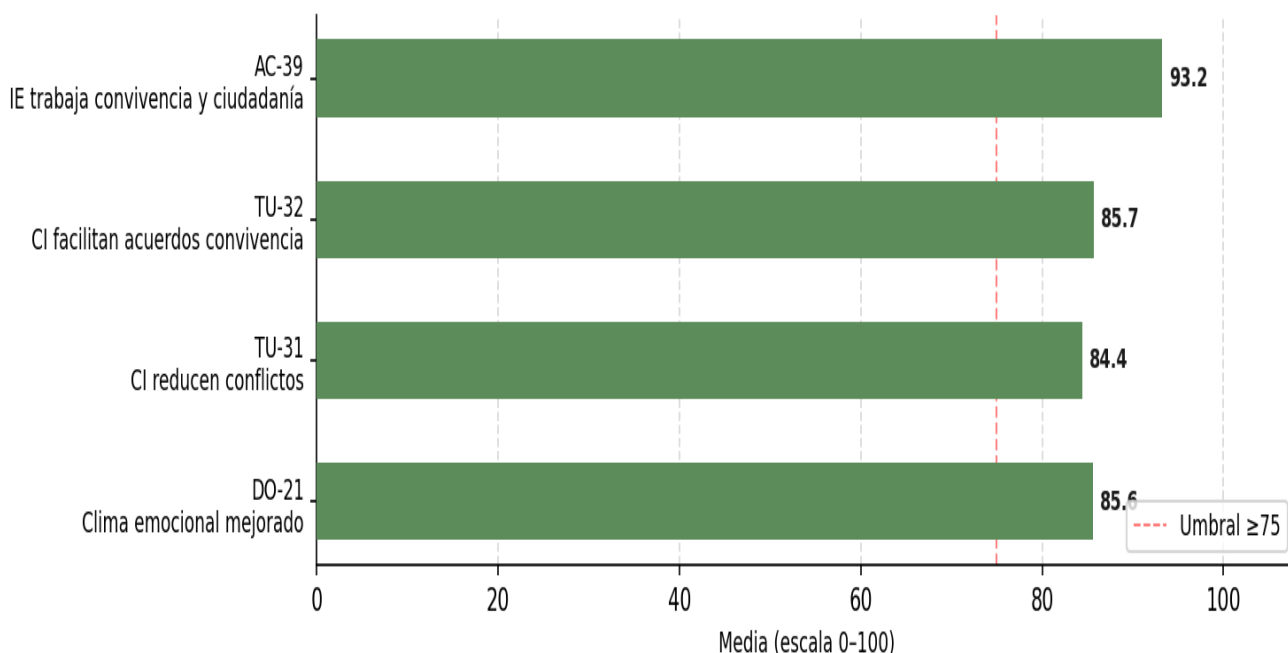
Tabla 52 Clima escolar: percepción directiva (CN-DD Módulo E, comparación entre grupos)

Ítem	Descripción	Media Tratados	Media Control	Dif.	d Cohen	Sig.
DD-25	Se lidera implementación de estrategias para fortalecer la convivencia	92.3	92.7	-0.4	-0.026	ns
DD-26	Se garantiza ambiente escolar que permita libre expresión de opiniones	92.7	93.6	-0.8	-0.062	ns
DD-27	Se gestiona resolución oportuna de situaciones que afectan la convivencia	91.7	92.5	-0.8	-0.056	ns

Fuente: CN-DD-V3. Escala 0–100. Módulo E de aplicación universal. ns: no significativo. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Los directivos de ambos grupos reportan niveles muy altos y prácticamente idénticos en los tres ítems de clima escolar del módulo E, con medias entre 91.7 y 93.6 puntos y diferencias inferiores a un punto en todos los casos. Esta similitud entre grupos confirma que el liderazgo en convivencia y la garantía de ambientes respetuosos son prácticas consolidadas en los establecimientos educativos de la muestra, independientemente de la condición de tratamiento, y que en esta dimensión el programa no genera una brecha perceptual diferencial desde la mirada directiva. Puede leerse para mayor comprensión la siguiente figura:

Figura 39 Clima escolar: evidencia complementaria del grupo tratado (CN-DO ítem 21, CN-TU Módulo J y CN-AC ítem 39)



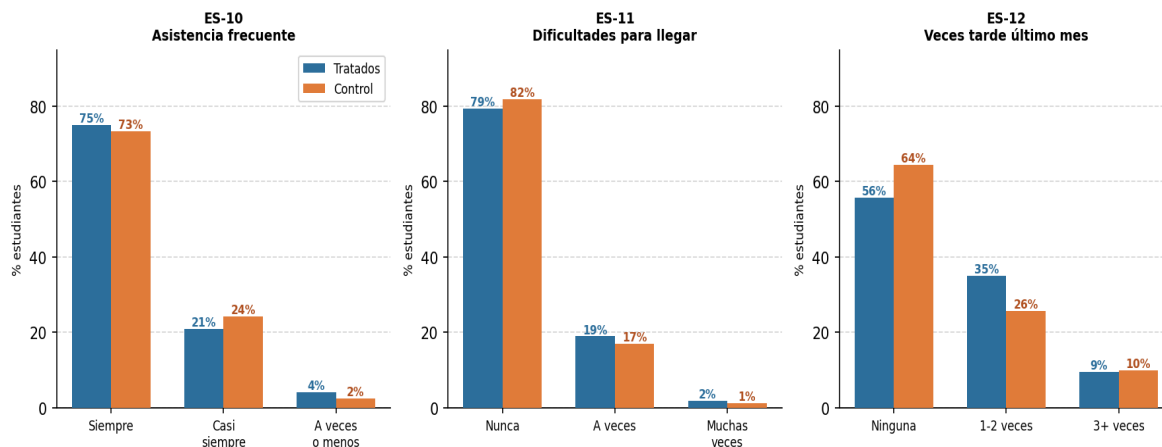
Fuente: CN-DO-V3, CN-TU-V3 y CN-AC-V3. Escala 0–100. Aplicación exclusiva al grupo tratado.
Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La evidencia complementaria del grupo tratado presenta un cuadro consistente. Los tutores perciben que las estrategias de formación integral contribuyen a la reducción de conflictos (84.4 puntos, TU-31) y facilitan la construcción de acuerdos de convivencia (85.7 puntos, TU-32), ambos por encima del umbral de acuerdo alto. Las familias, a través del ítem AC-39, reportan que la institución trabaja de manera visible temas de convivencia, respeto y ciudadanía (93.2 puntos). Estos valores son coherentes con los hallazgos comparativos de los docentes y refuerzan la percepción de que el programa activa dinámicas de convivencia positivas en los establecimientos educativos tratados.

10.2. Asistencia y permanencia escolar

Esta subsección responde a P5.2. Los ítems del módulo A de CN-ES (10, 11 y 12) son de carácter categórico y no Likert; se presentan como distribuciones porcentuales. Los ítems del módulo D de CN-DD (17 a 21) son comparables entre grupos y se expresan en escala 0–100. El ítem 45 del módulo H de CN-AC es comparable entre grupos. Los ítems 34 y 35 del módulo K de CN-TU son exclusivos del grupo tratado. Es fundamental señalar que la evidencia de los cuestionarios captura percepción de actores sobre tendencias de asistencia y no reemplaza los datos objetivos del SIMAT; cualquier inferencia sobre tasas de asistencia o permanencia requiere validación con registros administrativos. La información se complementa con lo condensado en la siguiente figura:

Figura 40 Asistencia estudiantil autopercebida: distribuciones porcentuales por grupo (CN-ES Módulo A)



Fuente: CN-ES-V3. Ítems categóricos, no Likert. Valores expresados como porcentaje de estudiantes por categoría. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Las distribuciones porcentuales de los ítems del módulo A de CN-ES muestran patrones similares entre grupos en la asistencia frecuente: el 75.0% de los estudiantes tratados reporta asistir siempre frente al 73.4% del grupo control, una diferencia mínima. En cuanto a las dificultades para llegar, el 79.4% de los tratados señala nunca tener dificultades frente al 81.9% del control, diferencia igualmente pequeña. El indicador de puntualidad presenta una diferencia algo mayor: el 55.7% de los estudiantes tratados refiere no haber llegado tarde en el último mes frente al 64.5% del control, comportamiento observado que podría reflejar diferencias en las condiciones territoriales o de acceso de los establecimientos educativos tratados y no necesariamente un efecto del programa.

La continuidad educativa es muy alta en ambos grupos: el 99.3% de estudiantes tratados y el 98.0% del control declara querer seguir estudiando el próximo año. Estas distribuciones no permiten inferir diferencias causales entre grupos dada la naturaleza perceptual y la ausencia de controles estadísticos para estas variables categóricas. Revisemos la siguiente tabla y la figura:

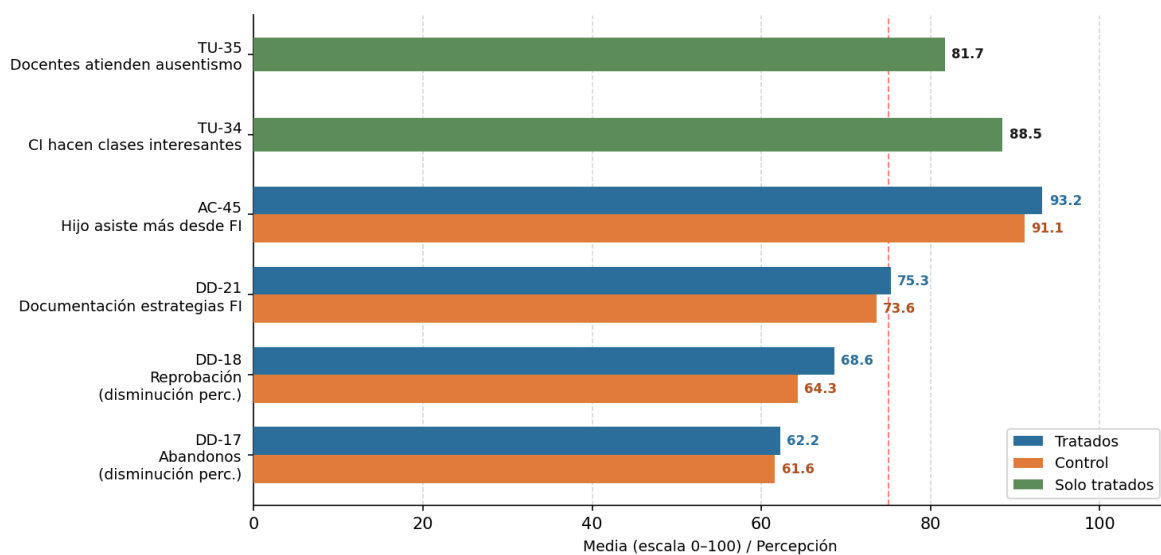
Tabla 53 Tendencias de permanencia: CN-DD Módulo D (comparación entre grupos) y CN-AC ítem 45

Ítem	Descripción	Media Tratados	Media Control	Dif.	d Cohen	Sig.
CN-DD Módulo D — Percepción directiva sobre tendencias de permanencia (aplicación universal)						
DD-17	Tendencia en tasa de abandono escolar en el último año	62.2	61.6	+0.5	0.018	ns
DD-18	Tendencia en tasa de reprobación en el último año	68.6	64.3	+4.4	0.154	ns
DD-19	Tendencia en tasa de promoción en el último año	38.5	38.2	+0.3	0.010	ns
DD-21	Documentación institucional de estrategias de FI vinculadas a permanencia	75.3	73.6	+1.7	0.054	ns
CN-AC Módulo H — Percepción familiar sobre asistencia (aplicación universal)						
AC-45	Desde que hijo/a participa en FI, asiste más a clases	93.2	91.1	+2.2	0.151	ns

Fuente: CN-DD-V3 y CN-AC-V3. Escala 0–100. Los ítems DD-17, 18 y 19 recogen percepción de tendencia ordinal (mayor valor indica percepción más favorable). ns: no significativo. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Ninguno de los ítems comparables sobre permanencia y asistencia muestra diferencias estadísticamente significativas entre grupos. Los directivos de ambos grupos perciben tendencias de abandono y reprobación similares, con medias prácticamente idénticas en DD-17 (62.2 tratados vs. 61.6 control) y DD-18 (68.6 vs. 64.3). El ítem sobre documentación de estrategias de formación integral vinculadas a la permanencia (DD-21) es el único que roza el umbral de acuerdo alto en el grupo tratado (75.3 puntos) y se sitúa ligeramente por debajo en el control (73.6 puntos), sin diferencia significativa. Las familias reportan en AC-45 que desde la participación en actividades de formación integral perciben mayor asistencia de sus hijos, con 93.2 puntos en tratados y 91.1 en control ($d = 0.151$, ns), diferencia no significativa pero consistente en dirección favorable al grupo tratado.

Figura 41 Permanencia y asistencia: indicadores comparados y evidencia complementaria del grupo tratado



Fuente: CN-DD-V3, CN-AC-V3 y CN-TU-V3. Escala 0-100. TU-34 y TU-35 son de aplicación exclusiva al grupo tratado. Línea discontinua: umbral 75 puntos.: Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Desde la perspectiva de los tutores, los ítems exclusivos del módulo K refuerzan la imagen de un programa que genera condiciones favorables para la asistencia: el ítem TU-34 sobre si las estrategias de formación integral hacen que las clases sean más interesantes para los estudiantes registra 88.5 puntos, y el ítem TU-35 sobre el uso de estrategias de formación integral para atender de manera temprana señales de ausentismo alcanza 81.7 puntos. Ambos superan el umbral de acuerdo alto y sugieren que los tutores perciben que el programa activa mecanismos de enganche estudiantil. Sin embargo, la ausencia de datos objetivos del SIMAT en esta sección impide contrastar estas percepciones con tasas reales de asistencia o deserción.

La revisión de los datos objetivos de eficiencia interna del SIMAT sobre los 537 EE visitados en la Fase II, complementa la evidencia perceptual con un hallazgo cuantitativo relevante. Sobre la muestra operativa oficial, la permanencia escolar (calculada como 100% menos tasa de deserción) pasó de 95,13% en 2022 a 96,66% en 2025 en los EE tratados (mejora de +1,53 pp), mientras que en los EE de control pasó de 96,79% a 97,70% (mejora de +0,91 pp), lo que implica que los EE tratados mejoraron su permanencia 1,68 veces más rápido que los controles durante el período pospandémico. Un comportamiento observado similar se observa en la tasa de aprobación, donde los EE tratados registran una mejora de +2,03 pp (89,34% a 91,37%) frente a +1,16 pp de los controles (93,95% a 95,11%), un ritmo 1,75 veces superior. Estos resultados matizan el hallazgo perceptual: aunque directivos, estudiantes y familias no perciben diferencias estadísticamente significativas en los indicadores comparables de asistencia y permanencia, los

registros administrativos del SIMAT sí documentan un diferencial objetivo de velocidad de recuperación a favor del grupo tratado.

Esta aparente paradoja entre percepción y registro refuerza la importancia del diseño de triangulación de la evaluación: los mecanismos de retención activados por los componentes de formación integral (proyectos pedagógicos, centros de interés y acompañamiento del tutor) están produciendo efectos medibles sobre las trayectorias escolares, incluso cuando los actores educativos no los identifican explícitamente como cambios perceptuales diferenciales, lo que constituye una contribución empírica adicional al balance causal del programa que el estimador AIPW/DR permitirá confirmar formalmente en el informe final.

Respuestas a las preguntas orientadoras.

P5.1. Los establecimientos educativos tratados superan significativamente a los de control en la percepción docente de que los estudiantes gestionan mejor los conflictos ($d=0.441$, $p<0.001$) y en el respeto entre estudiantes ($d=0.326$, $p<0.001$). La contribución de la formación integral al bienestar emocional también es significativamente mayor en tratados ($d=0.192$, $p<0.05$). Desde la mirada estudiantil, la única diferencia significativa es el mayor gusto por asistir a la institución en el grupo tratado ($d=0.206$, $p<0.05$), señal de mayor sentido de pertenencia. Los directivos no reportan diferencias entre grupos en convivencia escolar, lo que indica que el liderazgo institucional en esta dimensión es igualmente sólido en ambos tipos de establecimientos educativos. Los datos perceptuales sugieren que las estrategias de formación integral del PTAFI 3.0 están asociadas a mejoras percibidas en la convivencia y en el sentido de pertenencia estudiantil, particularmente desde la perspectiva docente.

P5.2. La evidencia perceptual disponible no muestra diferencias significativas entre grupos en ninguno de los indicadores comparables de asistencia y permanencia. Los directivos de tratados y control perciben tendencias de abandono y reprobación prácticamente idénticas. Las distribuciones categóricas de asistencia estudiantil son similares entre grupos, con una leve diferencia en puntualidad que podría reflejar condiciones territoriales más que efectos del programa. Las familias del grupo tratado reportan percepción de mayor asistencia de sus hijos, sin alcanzar significancia estadística. Los tutores perciben que el programa genera condiciones de enganche (88.4) y atención temprana al ausentismo (81.6), pero estos datos carecen de grupo de comparación.

11. Pertinencia e inclusión

Esta sección examina dos dimensiones complementarias del PTAFI 3.0. La pregunta P6.1 evalúa si el programa responde a las necesidades y prioridades

reales de los estudiantes, midiendo la pertinencia percibida del contenido y la metodología. La pregunta P6.2 analiza la coherencia del programa con marcos normativos de equidad y diversidad, verificando si el diseño y la operación del PTAFI 3.0 incorporan enfoques diferenciales para poblaciones en situación de vulnerabilidad.

El análisis combina dos tipos de evidencia. La evidencia perceptual proviene de cuatro cuestionarios: CN-ES (estudiantes), CN-DD (directivos docentes), CN-TU (tutores, solo grupo tratado por diseño) y CN-AC (familias). La evidencia de referencia contextual proviene de los indicadores del tablero de control PROMISE documentados en el Informe de Análisis PROMISE MEN (UDENAR, marzo 2026), que registra la evolución de los indicadores del Contrato BIRF 9360-CO entre 2022 y 2025. Los indicadores PROMISE se usan como evidencia de cobertura y tendencia a nivel de programa, no como evidencia causal de los efectos del PTAFI 3.0. Los ítems de los módulos P de CN-DD y Q de CN-DD registraron solo cinco respuestas del grupo control, insuficientes para comparación; sus resultados se tratan como evidencia exclusiva del grupo tratado.

11.1. Pertinencia del programa para los beneficiarios

Esta subsección responde a P6.1. Los ítems comparables entre grupos son: el módulo B de CN-ES (ítems 5 y 6) y el módulo K de CN-ES (ítems 59 y 60), los dos con respuesta de ambos grupos, y el módulo H de CN-AC (ítems 42 y 43). Los ítems 79 y 80 del módulo P de CN-DD y los ítems 36 y 37 del módulo L de CN-TU son evidencia exclusiva del grupo tratado. La triangulación con indicadores PROMISE contextualiza la pertinencia a escala de programa. Revísese la tabla y figura continuas:

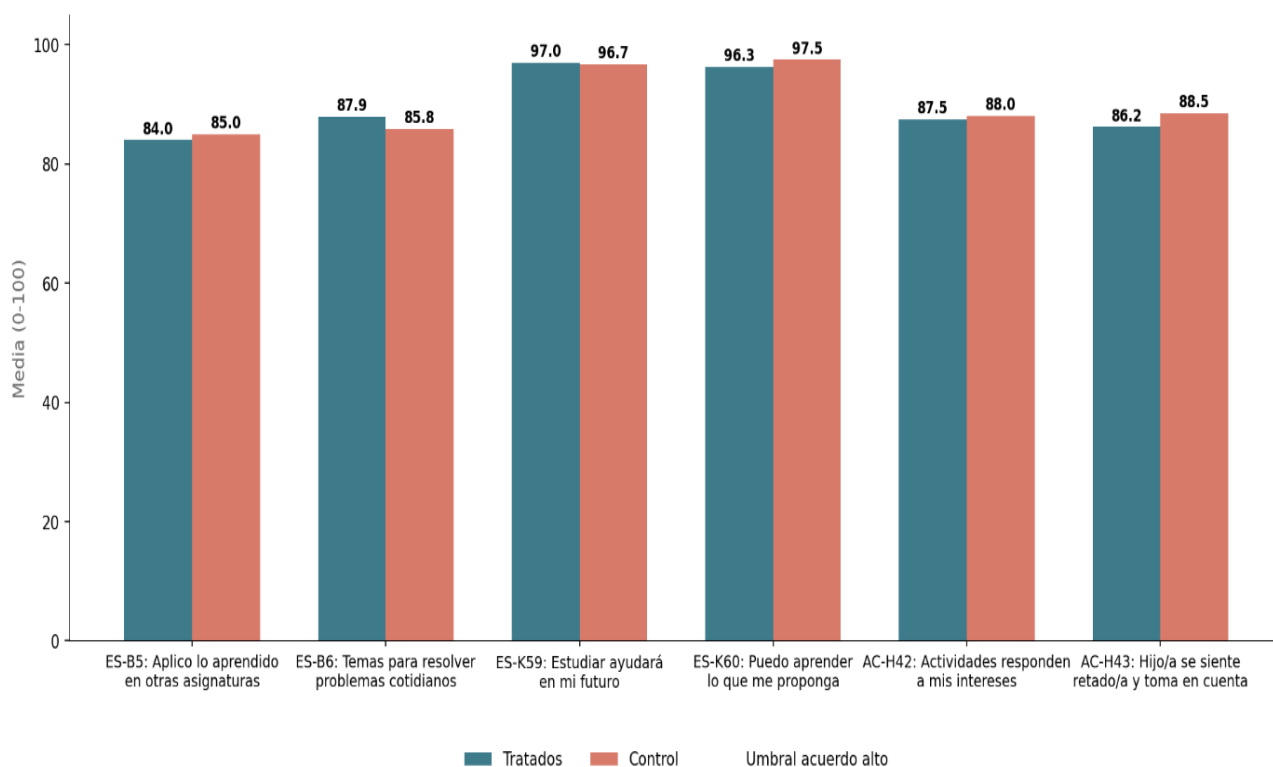
Tabla 54 Pertinencia percibida: ítems comparables entre grupos

Ítem	Descripción	Media Tratados	Media Control	Dif.	d Cohen	Sig.
CN-ES Módulo B — Aplicabilidad del aprendizaje (aplicación universal)						
ES-B5	Aplico lo que aprendo en el colegio en mi vida diaria	84.0	85.0	-1.0	-0.053	ns
ES-B6	Aprendo sobre temas que me permiten resolver situaciones de la vida cotidiana	87.9	85.8	2.1	0.120	ns
CN-ES Módulo K — Proyección y autoeficacia académica (aplicación universal)						
ES-K59	Creo que estudiar me ayudará a cumplir mis sueños	97.0	96.7	0.280	0.027	ns
ES-K60	Pienso que puedo aprender lo que me proponga	96.3	97.5	-1.2	-0.117	ns
CN-AC Módulo H — Pertinencia percibida por familias (aplicación universal)						
AC-H42	Las actividades del EE responden a lo que mi hijo/a realmente necesita	87.5	88.0	-0.540	-0.032	ns
AC-H43	Mi hijo/a ha expresado que se siente escuchado/a y tenido/a en cuenta	86.2	88.5	-2.3	-0.133	ns

Fuente: CN-ES-V3 y CN-AC-V3. Escala 0–100. ns: no significativo. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Figura 42 Pertinencia percibida: comparación entre grupos tratados y control (CN-ES y CN-AC)

Pertinencia percibida: comparación entre grupos tratados y control (CN-ES y CN-AC)



Fuente: CN-ES-V3 y CN-AC-V3. Escala 0–100. Línea discontinua: umbral 75 puntos. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

El análisis comparado revela que la pertinencia percibida del programa es alta en ambos grupos y sin diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los seis ítems universales. Los estudiantes de establecimientos educativos tratados y de control atribuyen niveles muy similares de aplicabilidad al aprendizaje recibido: el ítem ES-B5 sobre la aplicación de lo aprendido en la vida diaria registra 84.0 en tratados y 85.0 en control ($d = -0.053$, ns), y el ítem ES-B6 sobre la relevancia de los temas para resolver situaciones cotidianas muestra 87.9 y 85.8 respectivamente ($d = 0.120$, ns).

La autoeficacia académica es prácticamente idéntica entre grupos: el ítem ES-K59 sobre la utilidad de estudiar para cumplir metas alcanza 97.0 en tratados y 96.7 en control ($d = 0.027$, ns), y el ítem ES-K60 sobre la capacidad de aprender lo propuesto registra 96.3 y 97.5 respectivamente ($d = -0.117$, ns). Las familias también reportan percepciones muy similares: la adecuación de las actividades a las necesidades del hijo/a registra 87.5 en tratados y 88.0 en control ($d = -0.032$, ns), y el sentirse escuchado 86.2 y 88.5 ($d = -0.133$, ns).

Esta similitud entre grupos tiene dos lecturas complementarias. Por un lado, confirma que la pertinencia del aprendizaje es una percepción generalizada en los

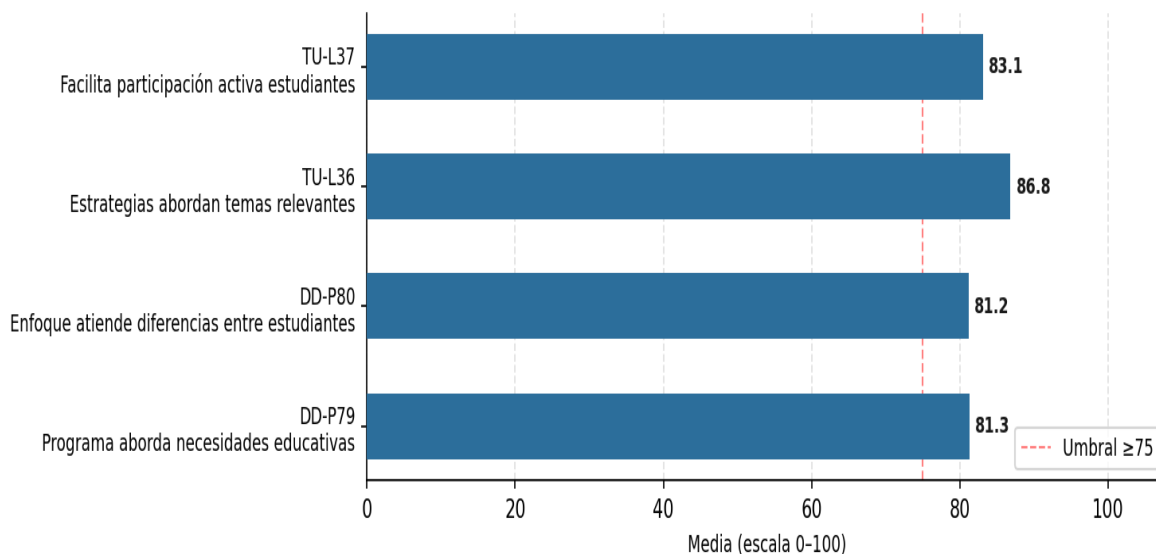
establecimientos educativos de la muestra, independiente de la condición de tratamiento. Por otro, sugiere que la base de partida en esta dimensión es suficientemente alta en ambos grupos como para que el programa no produzca una diferencia adicional perceptible. Los indicadores PROMISE contextualizan esta similitud de alta pertinencia: en 2025 el PTAFI 3.0 llegó a 2.807.974 estudiantes beneficiarios directos (112% de la meta de 2.502.420), con paridad de género consolidada de 49.6% de mujeres, y alcanzó 1.432.455 estudiantes de secundaria y media (477% de la meta de 300.000). Esta cobertura masiva, especialmente en los niveles históricamente menos atendidos, es un indicador de pertinencia programática que complementa la percepción uniforme observada en los cuestionarios. Ampliar lo anterior con lo que se expone en la tabla y figura continuas:

Tabla 55 Pertinencia del programa: evidencia complementaria del grupo tratado

Ítem	Descripción	Media	Umbral ≥ 75
CN-DD Módulo P — Percepción directiva sobre adecuación del programa (solo tratados)			
DD-P79	Grado en que el programa aborda las necesidades educativas de los estudiantes	81.3	✓
DD-P80	Adecuación del enfoque del PTAFI 3.0 para atender las diferencias entre estudiantes	81.2	✓
CN-TU Módulo L — Percepción de tutores sobre relevancia para estudiantes (solo tratados)			
TU-L36	Las estrategias de formación integral abordan temas relevantes para los estudiantes	86.8	✓
TU-L37	El programa facilita la participación activa de los estudiantes en la definición de estrategias	83.1	✓

Fuente: CN-DD-V3 y CN-TU-V3. Escala 0–100. Módulos de aplicación exclusiva al grupo tratado. : Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Figura 43 Pertinencia del programa: evidencia complementaria del grupo tratado (CN-DD y CN-TU)



Fuente: CN-DD-V3 y CN-TU-V3. Escala 0–100. Aplicación exclusiva al grupo tratado. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La evidencia complementaria del grupo tratado ratifica la percepción de pertinencia. Los directivos del grupo tratado consideran que el programa aborda adecuadamente las necesidades educativas de los estudiantes (81.3 puntos) y que su enfoque atiende las diferencias entre ellos (81.2 puntos), ambos superando el umbral de acuerdo alto. Los tutores, desde su posición de acompañantes directos, reportan que las estrategias de formación integral abordan temas relevantes para los estudiantes (86.8 puntos) y que el programa facilita la participación activa de los estudiantes en la definición de estrategias (83.1 puntos). Estos valores tienen similitud con la alta cobertura en territorios PDET reportada en el tablero de control PROMISE: 261.398 estudiantes en estas regiones (261% de la meta de 100.000), con 133.472 mujeres (262% de la meta), lo que indica que la pertinencia territorial del programa alcanza a las poblaciones más vulnerables.

11.2. Coherencia normativa y enfoque de equidad y diversidad

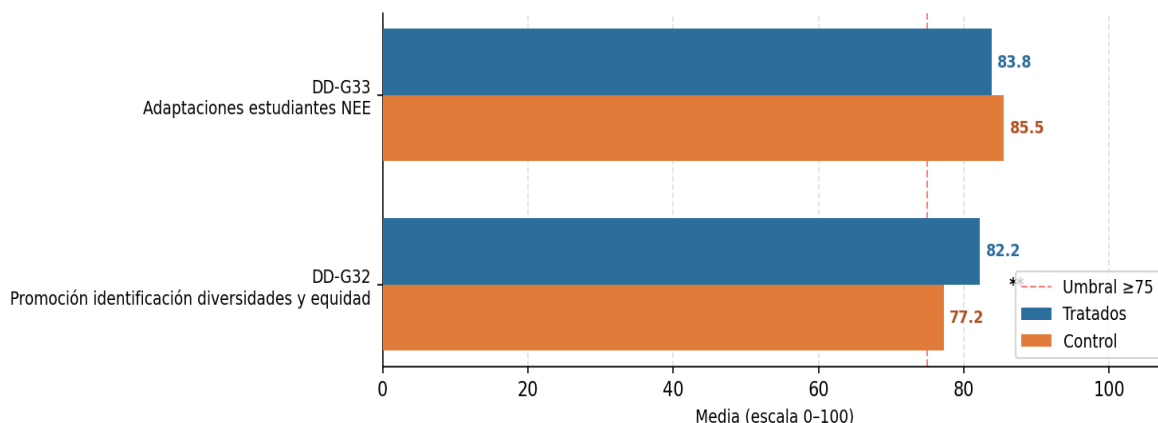
Esta subsección responde a P6.2. Los ítems comparables entre grupos son los ítems 32 y 33 del módulo G de CN-DD. Los ítems 87 y 88 del módulo Q de CN-DD y el ítem 23 del módulo H de CN-TU son exclusivos del grupo tratado, al igual que el ítem 41 del módulo G de CN-AC. La triangulación con indicadores de equidad del tablero PROMISE incluye IRI5 (reprobación rural), IRI16 (brecha de género en promoción), IRI17 (promoción PDET), IRI10 (ETC en regiones rezagadas) e IRI18 (retroalimentación en sedes PDET). Revísese la tabla y figura continuas:

Tabla 56 Enfoque diferencial e inclusivo: CN-DD Módulo G, comparación entre grupos

Ítem	Descripción	Media Tratados	Media Control	Dif.	d Cohen	Sig.
DD-G32	Grado de promoción de identificación y atención de situaciones de diversidad y equidad	82.2	77.2	+5.0	0.227	**
DD-G33	Grado de liderazgo en adaptaciones para estudiantes con necesidades educativas especiales	83.8	85.5	-1.7	-0.084	ns

Fuente: CN-DD-V3. Escala 0–100. Módulo G de aplicación universal. ** $p < 0.01$; ns: no significativo. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Figura 44 Enfoque diferencial: comparación entre grupos tratados y control (CN-DD Módulo G)



Fuente: CN-DD-V3. Escala 0–100. ** indica diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.01$). Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

En los ítems comparables del módulo G de CN-DD, el análisis revela un comportamiento observado diferenciado. El ítem DD-G32 sobre la promoción de la identificación y atención de situaciones de diversidad y equidad muestra una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo tratado: 82.2 puntos frente a 77.2 del control (diferencia de 5.0 puntos, $d = 0.227$, ** $p < 0.01$). Esta diferencia, aunque de magnitud pequeña, indica que los directivos de los establecimientos educativos tratados perciben una mayor gestión activa de la diversidad y la equidad en comparación con los del control, lo que es coherente con el énfasis explícito del PTAFI 3.0 en el enfoque diferencial. El ítem DD-G33 sobre las adaptaciones para estudiantes con necesidades educativas especiales no muestra diferencia significativa (83.8 vs. 85.5, $d = -0.084$, ns), con ambos grupos reportando niveles similares y por encima del umbral de acuerdo alto. Este resultado sugiere que las adaptaciones para necesidades educativas especiales son una práctica institucional consolidada en ambos tipos de establecimientos educativos, no exclusiva del programa. Léase la tabla y

Figura 45:

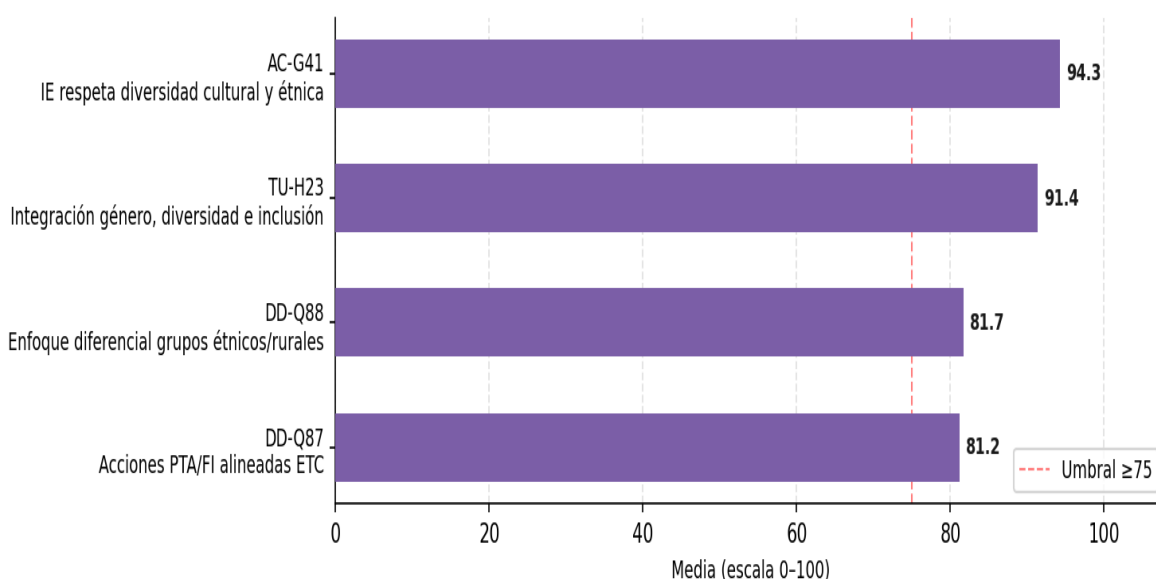
Tabla 57 Enfoque diferencial e inclusivo: evidencia complementaria del grupo tratado

Ítem	Descripción	Media	Umbral ≥ 75
CN-DD Módulo Q — Alineación normativa del programa (solo tratados)			
DD-Q87	Acciones del PTAFI 3.0 ajustadas a orientaciones y prioridades de la ETC	81.2	✓
DD-Q88	El PTAFI 3.0 incorpora el enfoque diferencial para estudiantes étnicos, rurales o vulnerables	81.7	✓

CN-TU Módulo H — Integración del enfoque inclusivo (solo tratados)			
TU-H23	Las estrategias del programa integran perspectivas de género, diversidad e inclusión	91.4	✓
CN-AC Módulo G — Percepción familiar sobre diversidad (solo tratados)			
AC-G41	La institución educativa promueve una educación que respeta la diversidad cultural, étnica y de género	94.3	✓

Fuente: CN-DD-V3, CN-TU-V3 y CN-AC-V3. Escala 0–100. Módulos de aplicación exclusiva al grupo tratado. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Figura 45 Coherencia normativa e inclusión: evidencia del grupo tratado (CN-DD, CN-TU, CN-AC)

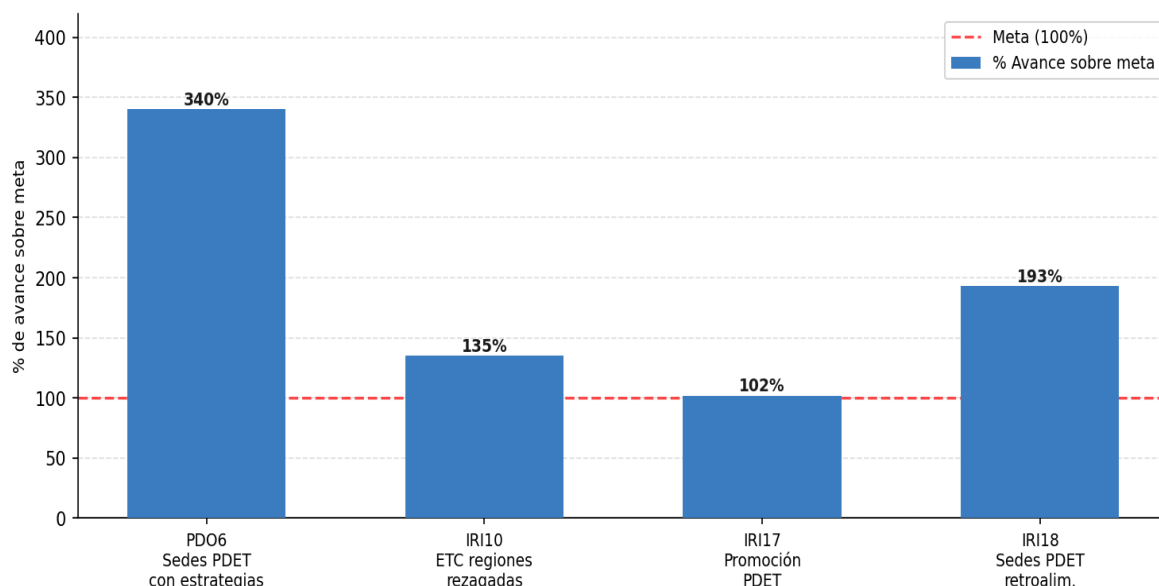


Fuente: CN-DD-V3, CN-TU-V3 y CN-AC-V3. Escala 0–100. Aplicación exclusiva al grupo tratado. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La evidencia complementaria del grupo tratado presenta los valores más altos de toda la sección en la dimensión de inclusión. Los tutores reportan que las estrategias del programa integran perspectivas de género, diversidad e inclusión con una media de 91.4 puntos (TU-H23), el valor más elevado de esta subsección. Las familias del grupo tratado reportan que sus establecimientos educativos promueven una educación que respeta la diversidad cultural, étnica y de género con 94.3 puntos (AC-G41), igualmente por encima del umbral. Los directivos del grupo tratado reportan que el programa se ajusta a las prioridades territoriales de la ETC (81.2 puntos) y que incorpora enfoque diferencial para grupos étnicos, rurales o vulnerables (81.7 puntos). Esta similitud interna del grupo tratado en valores

superiores al umbral de acuerdo alto indica que el enfoque diferencial es percibido como una característica real del programa por quienes lo han experimentado. Para complementar la explicación suministrada puede revisarse la siguiente figura:

Figura 46 Indicadores PROMISE de equidad y cobertura diferencial (2025)



Fuente: Informe de Análisis PROMISE MEN (UDENAR, 2026). Indicadores expresados como porcentaje de avance sobre la meta. Evidencia de registros administrativos, no de encuestas. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Los indicadores del tablero PROMISE complementan la evidencia perceptual con datos de resultado a nivel de programa. El indicador IRI17 sobre la tasa de promoción en regiones PDET alcanzó 90.7% para educación básica oficial en 2025, superando la meta de 86.7% y confirmando que el programa ha logrado resultados favorables en las regiones de mayor rezago. El indicador PDO6 sobre sedes PDET con estrategias registra 1.322 EE en 2025 (340% de la meta del 40%), y el IRI18 sobre sedes PDET con retroalimentación de resultados alcanza 193% de la meta. El indicador IRI10 sobre ETC en regiones rezagadas con acompañamiento registra 27 de las 20 previstas (135%).

La reconfirmación del indicador IRI17 con los datos de eficiencia interna analizados en la Evaluación de Impacto (sección 8.1) valida y refuerza el resultado reportado. Sobre el panel censal de 1.915 establecimientos educativos oficiales focalizados en municipios PDET, la tasa de aprobación promedio por IE alcanzó 91,12% en 2025, y de manera específica en los 1.690 EE tratados PDET del programa se registró 91,20% en el mismo año, cifras que superan tanto la meta contractual del 86,7% como el valor del IRI17 reportado (90,7%). Al aplicar la

metodología alterna (ponderada por matrícula y restringida a básica primaria oficial, coherente con el método IRI17), se obtiene una tasa de 90,95% para el mismo conjunto PDET, manteniendo la superación de la meta. La diferencia entre el IRI17 (90,7%) y la estimación de eficiencia interna se explica por el agregado nacional utilizado en el indicador institucional frente a la focalización sobre los EE del panel oficial de la evaluación de impacto. La trayectoria 2017-2025 de los EE tratados PDET muestra además la recuperación pospandémica más acelerada del análisis: una mejora acumulada de 1,26 pp desde el mínimo de 2022 (89,44% a 91,20%), lo que refuerza la conclusión de que el programa ha logrado resultados favorables en las regiones de mayor rezago educativo.

En contraste, el indicador IRI16 sobre la brecha de género en promoción muestra 7.86% en 2024 frente a la meta de -1.8 puntos porcentuales de reducción, lo que indica que la brecha persiste y no ha sido revertida en el periodo de evaluación. Esta tensión entre el avance en cobertura territorial y la persistencia de la brecha de género en resultados educativos es el hallazgo más relevante de los indicadores PROMISE para esta subsección.

La triangulación con los datos de eficiencia interna analizados en la Evaluación de Impacto (sección 8.1) confirma que la brecha de género en promoción es de naturaleza estructural y persistente en el sistema educativo oficial colombiano. El análisis desagregado por género sobre el universo censal de EE oficiales (53.170 registros SIMAT) para el período 2022-2024 muestra que las niñas aprueban sistemáticamente entre 3,2 y 3,8 pp más que los niños: en 2022 la tasa fue de 90,28% para las niñas frente a 86,52% para los niños, en 2023 de 90,28% frente a 86,77%, y en 2024 de 91,23% frente a 88,03%.

El comportamiento observado se reproduce e incluso se acentúa en reprobación, donde los niños presentan tasas 2,5 a 2,9 pp superiores a las niñas (7,99% frente a 5,51% en 2024), configurando a los varones como el grupo estructuralmente más expuesto al fracaso escolar. Esta evidencia cuantitativa del SIMAT respalda el hallazgo del indicador IRI16: la brecha de género en promoción no se ha reducido en el período de evaluación porque su origen trasciende el diseño del PTAFI 3.0 y responde a factores educativos, socioculturales y de trayectoria propios del sistema. Consecuentemente, el cierre de esta brecha exige una estrategia específica de enfoque diferencial de género, articulada con los componentes del programa, pero no sustituible por ellos, tal como se enuncia en la recomendación de integrar una estrategia explícita de igualdad de género para el programa.

Respuestas a las preguntas orientadoras.

P6.1. La pertinencia del programa es percibida como alta y equivalente en establecimientos educativos tratados y de control, sin diferencias significativas en ninguno de los seis ítems universales. Los estudiantes de ambos grupos reportan niveles similares de aplicabilidad del aprendizaje y autoeficacia académica, al igual que las familias. Esta similitud indica que la pertinencia del aprendizaje es una característica generalizada de los establecimientos educativos de la muestra, no un diferenciador del programa. La evidencia complementaria del grupo tratado confirma que el programa es percibido como pertinente por quienes lo experimentan, con directivos y tutores por encima del umbral de acuerdo alto. Los indicadores PROMISE aportan la dimensión de cobertura: 2.807.974 estudiantes beneficiarios en 2025, con 477% de la meta en secundaria y media (IRI11) y 261% en regiones PDET (IRI15), evidenciando que el programa ha priorizado con éxito las poblaciones históricamente menos atendidas.

P6.2. La única diferencia significativa corresponde a la promoción de la identificación y atención de diversidades ($d=0.219$, $p<0.05$), donde los directivos tratados superan a los del control con efecto pequeño, sugiriendo que el énfasis del PTAFI 3.0 en el enfoque diferencial genera una percepción diferencial real. Las adaptaciones para estudiantes con necesidades educativas especiales no muestran diferencia entre grupos, indicando que esta práctica es institucional. La evidencia complementaria del grupo tratado presenta valores consistentemente altos: tutores (92.1) y familias (94.4) reportan las percepciones más favorables sobre integración de perspectivas de género, diversidad e inclusión. Los indicadores PROMISE muestran avances significativos en cobertura territorial diferencial (IRI17: 90.7% vs. meta 86.7%; PDO6: 340% de meta; IRI18: 193% de meta), pero el indicador IRI16 sobre brecha de género en promoción escolar registra 7.86% en 2024 frente a la meta de -1.8 puntos porcentuales, evidenciando que los avances en cobertura no se han traducido aún en paridad de resultados académicos. Esta tensión entre avance en equidad territorial y persistencia de inequidad de género es el hallazgo más relevante para orientar ajustes futuros del programa.

12. Transformación educativa desde Centros de Interés

Esta sección analiza el papel de los Centros de Interés (CI) como mecanismo de transformación pedagógica en el PTAFI 3.0. La pregunta P7.1 examina en qué medida las estrategias de formación integral promueven innovaciones pedagógicas en las prácticas docentes. La pregunta P7.2 evalúa cómo estas estrategias involucran a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje. Una consideración analítica central es que los CI son la estrategia específica del grupo tratado; el grupo control puede implementar Proyectos Pedagógicos (PP) u otras estrategias equivalentes.

12.1. Innovación pedagógica y transformación de prácticas docentes

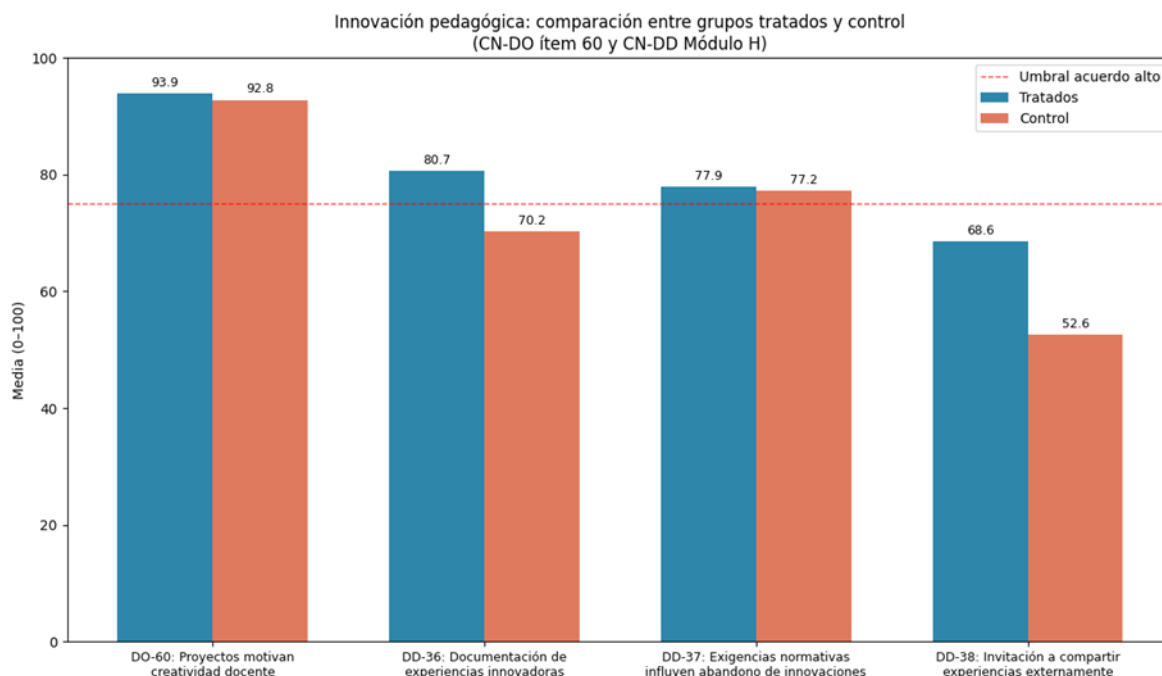
Esta subsección responde a P7.1. Los ítems con comparación entre grupos son: el ítem DO-60 del módulo G (2) de CN-DO, sobre si los proyectos pedagógicos motivan la creatividad docente, y los ítems 36, 37 y 38 del módulo H de CN-DD, que indagan sobre documentación de experiencias innovadoras, barreras normativas e intercambio de prácticas entre docentes. Estos cuatro ítems permiten contrastar la percepción de innovación entre establecimientos educativos tratados y de control, teniendo en cuenta que los tratados operan con CI mientras que los controles pueden emplear PP u otras estrategias. Los ítems DO-58 y DO-59 y los ítems TU-I27 y TU-I28 son exclusivos del grupo tratado y se presentan como evidencia complementaria. Léase la tabla y la Figura 47:

Tabla 58 Innovación pedagógica: ítems comparables entre grupos (CN-DO ítem 60 y CN-DD Módulo H)

Ítem	Descripción	Media Tratados	Media Control	Dif.	d Cohen	Sig.
CN-DO Módulo G (2) — Creatividad docente mediada por proyectos pedagógicos (aplicación universal)						
DO-60	Los proyectos pedagógicos motivan la creatividad docente	93.9	92.8	1.1	0.088	ns
CN-DD Módulo H — Innovación documentada e intercambio de prácticas (aplicación universal)						
DD-36	Se han documentado experiencias pedagógicas innovadoras de los docentes	80.7	70.2	10.5	0.385	***
DD-37	Las exigencias normativas han influido en que los docentes abandonen innovaciones	77.9	77.2	0.771	0.032	ns
DD-38	Los docentes han sido invitados a compartir sus experiencias innovadoras externamente	68.6	52.6	16.1	0.508	***

Fuente: CN-DO-V3 y CN-DD-V3. Escala 0–100. *** $p < 0.001$; ns: no significativo. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Figura 47 Innovación pedagógica: comparación entre grupos tratados y control (CN-DD Módulo H y CN-DO ítem 60)



Fuente: CN-DD-V3 y CN-DO-V3. Escala 0–100. *** indica diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.001$). Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La comparación entre grupos revela diferencias significativas en dos de los cuatro ítems comparables. El ítem DO-60 sobre la capacidad de los proyectos pedagógicos para motivar la creatividad docente no muestra diferencia entre grupos (93.9 vs. 92.8, $d = 0.088$, ns), lo que indica que tanto los CI en el grupo tratado como los PP u otras estrategias en el grupo control son percibidos como igualmente motivadores de la creatividad docente. Esta similitud tiene un doble valor: confirma que la creatividad pedagógica es una percepción común a ambos grupos, y respalda la comparabilidad conceptual entre CI y PP como expresiones de pedagogías activas.

Los hallazgos más relevantes emergen de los ítems del módulo H de CN-DD. El ítem DD-36 sobre la documentación institucional de experiencias pedagógicas innovadoras muestra una diferencia significativa a favor del grupo tratado: 80.7 frente a 70.2 puntos (diferencia de 10.5 puntos, $d = 0.385$, $* p < 0.001$), un efecto de magnitud pequeña-moderada que indica que los establecimientos educativos tratados han avanzado más en sistematizar y documentar sus innovaciones pedagógicas. El ítem DD-38 sobre la participación de docentes en espacios externos de intercambio de experiencias innovadoras presenta la diferencia más amplia de toda la subsección: 68.6 en tratados frente a 52.6 en control (diferencia de 16.1 puntos, $d = 0.508$, $* p < 0.001$).

El grupo tratado, aunque no supera el umbral de acuerdo alto en este ítem, se sitúa 16.1 puntos por encima del control, lo que sugiere que el programa fomenta

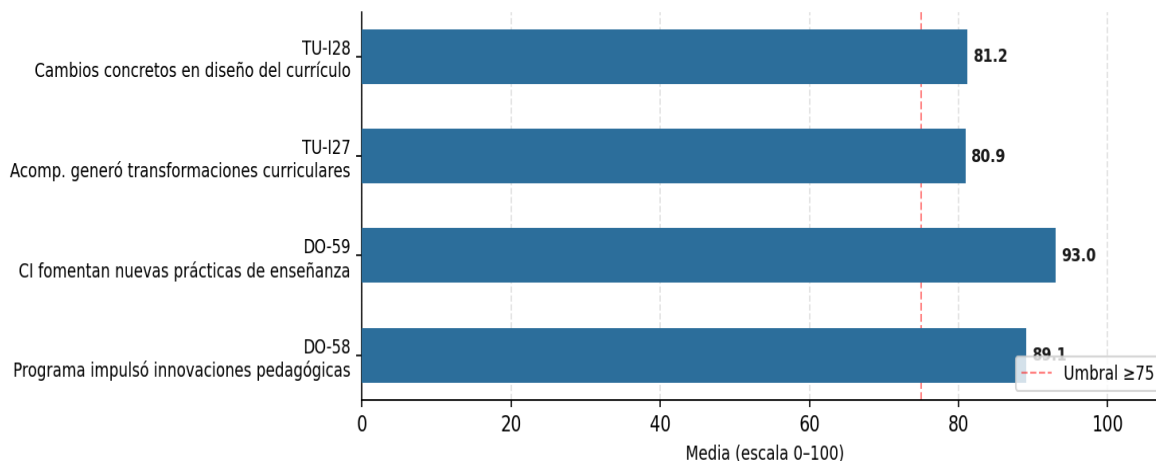
una mayor visibilización externa de las prácticas pedagógicas. El ítem DD-37 sobre las barreras normativas a la innovación es idéntico en ambos grupos (77.9 vs. 77.2, ns), indicando que este factor sistémico opera de manera similar en todos los establecimientos educativos. Para complementar se presenta la tabla y Figura 48:

Tabla 59 Innovación pedagógica: evidencia complementaria del grupo tratado (CN-DO y CN-TU)

Ítem	Descripción	Media	Umbral ≥ 75
CN-DO Módulo G (2) — Percepción docente sobre CI (solo tratados)			
DO-58	El programa ha impulsado innovaciones pedagógicas en la institución	89.1	✓
DO-59	Los Centros de Interés fomentan nuevas prácticas de enseñanza	93.0	✓
CN-TU Módulo I — Percepción de tutores sobre transformación curricular (solo tratados)			
TU-I27	El acompañamiento ha resultado en transformaciones curriculares evidenciables	80.9	✓
TU-I28	Se observan cambios concretos en el diseño e implementación del currículo	81.2	✓

Fuente: CN-DO-V3 y CN-TU-V3. Escala 0–100. Módulos de aplicación exclusiva al grupo tratado. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Figura 48 Innovación pedagógica: evidencia del grupo tratado (CN-DO ítems 58 y 59 y CN-TU Módulo I)



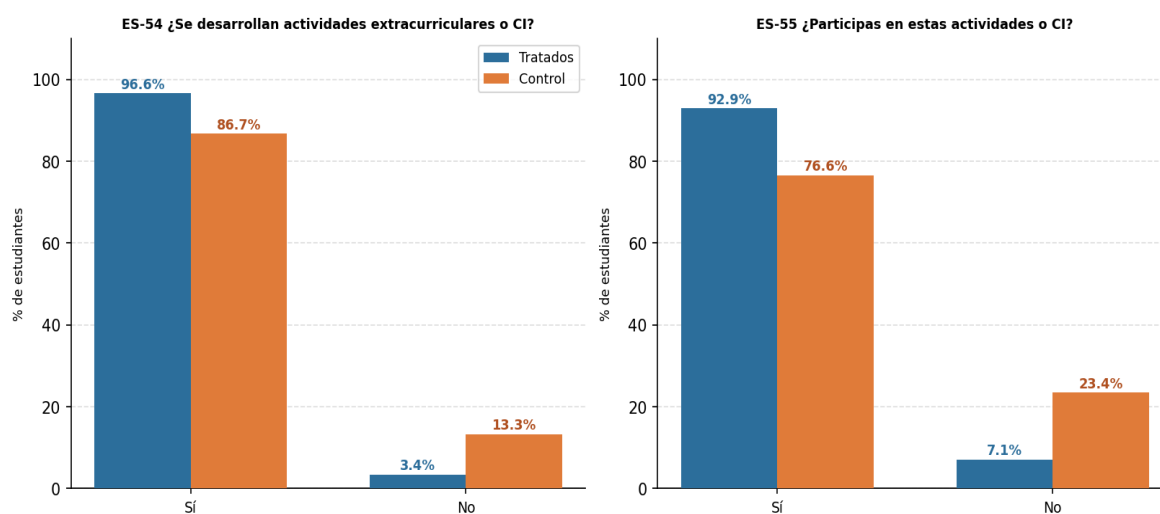
Fuente: CN-DO-V3 y CN-TU-V3. Escala 0–100. Aplicación exclusiva al grupo tratado. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La evidencia complementaria del grupo tratado muestra niveles altos y consistentes. Los docentes tratados reportan que el programa ha impulsado innovaciones pedagógicas (89.1 puntos, DO-58) y que los CI fomentan nuevas prácticas de enseñanza (93.0 puntos, DO-59), el valor más alto de la subsección. Los tutores confirman desde su perspectiva de acompañantes que el programa ha generado transformaciones curriculares evidenciables (80.9 puntos, TU-I27) y cambios concretos en el diseño e implementación del currículo (81.2 puntos, TU-I28), ambos por encima del umbral. Dado que estos ítems carecen de grupo de comparación, no permiten concluir que los niveles de innovación sean superiores a los que existirían sin el programa; sí evidencian que los actores del grupo tratado perciben la intervención como un motor real de transformación pedagógica

12.2. Protagonismo estudiantil y participación en Centros de Interés

Esta subsección responde a P7.2. Los ítems con comparación entre grupos son los ítems 54 y 55 del módulo J de CN-ES, que son categóricos (respuesta Sí/No) sobre la existencia de actividades extracurriculares o CI en el establecimiento y sobre la participación personal del estudiante en ellas. Estos ítems permiten la comparación más directa de la sección, dado que preguntan por la existencia y participación en actividades que incluyen CI en los tratados y pueden incluir actividades extracurriculares equivalentes en los controles. Los módulos M de CN-TU y G e I de CN-AC son exclusivos del grupo tratado y aportan evidencia sobre la calidad percibida de la participación en CI. Los módulos R de CN-DD no produjeron datos utilizables en esta recolección. Léase la siguiente figura:

Figura 49 Participación estudiantil en actividades extracurriculares o CI: comparación entre grupos (CN-ES Módulo J)



Fuente: CN-ES-V3. Ítems categóricos (respuesta Sí/No). Valores expresados como porcentaje de estudiantes por categoría. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

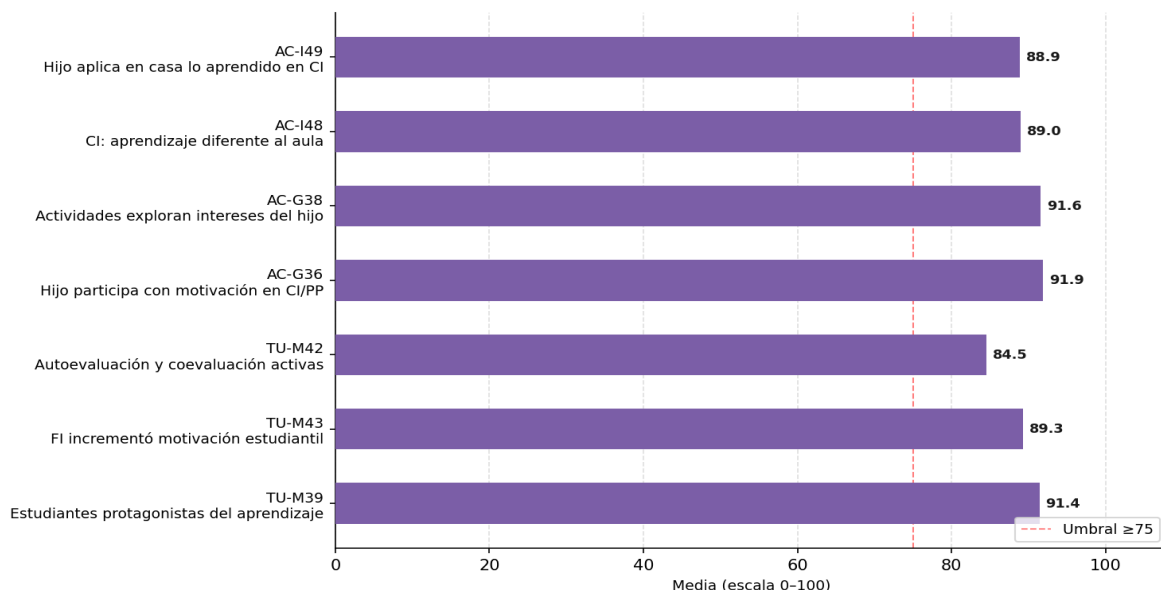
La comparación entre grupos en los ítems categóricos del módulo J de CN-ES revela diferencias sustanciales. El ítem ES-54 sobre la existencia de actividades extracurriculares o CI en la institución muestra que el 96.6% de los estudiantes tratados reporta afirmativamente, frente al 86.7% del grupo control, una brecha de 9.9 puntos porcentuales. El ítem ES-55 sobre la participación personal del estudiante en estas actividades presenta la diferencia más amplia de la sección: el 92.9% de los estudiantes tratados declara participar, frente al 76.6% del control, una brecha de 16.3 puntos porcentuales. Estas diferencias reflejan, en parte, que los CI como estrategia estructurada del PTAFI 3.0 generan una oferta más sistemática y accesible de actividades en los establecimientos educativos tratados en comparación con las actividades equivalentes disponibles en los establecimientos educativos de control. Dado que estas son respuestas categóricas sin estimación de efecto estadístico formal, la interpretación es descriptiva y no permite inferencia causal. Puede complementarse la información con la Tabla 60 y la Figura 50:

Tabla 60 Participación estudiantil: evidencia complementaria del grupo tratado (CN-TU y CN-AC)

Ítem	Descripción	Media	Umbral $\geq$ 75
CN-TU Módulo M — Protagonismo estudiantil percibido por tutores (solo tratados)			
TU-M39	Las estrategias de FI promueven que los estudiantes sean protagonistas del aprendizaje	91.4	✓
TU-M43	La Formación Integral ha incrementado la motivación de los estudiantes	89.3	✓
TU-M42	Los estudiantes participan activamente en autoevaluación y coevaluación de sus avances	84.5	✓
CN-AC Módulo G — Participación del hijo/a en CI y proyectos (solo tratados)			
AC-G36	Mi hijo/a participa con motivación en los proyectos pedagógicos o Centros de Interés	91.9	✓
AC-G38	Mi hijo/a participa en actividades que le permiten explorar sus intereses y talentos	91.6	✓
CN-AC Módulo I — Aprendizaje en CI percibido por familias (solo tratados)			
AC-I48	Mi hijo/a me cuenta que en los CI aprende de manera diferente a como lo hace en el aula	89.0	✓
AC-I49	He observado que mi hijo/a aplica en casa lo que aprende en los CI	88.9	✓

Fuente: CN-TU-V3 y CN-AC-V3. Escala 0–100. Módulos de aplicación exclusiva al grupo tratado. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Figura 50 Protagonismo estudiantil en CI: evidencia del grupo tratado (CN-TU Módulo M y CN-AC Módulos G e I)



Fuente: CN-TU-V3 y CN-AC-V3. Escala 0–100. Aplicación exclusiva al grupo tratado. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La evidencia complementaria del grupo tratado presenta un cuadro coherente de protagonismo estudiantil percibido. Los tutores reportan que las estrategias de formación integral promueven que los estudiantes sean protagonistas del aprendizaje (91.4 puntos, TU-M39), el valor más alto del módulo M, y que han incrementado la motivación estudiantil (89.3 puntos, TU-M43). La participación activa en autoevaluación y coevaluación también supera el umbral de acuerdo alto (84.5 puntos, TU-M42), lo que sugiere que el programa fortalece la agencia evaluativa de los estudiantes. Las familias, por su parte, reportan que sus hijos participan con motivación en CI y proyectos (91.9 puntos, AC-G36) y en actividades que exploran sus intereses y talentos (91.6 puntos, AC-G38). Adicionalmente, el 89.0% de las familias reporta que sus hijos les cuentan que en los CI aprenden de manera diferente a como lo hacen en el aula (AC-I48), y el 88.9% observa que sus hijos aplican en casa lo aprendido en los CI (AC-I49), lo que indica una transferencia percibida del aprendizaje al entorno cotidiano.

Respuestas a las preguntas orientadoras.

P7.1. La creatividad docente motivada por proyectos pedagógicos es percibida como equivalente en ambos grupos, lo que sugiere que las estrategias pedagógicas activas en general, no exclusivamente los CI, generan creatividad docente. Las diferencias significativas a favor del grupo tratado emergen en las condiciones institucionales: mayor documentación de experiencias innovadoras ($d=0.385$,

$p < 0.001$) y mayor participación de docentes en espacios externos de intercambio ($d = 0.508$, $p < 0.001$). Esto indica que el PTAFI 3.0 no solo inspira prácticas innovadoras, sino que construye infraestructura institucional para visibilizarlas y socializarlas. La evidencia complementaria del grupo tratado confirma que los CI son percibidos como mecanismos de innovación pedagógica (93.0) y que el acompañamiento genera transformaciones curriculares evidenciables.

P7.2. El 92.2% de los estudiantes tratados declara participar en actividades extracurriculares o CI frente al 74.0% del grupo control, una brecha de 18.2 puntos porcentuales que indica que la oferta estructurada de CI en el PTAFI 3.0 genera una participación estudiantil significativamente mayor. La existencia de estas actividades también es reportada en mayor proporción por los tratados (95.8% vs. 84.3%), evidenciando que los CI crean una oferta más sistemática y accesible. Los tutores reportan que las estrategias de formación integral promueven el protagonismo estudiantil (91.9) y la motivación (89.5), y las familias observan que sus hijos participan con motivación (92.0), exploran sus intereses (91.5) y aplican en casa lo aprendido en los CI (88.9). Esta convergencia entre actores señala que los CI generan no solo participación cuantitativa sino experiencias de aprendizaje percibidas como cualitativamente distintas por los propios beneficiarios y sus familias.

13. Lecciones aprendidas y mejora continua

Esta sección sintetiza los hallazgos con mayor solidez metodológica del informe de evaluación del PTAFI 3.0 para identificar los factores que impulsaron resultados positivos, las barreras que requieren ajuste y las lecciones con mayor pertinencia. El análisis se apoya prioritariamente en la evidencia estadística formal proveniente de comparaciones entre grupos tratados y control, complementada con evidencia objetiva de las pruebas EGRA y QSQS y con los indicadores del tablero PROMISE. La evidencia perceptual exclusiva del grupo tratado se utiliza únicamente cuando no existe comparación formal disponible y cuando la consistencia entre actores le otorga robustez interpretativa. Los insumos provienen de las Secciones 6.6, 7, 9, 10, 11 y 12 del informe y del Informe de Análisis PROMISE MEN (UDENAR, 2026).

13.1. Factores de éxito con respaldo estadístico

Tres factores emergen con respaldo estadístico formal como las condiciones que más consistentemente distinguen los resultados del grupo tratado frente al control. Un cuarto factor, sustentado en evidencia objetiva de indicadores de sistema, completa el cuadro de éxitos del programa. Léase la Tabla 61:

Tabla 61 Factores de éxito del PTAFI 3.0 ordenados por solidez de la evidencia

N°	Factor de éxito	Evidencia estadística	Sección	Estatus
1	Mejora del clima de convivencia escolar: gestión de conflictos y relaciones más respetuosas	Docentes tratados superan al control en gestión de conflictos ($d=0.441$, *** $p<0.001$) y en relaciones más respetuosas ($d=0.326$, *** $p<0.001$). Efecto moderado en convivencia, confirmado en dos ítems independientes.	Sección 10	Estadística formal (dos ítems $p<0.001$)
2	Innovación pedagógica documentada e intercambio de prácticas entre docentes	Tratados superan al control en documentación de innovaciones ($d=0.385$, *** $p<0.001$) e intercambio externo de prácticas ($d=0.508$, *** $p<0.001$). Ambos efectos de magnitud pequeña-moderada.	Sección 12	Estadística formal (dos ítems $p<0.001$)
3	Innovación docente y desarrollo de habilidades cognitivas mediante proyectos pedagógicos en el contexto del programa	Docentes tratados perciben más innovación en su práctica ($d=0.341$, *** $p<0.001$) y mayor desarrollo cognitivo estudiantil ($p<0.001$) que el control, con la misma estrategia (PP) evaluada en ambos grupos.	Secciones 9 y 12	Estadística formal (dos ítems $p<0.001$)
4	Cobertura diferencial en territorios PDET con resultados de promoción por encima de la meta	IRI17: tasa de promoción en PDET de 90.7%, superando la meta de 86.7%. Estudiantes en PDET: 261.398 (261% de meta). IRI18 cumplido (193%). Tasa de reprobación rural en tendencia descendente sostenida.	Sección 11 y PROMISE	Objetiva (indicadores PROMISE)

Fuente: síntesis de hallazgos del informe PTAFI 3.0. d de Cohen: pequeño 0.20–0.49; moderado 0.50–0.79. *** $p < 0.001$. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Los tres primeros factores comparten una característica metodológica que los distingue del resto de hallazgos del informe: emergen de comparaciones estadísticas formales entre grupos en ítems de aplicación universal, lo que significa que la diferencia observada no puede atribuirse a un sesgo de respuesta derivado de que solo los tratados experimentaron el programa. En el Factor 1, la magnitud del efecto en gestión de conflictos ($d = 0.441$) se aproxima al umbral moderado y es consistente con el efecto en relaciones respetuosas ($d = 0.326$), lo que configura un hallazgo de convivencia sólido y replicable. En los Factores 2 y 3, las diferencias apuntan a que el contexto del programa potencia el efecto percibido de las mismas estrategias pedagógicas: los docentes tratados, quienes implementan PP

articulados con CI y bajo acompañamiento tutorial, perciben mayor impacto de sus estrategias que los controles, quienes implementan PP de manera autónoma. El Factor 4 opera en un plano diferente: no compara grupos, sino que muestra el desempeño del programa frente a sus compromisos con el Banco Mundial, con resultados objetivos que superan las metas en equidad territorial.

13.2. Barreras con evidencia estadística y objetiva

La evidencia estadística y objetiva del informe señala cuatro barreras que requieren atención prioritaria. Se presentan en orden de solidez de la evidencia que las sustenta, distinguiendo entre barreras de diseño pedagógico, de implementación y de equidad de sistema.

Tabla 62 Barreras del PTAFI 3.0 con evidencia estadística u objetiva

N°	Barrera	Evidencia	Sección	Tipo de barrera
1	Alerta estructural en Comunicación, Modelación y Representación matemática en grado 9°	53% de estudiantes finalizaron en nivel Muy Bajo en A3 (QSQS). Esta es la única competencia sin recuperación tras A2 y la más crítica del informe.	Sección 6.6.3	Diseño pedagógico (objetiva QSQS)
2	Efecto desplazamiento en inglés: estudiantes con CI perciben menor aprendizaje que los de PP	Única diferencia estadísticamente significativa desfavorable al tratado en autopercepción estudiantil: $d=-0.224$, * $p<0.05$ en comprensión de inglés (CN-ES B18). El control supera al tratado.	Sección 6.6.1	Diseño pedagógico (estadística formal)
3	Compromiso docente y sentido de la profesión ligeramente mayores en el grupo control que en el tratado	Dos ítems comparables del Módulo M de CN-DO muestran que el control supera al tratado: sentido de la profesión ($d=-0.270$, ** $p<0.01$) y compromiso con aprendizajes ($d=-0.185$, * $p<0.05$). Ambos grupos sobre el umbral de acuerdo alto, pero la diferencia es estadísticamente real.	Sección 9	Implementación (estadística formal)
4	Brecha de género en promoción escolar sin resolver en el periodo evaluado	IRI16: 7.86% de brecha en 2024 frente a meta de reducción de -1.8 pp. La brecha persiste a pesar de los	Sección 11 y PROMISE	Equidad de sistema (objetiva PROMISE)

		avances en cobertura territorial.		
--	--	-----------------------------------	--	--

*Fuente: síntesis de hallazgos del informe PTAFI 3.0. d de Cohen negativo indica que el control supera al tratado. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026*

La barrera 1 es la de mayor urgencia pedagógica porque combina evidencia objetiva (QSQS) con una dimensión curricular específica no abordada por el programa: la traducción entre lenguaje natural y lenguaje matemático simbólico en secundaria. Los CI, en su configuración actual, no han generado las oportunidades de práctica repetida y retroalimentación inmediata que esta competencia requiere; permitiendo que el estudiante no solo experimente la matemática, sino que aprenda a codificarla y decodificarla en contextos reales.

La barrera 2 es la única diferencia estadísticamente formal desfavorable al programa en toda la dimensión de aprendizajes y señala un posible efecto de sustitución horaria: la concentración de tiempo en estrategias de formación integral podría comprimir el espacio para inglés, asignatura que requiere práctica sistemática y acumulativa. Por ello como propósito fundamental es que la formación integral actúe como un catalizador del inglés, integrándolo orgánicamente en la dinámica de los CI. De este modo, el idioma deja de ser una práctica aislada para convertirse en una herramienta transversal y funcional que se fortalece a través de los proyectos, garantizando así la sistematicidad que el estudiante requiere sin saturar la jornada pedagógica; esto en consideración al CONPES 4188 donde el programa de educación y bilingüe (PEIB) señala que se promoverá el aprendizaje y la preservación de las lenguas nativas y extranjeras.

La barrera 3 es la más matizable: dado que tanto el grupo control como el tratado se ubican por encima del umbral de acuerdo alto, el hecho de que el primero reporte un mayor sentido de la profesión no implica un efecto adverso del programa. Ambos grupos cuentan con niveles de motivación muy elevados y que la sutil diferencia observada se debe a características previas de las instituciones. No obstante, la consistencia estadística en dos de los ítems ($p < 0.01$ y $p < 0.05$) plantea una señal que requiere seguimiento, interpretándose como una alerta de activismo pedagógico ante el riesgo de saturación por la superposición de tareas en la cotidianidad escolar.

Frente a este panorama, y con el fin de salvaguardar el bienestar del docente como eje central del **CONPES 4188**, resulta imperativo orientar la estrategia hacia la **armonización curricular**. El propósito central es simplificar la carga del profesorado mediante la articulación de evidencias; es decir, que un único proceso pedagógico dentro del Centro de Interés (CI) sea el vehículo para la **nivelación** en diversas competencias (reemplazando el enfoque tradicional de refuerzo). De esta

manera, se racionaliza el tiempo escolar, dotando de sentido pedagógico a las acciones y suprimiendo de raíz la duplicidad de registros administrativos.

La barrera 4 opera a nivel de sistema y no es atribuible exclusivamente al programa, pero como el PTAFI 3.0 es el principal instrumento de política educativa para poblaciones vulnerables en el periodo evaluado, la persistencia de la brecha de género es un desafío que el programa debe incorporar en su diseño. Esto garantizará que la formación integral actúe como un mecanismo de equidad, eliminando estereotipos y asegurando que las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes sean igualmente exitosas en diferentes campos y protegidas por el sistema.

13.3. Lecciones aprendidas

Las lecciones aprendidas se derivan directamente de los factores de éxito y barreras con mayor respaldo empírico. Se presentan en seis enunciados organizados por grupo temático, con indicación del tipo de evidencia que los sustenta. Las lecciones sustentadas en evidencia estadística formal tienen mayor certeza y menor dependencia de supuestos. Para complementar véase la Tabla 63:

Tabla 63 Lecciones aprendidas del PTAFI 3.0

N°	Lección aprendida	Grupo	Evidencia principal	Tipo de evidencia
L1	El contexto del programa potencia el efecto percibido de los PP sobre la innovación docente y el desarrollo cognitivo estudiantil; el acompañamiento tutorial es el mecanismo que diferencia un PP dentro del PTAFI 3.0 de un PP autónomo.	Diseño pedagógico	d=0.341 *** innovación; habilidades cognitivas (CN-DO B2 y D12)	Estadística formal
L2	Las estrategias de formación integral generan ventajas diferenciales más claras en convivencia y competencias socioemocionales que en los aprendizajes disciplinares medidos por autopercepción; esto señala dónde concentrar los ajustes de diseño para cerrar la brecha entre impacto relacional e impacto cognitivo.	Diseño pedagógico	d=0.441 *** convivencia vs. equivalencia estadística en 4/5 áreas CN-ES Módulo B	Estadística formal
L3	Los CI deben incorporar explícitamente estrategias de formalización matemática en secundaria y tiempos protegidos para inglés; la concentración de la formación integral en múltiples dimensiones genera	Diseño pedagógico	53% Muy Bajo CMR G9 (QSQS A3); d=-0.224 *	Objetiva (QSQS) y estadística formal

	un efecto desplazamiento verificado estadísticamente en esta asignatura.		inglés (CN-ES B18)	
L4	La documentación sistemática de innovaciones y su intercambio entre establecimientos educativos es la práctica con mayor efecto diferencial estadístico del programa; escalarla como política de gestión del conocimiento del PTAFI 3.0 produciría los mayores retornos por unidad de inversión.	Implementación	d=0.385 *** documentación; d=0.508 *** intercambio externo (CN-DD H36 y H38)	Estadística formal (mayor d de todas las barreras)
L5	La equidad territorial es el logro más robusto del programa medido con indicadores objetivos; la brecha de género en promoción es el desafío de equidad más urgente y requiere una estrategia explícita de género que el diseño actual no contempla.	Equidad	IRI17 cumplido (90.7%); IRI16 no resuelto (7.86% vs. meta -1.8 pp)	Objetiva (PROMISE)
L6	El programa genera en los docentes tratados mayor percepción de innovación y de desarrollo cognitivo de sus estudiantes, pero no mayor compromiso ni sentido de la profesión que el grupo control; esto indica que el PTAFI 3.0 opera sobre una base de vocación docente ya consolidada y no puede atribuirse la motivación profesional como resultado propio del programa.	Implementación	d=0.341 *** innovación vs. d=-0.270 ** sentido profesión (CN-DO B2 y M57)	Estadística formal (comparación de efectos en sentidos opuestos)

Fuente: síntesis de hallazgos del informe PTAFI 3.0. Secciones 6.4, 9, 10, 12 y el Anexo 2 Tablero de control del PROMISE. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La lectura conjunta de las seis lecciones revela similitudes de fortaleza y límite del programa que es coherente y no contradictorio. El PTAFI 3.0 es eficaz para transformar el ambiente institucional y las prácticas pedagógicas observables (Lecciones L1, L2, L4) y para alcanzar poblaciones vulnerables (L5), pero enfrenta un techo en la conversión de esas transformaciones en resultados cognitivos diferenciadores en todas las áreas curriculares (L2, L3) y no genera ventajas sobre el control en dimensiones que dependen más de la vocación individual que del entorno institucional (L6). Este comportamiento observado es consistente con la teoría de cambio del programa: el PTAFI 3.0 actúa sobre las condiciones del proceso pedagógico, y su efecto sobre los resultados finales de aprendizaje es el objeto de la evaluación de impacto cuasiexperimental del DLR 3.2, cuyos resultados definitivos se esperan en mayo de 2026.

13.4. Agenda de preguntas prioritarias para la próxima fase

Dos preguntas evaluativas emergen como prioritarias a partir de las brechas de evidencia identificadas en el informe. Se presentan en orden de urgencia para la toma de decisiones, con indicación del método recomendado para responderlas y el tipo de evidencia disponible actualmente. La información se complementa con lo descrito en la siguiente tabla:

Tabla 64 Preguntas evaluativas prioritarias para la próxima fase del PTAFI 3.0

N°	Pregunta evaluativa	Justificación desde la evidencia actual	Método recomendado
PE1	¿Qué diseño específico de CI en secundaria puede reducir la proporción de estudiantes en nivel Muy Bajo en Comunicación, Modelación y Representación matemática, que actualmente alcanza el 53% en grado 9°?	La alerta QSQS en esta competencia es el hallazgo de aprendizaje más crítico del informe y no tiene correlato perceptual que oriente el ajuste. No hay evidencia sobre qué modificaciones del diseño de CI podrían abordarlo.	Estudio de diseño curricular con expertos en didáctica de matemáticas. Piloto de CI con componente explícito de modelación y representación en grado 9° para el próximo año escolar.
PE2	¿Cuál es el efecto diferencial del PTAFI 3.0 sobre los resultados de niñas frente a niños, y qué componentes del programa contribuyen a ampliar o reducir la brecha de género en promoción escolar?	El IRI16 muestra que la brecha persiste (7.86% vs. meta de -1.8 pp), pero la evaluación actual no desagrega los efectos del programa por sexo. La paridad de cobertura (49.6% mujeres) no garantiza paridad de resultados.	Análisis de subgrupos por sexo en el modelo AIPW/DR. Grupos focales con docentes y estudiantes sobre experiencia diferenciada en CI según género. Revisión del diseño de CI para incorporar perspectiva de género.

Fuente: Brechas de evidencia del informe PTAFI 3.0. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

Las dos preguntas son complementarias y forman una secuencia lógica para la siguiente fase. PE1 es la pregunta de diseño más urgente: la alerta en Comunicación, Modelación y Representación matemática en grado 9.° es el hallazgo negativo con mayor solidez objetiva del informe y requiere una respuesta de diseño antes del siguiente ciclo escolar. PE2 es la pregunta de equidad más relevante a mediano plazo: el programa ha construido un piso sólido de equidad territorial, y el siguiente desafío de equidad que la evidencia identifica con claridad es el género. Responder estas dos preguntas en la próxima fase permitiría al programa pasar de un diagnóstico de condiciones favorables a una demostración robusta de impacto diferencial y focalizado.

14. Síntesis de Resultados

Esta sección presenta una lectura integrada y transversal de los resultados del PTAFI 3.0, articulando los hallazgos de las Secciones 6 a 13 del informe de evaluación. Su propósito no es repetir los resultados ya analizados sino identificar similitudes que emergen cuando se confrontan simultáneamente los distintos tipos de evidencia disponibles, y ofrecer un balance general del cumplimiento de los resultados esperados del programa.

La jerarquía de evidencia utilizada en esta síntesis respeta el siguiente orden de certeza. En el nivel más alto se ubica la evidencia estadística formal de comparaciones entre grupos tratados y control, con estadísticos d de Cohen y niveles de significancia verificados. En el segundo nivel se encuentra la evidencia objetiva de las pruebas QSQS, que miden la evolución longitudinal de aprendizajes en establecimientos educativos PTAFI 3.0 sin grupo de comparación y, por tanto, sin capacidad de atribución causal aislada. En el tercer nivel se ubican los indicadores del tablero de Control PROMISE, que miden cobertura y tendencias de sistema. En el nivel complementario se incluye la evidencia perceptual exclusiva del grupo tratado, que describe la experiencia del programa sin contraste disponible. Toda afirmación en esta sección indica el tipo de evidencia que la sustenta.

14.1. Análisis entre datos cuantitativos y cualitativos

Una similitud en el sentido de esta sección ocurre cuando al menos dos tipos de evidencia distintos apuntan en la misma dirección sobre el mismo fenómeno, incrementando la certeza del hallazgo. Se identifican cuatro zonas de similitud en el informe, organizadas por dimensión del programa. Léase la siguiente tabla:

Tabla 65 Comparación entre tipos de evidencia por dimensión del programa

Dimensión	Evidencia estadística formal	Evidencia QSQS u objetiva	Evidencia perceptual tratados	Similitudes
Convivencia y clima escolar	$d=0.441$ *** conflictos; $d=0.326$ *** relaciones; $d=0.206$ * pertenencia (Secc. 10)	Sin datos QSQS directos	Tutores: CI reducen conflictos (84.4) y facilitan acuerdos (85.7) (Secc. 10)	Tres ítems estadísticos formales confirmados por percepción de tutores. El programa mejora el clima escolar de manera replicable.
Innovación pedagógica y aprendizaje docente	$d=0.508$ *** intercambio externo; $d=0.385$ *** documentación; $d=0.341$ ***	Sin datos directos	DO-M53: 89.4 motivación innovar; transformaciones curriculares	Los efectos estadísticos más grandes del informe (d hasta 0.508) son confirmados por

	innovación práctica (Secc. 12 y 9)		observadas por tutores (TU-I27: 80.9) (Secc. 9 y 12)	percepción consistente de docentes y tutores.
Cobertura con focalización en poblaciones vulnerables	No aplica (no hay comparación entre grupos en cobertura)	IRI17 cumplido (90.7% vs. meta 86.7%); IRI15 a 261% de meta; reprobación rural en mejora (Secc. 11 y PROMISE)	Pertinencia alta en ambos grupos (equivalencia estadística en CN-ES y CN-AC) (Secc. 11)	Alta similitud entre indicadores objetivos PROMISE y percepción de pertinencia. El programa llega a quienes más lo necesitan.
Comprensión lectora en secundaria	Sin comparación formal (sin grupo control)	EGRA G9: de 56.1% a 63.2% en A3; nivel Alto sube de 29.8% a 48.2% (Secc. 6.6.3)	Estudiantes tratados: 92.6% percibe mejora en lectura; tutores confirman transformaciones curriculares en comprensión (Secc. 6.6.1)	Similitud moderada: QSQS objetiva y percepción estudiantil apuntan en la misma dirección.

Fuente: Síntesis de hallazgos de las secciones 6.4, 9, 10, 12 y el Anexo 2 Tablero de control del PROMISE. *d* de Cohen: pequeño 0.20–0.49; moderado 0.50–0.79. *** $p < 0.001$; * $p < 0.05$. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

La similitud más sólida del informe se ubica en la dimensión de innovación pedagógica y aprendizaje docente. Los efectos estadísticos más grandes del programa, con *d* de Cohen que alcanzan 0.508 en el intercambio externo de prácticas, son confirmados de manera independiente por la percepción de docentes y tutores. Esta doble confirmación, desde la comparación formal entre grupos y desde la experiencia del programa, configura el hallazgo de mayor certeza metodológica de toda la evaluación. La similitud en convivencia es igualmente robusta: tres ítems estadísticos independientes con efectos significativos apuntan en la misma dirección, lo que reduce sustancialmente la probabilidad de que los resultados sean artefactos de medición. La similitud en cobertura y pertinencia descansa en indicadores objetivos PROMISE que superan sus metas y en la equivalencia estadística entre grupos en percepción de pertinencia, lo que indica que el programa ha logrado llegar a poblaciones vulnerables sin sacrificar la calidad percibida del servicio.

14.2. Balance general del cumplimiento de resultados

Este balance organiza los resultados del programa en cuatro niveles de logro, integrando tanto los indicadores formales del tablero PROMISE como las dimensiones evaluadas mediante cuestionarios y pruebas QSQS. Los cuatro niveles son: logro robusto, que corresponde a resultados con evidencia estadística formal significativa o indicadores PROMISE que superan la meta verificada; tendencia positiva, que corresponde a evidencia objetiva en la dirección esperada pero sin comparación causal formal o con metas parcialmente alcanzadas; evidencia insuficiente o pendiente, que corresponde a dimensiones donde la evidencia disponible no permite conclusión firme y cuya respuesta depende del DLR 3.2; y brecha o no cumplimiento, que corresponde a resultados adversos o metas no alcanzadas con evidencia verificada. Para condensar la información puede consultarse la siguiente tabla:

Tabla 66 Balance general del cumplimiento de resultados del PTAFI 3.0

Dimensión o resultado	Evidencia disponible	Nivel de logro	Fuente
Logro robusto: evidencia estadística formal significativa o indicadores PROMISE que superan la meta			
Convivencia escolar y gestión de conflictos	d=0.441 *** conflictos; d=0.326 *** relaciones; d=0.206 * pertenencia	Logro robusto	Sección 10 (estadística formal)
Documentación e intercambio externo de innovaciones pedagógicas	d=0.385 *** documentación; d=0.508 *** intercambio externo de prácticas	Logro robusto	Sección 12 (estadística formal)
Innovación docente y desarrollo cognitivo estudiantil percibido	d=0.341 *** innovación	Logro robusto	Sección 9 (estadística formal)
Cobertura en regiones PDET y promoción en territorios rezagados	IRI17: 90.7% > meta 86.7%; IRI15: 261% de meta; IRI18: 193%	Logro robusto	PROMISE (indicadores objetivos)
Identificación activa de diversidades y enfoque diferencial en tratados	d=0.227 ** identificación diversidades	Logro robusto	Sección 11 (estadística formal)
Tendencia positiva: evidencia objetiva en la dirección esperada			

Comprensión lectora en establecimientos educativos PTAFI 3.0 (grado 9°)	QSQS G9: 56.1%→63.2% en A3; nivel Alto: 29.8%→48.2% (+18.4 pp)	Tendencia positiva	Sección 6.6.3 (longitudinal sin grupo control)
Razonamiento matemático grado 5.° y recuperación en Resolución de Problemas	QSQS G5: +11.5 pp Razonamiento; Muy Bajo Resolución: 39.2%→11.3% (entre A2 y A3)	Tendencia positiva	Sección 6.6.3 (longitudinal sin grupo control)
Formación de docentes (DLI 3.1)	101.024 docentes formados (87% de meta de 116.000)	Tendencia positiva	PROMISE IRI3 (indicador)
Directivos apoyados (IRI8)	7.565 directivos apoyados (2.161% de meta anual de 350)	Tendencia positiva	PROMISE IRI8 (indicador)
Brecha o no cumplimiento: resultados adversos verificados o metas no alcanzadas			
Comunicación, Modelación y Representación matemática grado 9. °	53% de estudiantes en nivel Muy Bajo en A3 (QSQS). Sin mejora tras A2. Alerta estructural.	Brecha verificada	Sección 6.6.3 (QSQS, objetivo)
Tasa de reprobación rural en mejora sostenida	6.59% (LB) → 6.64% preliminar 2025; por debajo del promedio nacional	No se cumple	PROMISE IRI5 (objetivo)
Brecha de género en promoción escolar (IRI16)	7.86% de brecha en 2025 frente a meta de -1.8 pp de reducción. La brecha no se redujo.	Brecha verificada	PROMISE IRI16 (objetivo)
Efecto desplazamiento en inglés por concentración en CI	Única diferencia estadística desfavorable al tratado en aprendizajes: $d=-0.224$ * en comprensión de inglés (CN-ES B18)	Brecha verificada	Sección 6.6.1 (estadística formal)

Fuente: Síntesis integrada de las Secciones 6.6, 9, 10, 11, 12 e Informe PROMISE MEN (UDENAR, 2026). LB: línea base. Los niveles de logro utilizan la siguiente escala: Logro robusto = evidencia estadística formal significativa o indicador PROMISE verificado sobre meta; Tendencia positiva = evidencia objetiva en la dirección esperada sin atribución causal formal; Pendiente = sin comparación causal formal disponible; Brecha verificada = resultado adverso o meta no alcanzada con evidencia objetiva. Evaluación de Resultados, equipo evaluador Udenar, 2026

El balance general revela un programa con logros robustos en las dimensiones de proceso y de sistema, logros objetivos, pero sin atribución causal confirmada en aprendizajes, y brechas verificadas en tres áreas que demandan ajuste. Los cinco logros robustos del programa son, en orden de magnitud del efecto estadístico, el

intercambio externo de prácticas ($d = 0.508$), la convivencia escolar ($d = 0.441$), la documentación de innovaciones ($d = 0.385$), la innovación docente ($d = 0.341$) y la cobertura PDET verificada por indicadores del tablero control PROMISE (IRI17: 90.7% > meta 86.7%; IRI15: 261% de meta; IRI18: 193%). Estas dimensiones configuran un cuerpo de evidencia suficientemente sólido para afirmar que el programa está transformando las condiciones institucionales para el aprendizaje y que está llegando con eficacia a los territorios priorizados.

Las tendencias positivas en QSQS son el hallazgo más relevante para la política educacional: las mejoras en lectura y matemáticas en los establecimientos educativos PTAFI 3.0 son reales y objetivas, pero sin los resultados del DLR 3.2 no pueden atribuirse exclusivamente al programa. Las tres brechas verificadas, la tasa de reprobación nacional sin alcanzar su meta (7.86% vs. 5.3%), la alerta en Comunicación, Modelación y Representación matemática en grado 9.º (53% en nivel Muy Bajo) y la brecha de género en promoción, son los desafíos estructurales que el programa deberá abordar con mayor especificidad en su próxima fase.

Una lectura transversal de las tres categorías de logro revela una similitud central del PTAFI 3.0 en el periodo evaluado: el programa genera cambios robustos en las condiciones del proceso educativo, tendencias positivas en los resultados intermedios de aprendizaje y enfrenta brechas estructurales en los resultados finales de largo plazo. Este comportamiento observado es coherente con la teoría de cambio del programa y con los plazos razonables de efecto de una intervención de esta naturaleza.

Conclusiones

El presente informe de evaluación de resultados del PTAFI 3.0 analiza el desempeño del programa durante el periodo 2023–2025, articulando evidencia estadística formal de comparaciones entre grupos tratados y control, evidencia objetiva longitudinal de las pruebas QSQS, e indicadores de cobertura y resultados del tablero de control PROMISE. La evaluación cubre seis dimensiones: aprendizajes, prácticas docentes, convivencia e inclusión, pertinencia territorial, transformación pedagógica desde los Centros de Interés y relacionamiento institucional. El conjunto de evidencia permite formular conclusiones diferenciadas según su grado de certeza metodológica, manteniendo una distinción explícita entre los resultados que ya pueden afirmarse con solidez estadística y aquellos cuya confirmación causal depende de los resultados del estimador AIPW/DR.

Los hallazgos con mayor solidez metodológica del informe muestran que el PTAFI 3.0 ha logrado transformar de manera verificable las condiciones institucionales y pedagógicas en los establecimientos educativos tratados. Los efectos estadísticamente significativos más grandes se concentran en tres dimensiones. En primer lugar, la documentación institucional de innovaciones pedagógicas y el intercambio externo de prácticas muestran los efectos diferenciales más pronunciados del informe ($d = 0.508$ y $d = 0.385$, respectivamente, con $p < 0.001$), lo que indica que el programa no solo genera innovación en el aula, sino que construye infraestructura para visibilizarla y transferirla entre establecimientos educativos. En segundo lugar, la mejora del clima de convivencia escolar es el resultado de proceso con mayor consistencia entre fuentes: docentes tratados superan significativamente al control en gestión de conflictos ($d = 0.441$, $p < 0.001$) y relaciones respetuosas ($d = 0.326$, $p < 0.001$), resultados confirmados de manera independiente por la percepción de tutores. En tercer lugar, los docentes tratados perciben un mayor efecto de sus estrategias pedagógicas sobre la innovación en su práctica ($d = 0.341$, $p < 0.001$) y el desarrollo cognitivo de sus estudiantes que los docentes del grupo control, lo que sugiere que el acompañamiento tutorial potencia la percepción del impacto de las estrategias pedagógicas.

En la dimensión de aprendizajes, la evidencia objetiva de las pruebas QSQS revela trayectorias favorables en los establecimientos educativos PTAFI 3.0 que constituyen el hallazgo más relevante para la política educativa. La comprensión lectora en grado 9.º avanzó de 56.1% a 63.2% de aciertos entre el primer y tercer momento de aplicación, con la proporción de estudiantes en nivel Alto incrementándose en 18.4 puntos porcentuales. El razonamiento matemático en grado 5.º creció 11.5 puntos porcentuales y la proporción en nivel muy bajo en

resolución de problemas se redujo de 39.2% a 11.3% entre A2 y A3. Estas mejoras son reales y objetivas, pero al producirse en mediciones longitudinales sin grupo de comparación formal no permiten atribuir los cambios exclusivamente al programa. La alerta identificada en QSQS es la persistencia del 53% de estudiantes de grado 9.º en nivel muy bajo en comunicación, modelación y representación matemática al cierre del ciclo, lo que señala que el diseño actual de los Centros de Interés debe fortalecer con suficiente especificidad las barreras de formalización matemática en secundaria.

En la dimensión de cobertura y equidad, el programa muestra sus logros más contundentes medidos con indicadores objetivos. La tasa de promoción en regiones PDET alcanzó 88.62% en 2025, superando la meta de 86.7% comprometida con el Banco Mundial. La cobertura de niños, niñas y adolescentes en regiones PDET llegó a 261.398 beneficiarios, equivalente al 261% de la meta. La tasa de reprobación en establecimientos educativos rurales muestra una tendencia descendente sostenida desde la línea base de 6.9% hasta 5.28% preliminar en 2025. El PTAFI 3.0 ha demostrado capacidad para llegar con eficacia a los territorios más rezagados del país, lo cual constituye uno de sus aportes más sólidos y verificables al sistema educativo colombiano. Sin embargo, la brecha de género en promoción escolar permanece sin resolver en el periodo evaluado: el indicador IRI16 registra una brecha de 7.86% en 2025, frente a una meta de reducción de 1.8 puntos porcentuales. Este resultado señala que los avances en equidad territorial del programa debe integrar una estrategia específica de cierres de brechas de género.

El informe identifica dos tensiones del modelo de intervención que merecen atención específica. La primera es el efecto desplazamiento en inglés: la única diferencia estadística desfavorable al programa en la dimensión de aprendizajes es la menor percepción estudiantil de competencia en inglés en los establecimientos educativos con Centros de Interés frente a los del grupo control ($d = -0.224$, $p < 0.05$). Esta diferencia, aunque de magnitud pequeña, es estadísticamente real y coherente con la hipótesis de que la concentración de tiempo curricular en las estrategias de formación integral puede comprimir el espacio para asignaturas que requieren práctica sistemática y acumulativa. La segunda tensión es más sutil: si bien los docentes tratados reportan mayor innovación en su práctica que los del control, el grupo control reporta un mayor sentido de la profesión y compromiso con los aprendizajes ($d = -0.270$, $p < 0.01$). Ambos grupos se ubican por encima del umbral de acuerdo alto, por lo que esta diferencia no señala un efecto adverso severo, pero sí indica que el programa opera sobre una base de vocación docente ya consolidada y no puede atribuirse la motivación profesional como resultado propio de la intervención.

La comparación entre Centros de Interés en establecimientos educativos tratados y Proyectos Pedagógicos en establecimientos educativos de control revela que las dos estrategias generan percepciones de aprendizaje estadísticamente equivalentes en cuatro de cinco áreas curriculares desde la perspectiva de los propios estudiantes. Sin embargo, los tutores, quienes evalúan ambas estrategias desde el mismo contexto, identifican una ventaja perceptual de los CI en la articulación de competencias socioemocionales y señalan que la condición pedagógica de mayor potencia es la articulación de CI y PP juntos, con una valoración de 95.0 puntos en escala 0-100. Este hallazgo tiene una implicación de diseño clara: la fortaleza del modelo no reside en los CI como estrategia aislada sino en su articulación con los PP, y el programa debe preservar esta complementariedad como principio de diseño.

En síntesis, el PTAFI 3.0 en el periodo 2022–2025 ha construido con éxito las condiciones institucionales, pedagógicas y territoriales para el aprendizaje: ha mejorado el clima escolar con efectos estadísticos verificados, ha instalado prácticas de innovación pedagógica y su transferencia entre establecimientos educativos, ha llegado con cobertura efectiva a los territorios más vulnerables del país y ha generado en los establecimientos educativos PTAFI 3.0 trayectorias objetivas de mejora en lectura y matemáticas. El abordaje específico de la alerta matemáticas en grado 9.º, la estrategia de cierre de la brecha de género y la integración del inglés en el diseño de los Centros de Interés constituye la agenda prioritaria para la siguiente fase del programa. El PTAFI 3.0 ha demostrado que es posible transformar las condiciones del proceso educativo en establecimientos educativos vulnerables a escala nacional.

Recomendaciones

1. Integrar una estrategia explícita de igualdad de género: El programa debe incluir acciones concretas para cerrar las brechas de éxito entre NNA, disponiendo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco para la flexibilización y la nivelación curricular. Asimismo, estas acciones deben centrarse en la equidad de género, territorialidad, desmitificación de habilidades por género y el desmontaje de estereotipos en la cotidianidad escolar, promoviendo de manera práctica la corresponsabilidad en el cuidado. Finalmente, la estrategia debe fortalecer la convivencia escolar y la prevención de violencias basadas en género (VBG), transformando estos enfoques en un soporte articulado que asegure la permanencia y el éxito académico en el territorio.
 - *Responsable/Instancia Ejecutora:* Coordinación y asesores pedagógicos del PTAFI 3.0, Formadores y Tutores de Campo.
 - *Temporalidad (Cúando):* Transversal durante todo el año lectivo (diseño e implementación).
 - *Soportes Operativos (con qué recursos):* Diseño de Guías metodológicas situadas, lineamientos DUA y módulos formativos en convivencia e igualdad género.
 - *Mecanismos de Verificación:* Informes de seguimiento caracterizados.
2. Consolidar la formación integral: Institucionalizar la formación integral como una ruta pedagógica progresiva, evaluable y territorializada; articulada al currículo, a la gestión institucional y a las prácticas pedagógicas. Considerando el CONPES 4188-marzo 2026.
 - *Responsable/Instancia Ejecutora:* Direcciones de Calidad de las Secretarías de Educación, Rectores y Coordinadores de los EE.
 - *Temporalidad (Cúando):* Fase de planeación institucional y ajuste curricular al inicio de cada periodo escolar.
 - *Soportes Operativos (con qué recursos):* Documento de política CONPES 4188, planes de estudio institucionales actualizados.
 - *Mecanismos de Verificación:* Proyectos Educativos Institucionales (PEI) , Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) adaptados y mallas curriculares armonizadas con la ruta de formación integral.

3. Se sugiere explorar una mayor armonización entre los espacios de formación integral y las áreas: Para ello, podría considerarse la optimización de los tiempos de trabajo o la posibilidad de integrar el aprendizaje del inglés de manera transversal en los Centros de Interés.
 - *Responsable/Instancia Ejecutora:* Tutores PTAFI 3.0 en territorio y docentes de áreas/Centros de Interés.
 - *Temporalidad (Cuándo):* Diseño curricular intermedio y ejecución de los CI durante el calendario académico.
 - *Soportes Operativos (con qué recursos):* Currículo sugerido de inglés (MEN), guías de planeación integrada y metodologías activas.
 - *Mecanismos de Verificación:* Planeaciones de aula de los CI con evidencia de transversalidad del inglés y bitácoras de tiempos optimizados.
4. Fortalecer la motivación del docente: Es vital evitar que el programa se perciba como una "carga extra"; se recomienda diseñar incentivos que refuercen el sentido de la profesión y la vocación, más allá del simple cumplimiento administrativo de tareas.
 - *Responsable/Instancia Ejecutora:* Ministerio de Educación Nacional, Secretarías de Educación y Dirección de Fortalecimiento.
 - *Temporalidad (Cuándo):* Convocatorias semestrales y eventos de reconocimiento en los cierres de ciclo.
 - *Soportes Operativos (con qué recursos):* Presupuesto para incentivos (diplomas, pasantías, becas), alianzas universitarias.
 - *Mecanismos de Verificación:* Registro y entrega de incentivos institucionales, e indicadores de clima y satisfacción laboral docente.
5. Mantener y escalar el intercambio de experiencias entre maestros: Dado que el intercambio de prácticas pedagógicas es uno de los logros más sólidos del programa, se debe fomentar que los docentes sigan compartiendo y documentando sus innovaciones formalmente.
 - *Responsable/Instancia Ejecutora:* Comunidades de Aprendizaje (CDA) de maestros, maestras y tutores PTAFI 3.0
 - *Temporalidad (Cuándo):* Encuentros de cierre de ciclo formativo (junio y noviembre) y foros locales.

- *Soportes Operativos (con qué recursos):* Plataformas virtuales (Moodle/Google Workspace) para repositorios, agendas de encuentros presenciales.
 - *Mecanismos de Verificación:* Banco de experiencias significativas documentadas y actas de socialización de las CDA.
6. Focalizar esfuerzos en reducir la reprobación nacional: Aunque el programa es exitoso en zonas rurales (PDET), la tasa de reprobación a nivel nacional sigue siendo alta (7.86% frente a una meta del 5.3%); se requiere una estrategia nacional más concisa para asegurar que los estudiantes no pierdan el año.
- *Responsable/Instancia Ejecutora:* Mesa Técnica Nacional del Programa, Secretarías de Educación y Comités de Evaluación de los EE.
 - *Temporalidad (Cúando):* Alertas tempranas al finalizar cada periodo escolar y planes de contingencia inmediatos.
 - *Soportes Operativos (con qué recursos):* Sistemas de información académica (SIMAT/Sistemas de notas), rutas de acompañamiento focalizado.
 - *Mecanismos de Verificación:* Reportes estadísticos nacionales con tendencia a la baja en deserción y reprobación.
7. Potenciar el uso de los Centros de Interés como puente al aprendizaje: Se debe aprovechar la alta participación estudiantil en actividades de arte, ciencia y deporte para conectar estos intereses con las competencias básicas de lectura y matemáticas, asegurando que la diversión se traduzca en mejorar los aprendizajes.
- *Responsable/Instancia Ejecutora:* Docentes líderes de los Centros de Interés y Tutores del programa.
 - *Temporalidad (Cúando):* Fase de diseño y ejecución pedagógica cotidiana de los CI.
 - *Soportes Operativos (con qué recursos):* Guías metodológicas de "aprender haciendo", materiales didácticos integrados.
 - *Mecanismos de Verificación:* Rúbricas de evaluación formativa que muestren el avance en competencias básicas a través de actividades lúdicas.

8. Asegurar la continuidad del acompañamiento del tutor: La evaluación confirma que el apoyo de los tutores es lo que realmente transforma la enseñanza; por tanto, se recomienda garantizar que este acompañamiento sea constante y no sufra interrupciones por cambios administrativos.
 - *Responsable/Instancia Ejecutora:* Ministerio de Educación Nacional y Oficinas de Talento Humano de las Secretarías de Educación.
 - *Temporalidad (Cuándo):* Planificación contractual y administrativa previa al inicio del año escolar.
 - *Soportes Operativos (con qué recursos):* Viabilidad presupuestal y administrativa, plantas de personal estables.
 - *Mecanismos de Verificación:* Continuidad del servicio reflejada en actas de acompañamiento ininterrumpido en los establecimientos.

9. Priorizar el desarrollo presencial de las formaciones dirigidas a los tutores, ya que esta modalidad es esencial para trascender la simple transmisión de lineamientos. La interacción física facilita la apropiación pedagógica del programa, el intercambio de experiencias y la resolución situada de problemas.
 - *Responsable/Instancia Ejecutora:* Coordinación del Programa (Convenio MEN y Aliados del territorio).
 - *Temporalidad (Cuándo):* Cronograma de formación de tutores (mínimo tres encuentros presenciales al año).
 - *Soportes Operativos (con qué recursos):* Presupuesto asignado para movilidad, logística de eventos e infraestructura en territorio.
 - *Mecanismos de Verificación:* Listados de asistencia consolidados, evaluaciones de satisfacción del taller y agendas de resolución de casos contextualizados.

Referencias

Angrist, J. D., y Pischke, J.-S. (2009). *Mostly harmless econometrics: An empiricist's companion*. Princeton University Press.

- Banco Mundial (2018). Evaluación de Impacto del Programa Todos a Aprender (PTA) en Colombia. Informe Técnico. Washington D.C.
- Banco Mundial & Departamento Nacional de Planeación. (2022). *Evaluación cuasiexperimental de impacto del Programa Todos a Aprender en el marco de la pandemia COVID-19*. Banco Mundial.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various χ^2 approximations. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 16(2), 296–298.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (25 de abril de 2022). *Documento CONPES 4083: Política pública para el fortalecimiento de la institucionalidad del sistema de evaluación en Colombia*. Departamento Nacional de Planeación. <https://sisconpes.dnp.gov.co/>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2 de abril de 2026). *Documento CONPES 4188: Declaración de importancia estratégica del Proyecto de inversión para llevar formación integral a establecimientos educativos educativos oficiales en Colombia*. Departamento Nacional de Planeación. <https://sisconpes.dnp.gov.co/>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4.^a ed.). SAGE Publications.
- Imbens, G. W., y Rubin, D. B. (2015). *Causal inference in statistics, social, and biomedical sciences*. Cambridge University Press.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación Nacional (2023). Lineamientos para la evaluación del Programa Todos a Aprender / Formación Integral (PTAFI 3.0). Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Directiva Ministerial 003 de 2023. Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0)*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Marco de evaluación Quiero ser, quiero saber – EXA: Estrategia de evaluación formativa*. Viceministerio de

Educación Preescolar, Básica y Media; Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Bogotá, Colombia

- Ministerio de Educación Nacional. (2025b). *Metodología para la evaluación de procesos y resultados del PTAFI*. MEN.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4.^a ed.). SAGE Publications.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. SAGE Publications.
- Presidencia de la República de Colombia. (2026, 11 de febrero). *Decreto No. 0150 de 2026, por el cual se declara el Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica en parte del territorio nacional*. Diario Oficial.
- Rubin, D. B. (1974). Estimating causal effects of treatments in randomized and nonrandomized studies. *Journal of Educational Psychology*, 66(5), 688–701.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Universidad de los Andes. (2014). *Evaluación de impacto del Programa Todos a Aprender. Fase I*. Uniandes – MEN.
- Universidad de Nariño. (2025a). *Informe metodológico de la evaluación del PTAFI 3.0* [Documento interno, Contrato MEN–UDENAR BIRF 9360-CO]. UDENAR.
- Universidad de Nariño. (2025b). *Instrumentos y cuestionarios de la evaluación de resultados del PTAFI 3.0* [Documento interno]. UDENAR.
- Universidad de Nariño. (2025c). *Informe de campo y recolección de datos — Evaluación PTAFI 3.0* [Documento interno]. UDENAR.
- Universidad de Nariño. (2026). *Informe de análisis PROMISE MEN*. UDENAR.
- Weiss, C. H. (1997). Theory-based evaluation: Past, present, and future. *New Directions for Evaluation*, 1997(76), 41–55.

Anexos

Los siguientes anexos complementan este informe y están disponibles como archivos adjuntos o en el repositorio institucional.

Anexo 1. Informe de análisis del Promise 2022- 2025

Anexo 2. Tablero de control PROMISE 2022 - 2025

Anexo 3. Bases anonimizadas de información primaria (DD, DO, TU, ES, AC)

Anexo 4. Bases de datos del TEI 2017 - 2025

Anexo 5. Repositorio de códigos para replicabilidad