



# Resultados de Evaluaciones 2018 - 2022



Fundación Escuela Nueva  
Volvamos a la Gente





# Resultados de evaluaciones 2018 - 2022



Fundación Escuela Nueva  
Volvamos a la Gente

## Redacción y revisión de contenido:

Ana María Zamora  
Clarita Arboleda  
Claudia Pilar Moreno

## Diseño y diagramación:

Erika Rincón Mayorga

## Fotografías:

Archivo FEN

2023



# Contenido



<b>I. Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>II. Escuela Nueva Activa (ENA) .....</b>	<b>5</b>
a. Descripción del Modelo .....	5
b. Teoría de Cambio .....	5
<b>III. Monitoreo y Evaluación .....</b>	<b>7</b>
<b>IV. Evaluaciones de proyectos de Implementación Completa ENA .....</b>	<b>12</b>
a. Ecopetrol 2018 - 2020: Casanare, Meta y Putumayo .....	13
i. Metodología.....	13
ii. Muestra .....	13
iii. Rondas de recolección de datos (Línea de Base y de Salida) .....	14
iv. Resultados .....	14
v. Informes y tableros .....	15
b. Ecopetrol 2019 - 2022: Acacías, Castilla La Nueva, Guamal, y Villavicencio (Meta) .....	16
i. Metodología .....	16
ii. Muestra .....	16
iii. Rondas de recolección de datos (Línea de Base y de Salida) .....	17
iv. Resultados .....	17
v. Informes y tableros .....	20
c. Bucaramanga Rural 2017 – 2019, Secretaría de Educación Municipal ...	21
i. Metodología .....	21
ii. Muestra .....	22
iii. Rondas de recolección de datos (Línea de Base y de Salida) .....	22



iv. Resultados .....	22
v. Informes y tableros .....	24
<b>d. BID - Escuelas Normales Superiores en área rural de Boyacá, Santander y Tolima .....</b>	<b>25</b>
i. Metodología .....	25
ii. Muestra .....	28
iii. Rondas de recolección de datos (Línea de Base y Línea de Salida) .....	28
iv. Resultados .....	28
<b>V. Evaluaciones de otros proyectos .....</b>	<b>30</b>
<b>a. Curso Virtual en Estrategias de Escuela Nueva Activa (2020 - 2021) .....</b>	<b>30</b>
i. Metodología .....	31
ii. Muestra .....	32
iii. Rondas de recolección de datos (Línea de Base y de Salida) .....	33
iv. Resultados .....	33
v. Informes y tableros .....	36
<b>b. Círculos de Aprendizaje Escuela Nueva Activa (CAENA) .....</b>	<b>37</b>
<i>Implementación en Colombia .....</i>	<i>38</i>
Líneas de Base y Salida a familias vinculadas al proyecto .....	38
i. Metodología .....	38
ii. Muestra .....	39
iii. Rondas de recolección de datos (Línea de Base y de Salida) .....	40
iv. Resultados .....	40
<b>Encuesta de Communications 4 Development (C4D) .....</b>	<b>43</b>
i. Metodología .....	43
ii. Muestra .....	44
iii. Rondas de recolección de datos .....	44
iv. Resultados .....	44
v. Informes y tableros .....	45
<b><i>Implementación en México .....</i></b>	<b>46</b>
i. Metodología .....	46
ii. Muestra .....	47
iii. Rondas de recolección de datos .....	47
iv. Resultados .....	48



c. Educar en Equidad (Think Equal) .....	51
Evaluación de impacto .....	52
i. Metodología .....	52
ii. Muestra .....	53
iii. Resultados .....	53
Evaluación cualitativa .....	56
i. Metodología .....	56
ii. Muestra .....	57
iii. Resultados .....	57
iv. Informes y tableros .....	59
<b>VI. Otras evaluaciones externas .....</b>	<b>60</b>
a. Inclusión de niños y niñas con discapacidad en Escuela Nueva Activa. Tesis doctoral de Julia Hayes - 2021 .....	60
i. Resumen .....	60
ii. Metodología .....	63
iii. Resultados .....	63
b. Igualdad de género en escuelas que implementan ENA. Tesis de maestría Danni Schugg. 2021 - 2022 .....	65
i. Metodología .....	65
ii. Muestra:.....	69
iii. Rondas de recolección de datos .....	69
iv. Resultados .....	69
c. Somos un equipo: un retrato del modelo Escuela Nueva Activa en Colombia. Investigación de Justin Hauver. 2021 .....	72
i. Metodología .....	72
ii. Muestra .....	72
iii. Resultados .....	72
<b>VII. Bibliografía .....</b>	<b>75</b>



## I. Introducción

La Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (FEN) es una entidad sin ánimo de lucro fundada en 1987 por los autores del modelo pedagógico Escuela Nueva y el equipo que lo puso en marcha. Escuela Nueva es una innovación educativa desarrollada a mediados de los años 70 en Colombia y reconocida nacional e internacionalmente por contribuir a mejorar la calidad de la educación y la formación integral de los estudiantes, particularmente de contextos rurales.

El eje principal que orienta el trabajo de FEN es el modelo pedagógico Escuela Nueva. Convencidos de la efectividad de sus principios, estrategias y herramientas para transformar la calidad educativa y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, uno de los propósitos de FEN es profundizar, investigar e innovar el modelo, adaptando sus principios y elementos a nuevos contextos y poblaciones, y haciendo nuevos desarrollos conceptuales.

Es así como - desde su inicio - FEN adaptó herramientas, materiales y estrategias de Escuela Nueva al contexto urbano, denominando el programa Escuela Activa Urbana (EAU), e inició proyectos piloto en varias ciudades del país. Por otra parte, en 2001, diseñó el programa Círculos de Aprendizaje Escuela Nueva Activa (CAENA) como estrategia para restablecer el derecho a la educación de la niñez y juventud desplazada y desescolarizada. El programa toma como eje fundamental el modelo Escuela Nueva para atender las necesidades y realidades de niñas y niños en extrema vulnerabilidad, atrayéndolos, reteniéndolos y facilitando su transición a la escuela formal.

La visión de FEN es que todos los niños, niñas y adolescentes -sin discriminación alguna- tengan una educación de calidad que los empodere como individuos y les permita desarrollar su máximo potencial. Estamos comprometidos con el desarrollo de un ethos de paz y participación donde los estudiantes, docentes y comunidades sean los principales actores del cambio; donde los estudiantes aprendan a aprender y su educación sea instrumental para mejorar sus vidas, las de sus familias y producir un cambio social a gran escala.



## II.

# Escuela Nueva Activa (ENA)

### a.

## Descripción del Modelo

En su propósito de profundizar e innovar el modelo Escuela Nueva, FEN desarrolló Escuela Nueva Activa (ENA). ENA parte de los principios pedagógicos y componentes de Escuela Nueva, pero va más allá al incorporar nuevos desarrollos, avances, herramientas, conceptualizaciones y actualizaciones producto de la experiencia y trayectoria de FEN durante los últimos 35 años.

ENA propone una intervención sistémica que transforma la acción educativa, estimula el aprendizaje centrado en quien aprende e incluye un currículo relevante basado en la vida diaria del estudiante, en su contexto familiar y comunitario. ENA promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo, el fortalecimiento de la relación con la comunidad y un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de los estudiantes. La promoción flexible permite que los estudiantes avancen de un grado o nivel al otro y terminen unidades académicas a su propio ritmo de aprendizaje.



### b.

## Teoría de Cambio

La acción pedagógica de FEN transforma la escuela convencional y la manera de aprender. Ha logrado modificar el modelo educativo convencional, centrado en un docente que dicta clase, a uno centrado en el estudiante en el que el aprendizaje se da de manera activa, participativa y colaborativa. FEN ha demostrado que las prácticas de enseñanza convencionales “transmisivas, memorísticas y pasivas” pueden cambiarse masivamente hacia un nuevo paradigma pedagógico basado en el aprendizaje cooperativo, personalizado, participativo y constructivista.



Componente	Actividad	Resultados inmediatos	Resultados a corto plazo
<b>Formación y acompañamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Talleres prácticos, y vivenciales para docentes y directivos</li> <li>» Dotación de Manuales para docentes</li> <li>» Microcentros de docentes</li> <li>» Visitas de aula y otras estrategias de acompañamiento (telefónico, virtual, WhatsApp, campus virtual Renueva, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Docentes motivados para emprender cambios en el aula</li> <li>» Docentes capacitados en estrategias pedagógicas que les permiten manejar ambientes multigrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Redes de docentes que promueven la colaboración y el intercambio entre pares</li> <li>» Docentes transforman su rol de transmisores de información a facilitadores del proceso de aprendizaje</li> <li>» Docentes mejoran su práctica pedagógica</li> <li>» Ambientes de aprendizaje alegres, amables y protectores que motivan el aprendizaje</li> </ul>
<b>Currículo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Dotación de Guías de Aprendizaje pertinentes, relacionadas con la vida diaria del estudiante</li> <li>» Dotación/creación de Rincones de Aprendizaje</li> <li>» Dotación de biblioteca de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Estudiantes trabajan en pequeños grupos y de manera autónoma (aprendizaje cooperativo)</li> <li>» Estudiantes desarrollan procesos de aprendizaje activo y participativo (Gobierno Estudiantil y Comités) fomentando el liderazgo colaborativo y la práctica de reglas democráticas</li> <li>» Docentes utilizan el material relevante relacionado con la vida diaria del estudiante para planear y orientar clases en contextos multigrado</li> <li>» Currículo flexible que facilita su contextualización al medio del estudiante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Proceso de aprendizaje centrado en el estudiante</li> <li>» Estudiantes como agentes activos que aprenden a aprender</li> <li>» Manejo adecuado de diferentes ritmos de aprendizaje en el aula</li> <li>» Promoción flexible adaptada al ritmo del estudiante</li> <li>» Dialogo e información permanente entre estudiantes-docente y entre pares</li> <li>» Relaciones democráticas en el aula y la escuela</li> <li>» Igualdad de oportunidades de participación en el aula y la escuela para niñas y niños</li> </ul>
<b>Comunidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Talleres con familias</li> <li>» Días de Logros</li> <li>» Otras actividades y formas de participación, vinculación y acercamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Padres y madres participan de los procesos de aprendizaje de sus hijos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Fuerte relación entre la escuela, los padres/madres y la comunidad</li> <li>» El conocimiento la comunidad es valorado e incorporado al proceso de aprendizaje</li> <li>» La familia y la comunidad perciben la escuela como un eje articulador de la comunidad</li> </ul>
<b>Gestión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Sesiones de sensibilización y concertación</li> <li>» Talleres</li> <li>» Visitas de acompañamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Directivas motivadas para apoyar procesos pedagógicos de los docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Nuevo rol del directivo docente, que impulsa y participa de los procesos pedagógicos que adelantan los docentes</li> </ul>

## Resultados a largo plazo

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>» Estudiantes con mejores resultados académicos</li> <li>» Estudiantes con mejores habilidades socioemocionales</li> <li>» Estudiantes con mejores actitudes y comportamientos democráticos, de ciudadanía y resolución pacífica de conflictos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>» Mayor equidad entre niñas y niños</li> <li>» Menor deserción y repitencia escolar</li> <li>» Reducción de brechas entre la educación rural y urbana</li> <li>» Sociedad más equitativa y pacífica</li> </ul> |
|--|---|



### III. Monitoreo y Evaluación

Desde sus inicios FEN ha tenido como prioridad estratégica promover la investigación y la evaluación del impacto de ENA, particularmente en el mejoramiento del aprendizaje de estudiantes y docentes. ENA ha sido estudiado y evaluado por organismos e investigadores nacionales e internacionales y es ampliamente reconocido por su efectividad mejorando la calidad de la educación, la efectividad de las escuelas y la integración entre la comunidad y la escuela.

Múltiples estudios y evaluaciones han confirmado que los estudiantes que aprenden en contextos donde se implementa el modelo, obtienen mejores resultados -tanto en variables académicas como socioemocionales- que los que estudian en escuelas convencionales<sup>1</sup>. Adicionalmente, hay evidencia de mejoras en otras dimensiones que contribuyen a la formación integral como autoestima, convivencia pacífica, cooperación, comportamiento democrático, participación, equidad de género, entre otras.

Es por ello que FEN promueve la investigación y el análisis riguroso de elementos y estrategias del modelo ENA, al considerar que contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa y a la formación integral de los estudiantes.

FEN entiende la evaluación y el monitoreo como procesos de aprendizaje que conllevan al mejoramiento continuo y a la generación de nuevo conocimiento. Ambos procesos están orientados al impacto. Los datos y la información que se recolectan en cada proyecto permiten cualificar, potenciar y hacer ajustes a las estrategias para maximizar los resultados y el impacto; así como tomar decisiones para mejorar el acompañamiento que se brinda a estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa.

#### Monitoreo

El monitoreo que FEN realiza al proceso de implementación de ENA, durante la vida de un proyecto, está orientado al impacto. Por medio de observaciones de aula de un

<sup>1</sup> En <https://escuelanueva.org/evaluaciones/> se encuentran algunas de ellas.



asesor pedagógico, previamente concertadas con el docente, se hace un seguimiento detallado al nivel de implementación y apropiación de las estrategias de los cuatro componentes del modelo ENA (curricular, capacitación y acompañamiento, comunitario y de gestión) que -en conjunto- determinan distintos niveles. Estos niveles de implementación generalmente son graduales y permiten predecir la intensidad de los resultados asociados a ENA.

Durante la observación, el asesor también dialoga con el docente e indaga con los estudiantes los aspectos que se están evaluando: organización del aula, uso de las Guías de Aprendizaje, trabajo cooperativo, Gobierno Estudiantil y acciones escuela-comunidad. Al finalizar la observación se construye un indicador por cada componente y un indicador global de implementación que resulta del promedio de todos los componentes evaluados. El valor mínimo es 0 y el máximo 1.0.

## Evaluación



En la actualidad, FEN tiene tres rutas para la evaluación de sus intervenciones. Estas se hacen en el marco de los proyectos que desarrolla y de la mano de sus aliados estratégicos.

**Ruta 1** La evaluación es un componente del proyecto, por lo que todo el proceso está a cargo del equipo de Monitoreo y Evaluación de FEN. Normalmente se realiza una Línea de Base, previa al inicio de las actividades del proyecto, y una Línea de Salida, en el momento de su finalización. Se utilizan cuestionarios de auto-diligenciamiento dirigidos a estudiantes con capacidad lectora (generalmente una muestra representativa de los grados tercero a quinto de primaria). Se centra en evaluar cambios en variables socioemocionales y, en algunos casos, logros en variables de aprendizajes académicos como Lenguaje y Matemáticas.

En esta ruta se han adaptado instrumentos de evaluación existentes, previamente publicados y validados; en algunos casos, también se han creado nuevos. Vale la pena señalar que, además de la evaluación cuantitativa, se ha venido fortaleciendo el proceso cualitativo de recolección y análisis de información para dar cuenta de los logros de los proyectos.

**Ruta 2** La evaluación no es un componente del proyecto y, por lo general, la realiza el financiador de manera independiente. El diseño de esta evaluación, así como los instrumentos usados, es dialogado y consensuado. FEN apoya el proceso, en lo que está a su alcance.

**Ruta 3** La evaluación o iniciativa de investigación es completamente externa. FEN apoya al investigador(a) en lo que está a su alcance.

## ¿Qué se evalúa?

Las siguientes son dimensiones que se evalúan en proyectos donde se implementan de manera integral las estrategias y herramientas del modelo ENA, por considerarlas importantes en su contribución a la formación integral de niñas, niños y adolescentes. Las dimensiones agrupan diferentes variables y escalas. La evaluación se realiza a estudiantes de básica primaria (1º a 5º grados)<sup>2</sup>.

## Dimensiones Socioemocionales



### Autoestima Escolar:

Es un test de tamizaje, es decir una autoevaluación de autoestima gruesa que permite conocer el nivel de autoestima alcanzado por un niño(a) en relación con una norma, y determinar si ese rendimiento es normal o es más bajo de lo esperado<sup>3</sup>. Se utiliza un Test Estandarizado (TAE) de 23 ítems desarrollado por investigadores de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Chile. Tiene normas elaboradas en puntajes T por cursos y por edad.



### Vida en el aula:

En esta dimensión se indaga por el gusto y las actitudes que señala el estudiante hacia el aprendizaje cooperativo y la cooperación con otros estudiantes, el apoyo académico que recibe de sus compañeros, la interdependencia positiva en el uso de recursos para el aprendizaje, la cohesión grupal y su motivación intrínseca y extrínseca para aprender<sup>4</sup>.



### Convivencia y comportamiento democrático:

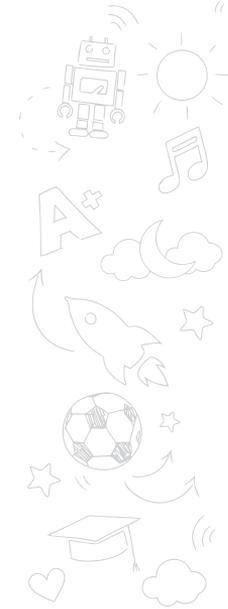
Esta dimensión indaga por condiciones asociadas a las relaciones humanas no-violentas<sup>5</sup>. Los estudiantes responden preguntas frente a situaciones de la vida real que dan cuenta de las variables *respeto activo*, *juego limpio*, *equidad* y *solidaridad universal*. Para el *respeto activo* se pregunta por las dificultades que experimentan al estudiar o jugar con estudiantes de otro género, raza o región; el

<sup>2</sup> En adelante, la abreviación de 1º- 5º se refiere a los grados de la básica primaria (1º, 2º, 3º, 4º y 5º)

<sup>3</sup> Marchant, Haeussler, & Torretti, 2002, pág. 59

<sup>4</sup> Johnson, Johnson, Buckman, & Richards, 1985

<sup>5</sup> Forero-Pineda, Escobar-Rodríguez, & Ken-Molina, 2006



*juego limpio* se mide a través de preguntas relacionadas con situaciones en las que podrían tomar ventaja al romper las reglas (hacer trampa, copiar, etc.). La variable *equidad* indaga qué tan de acuerdo están con redistribuir los recursos para ayudar a un compañero; y *comportamiento democrático* indaga por agresividad, preguntando la frecuencia con la que han sido víctimas de insultos, empujones o pellizcos durante el último mes.



## Empatía:

Se mide a través de seis preguntas que indagan por los sentimientos del estudiante frente a diversas situaciones. La empatía se define como los comportamientos que una persona exhibe para ayudar a los demás<sup>6</sup>.

## Variables Académicas



FEN mide competencias en Lenguaje y Matemática básica por medio de tres pruebas estandarizadas: MIA (Medición Independiente del Aprendizaje), EGRA (Early Grades Reading Assessment) y EGMA (Early Math Assessment). El equipo de FEN está capacitado para su aplicación.

**MIA** evalúa objetivos sencillos, su aplicación es simple y libre y los resultados son fáciles de entender. Permite pensar acciones de intervención (Hevia, Vergara-Lope, 2016), así como estimar pérdidas de aprendizaje de los estudiantes (Hevia, et al 2022)<sup>7</sup>. Finalmente, tiene un enfoque formativo, alineado a los procesos de evaluación que propone el modelo ENA.

### Los niveles de MIA Matemáticas Plus son:

- **Principiante:** el estudiante no resuelve las preguntas, pero reconoce números o realiza sumas de una o dos cifras.
- **Elemental:** el estudiante resuelve una o las dos restas de la evaluación.
- **Básico:** el estudiante resuelve una división, uno o los dos problemas de Matemáticas y de fracciones.

### Los niveles de MIA Lectura son:

- **Principiante:** estudiantes que no leen, que decodifican sílabas y llegan a decodificar palabras.
- **Elemental:** estudiantes que logran leer enunciados y una historia.
- **Básico:** estudiantes que llegan a la pregunta de comprensión 1 o 2.

<sup>6</sup> Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011, pág. 57

<sup>7</sup> <https://www.medicionmia.org.mx/>



La prueba de lectura se compone de seis preguntas sobre reconocimiento de sílabas, lectura de palabras, lectura de enunciados (frases), lectura de historia y dos preguntas de comprensión lectora.

**EGRA y EGMA** se realizan de manera individual. El evaluador se sienta 20 minutos con cada estudiante, le muestra las preguntas y le pide que las responda en voz alta.

**EGRA:** consiste en cinco sub-tests que indagan por la capacidad de lectura fonética de las letras, decodificación de palabras sin sentido y comprensión lectora.

**EGMA:** consiste en siete sub-tests que indagan por el reconocimiento de cantidades numéricas, capacidad de analizar secuencias, resolver sumas y restas de uno y dos dígitos, resolver ecuaciones y problemas matemáticos.



## IV. Evaluaciones de proyectos de Implementación Completa ENA

En los proyectos de Implementación Completa del modelo ENA, FEN realiza la implementación integral de sus estrategias y herramientas en contextos educativos formales.

En estos proyectos ofrece asistencia técnica a docentes y directivos, principalmente de los grados de básica primaria (1º a 5º grados), a través de procesos de capacitación y acompañamiento situado y virtual (talleres, microcentros, visitas de acompañamiento y asesorías), dotación de material de aprendizaje para docentes y estudiantes, un proceso de monitoreo, evaluación y sistematización.

Este proceso de acompañamiento se desarrolla en un periodo de entre 18 y 24 meses. Este lapso de tiempo permite la apropiación y consolidación de estrategias a nivel de aula y escuela para la transformación pedagógica que propone ENA. Es por ello que FEN puede hacer evaluación de aprendizajes en estudiantes, tanto en áreas académicas como en dimensiones socioemocionales, analizando su progreso al comienzo y al final de un proyecto.

## a. Ecopetrol 2018 - 2020: Casanare, Meta y Putumayo<sup>8</sup>

### i. Metodología

Para realizar la evaluación de impacto de estos tres proyectos con Ecopetrol (Aguazul y Tauramena en Casanare; Puerto Gaitán en Meta; Orito, Puerto Caicedo, San Miguel, y Valle del Guamuez en Putumayo), primero se validaron estadísticamente las escalas y dimensiones que se usaron en la evaluación. Estas dimensiones fueron: *autoestima* (escalas de popularidad, estatus intelectual, apariencia física, ansiedad y conducta); *vida en el aula* (escalas de apoyo académico, cohesión, apoyo del profesor, motivación extrínseca, interdependencia de recursos y cooperación); *convivencia* (escalas solidaridad universal, equidad, respeto activo, y juego limpio); *agresión y empatía*.

Para este análisis se agregaron los datos de las bases de datos de las evaluaciones realizadas en los proyectos con Ecopetrol hasta el 2021, y se sumó la de un proyecto desarrollado en Lebrija, Santander<sup>9</sup> en su Fase I de 2019.

La validación de las escalas se hizo con un análisis descriptivo, un análisis de consistencia y un análisis confirmatorio. Del análisis de validación estadística de las escalas se concluyó que todas las escalas analizadas mostraron consistencia estadística, menos las que miden *solidaridad universal*, *juego limpio*, *equidad* y *respeto activo*, cuando se toman de manera independiente.

### ii. Muestra

Línea de Base:  **437**   
estudiantes

Línea de Salida:  **437**   
estudiantes<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Análisis estadístico realizado por Ana María Zamora, Coordinadora de Monitoreo y Evaluación y Luis Miguel García, Analista de Monitoreo y Evaluación de FEN – reporte revisado en septiembre 2022.

<sup>9</sup> Proyecto financiado por la Cámara de Comercio de Bucaramanga

<sup>10</sup> 72 de Aguazul; 172 de Puerto Gaitán; 190 de Putumayo; 149 de Tauramena

### iii.

## Rondas de recolección de datos

Línea de Base: 

- » Casanare: junio 2018
- » Meta: marzo, 2018
- » Putumayo: marzo, 2019

Línea de Salida: 

- » Casanare: octubre, 2019
- » Meta: septiembre, 2019
- » Putumayo: noviembre, 2019

### iv.

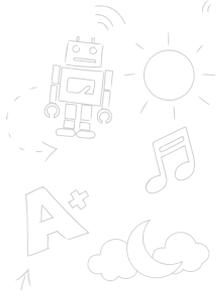
## Resultados

Los resultados de la evaluación mostraron que, salvo la dimensión de *autoestima escolar*, en todos los casos la media de las puntuaciones fue mayor en la Línea de Salida (las que mostraron consistencia estadística y se podían comparar entre los dos<sup>11</sup> instrumentos aplicados.)

Dimensión/Escalas	Min escala	Máx. escala	Media LB	Media LS	DEst LB	DEst LS
Autoestima	0	23	17.19	16.73	3.99	2.32
Cohesión	1	5	2.75	<b>3.27</b>	0.68	0.57
Cooperación	1	5	2.75	<b>4.15</b>	0.80	0.55
Interdependencia	1	5	3.87	<b>4.06</b>	0.90	0.79
Apoyo del docente	1	5	3.57	<b>3.61</b>	1.51	1.23
Aprendizaje cooperativo	1	5	3.54	<b>3.77</b>	0.70	0.56
Juego limpio	1	3	1.75	1.70	0.55	0.60
Respeto activo	1	3	2.08	<b>2.30</b>	0.53	0.49
Gobierno Estudiantil	1	3	1.88	<b>2.03</b>	0.53	0.54

Se debe tener en cuenta que cuando se toman de manera independiente las escalas *solidaridad universal*, *juego limpio*, *equidad* y *respeto activo*, estas no muestran consistencia estadística. Eso sugiere que se deben revisar las preguntas del instrumento que dan cuenta de dichas escalas, en caso de que se vayan a comparar de manera individual. Sin embargo, al agregar estas escalas a las otras que hacen parte de la dimensión completa de *convivencia*, sí hay consistencia.

<sup>11</sup> Se usaron dos versiones distintas de instrumentos: ENA EAU-2016-I y ENA EAU-2019-I



La comparación entre Línea de Base y de Salida de las escalas *cohesión, cooperación, interdependencia de recursos, apoyo del docente, aprendizaje cooperativo, juego limpio, respeto activo* y *Gobierno Estudiantil*, mostró mejoría en la Línea de Salida.

**v.**

## Informes y tableros



**Evaluación de resultados. Proyectos Ecopetrol (2018-2020) y Lebrija Fase 1 (2020)**



## b. **Ecopetrol 2019 - 2022:** Acacías, Castilla La Nueva, Guamal, y Villavicencio (Meta)

### Beneficiarios.....



**3.335**

Estudiantes



**148**

Docentes  
y directivos



**67**

Sedes  
educativas

### Duración.....



**30**

meses



Fecha de inicio

**2019**



Fecha fin

**2022**

### Cobertura.....



Departamento del

**META**

### Aliado.....



## i. **Metodología**

En este proyecto se realizó un análisis estadístico que mostró confiabilidad en las muestras realizadas para la Líneas de Base y de Salida. Se hizo un análisis de comparación de medias.

## ii. **Muestra**

**Línea  
de Base:**



### Evaluación de habilidades socioemocionales:



**529 estudiantes**  
de 3°, 4° y 5°  
de 35 sedes de 8 I.E.

### Evaluación de aprendizajes:



**1°** 61 estudiantes; **2°** 56 estudiantes;  
**3°** 51 estudiantes; **4°** 52 estudiantes;  
**5°** 52 estudiantes

### Docentes:



**139**

## Línea de Salida:



### Evaluación de habilidades socioemocionales:



426 estudiantes  
de 3°, 4° y 5° de 25 sedes  
educativas de I. E.

### Evaluación de aprendizajes:



1° 34 estudiantes; 2° 38 estudiantes;  
3° 38 estudiantes; 4° 43 estudiantes;  
5° 44 estudiantes

### Docentes:



55

### iii.

## Rondas de recolección de datos

Línea de Base:



15 de julio a  
6 de agosto de 2019

Línea de Salida:



junio 2022

### iv.

## Resultados

Teniendo en cuenta el análisis estadístico realizado para validar las muestras de Línea de Base y Línea de Salida, se evidenció que en todas las preguntas de las pruebas EGMA y EGRA en cada curso -así como en las dimensiones socioemocionales- la media en la Línea de Salida fue mayor que la de la Línea de Base, lo que validó los resultados mostrados en el análisis exploratorio.

A continuación, se resaltan los principales resultados de la evaluación comparando la Línea de Base y la de Salida.



## Autoestima Escolar TAE:



Tanto en la Línea de Base como en la de Salida, la proporción de estudiantes en el nivel *muy bajo* de *autoestima* no alcanzó el 1% del total de la muestra.



Se redujo la proporción de estudiantes en los niveles más bajos de *autoestima escolar*.



En la Línea de Salida subió en un 8% el porcentaje de estudiantes en el nivel *medio alto*.



En 6 de las 11 sedes evaluadas (55%) hubo una variación positiva en los niveles de *autoestima* en la Línea de Salida.



En 5 de las 11 sedes evaluadas (45%), bajó la proporción de estudiantes de nivel *normal* de *autoestima* a *bajo* o *muy bajo*.



## Convivencia:

Se evaluaron 6 variables: solidaridad universal, equidad, respeto activo, juego limpio, agresión y empatía. Se evidenció una mejora aproximada de 0.2 en el promedio total de la dimensión, medida de 0 a 3.

» **Agresión:** El número de niños que reportó nunca haber sido víctima de una agresión física (golpes, pellizcos, empujones, cachetadas o patadas) aumentó el 16%.

Disminuyó la proporción de niños que reportó sentirse rechazado por sus compañeros.

» **Empatía:** los niveles se mantuvieron iguales entre la Línea de Base y la de Salida.



## Vida en el aula:

El promedio general de la dimensión se mantuvo igual entre Línea de Base y la Línea de Salida.



## EGRA - Aprendizajes básicos en lectura:

### ***Decodificación de palabras sin sentido (en un minuto)***

- Entre 1° y 2° se evidenció un gran avance en la decodificación de palabras sin sentido.
- Mientras en 1° la mayoría de estudiantes decodificó entre 0 y 29 palabras sin sentido en un minuto, en 2° la mayoría decodificó entre 20 y 50 palabras.
- En 3° la mayoría de estudiantes decodificó entre 30 y 50 palabras sin sentido por minuto.
- En 4° la mayoría de estudiantes decodificó entre 40 y 50 palabras sin sentido, mostrando un avance en la Línea de Salida.
- En 5° más del 90% de los estudiantes decodificó correctamente entre 40 y 50 palabras sin sentido en un minuto.
- En la Línea de Salida, comparando con la Línea de Base, se observó una mejoría en la cantidad de estudiantes que decodificaron entre 30 y 50 palabras sin sentido, especialmente en 2° y 4°.

### ***Comprensión lectora***

- La cantidad de respuestas correctas aumentó a medida que el grado aumentaba.
- En la Línea de Salida los porcentajes de estudiantes que respondieron correctamente entre 7 y 8 preguntas aumentaron significativamente. En 1° y 2° el incremento fue del 10%.
- En 3° en la Línea de Base el 25% de los estudiantes respondió correctamente entre 7 y 8 , mientras en la Línea de Salida el 55% se ubicó en dicho rango de respuestas correctas.
- En 4° hubo un aumento del 10% de estudiantes que logró responder correctamente entre 7 y 8 preguntas.
- Los resultados más destacados ocurrieron en 5°: mientras en la Línea de Base el 75% de los estudiantes solo respondió correctamente entre 0 y 2 preguntas, en la Línea de Salida el 30% respondió correctamente entre 5 y 6 preguntas y el 60% entre 7 y 8 preguntas, de un total de 8.



## EGMA - Aprendizajes básicos en Matemáticas:

- Mientras en la Línea de Base menos del 8% de los estudiantes logró completar entre 8 y 10 ecuaciones, en la Línea de Salida este porcentaje aumentó a casi el 50%.
- En 4° hubo un aumento de cerca del 25% de estudiantes que logró responder correctamente entre 5 y 10 ecuaciones.
- En 5° hubo un aumento del 15% de estudiantes que logró responder entre 5 y 10 ecuaciones correctamente.
- En 2° en la Línea de Base el 30% de los estudiantes alcanzó a responder correctamente entre 5 y 10 preguntas de número faltante en una secuencia. Este porcentaje subió al 80% en la Línea de Salida.
- En resolución de problemas hubo un incremento del 20% de estudiantes de 2° que logró resolver entre 6 y 7 problemas. En 3° este incremento fue del 30%, en 4° del 20% y en 5° del 70%.
- En cuanto a la resolución de sumas, en 1° la mayoría de los estudiantes resolvió correctamente entre 6 y 10 sumas y restas por minuto, mostrando mejora en la Línea de Salida.

v.

## Informes y tableros



**Resultados Proyecto Ecopetrol  
Meta (2019-2022)**

## c. Bucaramanga Rural 2017 – 2019, Secretaría de Educación Municipal

### Beneficiarios.....



1.540

Estudiantes



112

Docentes  
y directivos



20

Sedes  
educativas

### Duración.....



30

meses



Fecha de inicio

2017



Fecha fin

2020

### Cobertura.....



Departamento de

**SANTANDER**

### Aliado.....



## i. Metodología

En este proyecto se hizo una evaluación del impacto de ENA en variables socioemocionales a partir de las respuestas de los estudiantes durante 2017, 2018 y 2019<sup>12</sup>. Para el análisis se realizó una eliminación de ítems a través de un análisis descriptivo. Posteriormente, se realizó un análisis de teoría clásica de los test y un análisis de normalidad de las escalas, para determinar cuáles escalas se podían correlacionar entre sí.

Por otro lado se creó un índice de acompañamiento a los docentes vinculados al proyecto, teniendo en cuenta su asistencia a las capacitaciones, su participación en los microcentros y las visitas del equipo pedagógico de FEN a las aulas.

Este índice posteriormente se correlacionó con las escalas que miden el proceso de implementación de las estrategias del modelo ENA presentes en la encuesta a los estudiantes.

<sup>12</sup> Realizada por William Ridlehoover (Team Leader & Specialist, Business Development & Strategy en 3ie.org e investigador en FEN durante mayo-julio, 2020) y Ana María Zamora, Coordinadora de Monitoreo y Evaluación



ii.

## Muestra

2017:  159

2018:  178

2019:  235

Estudiantes de 3°, 4° y 5° pertenecientes a 21 sedes rurales de Bucaramanga de 5 I. E.: **Rural Bosconia, Rural Vijagual, Rural La Malaña, Rural El Paulón, Oriente Miraflores.**



iii.

## Rondas de recolección de datos

Línea de Base:  octubre 2017 y octubre 2018

Línea de Salida:  noviembre de 2019



iv.

## Resultados

A partir del análisis descriptivo se eliminaron cuatro ítems en la escala de autoestima escolar y diez ítems por Teoría Clásica de los Test (cinco de *relaciones en el aula*, y cinco de *convivencia* y *comportamiento democrático*). Las escalas de *convivencia* y *comportamiento democrático*, *relaciones en el aula* y *aprendizaje cooperativo* demostraron distribuciones normales, con una tendencia a ser altas. La distribución de respuestas de la escala autoestima escolar no mostró una distribución normal.

Los resultados del Análisis de Normalidad mostraron que, a lo largo de los tres años, no hubo cambios significativos en los promedios de las escalas evaluadas en los estudiantes. Sin embargo, en el año 2018 hubo una correlación entre el uso de instrumentos del *Gobierno Estudiantil* (estrategia curricular de ENA) y *aprendizaje cooperativo* y con *convivencia* y *comportamiento democrático*. En el 2019, estas

relaciones aumentaron. Además, en el 2019 también hubo relaciones significativas entre el uso de instrumentos del *Gobierno Estudiantil* y *relaciones en el aula* y *autoestima escolar*. Esto supone que, a medida que se mejora la implementación y apropiación de las estrategias de ENA, los resultados de dimensiones socioemocionales también aumentan.

## Promedios y desviaciones estándar de la muestra entera

	2017		2018		2019	
Escala (puntuación ide respuestas)	Promedio	SD	Promedio	SD	Promedio	SD
Aprendizaje Cooperativo	3.91	0.76	3.89	0.57	3.82	0.72
Clima escolar (relaciones en el aula)	4.00	0.61	3.80	0.60	3.86	0.62
Autoestima (0 - 1)	0.71	0.11	0.72	0.14	0.68	0.14
Convivencia/Comp. Democrático	1.65	0.25	1.65	0.25	1.60	0.27
Instrumentos del Gobierno Estudiantil	1.68	0.61	2.25	0.48	2.04	0.53
Establecimiento de roles de trabajo	2.12	0.41	2.36	0.50	2.34	0.48

Los análisis evidenciaron poca correlación entre roles de trabajo (estrategia de trabajo ENA) y autoestima escolar, posiblemente debido a la distribución no normal de esta escala y al hecho de que las respuestas correspondientes a autoestima escolar fueron altas desde el inicio del proyecto (Línea de Base 2017) y se mantuvieron altas a lo largo de los tres años. Las otras escalas (aprendizaje cooperativo, relaciones en el aula y comportamiento democrático) tienen una correlación positiva con roles de trabajo, correlación que aumentó cada año.

Las preguntas de autoestima escolar del instrumento TAE demostraron menos asociación con las escalas de implementación del modelo ENA. Esto podría indicar que el instrumento TAE no estimó el nivel de autoestima de los estudiantes o, alternativamente, es posible que los alumnos tuvieran niveles altos de autoestima desde el inicio del proyecto.

Las interpretaciones de las correlaciones sirvieron para proveer una evidencia sólida de la relación entre participación en el Gobierno Estudiantil, estrategia importante del componente curricular de ENA, y los resultados medidos con el instrumento. También demostraron que aquella relación se cultiva y se afirma a mayor tiempo de implementación de las estrategias del modelo ENA. Este resultado confirma lo que han medido numerosas evaluaciones previas sobre el impacto de ENA.

La implementación constante de estrategias propias de ENA-como el uso de los instrumentos del Gobierno Estudiantil y el establecimiento de roles de trabajo-

correlacionan positivamente con la mejoría en las relaciones en el aula como clima escolar, aprendizaje cooperativo y comportamiento democrático. El análisis realizado demostró mejoras a medida que pasa el tiempo y el nivel de implementación de ENA aumenta.

## v. Informes y tableros



**Resultados proyecto Bucaramanga Rural (2017 - 2019)**



## d. BID - Escuelas Normales Superiores en área rural de Boyacá, Santander y Tolima

### Beneficiarios.....



**2.783**  
Estudiantes



**282**  
Docentes  
y directivos



**20**  
Escuelas  
Normales  
Superiores

### Duración.....



**42**  
meses



Fecha de inicio  
**2017**



Fecha fin  
**2020**

### Cobertura.....



Boyacá, Cundinamarca,  
Tolima y Santander

### Aliado.....



## i. Metodología

En este proyecto se hizo una evaluación de impacto del modelo Escuela Nueva Activa (ENA) utilizando el instrumento estandarizado CLASS<sup>13</sup>, que mide la calidad en las interacciones del docente con sus estudiantes en un salón de clase.

Class produce calificaciones cualitativas en una escala de 1 a 7 puntos en cuatro dominios generales: soporte o apoyo emocional, organización del aula, soporte o apoyo instruccional y participación del estudiante.

Para la evaluación se realizó un proceso de aleatorización de sedes escolares que implementaron ENA (sedes tratamiento) y otras sedes semejantes que no (sedes control). Se realizó una filmación de tres horas por aula tratamiento y por aula control al inicio del proyecto en 2018. Se implementó ENA en las aulas tratamiento por cerca de 12 meses y se volvió a filmar a los docentes del grupo tratamiento y a los del grupo control hacia el final del proyecto en 2019.

<sup>13</sup> Classroom Assessment Scoring System

# ¿Cómo se hizo la evaluación?

1

## Aleatorización

Sedes y docentes fueron seleccionados al azar para **implementar** de manera integral el modelo ENA. Estas sedes se llamaron sedes Tratamiento.



### Sedes Tratamiento



Sede rural



Docente **en servicio**

## Aleatorización

Sedes y docentes fueron seleccionados al azar y **NO implementarán** el modelo ENA. Estas sedes se llamaron sedes Control.



### Sedes Control



Sede rural



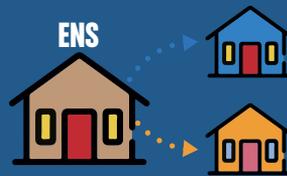
Docente **en servicio**

2

## Prácticas

Los docentes en formación del ciclo complementario (Grado 13) realizaron sus prácticas aleatoriamente en sedes Tratamiento y Control

ENS



3

## Observación

Para evaluar el modelo empleamos una rúbrica denominada CLASS (Classroom Assessment Scoring System), donde se observó a los docentes durante una jornada de clase. Estas jornadas se filmaron.



4

## Interpretación de resultados

Se compararon los resultados de las sedes Tratamiento con las de Control. Las diferencias se atribuyeron a la implementación del modelo Escuela Nueva Activa.



## Instrumentos de evaluación



DS: Docentes en Servicio; DF: Docentes en Formación

Los videos fueron codificados por la Universidad Javeriana de Cali, certificada en CLASS. Durante los dos procesos de codificación de videos se realizó una doble verificación de codificación al 25% de los mismos. En ambos casos hubo un porcentaje de confiabilidad entre los distintos codificadores, aceptado por los evaluadores del BID.

Cada video fue dividido en seis segmentos en promedio y, a cada segmento, se le asignó un puntaje para cada una de las 12 dimensiones que evalúa esta herramienta de observación:

Dominio	Apoyo emocional	Organización de la clase	Apoyo pedagógico
<b>DIMENSIONES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Clima positivo</li> <li>» Sensibilidad del docente</li> <li>» Consideración de la perspectiva del estudiante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Manejo del comportamiento</li> <li>» Productividad</li> <li>» Clima negativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Formatos instruccionales de aprendizaje</li> <li>» Comprensión del contenido</li> <li>» Análisis e indagación</li> <li>» Calidad de la retroalimentación</li> <li>» Diálogo instruccional</li> </ul>
	» <b>Compromiso del estudiante</b>		

ii.

## Muestra



Si bien el proyecto trabajó con docentes en formación de las Normales, las filmaciones de estos no se utilizaron en el análisis debido a su alta rotación, decisión que se tomó conjuntamente entre FEN y el BID.

iii.

## Rondas de recolección de datos

Línea de Base:  septiembre y noviembre de 2018

Línea de Salida:  septiembre y octubre de 2019

iv.

## Resultados

Al comparar los resultados de los docentes en servicio filmados en 2018 y 2019, tanto de aulas control como tratamiento, se encontró que los docentes tratamiento mostraron una mejora estadísticamente significativa en el puntaje global de CLASS:

Índice	Coficiente	Desviación estándar	n
CLASS puntaje global (2018)	-0.022	0.142	153
CLASS puntaje global (2019)	0.421**	0.164	136

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo tratamiento en tres de las cuatro dimensiones evaluadas: apoyo emocional, organización del aula y participación del estudiante.

Apoyo emocional en el aula se da cuando el docente muestra respeto, se comunica positivamente, y expresa emociones positivas generando un clima positivo. A ello se suma la sensibilidad del maestro al estar consciente, atento y abordar los problemas de los estudiantes; y al considerar su perspectiva, centrándose en ellos, promoviendo su autonomía, su liderazgo y espacios para que se expresen.

La organización del aula es positiva cuando no hay un clima negativo ni punitivo, cuando no hay sarcasmo por parte del docente, cuando hay expectativas de conducta claras y el maestro redirecciona la mala conducta y es proactivo. También cuando maximiza el tiempo de aprendizaje en el aula, lleva a cabo rutinas, transiciones y se observa preparación de la clase.

Entre el grupo control y tratamiento no hubo diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de apoyo instruccional. Esta da cuenta de la facilitación efectiva que hace el docente, el interés de los estudiantes y la claridad de los objetivos de aprendizaje; el desarrollo de conceptos a través del análisis e indagación, razonamiento, creatividad, integración y conexiones con el mundo real. Tiene en cuenta la calidad de los procesos de retroalimentación que promueven procesos de aprendizaje y el diálogo instruccional.

Los resultados del análisis realizado por el BID se muestran en la siguiente tabla:

Práctica docente	2018			2019			Diferencia		
	Coef.	DE	N	Coef.	DE	N	Coef.	DE	N <sup>14</sup>
Apoyo emocional	0.072	0.164	153	<b>0.502***</b>	0.163	136	0.313	0.214	114
Organización del aula	0.121	0.149	153	<b>0.319**</b>	0.148	136	0.041	0.272	114
Apoyo pedagógico	0.262*	0.150	153	0.213	0.163	136	0.242	0.210	114
Participación del estudiante	0.073	0.160	153	<b>0.366**</b>	0.156	136	0.248	0.202	114

## Conclusiones

- » La implementación completa del modelo ENA permitió mejorar globalmente la interacción entre docentes y estudiantes.
- » Los docentes que implementaron el modelo ENA brindaron un mejor apoyo emocional a sus estudiantes, una mejor organización del aula y desarrollaron estrategias que promueven la participación de los estudiantes.

<sup>14</sup> Para la comparación estadística se eliminaron del análisis las aulas que tenían postprimaria.



## V. Evaluaciones de otros proyectos

### a. Curso Virtual en Estrategias de Escuela Nueva Activa (2020 - 2021)

Este proyecto, desarrollado en alianza con el Ministerio de Educación Nacional, consistió en la formación no presencial mediante un curso virtual en algunas estrategias del modelo Escuela Nueva Activa (ENA) para 2.200 docentes rurales multigrado de básica primaria de municipios PDET. También contempló la dotación de juegos de Guías de Aprendizaje para aquellos docentes que finalizaron satisfactoriamente el curso.



#### El proyecto tuvo dos fases:

##### Fase 1 (2020):

(2020): El curso se ofreció a **1.000** docentes rurales

##### Fase 2 (2021):

El curso se ofreció a **1.200** docentes rurales. Adicionalmente, se diseñó una estrategia de profundización y fortalecimiento para un grupo de docentes que se destacó en el proceso formativo del 2020.



## Beneficiarios.....



## Duración.....



## Cobertura.....



## Aliado.....



## i. Metodología

La Línea de Base de este proyecto se realizó invitando a los docentes, vía correo electrónico, a diligenciar-voluntariamente- una encuesta en Google Forms, la cual indagaba por el proceso educativo vivido durante el tiempo de estudio en casa por la pandemia de Covid-19. Se preguntó por la facilidad y frecuencia de comunicación con los estudiantes, la facilidad para realizar los procesos de retroalimentación, el acompañamiento socioemocional, el uso de Guías de Aprendizaje y el intercambio de experiencias con otros docentes.

Para la Línea de Salida se volvió a indagar por lo anterior y también se pidió a los docentes calificar los principales aspectos del curso virtual como su pertinencia, el cumplimiento de expectativas y la aplicabilidad de los contenidos en su trabajo diario. Así mismo, se dejó abierta la opción para que opinaran sobre este tipo de oportunidades de capacitación y los temas en los que querían profundizar.

Durante el segundo año del proyecto (2021), en la Línea de Base se hicieron preguntas sobre el proceso educativo a distancia y en alternancia. Se indagó por los medios de comunicación utilizados para acompañar a los estudiantes durante el estudio en casa, su estimación sobre la deserción escolar y la pérdida de aprendizajes, el uso de Guías de Aprendizaje, la motivación de los estudiantes y el estado socioemocional de los docentes. Para cada categoría se estimó el Alpha de Chrombach y el promedio.

Adicionalmente a los docentes de la primera cohorte (Curso virtual del 2020) que continuaron durante el 2021 el proceso de profundización y fortalecimiento en estrategias ENA se les indagó por el proceso de implementación y la utilidad del

curso para acompañar dicho proceso. Específicamente se preguntó qué tanto las estrategias ENA les servían para responder al actual reto educativo, a las necesidades de la educación rural, al contexto y la atención de indígenas, afrocolombianos y población Rom; qué tanto usaban estrategias del Gobierno Estudiantil; la frecuencia en el uso de las Guías de Aprendizaje ENA; el uso de la plataforma Renueva; cómo distribuían las Guías; temas de ENA en los que quisieran enfatizar durante el curso; y su estado socioemocional.

ii.

## Muestra

2020  Línea de Base:

339  Docentes

2020  Línea de Salida:

336  Docentes



**Los docentes estaban ubicados en** Antioquia, Arauca, Bolívar, Caquetá, Cauca, Cesar, Chocó, La Guajira, Magdalena, Meta, Nariño, Norte de Santander, Putumayo, Sucre, Tolima y Valle del Cauca.

2021  Línea de Base:

286  Docentes (cohorte nueva)

187  Docentes (cohorte anterior del 2020)

2021  Línea de Salida:

419  Docentes (cohorte nueva)

198  Docentes (cohorte anterior del 2020)



**Los docentes estaban ubicados en** Antioquia, Tolima, Cauca, Valle del Cauca, Nariño, Putumayo, Norte de Santander y Magdalena.

iii.

## Rondas de recolección de datos

2020  
Línea de Base:  11 octubre 2020

2020  
Línea de Salida:  15 diciembre 2020

2021  
Línea de Base:  junio 1 al 30 2021  
(cohorte nueva);  
17 de agosto y 6 de septiembre 2021  
(cohorte anterior del 2020)

2021  
Línea de Salida:  agosto 27 a 6 septiembre 2021  
(cohorte nueva);  
19 y el 30 de noviembre 2021  
(cohorte anterior del 2020)

iv.

## Resultados

Al comparar las respuestas de los docentes entre octubre y diciembre de 2020, se encontró lo siguiente:

 2020

- El número que reportó haber implementado acuerdos de convivencia con los estudiantes durante el estudio en casa aumentó en 13%.
- El número que reportó mejora en el compromiso de las familias con el estudio en casa aumentó un 11%.
- La pertenencia a equipos de trabajo con otros docentes pasó de 24% a 38%.
- La dificultad para retroalimentar estudiantes disminuyó en 43%.
- El número de estudiantes que estaban motivados aumentó en 21%.
- El número que reportó realizar intercambios de experiencias con otros docentes aumentó un 16%.

## ¿Cómo calificaron el curso los docentes?

De la valoración final del curso se destacó la calificación sobre su utilidad, facilidad y aplicación de lo aprendido: promedio total de 4.5 sobre 5.

### • Calificación entre 4.6 y 4.8:

Recomendaría el curso a otros docentes; aplicabilidad de lo aprendido; participación activa en el curso; modelo apropiado al contexto en el que trabaja el docente, utilidad de los procesos de comunicación con los tutores del curso; cumplimiento de expectativas; el aprendizaje virtual; la facilidad de la estructura del curso; y la cantidad de herramientas del modelo ENA.

### • Calificación entre 4.6 y 4.7:

Utilidad de las Guías de Aprendizaje ENA; utilidad de los procesos de evaluación de ENA; utilidad de los módulos estudiados; motivación del asesor; dominio de los temas por parte del asesor.

### • Calificación entre 4.5 y 4.6:

Proceso de retroalimentación de los asesores; utilidad de las lecturas; acceso a Renueva.

### • Calificación entre 4.4 y 4.5:

Facilidad del uso de Renueva; profundización en las sesiones sincrónicas; cantidad adecuada de material.

### • Calificación entre 4.3 y 4.4:

Cantidad adecuada de tareas; comunicación durante las sesiones sincrónicas; aclaración de dudas en las sesiones sincrónicas.



de los docentes manifestó que recomendaría el curso a otro docente.



2021

## ¿Cómo calificaron el curso los docentes de la nueva cohorte?

### • Calificación de 4.8

- » Valoración de los módulos (adecuados, aplicables y suficientes herramientas).
- » Valoración del curso (permitió aprender, participar activamente, seguir la estructura y fortalecer el trabajo en equipos).
- » Valoración del desempeño del asesor.

### • Calificación de 4.6 y 4.7

- » Sesiones sincrónicas.
- » Utilidad del curso.

### • Calificación de 4.4 y 4.5

- » Facilidad, utilidad y cantidad adecuada de las tareas.
- » Valoración de la facilidad, utilidad y cantidad adecuada de los materiales del curso, las lecturas, y la plataforma Renueva.



de los docentes manifestó que recomendaría el curso a otro docente.

## ¿Cómo calificaron el curso los docentes de la fase de fortalecimiento y profundización?

### • Calificación de 4.7 y 4.8

- » Valoración de cómo el curso permite fortalecer el trabajo entre equipos.
- » Valoración a la participación activa en el curso.
- » Valoración general del curso en cuanto a cumplir con las expectativas.

## • Calificación de 4.5 y 4.6

- » Valoración del modelo ENA para mejorar sus prácticas pedagógicas y el aprendizaje de sus estudiantes en contexto de pandemia.
- » Calificación de la facilidad, utilidad y cantidad adecuada de las tareas durante el curso.
- » Valoración de la facilidad, utilidad y cantidad adecuada de materiales del curso, lecturas, y la plataforma Renueva.

## • Otros:

- » El promedio de valoración a las estrategias ENA para responder al reto educativo, enseñar en comunidades rurales, responder al contexto y trabajar con población indígena, afrocolombiana y ROM se mantuvo igual en agosto y en noviembre (0.9 / 1).
- » La frecuencia de consulta durante el último año de la plataforma Renueva subió significativamente entre agosto y noviembre de 2021. Mientras en agosto el 12.8% de los docentes había consultado la plataforma más de 5 veces, en noviembre este porcentaje pasó a 64%



de los docentes manifestó que recomendaría el curso a otro docente.

## v. Informes y tableros



Línea de Salida. Primera cohorte de docentes (2020)



Línea de Base. Nueva cohorte de docentes (2021)



Línea de Salida. Nueva cohorte de docentes (2021)



## b. **Círculos de Aprendizaje Escuela Nueva Activa (CAENA)**

El Programa Círculos de Aprendizaje Escuela Nueva (CAENA), diseñado por FEN en 2001 para población desplazada y en condición de alta vulnerabilidad, adapta las estrategias y herramientas de ENA para esta población y su contexto. Se fundamenta en el marco teórico de ENA y sus estrategias técnicas y pedagógicas. Su pilotaje inició en 2003 en Altos de Cazucá (Soacha-Cundinamarca) con financiación de la USAID. Por sus resultados, se sumaron apoyos posteriores de otras organizaciones como CNR, OIM, ACNUR, MEN, entre otras. El programa logró impactar la política pública y el MEN decidió promover su expansión a regiones focalizadas a partir del 2008.

El programa CAENA está dirigido a niñas, niños y adolescentes (NNA) de educación básica primaria, desescolarizados y en situación de alta vulnerabilidad, particularmente por desplazamiento, migración o emergencia. En el desarrollo del programa se implementan estrategias pedagógicas y psicosociales para restaurar condiciones básicas de aprendizaje de los NNA y fortalecer sus habilidades socioemocionales en espacios de aprendizaje protectores, seguros y con mucho afecto.

La finalidad o resultado esperado del programa es restablecer el derecho a una educación de calidad y facilitar el tránsito efectivo de los NNA a una Institución Educativa (I.E.) formal y su permanencia en el sistema educativo.

Dada la compleja situación migratoria que Colombia enfrenta desde el 2016, en la que el flujo de venezolanos hacia el país crece de forma exponencial, el número de NNA desescolarizados migrantes ha ocasionado una situación de emergencia escolar a la cual el Estado colombiano ha tenido que responder de manera pronta y oportuna. Varios organismos internacionales han ofrecido ayuda y recursos para apoyar al Estado en ese propósito; uno de ellos UNICEF.

Reconociendo en FEN un aliado idóneo para desarrollar soluciones educativas y pedagógicas de calidad, en octubre de 2018 UNICEF Colombia contactó a FEN y solicitó su experticia para la puesta en marcha del programa Círculos de Aprendizaje Escuela Nueva Activa. El proyecto se desarrolló en seis ciudades del país de manera gradual, iniciando con Bogotá y Barranquilla. Posteriormente, se sumaron Arauca (Arauca), Cúcuta (Norte de Santander) y Riohacha y Fonseca (La Guajira).

## Beneficiarios.....



2.847

Estudiantes



63

Tutores y asesores



102

CAENAs en operación

## Duración.....



28

meses



Fecha de inicio

2019



Fecha fin

2022

## Cobertura..... Aliado.....



La Guajira, Norte de Santander, Cundinamarca, Arauca y Atlántico



unicef 

## Implementación en Colombia

El programa tuvo diversos procesos de evaluación. A continuación, se describen los procesos que tuvieron información tanto de entrada como de salida que se pueden comparar.

- 1 Líneas de Base y de Salida a familias vinculadas al proyecto.
- 2 Encuestas C4D (Communication for Development)- Proceso de rendición de cuentas a la comunidad, guiado por UNICEF. Este hace parte del monitoreo que realizó FEN del programa.

## Líneas de Base y Salida a familias vinculadas al proyecto

1

i.

### Metodología

Para la Línea de Base se realizaron entrevistas a familias vinculadas al proyecto en Bogotá y Barranquilla. Adicionalmente, entrevistas grupales en las que participaron madres y padres de familia de NNA desescolarizados que ingresaron a los CAENA en dichas ciudades. El análisis de las entrevistas, dos meses después de iniciar la implementación del programa, permitió establecer categorías emergentes de los retos que enfrentaban las familias para garantizar el derecho a la educación de sus hijos.

Posteriormente, en diciembre de 2019, se realizaron entrevistas grupales e individuales en las que participaron 31 madres y padres de familia de NNA del programa-durante más de cuatro meses- en Bogotá y Barranquilla, así como observaciones directas del Día de Logros. Las entrevistas se realizaron en las instalaciones de los CAENA. Allí se explicó a madres, padres y/o acudientes el objetivo de la entrevista y se firmaron los consentimientos informados correspondientes.

La última etapa de entrevistas se realizó durante julio, agosto y septiembre de 2020, cuando ya se había decretado la emergencia sanitaria por el COVID-19. Se realizaron entrevistas telefónicas a madres y padres de familia de los CAENA de Norte de Santander, Barranquilla, La Guajira, Arauca y Bogotá. Los consentimientos informados se pidieron durante la llamada telefónica, previo permiso para grabar la llamada. Posteriormente, las entrevistas se codificaron de acuerdo con categorías preestablecidas que surgieron en las primeras entrevistas realizadas a padres en agosto de 2019, y a nuevas categorías emergentes.

Esta evaluación pretendió dar cuenta de los cambios que percibieron madres, padres y/o acudientes frente a distintos aspectos relacionados con la educación de los NNA. Concretamente, en las percepciones sobre:

- Logros y retos en cuanto al acceso a la educación formal de niñas, niños y adolescentes migrantes.
- Los cambios percibidos en los NNA del programa CAENA.
- Los principales aspectos para asegurar la permanencia de los NNA en el sistema educativo.

Así mismo se indagó con los padres de familia por los logros del programa CAENA en los procesos de estudio en casa, durante la pandemia de COVID-19.

## ii.

## Muestra

Entrevista inicial:



**58**  
madres y padres  
(Bogotá y Barranquilla)

Entrevista final:



**24**  
madres y padres  
(Bogotá y Barranquilla)

Entrevistas  
en profundidad:



**14**  
madres y padres  
(Barranquilla, La Guajira, Bogotá, Cúcuta, y Arauca)



iii.

## Rondas de recolección de datos

Entrevista inicial:



agosto 2019  
Bogotá y Barranquilla

Entrevista final:



septiembre 2020  
Bogotá y Barranquilla

Entrevistas  
en profundidad:



julio, agosto y  
septiembre de 2020

iv.

## Resultados

Desde la perspectiva de madres y padres de familia se destacó que el programa brindó las condiciones para el aprendizaje, la formación integral y el tránsito de los NNA a Instituciones Educativas formales. A ello se sumó un proceso de fortalecimiento de competencias socioemocionales de los NNA y un acompañamiento a sus aprendizajes. Los padres concluyeron que el programa CAENA les permitió sortear dificultades como la falta de cupos en las Instituciones Educativas, garantizando la educación de quienes no contaban con documentos específicos como certificados escolares previos, tarjeta de identidad o vinculación a algún régimen de salud. En estos espacios de aprendizaje, madres y padres de familia reconocieron los aprendizajes de sus hijos- tanto cognitivos como socioemocionales-, resaltaron especialmente la acogida y el acompañamiento de las tutoras a sus hijos.

Adicionalmente el trabajo en conjunto con las Secretarías de Educación y las Instituciones educativas mdrinas, a las cuales transitaron los estudiantes CAENA, permitió la formalización de la matrícula de 529 NNA en diciembre de 2019 y para el período escolar en el 2020.

Por último, el reto más importante tuvo que ver con las dificultades económicas, sociales y emocionales que enfrentaron los padres de familia durante la pandemia por COVID 19. Dentro de los retos se resaltaron la necesidad de garantizar alimentación para los NNA, su acceso a salud o asistencia médica y la posibilidad de conseguir trabajo para los padres de familia.

## ¿Qué respondieron madres y padres de familia?

### Acceso a cupos escolares y avance en los aprendizajes

La metodología del programa CAENA permitió superar la condición de extra-edad y el tiempo de desescolarización de los estudiantes para su tránsito a aulas regulares u otras modalidades flexibles ofrecidas por Instituciones Educativas Madrinas. Esto gracias a que la estrategia pedagógica se centró en el aprendizaje cooperativo, la interacción de NNA de distintas edades, así como en el respeto por los ritmos de aprendizaje. Además, el programa fortaleció la autoestima escolar de los NNA.

Reconocimiento a los CAENA como una opción educativa que permitió a los NNA estudiar, independientemente de los cupos que ofrecían las instituciones educativas y de la edad del estudiante.

En las entrevistas posteriores de la Línea de Salida, reconocieron los logros de los CAENA para solucionar el desfase escolar de estudiantes extra-edad, así como la motivación para estudiar. Sin embargo, algunos retos siguen vigentes especialmente el desconocimiento sobre los procesos de evaluación para pasar a instituciones educativas, y la dificultad de las familias para acompañar a sus hijos en el aprendizaje en casa.

### Legalización del estatus migratorio y documentos de los NNA

Se resaltó que la principal dificultad para inscribir a los NNA en las instituciones educativas era no contar con los papeles exigidos para las matrículas (certificados escolares, pasaportes al día, tarjeta de identidad o cédulas de extranjería, Permiso de Permanencia, seguros médicos-carné de EPS o del Sisbén-).

Se reconoció que el programa CAENA brindó una solución a esta problemática, pues los NNA fueron aceptados sin la documentación requerida. Por esta razón, para las familias el programa CAENA garantizó su derecho a la educación.



## Valor de la educación para madres y padres del CAENA

Desde la Línea de Base, se valoró positivamente la calidad de la educación en Colombia y se resaltó la importancia de la educación para los hijos.

Para las familias la educación se capitaliza como el futuro que se puede dejar a los NNA y la posibilidad de ofrecerles diferentes y mejores oportunidades.

## Valor de la educación para madres y padres del CAENA

Desde el inicio de la pandemia del Covid-19, el programa CAENA se adaptó al acompañamiento de los NNA y de las familias que permanecieron en casa desde mediados de marzo de 2020, logrando que continuaran su proceso de aprendizaje.

De los logros sobre aprendizaje en casa se resaltó principalmente el agradecimiento por el trabajo de enseñanza y el acompañamiento a los NNA y a las familias. También la motivación de los NNA con sus procesos de aprendizaje, especialmente con el uso de Guías de Aprendizaje.

Más allá del acompañamiento académico, para las familias fue importante el soporte socioemocional y la entrega de materiales didácticos que permitieron a los NNA realizar las actividades en casa.

Adicionalmente al acompañamiento y al trabajo con Guías durante el estudio en casa, el programa CAENA continuó realizando el proceso de matrícula en las I. E. Madrinas.

En la Línea de Base se identificó que muchos de los NNA hacían parte de situaciones de ruptura familiar, en las que los progenitores no siempre estaban de acuerdo sobre el lugar en el que debían vivir. Esto dificultó el proceso de toma de decisiones sobre su inscripción en las Instituciones Educativas. En otras palabras, los niños estaban en un estado de incertidumbre sobre su permanencia en un lugar, situación que mejoró con la implementación del programa CAENA pues la mayoría de los NNA permaneció dentro del programa desde el momento de su matrícula.

En la Línea de Base de agosto de 2019, madres y padres de familia señalaron que había pocos cupos escolares en las Instituciones Educativas o que había cupos para cursos diferentes al que necesitaban sus hijos. En la Línea de Salida ningún padre señaló haber enfrentado dificultad para encontrar cupos escolares, pues el programa CAENA solucionó la problemática al actuar en red



con la Secretaría de Educación y las Instituciones Madrinas a las que los NNA hicieron tránsito. Las familias estaban muy agradecidas porque sus hijos habían hecho tránsito.

En la Línea de Base se identificaron cuatro procesos a fortalecer para evitar la deserción de los NNA: 1) asegurar el transporte o la forma de llegar a la sede educativa; 2) trabajar con los padres de familia; 3) fortalecer los procesos socioemocionales de los NNA; y 4) permitir proceso de avance flexible que respete diferentes ritmos de aprendizaje y que se centre en el aprendizaje colaborativo, pues muchos de los padres cuyos hijos estudiaron en los CAENA señalaron que los niños estaban “atrasados” con respecto a los procesos educativos colombianos.

Frente a estos cuatro procesos, en la Línea de Salida se encontró que los padres no señalaron el problema del transporte escolar para garantizar el estudio de sus hijos e hijas. Sin embargo, y como problema emergente por la pandemia, señalaron la importancia de la alimentación.

El acompañamiento que CAENA realizó a las familias, fue pertinente. Muchos padres de familia resaltaron la importancia de haber recibido acompañamiento psicosocial durante la pandemia.

Madres y padres sintieron que sus hijos lograron muchos aprendizajes en Lenguaje y Matemáticas y en procesos socioemocionales.

Adicionalmente la metodología de CAENA permitió fortalecer los procesos de participación, toma de decisiones y aprendizaje colaborativo entre los NNA, lo cual se tradujo en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los estudiantes; procesos de gran importancia para niños y niñas migrantes. Esto fue reconocido en la Línea de Salida.

Así mismo se resaltó la concepción positiva de la educación y la manera en que la misma fue entendida como una oportunidad para los NNA.

## Encuesta de Communications 4 Development (C4D)

2

i.

### Metodología

Como parte del proceso de rendición de cuentas que UNICEF realiza con las comunidades con las que trabaja, se realizaron encuestas a padres de familia de estudiantes de los CAENA y también de aquellos que estaban en tránsito en una escuela formal. Estas fueron realizadas por los tutores de manera telefónica, entre agosto y diciembre de 2020.

En ellas se indagó por la utilidad del apoyo psicosocial, la frecuencia de comunicación con los tutores, la valoración del acompañamiento realizado por los tutores, los ambientes de aprendizaje de los NNA, la frecuencia y claridad de la comunicación con los tutores, y las necesidades de los padres de familia para recibir información.

## ii. Muestra

**456**   
madres, padres y/o acudientes

**172**   
madres, padres y/o acudientes  
de NNA en tránsito, agosto y noviembre de 2020.<sup>15</sup>

## iii. Rondas de recolección de datos

Encuesta inicial:  agosto 2021; Encuesta Final:  diciembre, 2021

## iv. Resultados

Valor máximo: 1

	CAENA	Tránsito
Utilidad de la asesoría psicosocial a padres	0.75	0.95
Frecuencia de comunicación con tutores	0.72	0.92
Acompañamiento de tutores	0.97	N/A

<sup>15</sup> El 87.06% de los encuestados eran madres, padres o cuidadores de estudiantes de nacionalidad venezolana, seguidos por familias de comunidades colombo-venezolanas y colombianas. Por su parte, en la encuesta de tránsito la participación de familias de niños venezolanos fue del 73.25% seguida por colombianas de comunidades receptoras

	CAENA	Tránsito
Progreso de aprendizaje de su hijo	0.9	N/A
Motivación del NNA para asistir al CAENA-/Escuela	0.95	0.95
Compromiso del NNA con el aprendizaje	0.92	0.92
Utilidad de la asesoría psicosocial para el NNA	0.75	0.97
Facilidad para apoyar a su hijo durante el estudio en casa	0.77	0.67
Utilidad de las guías de aprendizaje	0.95	N/A
Comunicación con equipo CAENA	0.95	N/A
Claridad en la comunicación con equipo CAENA	1.0	N/A
Trato a padres	1.0	1.0

## ¿Qué necesidades reportaron las familias?

- El 68% requería recibir información sobre servicios de salud, migración y protección.
- El 16% tenía interés en recibir información sobre cómo tratar a sus hijos.
- El 14% quería recibir asesoría sobre cómo manejar sus emociones.

En conclusión, lo que valoraron más alto los padres de familia fue el buen trato que recibieron tanto de parte de los tutores de CAENA como de los docentes de los estudiantes en tránsito. También se valoró alto el acompañamiento de los tutores CAENA, así como la utilidad de las Guías de Aprendizaje. La aplicación del instrumento reflejó la importancia del acompañamiento por parte del equipo psicosocial a los NNA y la entrega de kits de bioseguridad.

## v. Informes y tableros



Resultados encuesta a padres y madres (2021)

# Implementación en México

Tras el buen desarrollo del programa CAENA en Colombia, durante 2021 la oficina de UNICEF Colombia recomendó a UNICEF México contactar a FEN para conjuntamente pensar una propuesta de implementación del programa en tres ciudades de tres estados mexicanos; con el fin de contribuir a la escolarización de niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes de Centro América.

La situación de movilidad y las acciones de emergencia humanitaria que afectan a los NNA han detonado una respuesta integral de UNICEF México, y acciones puntuales financiadas por el programa de Population, Refugees, and Migration (PRM) del Departamento de Estado de Estados Unidos, que buscan atender de manera urgente las necesidades educativas de NNA en situación de migración en territorio mexicano.

En este contexto, agravado por la emergencia sanitaria de la pandemia y el cierre de las escuelas y espacios de aprendizaje, se implementó - durante nueve meses - el programa CAENA con 90 niñas y niños desescolarizados y en situación de migración en las ciudades de Puebla (Puebla), Ciudad Juárez (Chihuahua) y Tijuana (Baja California).

## Beneficiarios



77

Estudiantes



6

Tutores y asesores



5

CAENAS en operación

## Duración



9

meses



Fecha de inicio

2021



Fecha fin

2022

## Cobertura



Tijuana,  
Ciudad Juárez,  
Puebla (México)

## Aliado



unicef

## i.

## Metodología

Se realizaron tres evaluaciones: i) aprendizajes básicos en lectura y Matemáticas, usando el instrumento MIA Plus; ii) aprendizajes socioemocionales, con el instrumento CAENA- 2021- MX; y iii) un proceso de monitoreo con observación de las aulas al cuarto mes de iniciado el programa.

Las dos primeras mediciones se compararon al comienzo y al final del proyecto. Para la comparación entre Línea de Base y de Salida solo se tuvieron en cuenta los 19 estudiantes que realizaron la prueba en ambos momentos, es decir que permanecieron en los CAENA al menos tres meses y que realizaron la evaluación al inicio y al final del programa.

## ii.

## Muestra

CAENA	MIA		SOCIOEMOCIONAL	
	Línea de Base Primera: 29 NNA Segunda: 58 NNA	Línea de Salida NNA que permanecieron al menos 3 meses en CAENA	Línea de Base Primera: 51 NNA Segunda: 30 NNA Tercera: 101 NNA	Línea de Salida NNA presentes en CAENA
C. Juárez 1	20	0	24	22
C. Juárez 2	20	0	20	19
Puebla 1	22	8	22	11
Puebla 2	0	4	0	7
Tijuana 1	13	3	12	5
Tijuana 2	12	6	13	7
<b>TOTAL</b>	<b>87</b>	<b>21</b>	<b>91</b>	<b>71</b>

## iii.

## Rondas de recolección de datos

MIA

Línea de Base:   
octubre y noviembre 2021,  
marzo 2022

Línea de Salida:   
corte 15 marzo 2022

SOCIOEMOCIONAL

Línea de Base:   
octubre y noviembre 2021,  
febrero y marzo 2022,  
mayo 2022

Línea de Salida:   
junio 2022

## Aprendizajes Socioemocionales

Las variables que más mejoraron entre Línea de Base y de Salida, fueron:

- **Ambiente de aprendizaje** tuvo una variación positiva de 0.6. Se evidenció mejoría en la relación entre compañeros y en sentirse importantes para la tutora.
- **Acuerdos familiares** con una variación positiva de 0.5. Hubo una mejora llegando a acuerdos con su grupo familiar y el cumplimiento de los mismos.
- **Comunicación de emociones** con una variación positiva de 0.5. Mejoró su capacidad para nombrar sus sentimientos y contarle a los demás cómo se sentían.
- **Empatía** mejoró 0.3 puntos. Mejoraron su capacidad de entender cómo se sienten los demás, compartir con personas que piensan distinto y el gusto por ayudar a los demás.
- **Apoyo de adultos** mostró una variación positiva de 0.2 reportando mayor apoyo, atención y escucha de parte de los adultos con quienes vivían.
- **Autonomía** con variación positiva de 0.2, en cuanto a la frecuencia con la que hacían preguntas en el aula cuando no entendían, el cumplimiento de compromisos y si terminaban las actividades que comenzaban.
- **Manejo de emociones** tuvo una mejoría de 0.2 puntos. Mejoró la capacidad de los estudiantes de llevar a cabo una acción para manejar sus emociones como defender a las personas cuando eran tratadas injustamente, la capacidad gestionar lo que decían cuando se enojaban y la posibilidad de intentar varias veces alguna tarea que no salía bien la primera vez.
- **Motivación escolar** mejoró 0.2 puntos. Se resaltó que en la Línea de Base esta variable puntuó más alto (3.5), y en la Línea de Salida alcanzó 3.7 / 4, mostrando que los estudiantes estaban motivados para asistir al CAENA, se esforzaban con sus estudios, les gustaba estudiar y querían continuar con sus actividades escolares.

## Aprendizajes en Lectura y Matemáticas

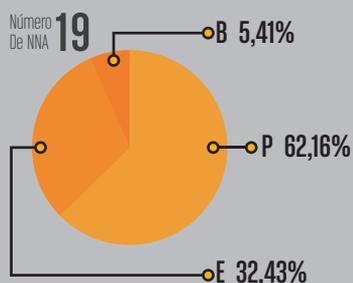
Durante la implementación del proyecto hubo muchos retiros de NNA, dado que la mayoría de las familias tiene a Estados Unidos como destino final. Este dato es importante para analizar los resultados, especialmente en la evaluación de aprendizaje, pues la poca permanencia de los estudiantes no permitió afianzar los aprendizajes académicos.

**Los porcentajes de retiro fueron los siguientes:**

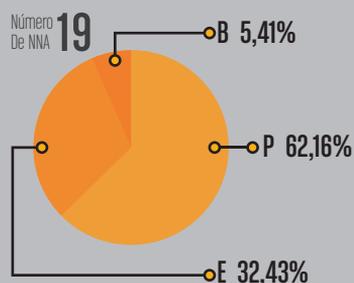
- Tijuana 1: 64,7%
- Tijuana 2: 61%
- Puebla 1: 50%
- Ciudad Juárez 1: 73,5%
- Ciudad Juárez 2: 71,7%

## Matemáticas

### Línea de Base



### Línea de Salida

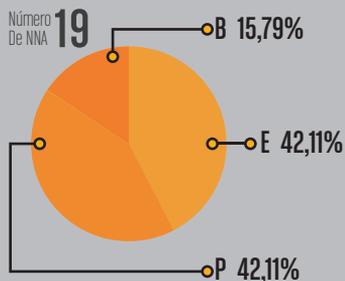


### Grupos de Matemáticas

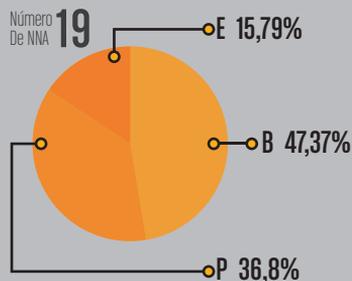
- (P) Principiante: Ninguno, Número, Suma 1, Suma 2  
(E) Elemental: Resta 1, Resta 2  
(B) Básico: División, Problema 1, Problema 2 y Fracciones

- No hubo diferencias en los resultados entre la Línea de Base y la de Salida.
- Tanto en la Línea de Base como en la de Salida, menos del 10% de los estudiantes logró resolver operaciones de división, problemas y fracciones, correspondientes al nivel básico. Incluso ningún niño evaluado resolvió la operación con fracciones.

## Línea de Base



## Línea de Salida



## Grupos de Lectura

- (P) Principiante: Ninguno, Sílabas, Palabras
- (E) Elemental: Enunciado, Historia
- (B) Básico: Comprensión 1 y comprensión 2

- Los resultados generales mostraron una leve mejoría en lectura.
- El grupo de principiantes se redujo en un 6% entre la Línea de Base y la Línea de Salida.
- El porcentaje de NNA en el nivel elemental se redujo en 26.4%.
- El porcentaje de NNA en el nivel básico (el más alto de la prueba) aumentó en 31.4%.
- Los componentes más complejos fueron los que tuvieron variaciones más altas, ubicando un mayor porcentaje de NNA capaces de resolver el ejercicio propuesto en comprensión 2.

## c.

## Educar en Equidad (Think Equal)

Este proyecto fue desarrollado en alianza con la organización inglesa Think Equal, entidad amiga con la que FEN comparte valores, formas de trabajo y una visión sobre el potencial de la educación para transformar la vida de niñas, niños y sus familias. Hubo complemento al trabajo, generación de sinergias y se agregó valor a la iniciativa.

La alianza se selló en 2018 para adaptar e implementar Think Equal (Educar en Equidad en español) en Colombia. Educar en Equidad es un programa de educación socioemocional para la primera infancia que busca romper el ciclo intergeneracional de violencia, inequidad, estereotipos de género y discriminación. Presume que las distintas formas y expresiones de violencia tienen una misma raíz u origen, la cual es una mentalidad discriminatoria basada en cuestiones de género, raza, nivel socioeconómico, religión, entre otras. Por lo tanto, su finalidad es educar a una nueva generación de ciudadanos en competencias de empatía, tolerancia, respeto por la dignidad y la diferencia, para que sean protagonistas del desarrollo sostenible, equitativo y libre de cualquier forma de violencia.

En 2020, con financiación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), FEN lideró la adaptación e implementación del programa a la realidad del servicio remoto y semi-presencial de los HCB por cuenta de la pandemia, a través de un piloto en 181 Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) del Instituto Colombiano de Bienestar familiar (ICBF) en nueve municipios de cinco departamentos:



- Antioquia (Bello, Copacabana, Itagüí y Medellín)
- Bolívar (Cartagena)
- Córdoba (Montería y Cereté)
- Magdalena (Santa Marta)
- Sucre (Sincelejo)

1.543 niñas y niños entre los 3 y los 5 años de edad, y sus familias, participaron de la implementación del programa desarrollando actividades sencillas y concretas de fácil implementación, que reúnen buenas prácticas, recursos y herramientas de enseñanza de contenidos socioemocionales centrados en niñas y niños. Estas actividades se desarrollaron a lo largo de 30 semanas, tres veces a la semana, con una dedicación de tiempo de 30 minutos al día.

Para la evaluación del programa FEN realizó dos actividades:

- Acompañamiento a las discusiones de los ítems, dimensiones, e instrumentos a ser utilizados en la evaluación de impacto del programa, liderada por Innovations for Poverty Action (IPA) y el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID).
- Evaluación cualitativa con grupos focales a través de Google Meets con madres comunitarias y encuesta de valoración del programa.

## Beneficiarios.....



**1.609**  
Familias  
alcanzadas



**181**  
Madres  
Comunitarias



**181**  
Hogares  
Comunitarios

## Duración.....



**7.5**  
meses



Fecha de inicio  
**2021**



Fecha fin  
**2022**

## Cobertura.....



Antioquia, Bolívar,  
Córdoba,  
Magdalena y Sucre



• Antioquia (Bello, Copacabana, Itagüí y Medellín) • Bolívar (Cartagena) •  
Córdoba (Montería y Cereté) • Magdalena (Santa Marta) • Sucre (Sincelejo)

# Evaluación de impacto

## i. Metodología

La evaluación experimental del impacto del programa evaluó las siguientes dimensiones: habilidades socioemocionales, aprendizajes cognitivos y bienestar mental. Adicionalmente, indagó por características demográficas de los niños y niñas y sus familias, así como dinámicas de cuidado en casa y prácticas pedagógicas de los cuidadores.

Para la realización de la evaluación se realizaron las siguientes actividades:

- Definición de la muestra total de 363 HCB y asignación al azar de los grupos tratamiento y control o comparación
- Aleatorización de los HCB (grupo tratamiento, grupo comparación)
- Línea de Base
- Implementación del programa
- Línea de Salida

ii.

## Muestra

Línea de Base:



181 HCB tratamiento

(1.543 niñas y niños y 683 cuidadores adultos)

y 182 HCB grupo comparación

(1.981 niñas y niños y 876 cuidadores adultos)

Línea de Salida:



167 HCB tratamiento

(661 niñas y niños y 660 cuidadores adultos)

y 159 HCB grupo comparación

(810 niñas y niños y 562 cuidadores adultos).

iii.

## Resultados

### Efectos directos del programa en niñas y niños:



Empatía



Autorregulación



Problemas entre pares



Resolución de conflictos



Autopercepción del comportamiento



Comportamiento prosocial



Otros resultados:<sup>16</sup>



Bienestar mental,



Aprendizaje cognitivo

- *Autopercepción del comportamiento* mostró resultados positivos en 0.14 desviaciones estándar más que el grupo de comparación.
- *Comprensión de los sentimientos propios* no tuvo diferencias con el grupo de comparación.

<sup>16</sup> "X" quiere decir que no hubo significancia estadística, "✓" sí tuvo significancia estadística.

- **Comportamiento prosocial** mostró resultados positivos en 0.13 desviaciones estándar más que el grupo de comparación.
- **Ideas para ayudar a los demás** no tuvo diferencias con el grupo de comparación.
- **Preconcepciones sobre atributos o estereotipos de género**, (quién es mejor haciendo ciertas actividades) mostró diferencias significativas a favor del grupo tratamiento. Entre 0.003 hasta 0.46 puntos porcentuales fue más alta la probabilidad de que el grupo tratamiento escogiera ambos géneros para la realización de ciertas tareas.
- **Bienestar mental** no mostró diferencias significativas entre el grupo tratamiento y el grupo control.
- **Aprendizajes cognitivos**. En un HCB hubo diferencias estadísticamente significativas de 0.16 desviaciones estándar a favor del grupo tratamiento en el porcentaje de respuestas correctas. Teniendo en cuenta este porcentaje, los NN del grupo tratamiento puntuaron 0.15 desviaciones estándar más altas que el grupo de comparación.
- **Auto reporte** de violencia (variable no da cuenta de violencia física sino indaga qué los hace sentir tristes) mostró 4.9 puntos porcentuales más altos que el grupo de comparación.

## Resultados<sup>17</sup> en madres comunitarias:



Se determinaron como resultados indirectos los que tuvieron las madres comunitarias, teniendo en cuenta que los beneficiarios directos del programa son los niñas y niños.

<sup>17</sup> "X" quiere decir que no hubo significancia estadística, "✓" sí tuvo significancia estadística.

- Aumentó la **empatía** definida como la acción de entender, ser consiente de, ser sensible y experimentar los sentimientos y pensamientos de otros y la habilidad de comunicarlos objetivamente. El índice de empatía mostró una diferencia de 0.25 desviaciones estándar frente a las madres comunitarias del grupo de comparación.
- Mejoraron las **prácticas pedagógicas** de las madres comunitarias del grupo tratamiento en 0.27 desviaciones estándar frente al grupo de comparación.
- Mejoró la **salud mental** de las madres comunitarias del grupo tratamiento, medida a través del reporte de síntomas negativos de salud mental. Este reporte fue 0.2 desviaciones estándar menor en el grupo tratamiento.
- Mejoraron las **relaciones de cercanía** de las madres comunitarias del grupo tratamiento en 0.27 desviaciones estándar frente al grupo de comparación.
- No hubo diferencias estadísticamente significativas entre el grupo tratamiento y el de control en **preconcepciones, características y roles de género**, ni en **preconcepciones y características frente a la diversidad**.

## Resultados<sup>18</sup> en cuidadores:



- No hubo diferencias en el índice de inteligencia emocional que mide **empatía** entre cuidadores del grupo tratamiento y el grupo de comparación.
- Mejoró la **salud mental** de los cuidadores del grupo tratamiento. El reporte de síntomas negativos de salud mental fue 0.14 desviaciones estándar menores en el grupo tratamiento.
- El **índice compuesto de cuidado parental** (uso de herramientas para la estimulación cognitiva y emocional por parte de los cuidadores) fue 0.35 desviaciones estándar más altas en el grupo tratamiento.

<sup>18</sup> "X" quiere decir que no hubo significancia estadística, "✓" sí tuvo significancia estadística.

- El índice de *cuidado familiar* fue 0.35 desviaciones estándar más altas en el grupo tratamiento.
- La frecuencia de *lecturas a los niñas y niños* mostró diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo tratamiento.

## Conclusiones:



Hubo un efecto directo del programa mejorando habilidades socioemocionales de niñas y niños, especialmente en autopercepción de comportamientos y en comportamientos prosociales.



Dentro de los efectos indirectos se destaca que el programa tuvo efecto en los aprendizajes cognitivos y auto reporte de violencia de niñas y niños participantes.



El programa tuvo efectos indirectos en las madres comunitarias impactando positivamente en las prácticas pedagógicas, la empatía, el bienestar mental y la cercanía con los cuidadores de niñas y niños.



Los efectos indirectos en los cuidadores fueron en bienestar mental y mejores prácticas de cuidado de niñas y niños.

## Evaluación Cualitativa

### i. Metodología

Para la evaluación cualitativa del programa se realizaron las siguientes actividades:

- Se invitó a una reunión virtual a las madres comunitarias.
- Se preestablecieron las categorías de preguntas para los encuentros: contenidos, implementación y efectos.
- Se validó la metodología de indagación con el equipo FEN.
- Se realizaron las reuniones de indagación de manera virtual a través de Google Meets. En cada reunión se realizaron actividades “rompe hielo” y se dividieron las Madres Comunitarias en subgrupos; en ellas se indagó por el contenido y lenguaje de los libros, las dificultades y logros en la

implementación del programa y sus efectos en niñas y niños, familias y madres comunitarias.

- Surgieron temas y discusiones o categorías emergentes que se analizaron bajo la perspectiva de la teoría fundamentada.

El siguiente análisis asume que la enunciación se hace siempre desde el lugar donde se sitúa el investigador (en este caso la Coordinadora de Evaluación y Monitoreo de FEN que escribió el informe) y que, si bien se busca dar voz a las madres comunitarias, lo que ellas digan de los padres de familia y de niñas y niños está mediado por su propia experiencia. Al ser una indagación cualitativa, se asume un análisis interpretativo que surge de una actividad situada.

## ii.

## Muestra

Departamento	Municipios	Madres Comunitarias asistentes	Departamento	Municipios	Madres Comunitarias asistentes
Antioquia	Bello y Medellín	13	Magdalena	Santa Marta	11
Bolívar	Cartagena	9	Córdoba	Montería	7
Antioquia	Copacabana e Itagüí	10	Magdalena	Santa Marta	10
Magdalena	Santa Marta	11	Magdalena	Santa Marta	6
Sucre	Sincelejo	15	Sucre	Sincelejo	12
Bolívar	Cartagena	6	Córdoba	Cereté y Santa Marta	8

## iii.

## Resultados

- A lo largo del programa hubo distintos niveles de compromiso familiar con la implementación y tiempo dedicado a la realización de las actividades. Los niveles de compromiso variaron de manera intrínseca, es decir dentro de una misma familia hubo cambios: al comienzo hubo más compromiso. Y también de manera interfamiliar, es decir entre familias hubo diferentes niveles de compromiso y motivación frente al acompañamiento a niñas y niños.



- La implementación y el acompañamiento realizado por las madres comunitarias a las familias estuvieron mediados por factores estructurales como la señal de Internet y la posibilidad de acompañamiento telefónico.
- Los tiempos del programa deben contemplar tiempos de una curva de aprendizaje de las madres comunitarias, pues les implica aprender a implementar el proyecto con las familias.
- La evaluación realizada por IPA permitió a algunas madres comunitarias ver el avance de sus “estudiantes” en lo relacionado con el aprendizaje socioemocional. Sin embargo, algunas de ellas señalaron la dificultad que implica evaluar a niñas y niño tan pequeños cuando no hay una relación de conocimiento y confianza con el evaluador.
- Si bien la planeación de las actividades y el acompañamiento que recibieron las madres comunitarias fueron claros, el hecho de que la mayoría del proceso de implementación se hiciera de manera remota no permitió tener certeza sobre cuál fue el nivel de implementación del programa en las casas.
- Los libros son fundamentales porque permiten a los niños aprender a través de historias. Adicionalmente, se destaca que las herramientas complementarias como los audiocuentos y las infografías fueron de gran ayuda en la implementación del programa. Se sugiere tener acceso al material a través de discos o memorias.
- Las madres comunitarias señalaron que hubo aprendizajes en niñas y niños (ver sección de aprendizajes) no solo cognitivos (aprender los colores, cierto vocabulario y aprestamiento en lectura) sino también en las mismas madres comunitarias y en los padres y madres de familia. Algunos aprendizajes emergentes tienen que ver con el fortalecimiento del vínculo familiar a través de la lectura; la enseñanza de niñas y niños a sus padres sobre manejo socioemocional y la participación de otros miembros de la familia en el acompañamiento de actividades.
- A partir de las discusiones con las madres comunitarias se evidenció que hubo niños que aprendieron a manejar sus emociones, pero sobre todo a identificarlas en ellos y en los demás. Así mismo, hubo evidencias que parten de las observaciones realizadas por las madres comunitarias sobre cómo los niños fueron incorporando a la cotidianidad el lenguaje que muestra reconocimiento de emociones, así como acciones empáticas frente a sus familiares y otros niños.
- Finalmente se evidenció el agradecimiento de las madres comunitarias al programa Educar en Equidad.

iv.

## Informes y tableros



Resumen del estudio. IPA-BID



Evaluación de impacto del programa



Evaluación cualitativa



## VI. Otras evaluaciones externas

Las siguientes evaluaciones fueron realizadas de manera autónoma e independiente por estudiantes internacionales de maestría y doctorado, así como por un becario de Fulbright, en el marco de sus iniciativas de investigación.

Para el caso de las estudiantes, FEN las apoyó suministrando información sobre Escuela Nueva Activa y los procesos de monitoreo y evaluación que se realizan, haciendo el puente con las instituciones educativas y en el proceso de recolección de información. Para el caso del becario Fulbright, adicionalmente FEN sirvió de entidad anfitriona.

La información que aquí se comparte es tomada de sus publicaciones finales de tesis, con su debido consentimiento.

### a. Inclusión de niños y niñas con discapacidad en Escuela Nueva Activa. Tesis doctoral de Julia Hayes (2021)<sup>19</sup>

#### i. Resumen

Colombia está comprometida con brindar educación inclusiva de calidad para los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, aunque existe un consenso general en el principio de la educación inclusiva como algo que se debe realizar, su significado y naturaleza son controvertidos. Además, una creciente cantidad de literatura ha

<sup>19</sup> Título: Including Children with disabilities in Colombian Escuela Nueva Schools' Universidad: University of Cambridge Faculty of Education

cuestionado la importancia y relevancia de aplicar modelos que han sido desarrollados en el contexto del norte global y exportados a los países del sur. Adicionalmente, existe una notable ausencia de literatura que se comprometa con el tema de cómo operativizar la educación inclusiva, de manera que dé cuenta y responda a las diferentes realidades de contextos rurales en países del sur global.

En Colombia, un grupo de educadores desarrolló y ha implementado exitosamente el modelo Escuela Nueva Activa en escuelas rurales multigrado, un modelo centrado en el estudiante. Su diseño incluye elementos que permiten apoyar a niñas y niños con discapacidad: los estudiantes de distintas edades y habilidades aprenden a su propio ritmo, trabajando en grupos con Guías que desarrollan de manera autónoma; el uso de instrumentos participativos cohesionan la clase; y los comités estudiantiles contribuyen en la toma de decisiones en la escuela.



En contraste con los modelos tradicionales de entrenamiento de docentes, en el modelo ENA los docentes son entrenados utilizando los mismos principios y materiales que utilizarán en sus aulas, y aprenden a facilitar las clases, más que a dirigirlos. Sin embargo, hay pocas investigaciones que exploren la práctica docente y la experiencia de los estudiantes en el contexto rural colombiano. No hay estudios que den cuenta de la relación entre el modelo ENA y los estudiantes con discapacidad.

En consecuencia, esta investigación tuvo como objetivo explorar cómo los docentes, padres y estudiantes de cinco escuelas rurales que implementan el modelo ENA en Colombia, entienden y dirigen las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad.

Los resultados sugieren que mientras en Colombia la legislación promueve un entendimiento biopsicosocial de la discapacidad, todos los participantes de la investigación entendieron la discapacidad como un déficit individual, reflejando así el modelo médico de la discapacidad. Como consecuencia, el impacto de la intersección de factores como la pobreza y la ruralidad en la habilidad de los padres para apoyar a sus hijos con discapacidad no fueron reconocidos por los docentes. Además, la burocracia para lograr diagnósticos y el sistema de apoyo están diseñados para poblaciones urbanas y no reconocen las dificultades que enfrentan los padres de zonas rurales para acceder a los mismos. Se observaron múltiples desconexiones entre el sistema estatal, las escuelas y los padres.

Desafiando los déficits de la práctica docente en escuelas rurales, la investigación sobre cómo las escuelas ENA responden a las necesidades de los estudiantes reveló que la mayoría de los docentes desarrollan prácticas de inclusión de alta calidad, usando el modelo ENA.

Adicionalmente los resultados problematizan algunos elementos del modelo ENA, en el sentido de cómo permiten apoyar a los estudiantes con discapacidad. Los resultados revelan cómo la capacidad de un docente ENA de desarrollar una educación inclusiva está afectada por múltiples factores en distintos niveles, de los cuales los instrumentos ENA y los materiales son solo uno. Haciendo énfasis en el papel del contexto, los docentes de pequeñas escuelas con aulas unitarias tienen una demanda laboral más alta en términos de tiempo y menos acceso a recibir soporte de colegas que los docentes que laboran en escuelas multi-aulas. Además, ningún docente ha recibido capacitaciones en el manejo de estudiantes con discapacidad, y la estructura planteada en el modelo ENA con los microcentros no ha sido sostenible en el tiempo. En consecuencia, no solo el Estado y el sistema educativo deberían responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, sino también se debería satisfacer las necesidades de las personas que apoyan los procesos de inclusión. Los docentes necesitan apoyo situado constante que responda no solo a las necesidades de su práctica docente, sino también al fortalecimiento local para dar respuesta a las desconexiones y dilemas que enfrentan los padres y los docentes en su contexto.

ii.

## Metodología

Adoptando una aproximación cualitativa de caso de estudio, se realizaron 45 entrevistas y 15 observaciones no participativas en cinco escuelas rurales de las Colinas, durante un periodo de ocho meses. Esto incluyó 11 entrevistas de personal de la escuela, 14 padres de familia y 5 trabajadores senior de FEN. Para analizar el punto de vista de los estudiantes se utilizaron varios métodos visuales con una aproximación participativa, con 53 estudiantes entre los 7 y los 11 años, de los cuales 26 tenían alguna discapacidad.

### Se indagó por:

- Las narrativas y obstáculos de familias y docentes para diagnosticar a estudiantes con discapacidad.
- El uso de Guías e instrumentos de los CRA como mecanismos que permiten apoyar el aprendizaje de NN de inclusión.
- El uso de estrategias de participación como los comités.
- El uso de instrumentos y estrategias como el correo de la amistad, el autocontrol de asistencia y el cuaderno viajero y las adaptaciones que hacen los docentes para usarlos.
- La evaluación formativa y la promoción flexible.

iii.

## Resultados

- » Los docentes consideraron que el currículo ENA y las prácticas de trabajo en equipos basadas en el constructivismo para el aprendizaje no fueron suficientes para responder a las necesidades individuales dentro de los equipos. El modelo requiere aportes significativos de los docentes para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad y no provee soluciones preconcebidas para solucionar los dilemas que enfrentan los docentes (pp 223).
- » La investigación sugiere que el trabajo en equipos tiene el potencial de ser un proceso inclusivo y de fortalecer las relaciones positivamente. Sin embargo, no debe ser considerado como la panacea para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (pp 226).
- » La investigación evidenció los aspectos positivos en los cuales el modelo ENA y su método de capacitación docente permiten que en el aula los maestros desarrollen prácticas pedagógicas de alta calidad para estudiantes con y sin discapacidad.
- » Se resaltó el desafío que tiene FEN de considerar cómo en las capacitaciones a docentes y en los materiales se pueden desarrollar procesos que mejoren la capacidad docente para manejar la diversidad de necesidades en el aula, de manera que se puedan incluir procesos para estudiantes con discapacidad.

- » Adicionalmente la investigadora utilizó para los docentes las preguntas del grupo de Washington, con el fin de identificar las dificultades funcionales de 29 estudiantes con discapacidad. Las dificultades identificadas fueron: 15 estudiantes tenían dificultades funcionales relacionadas con aspectos de aprendizaje; 15 con concentración; 11 con memoria; 9 con comportamiento; 6 con autocuidado; y 5 con manejar el cambio y hacer amigos.
- » Los docentes necesitan soporte extra para manejar (Juggle) las diversas demandas de las aulas multigrado y fortalecer las capacidades que les permitan adaptar materiales y manejar grupos de distintos tamaños.
- » Los docentes ENA necesitan materiales adaptados para los estudiantes que no pueden leer, que permitan al docente proveer más oportunidades de práctica aprovechando el soporte que les pueden dar los otros estudiantes.
- » Aunque los estudiantes tuvieran materiales propios para su nivel de aprendizaje, la evidencia que surge de las entrevistas reveló que hay dilemas frente al currículo que crean tensiones difíciles de resolver (pp 236).
- » Es necesario crear estrategias que apoyen a todas las personas que están alrededor de los estudiantes con discapacidad.



**Tesis de doctorado Julia Hayes (2021)**

## b. Igualdad de género en escuelas que implementan ENA.

Tesis de maestría de Daniele Schugg (2022)<sup>20</sup>

### i. Metodología

Esta investigación quiso evaluar y analizar la incidencia que puede tener la adecuada implementación de las estrategias del modelo ENA promoviendo igualdad de género.

Dentro del marco teórico de la tesis se discute la diferencia entre igualdad de género- entendida como las mismas oportunidades tanto para niñas y niños - y equidad de género- entendida como oportunidades diferenciadas para que todos los estudiantes, independientemente del género, puedan lograr algo -; las relaciones entre estudiantes y entre docentes- estudiantes; el rol de la convivencia para promover la paz, la inclusión y la tolerancia.



Para esta investigación se realizó lo siguiente: i) etnografía educativa digital; ii) observaciones virtuales a aulas (videos); iii) entrevistas a profundidad con equipo de FEN; revisión de literatura.

Posteriormente, se construyó y refinó una rúbrica para observar y calificar videos de aulas que implementan estrategias del modelo ENA, así como aulas convencionales o control que no lo implementan.

<sup>20</sup> Translating Convivir into Gender Equality in Rural Colombia. Primary Schools: The Case of Escuela Nueva. Universidad de Edimburgo.



La codificación se hizo partiendo los videos en secuencias de 30 minutos y codificando 10 minutos de cada segmento. Entre el 2021 y 2022 se analizaron 37 videos que capturan dinámicas de aula. Estos videos fueron seleccionados al azar y recogen observaciones de aula filmadas durante 2018 y 2019 en el proyecto financiado por el BID con Escuelas Normales Superiores.

Adicionalmente, se estableció un nivel de implementación del modelo ENA y el *Nivel de Igualdad* de género en el aula promediando la observación de los tres segmentos.

Para determinar el nivel de implementación del modelo la investigadora valoró en *alto, medio y bajo* la presencia y uso de instrumentos propios del modelo ENA (acuerdos de aula, cuadro de valores, uso de Guías ENA, autocontrol de asistencia, correo de la amistad, buzón de sugerencias, cuaderno viajero, roles de los estudiantes en los grupos de trabajo, presencia de CRA) así como la organización del aula (orientación de los escritorios para el trabajo colaborativo y utilización del espacio).

Para determinar el nivel de igualdad de género en el aula la investigadora observó el dominio docente y el dominio estudiante y valoró seis variables en total (tres del dominio docente y tres del dominio estudiantes). Cada variable se calificó en alto, medio y bajo.

El proceso de análisis de los videos se realizó mediante el “note taking”, de la siguiente manera:

- Prestando atención a las interacciones entre docentes y estudiantes en el ambiente de aula.
- Analizando la presencia de herramientas ENA y en qué medida se implementaron.
- Creando dominios entre estudiantes y docentes y considerando las interacciones entre actores escolares.
- Creando un indicador para reflexionar sobre los elementos más importantes de la convivencia y la pedagogía crítica de Freire.
- Usando la rúbrica en las observaciones.
- Después de determinar el grado de implementación de modelo, se volvieron a observar los videos para dar cuenta de la igualdad de género en el aula.

## Dominio docente

### a- Atención a grupos de estudiantes

Esta variable se valoró en nivel alto cuando el/la docente prestó atención a todos los



grupos de estudiantes acercándose físicamente a cada grupo; se sentó con los estudiantes y respondió a sus necesidades de aprendizaje. En este proceso es clave que las interacciones entre docente y los distintos grupos de estudiantes se mantengan por periodos de tiempo largos o suficientes para explicar una actividad, permitir la ejecución y revisión de la misma. Parte de una buena interacción es la verificación que hace el docente del trabajo individual de los estudiantes para asegurar la comprensión, el progreso y el compromiso equitativo del docente con los niñas y niños sin sesgos hacia algún género. En general, hay un alto grado de interacciones de calidad entre el docente y los estudiantes que permite la coproducción de conocimiento y la participación de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, independiente del sexo.

#### **b- Llamado del docente a los estudiantes:**

Esta variable valora si el docente llamó a niñas y niños con la misma frecuencia, si los llamó por sus nombres y no hubo diferencia en la forma en que se refirió a ellos (por ejemplo, al decir “mija”). Adicionalmente, valora la manera en que los diversos grupos y los estudiantes se integraron a la clase como un todo, permitiendo la participación de todos. Las oportunidades de participación, así como el reconocimiento para niñas y niños por parte del maestro, estuvieron altamente correlacionadas con evidencias de igualdad de género en el aula.

#### **c- Explicaciones y elaboraciones del docente**

En esta variable se valoró qué tanto el docente -cuando se acercó a los grupos de trabajo- facilitó altos grados de colaboración entre los estudiantes. Es decir, qué tanto sirvió como facilitador en la clase; si realizó frecuentemente preguntas de seguimiento y comprensión, y si se involucró en las actividades de aprendizaje. Qué tanto motivó a los estudiantes a ir un paso adelante y aplicar lo aprendido en la vida real, o pedir opiniones y contribuciones. Qué tanto promovió el pensamiento crítico relacionado directamente con nociones de equidad de género.

El pensamiento crítico promovido por el docente debe poner en el centro de la creación de conocimiento al estudiante, retándolo y preguntándole lo que sabe y permitiendo un pensamiento profundo sobre lo que aprende. En este contexto qué tanto el docente promovió discusiones grupales, qué tanto profundizó en sus respuestas, qué tanto las elaboraciones que hizo permitieron despejar dudas cuando los estudiantes no entendieron algo.

## **Dominio estudiantes**

#### **a- Colaboración entre pares**

En esta variable se valoró qué tanto se desarrolló el aprendizaje cooperativo entre estudiantes. Cuando esta variable es alta, se ven estudiantes trabajando juntos de manera colaborativa con y sin la ayuda del docente. Los estudiantes pueden estar discutiendo algo, trabajando con las Guías, o leyendo en voz alta.



Niñas y niños trabajan juntos como una sola colectividad, y los grupos de trabajo no están separados por sexo.

El docente promueve colaboración entre pares y les da tiempo para trabajar juntos. Los estudiantes son autónomos y no necesitan la aprobación del docente para continuar su trabajo. Los estudiantes de un aula con un nivel alto de colaboración demuestran respeto y autonomía, y producción de conocimiento liderada por ellos mismos. Este intercambio de conocimiento facilita la contextualización, el aprendizaje individual, y la creación de un aprendizaje propio. Cuando niñas y niños colaboran, es más probable que se vean como iguales y no reproduzcan desbalances de poder propios de la desigualdad de género. En este trabajo los estudiantes aprendieron a apreciar diversas opiniones, claves para promover equidad de género y procesos de convivencia pacífica en el aula.

### **b- Uso de turnos entre estudiantes**

Esta variable puntuó en nivel alto cuando los estudiantes participaron activamente en los grupos y en todas las actividades de clase. Niñas y niños participaron voluntariamente con la misma frecuencia, mostrando interés en compartir sus ideas. Tanto niñas como niños respetaron los turnos de palabra, practicaron escucha activa, y no hubo interrupciones cuando alguien habló. El respeto de los turnos está relacionado con la práctica de participación democrática y convivencia. Respetar a los pares a través de la toma de turnos demuestra altos grados de equidad e inclusión, ya que cada estudiante da espacio a sus compañeros de participar en el proceso de aprendizaje.

### **c- Liderazgo de los estudiantes**

Esta variable se valoró alta cuando los estudiantes tuvieron oportunidades de liderazgo en el aula. Independiente de si el liderazgo es asignado o voluntario, pues los roles de liderazgo son oportunidades para que los estudiantes estén a cargo y dirijan actividades de aula. Cuando niñas y niños tienen roles asignados o las mismas oportunidades, no hay discriminación entre ellos. De hecho, ambos demuestran interés en liderar. Permitir que los estudiantes lideren actividades como jugar, rezar, cantar, presentar frente a la clase el trabajo, etc., pone a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje. Cuando hay equidad de género en este aspecto, no se discrimina si lidera un niño o una niña; ambos demuestran interés en realizar las actividades de liderazgo, a ambos se les dan las mismas oportunidades de liderar. Cuando hay equidad de género en el liderazgo todos los estudiantes son responsables, independientemente de su género.

## ii. Muestra:



**37** videos de observación de aula



**23** en aulas que implementaban ENA



**14** en aulas convencionales

## iii. Rondas de recolección de datos



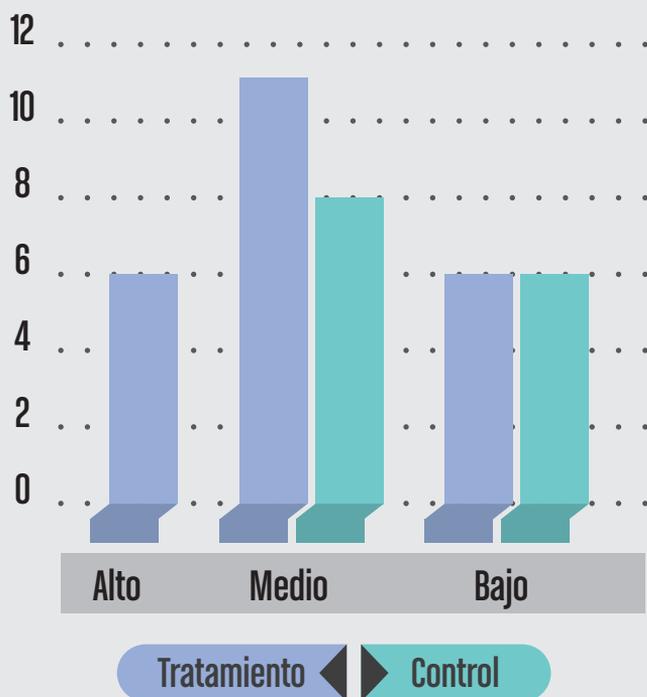
La observación de los videos se realizó entre **febrero y octubre de 2022**

## iii. Resultados

Igualdad de género		Nivel de implementación ENA
Alta	6 aulas	5 aulas tratamiento - <b>Alta</b>
		1 aula tratamiento - <b>Media</b>
Media	19 aulas	5 aulas tratamiento - <b>Alta</b>
		1 aula control - <b>Alta</b>
		6 aulas tratamiento - <b>Media</b>
		6 aulas control - <b>Media</b>
Baja	12 aulas	1 aula control - <b>Baja</b>
		2 aulas tratamiento - <b>Alta</b>
		3 aulas tratamiento - <b>Media</b>
		1 aula tratamiento - <b>Baja</b>
		6 aulas control - <b>Baja</b>



## Número de aulas de acuerdo al nivel de igualdad de género (n=37 aulas)



- El nivel de implementación del modelo ENA evidenció tener un impacto significativo en la promoción de comportamientos democráticos y de inclusión, al igual que han señalado otros investigadores (Hammler, 2017) y Parandeker et al., (2017) y tuvo éxito para promover la igualdad de género en el aula.
- Tanto en el grado de implementación de ENA, como en el grado de igualdad de género, existe un amplio espectro entre profundidad y superficialidad.
- La rúbrica tiene elementos cualitativos y cuantitativos que permitieron capturar la profundidad y complejidad de medir igualdad de género en las aulas.
- Ninguna clase puede considerarse exclusivamente de un género. Sin embargo, las observaciones permitieron concluir que hay una diferencia en la calidad de la educación en las clases en las que había herramientas ENA y estas fueron utilizadas efectivamente, frente a las aulas que no las tenían o que no las utilizaban.
- Ninguna clase puede considerarse exclusivamente de un género. Sin embargo, las observaciones permitieron concluir que hay una diferencia en la calidad de la educación en las clases en las que había herramientas ENA y estas fueron utilizadas efectivamente, frente a las aulas que no las tenían o que no las utilizaban.

- El nivel de implementación del modelo ENA parece tener una alta correlación con el grado de convivencia e igualdad de género que se observó en las clases.
- Hubo 6 aulas, todas aulas tratamiento, que se ubicaron en el nivel alto de equidad de género, mostrando que el modelo aporta significativamente a la igualdad de género en el aula.



**Tesis de maestría Daniele Schugg (2021)**



## c. **Somos un equipo:** un retrato del modelo Escuela Nueva Activa en Colombia. Investigación de Justin Hauver (2021)<sup>21</sup>

### i. **Metodología**

La metodología de “portraiture” ha sido desarrollada por Sara Lawrence<sup>22</sup> y es un término que se usa como método de indagación y documentación en las ciencias sociales. El método combina descripciones sistemáticas empíricas, con expresiones estéticas, mezclando arte y ciencia, sensibilidad humanística y rigor científico. Los retratos (portraits) son diseñados para capturar la riqueza y complejidad de las dimensiones de la experiencia humana dentro de contextos socioculturales. Permiten hacer visibles las perspectivas de las personas que negocian dichas experiencias. Los retratos se crean y moldean a través del diálogo entre el retratista y el sujeto, ambos dibujan la imagen. El encuentro entre ambos es rico en significados y resonancia y es crucial para el éxito y autenticidad de la pieza final.

### ii. **Muestra**

Visitas etnográficas al Colegio Gimnasio Santander de Tunja entre septiembre de 2020 y noviembre de 2021.

### iii. **Resultados**

Aspectos positivos de la implementación del modelo ENA en el Gimnasio Santander de Tunja (CT)

- Casi todos los estudiantes tuvieron opiniones extremadamente positivas de sus maestros, así como del modelo de enseñanza y el aprendizaje de su escuela. Cuando se les preguntó sobre sus opiniones compartieron que *“la escuela es un segundo hogar”* donde *“el aprendizaje es dinámico y divertido”* y *“todos contribuyen.”*

<sup>21</sup> Investigación realizada por Justin Hauver, becario de pasantía de investigación de Fulbright con FEN como organización anfitriona- septiembre de 2020 y enero de 2021.

<sup>22</sup> <http://www.saralawrencelightfoot.com/portraitist-as-subject.html>



- Los estudiantes describieron a sus docentes como “*apasionados,*” “*carismáticos,*” “*amables,*” y “*serviciales.*” En esencia, los estudiantes esbozaron una cultura basada en “*somos un equipo*” y facilitada por la “*profe-amiga*”.
- Los pocos estudiantes que tuvieron quejas mencionaron la falta de una cancha de fútbol, las aulas pequeñas y las instalaciones envejecidas.
- Fue sorprendente que la gran mayoría de los estudiantes pareciera disfrutar del estar en la escuela y aprender de maestros amigables. Hauver describió que “*si bien las respuestas de los estudiantes pudieron estar ‘sesgadas por la falta de anonimato y el deseo de presentar un aspecto de la escuela a un extraño,’ puedo decir con confianza que ninguna de las clases que he enseñado hubiera sido tan unánime en sus elogios. Siempre hay al menos algún disenso o algunas quejas, especialmente entre los adolescentes... Es razonable pensar que ‘somos un equipo’ ayuda a generar esta cultura profundamente positiva*”.

### Tensiones:

- Sin embargo, la positividad no indica necesariamente que todo funcione sin problemas. Los maestros a menudo destacaron los desafíos de administrar las aulas desde la posición de la “*profe-amiga*”.
- La cultura de la escuela y el modelo implementado han permitido priorizar con éxito el aprendizaje de habilidades socioemocionales, superando el aprendizaje de lo que convencionalmente se considera importante en el ámbito educativo. Sin embargo, resaltó Hauver, “me pregunto si CT está logrando el equilibrio correcto en su enfoque o si algunos apoyos más para el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes podrían ser útiles. En cada clase hay estudiantes que parecen pasar desapercibidos, confiando en otros para hacer la mayor parte del trabajo. Aquellos que necesitan más apoyo en lectura, escritura o Matemáticas básicas son particularmente vulnerables en un enfoque de enseñanza que proporciona poca estructura más allá de la ética de trabajar juntos. Esto se ve corroborado por estudios que muestran que la eficacia académica del modelo EN disminuye a medida que los estudiantes crecen (Hammler, 2017; Psacharopoulos, Rojas y Vélez, 1993)”.
- Hauver concluyó cómo el retrato realizado permite dar cuenta de la actualización de valores entre estudiantes y docentes, donde a partir de una cultura institucional de “*somos un equipo*” se generan procesos de justicia social.
- En sus palabras, “los estudios recientes que ilustran la importancia de la postura o el enfoque de los docentes en el trabajo de la enseñanza (Mehta & Fine, 2019) convergen con llamadas para garantizar que la formación docente basada en la práctica esté orientada a la justicia (Philip et al., 2019).



Este artículo responde a esa convergencia ofreciendo una ruta posible: un retrato o representación de la práctica (Grossman et al., 2009) que se sumerge en los roles que los estudiantes y los profesores representan en su lucha por la justicia social. Como tal, tiene como objetivo brindar a los educadores una idea de las formas en que los miembros de una escuela, el CT, actualizan sus valores. La postura general *“somos un equipo”*, está *motivada por la justicia social y una teoría del cambio en la que docentes y estudiantes pueden ser agentes de cambio que ayudan a transformar Colombia en un país más justo y democrático. Esa visión le da vida a la “profe-amiga”* que trabaja para formar conexiones auténticas y humanas, y al *“estudiante activo”* que participa y colabora. A pesar de las tensiones que surgen, el CT ha tenido mucho éxito en su enfoque. Al trazar un mapa de esas interacciones, este estudio ilumina los roles que los estudiantes y los maestros pueden desempeñar mientras trabajan para navegar y transformar los sistemas injustos”.



## Resultados investigación Justin Hauer (2021)

## VII. Bibliografía

- 
- Hevia, F., Vergara- Lope, S. (2016). Evaluaciones educativas realizadas por ciudadanos en México: validación de la Medición Independiente de Aprendizajes. *Innovación Educativa*, vol. 16, núm. 70, enero- abril, pp. 85- 109. Instituto Politécnico Nacional.
- Hevia, F., Vergara- Lope, S. Velásquez- Durán, A., Calderón, D. (2022). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico. *International Journal of Educational Development*, vol 88, January.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Buckman, L. A., & Richards, P. S. (1985). The effect of prolonged implementation of cooperative learning on social support within the classroom. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 119 (5), 405- 411.
- Forero C., Escobar, D., Molina, D. (2006). Escuela Nueva's Impact on the Peaceful Social Interaction of Children in Colombia. In *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*, edited by Angela W. Little, 265- 300. Dordrecht: Springer, 2006.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., & Lietz, P. (2011). Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA).
- De Baessa, Y., Chestreffield, R., & Ramos, T. (2002). Active Learning and Democratic Behavior in Guatemalan Rural Primary Schools. *Compare*, 32(2).
- Hammler, K. (2017). The Colombian Escuela Nueva School Modeling: Linking program implementation and learning outcomes (Doctoral Thesis). School of Law of Tulane University.
- Juárez and Associates, Inc. (2003). The Effects of Active Learning Programs in Multigrade Schools on Girls' Persistence in and Completion of Primary School in Developing Countries. Guatemala, Nicaragua, Filipinas: United States Agency for International Development.
- Parandekar, S., Yamauchi, F., Ragatz, A., Sedmik, E., & Sawamoto, A. (2017). Enhancing School Quality in Vietnam through Participative and Collaborative Learning.
- Luschei, T., & Vega, L. (2015). Colombia: Educating the most disadvantaged students. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 49 - 53. <https://doi.org/10.1177/0031721715614829>.



