

INFORME DE
EVALUACIÓN DE IMPACTO

CENTROS DEMOSTRATIVOS

INFORME FINAL





United Way Colombia



EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL PROGRAMA

CENTROS DEMOSTRATIVOS

2

INFORME FINAL

Noviembre 30 de 2025*

***(actualizado 02 de diciembre 2025)**

Tabla de contenido

I.	INTRODUCCIÓN.....	5
II.	DISEÑO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO DE LA EVALUACIÓN	7
2.1.	Generalidades de la estrategia metodológica	7
2.2.	Estrategia metodológica	8
2.3.	Técnicas e instrumentos para la recolección de información	10
2.4.	Técnicas de análisis e interpretación de la información cualitativa	11
2.5.	Estrategia de evaluación de impacto.....	12
III.	RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	24
IV.	RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO	27
4.1.	CDI Pelusa (Grupo de tratamiento).....	27
4.1.1.	Competencia de comunicación	27
4.1.2.	Competencia de creatividad e innovación.....	31
4.1.3.	Competencia de pensamiento crítico	37
4.1.4.	Competencia de resolución de problemas.....	42
4.1.5.	Competencia de cooperación y trabajo en equipo.....	47
4.2.	CDI VILLAHERMOSA (Grupo de tratamiento)	54
4.2.1.	Competencia de comunicación	54
4.2.2.	Competencia de creatividad e innovación.....	58
4.2.3.	Competencia de pensamiento crítico	64
4.2.4.	Competencia de resolución de problemas.....	68
4.2.5.	Competencia de cooperación y trabajo en equipo.....	73
4.3.	CDI San Sebastián (Grupo de control)	78
4.3.1.	Competencia de comunicación	78
4.3.2.	Competencia de creatividad e innovación.....	82
4.3.3.	Competencia de pensamiento crítico	87
4.3.4.	Competencia de resolución de problemas.....	90

4.3.5.	Competencia de cooperación y trabajo en equipo	97
4.4.	Resultados globales de la evaluación por institución y tipo de intervención	101
4.4.1.	CDI Pelusa (Grupo de tratamiento)	101
4.4.2.	CDI Villahermosa (Grupo de tratamiento).....	102
4.4.3.	CDI San Sebastián (Grupo de control)	104
4.4.4.	Análisis comparativo grupos tratamiento	106
4.4.5.	Consolidado de grupos de tratamiento	110
4.4.6.	Análisis comparativo entre grupos (Tratamiento y Control)	112
4.5.	ANÁLISIS DE RESULTADOS POR COMPETENCIA	113
4.5.1.	Impacto Contundente y Coherente en todas las Dimensiones	115
4.5.2.	Significancia Estadística: Confianza Total en los Resultados	120
4.5.3.	Interpretación Substantiva: ¿Qué significa un impacto de esta magnitud?	120
4.5.4.	Coherencia Interna del Modelo: Resultados Estables y Bien Especificados	121
4.5.5.	Una revisión a la naturaleza de los datos (ordinales) para la evaluación	121
4.5.6.	Resultados de Brechas	123
V.	CONCLUSIONES GENERALES Y RECOMENDACIONES.....	125
VI.	REFERENCIAS	131
VII.	ANEXOS.....	132

I. INTRODUCCIÓN

Este informe presenta el informe final de la evaluación de impacto de los Centros Demostrativos que se adelanta en el marco del Convenio 042-252, suscrito entre la Universidad de Manizales y la Fundación United Way.

Este Programa se viene implementando desde el año 2022 en los Centros de Desarrollo Infantil Villahermosa y Pelusa de la ciudad de Manizales, en el marco de una alianza público-privada en la que participan la Alcaldía Municipal, El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, la Fundación Luker y la Fundación United Way. De acuerdo con la Teoría de Cambio asociada al Programa, *“Centro Demostrativo es una apuesta de consolidación de escenarios de educación para la primera infancia, en el que se promueve calidad, innovación e investigación para impactar ecosistemas a partir de la medición y evidencia, y aportar a la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños”* (Fundación United Way, s.f.). Su implementación comprende un proceso de siete fases y un horizonte de ejecución a cinco años.

La evaluación se orienta a valorar el desarrollo de un conjunto de competencias del siglo XXI en niñas y niños de 3 a 5 años en los CDI focalizados, las cuales incluyen el pensamiento crítico, creatividad e innovación, resolución de problemas, trabajo en equipo y comunicación.

El informe presenta los resultados en relación con el cumplimiento de los objetivos específicos que comprende la evaluación, los cuales hacen referencia a: (i) el diseño tanto del marco metodológico como de los instrumentos de recolección de la información requerida para la evaluación de impacto; (ii) los resultados del operativo de campo para la recolección de información primaria en el grupo de niñas y niños en los CDI intervenidos y en una muestra equivalente de un grupo control; (iii) el balance de la recolección de información secundaria de registros administrativos de las entidades vinculadas al Programa que contengan variables de caracterización

socioeconómica de las niñas y niños beneficiarios; y (iv) los resultados de la evaluación de i algunos resultados preliminares del análisis que se viene realizando en torno a la impacto, desagregando los resultados a nivel institucional en cada uno de los CDI de los grupos de tratamiento y control, y los resultados de la aplicación del modelo econométrico diseñado para efectos de evaluar el impacto en términos del desarrollo de las competencias del siglo XXI en las niñas y niños que participan de la evaluación.

6

Los hallazgos son concluyentes: el programa generó un impacto positivo y estadísticamente significativo en las cinco competencias evaluadas: Comunicación, Creatividad e Innovación, Pensamiento Crítico, Resolución de Problemas y Trabajo en Equipo. El análisis del Efecto Promedio del Tratamiento sobre los Tratados (ATT) confirma que las mejoras observadas son atribuibles a la intervención y no a diferencias preexistentes entre los grupos.

II. DISEÑO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO DE LA EVALUACIÓN

2.1. Generalidades de la estrategia metodológica

La evaluación de impacto se sustenta en un diseño cuasiexperimental que incluye un grupo de tratamiento, que corresponde a las niñas y niños de 3 a 5 años de los dos CDI que son objeto de intervención del Programa Centros Demostrativos (Villahermosa y Pelusa), y un grupo de control conformado por CDI que no son parte de esta intervención pero que atienden población infantil con características equiparables a las del grupo de tratamiento. Para efectos de la evaluación, las competencias del siglo XXI incluidas en la evaluación de impacto se definen según la siguiente Tabla:

7

Cuadro 1. Definición de las competencias del siglo XXI en el marco de la evaluación de impacto

COMPETENCIA	DEFINICIÓN
Pensamiento crítico	Capacidad para reflexionar sobre situaciones cotidianas, tomar decisiones, justificar sus elecciones y comunicarlas de manera clara, fomentando el análisis y el diálogo con sus pares.
Creatividad e innovación	Capacidad para explorar diferentes soluciones a una misma situación o problema, fomentando la libre expresión y la originalidad en sus respuestas
Resolución de problemas	Capacidad para enfrentar desafíos de la vida cotidiana, identificando el problema, explorando alternativas, probando soluciones y perseverando hasta encontrar la más adecuada, comunicando sus ideas y acciones en el proceso.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN
Cooperación y Trabajo en equipo	Capacidad para trabajar de manera conjunta en la consecución de un objetivo común, compartiendo responsabilidades, apoyando a sus compañeros, resolviendo desacuerdos de forma pacífica y comunicándose para lograr el éxito grupal.
Comunicación	Capacidad para expresar ideas, emociones y pensamientos a través del lenguaje oral, promoviendo la escucha activa, el diálogo y la interacción,

2.2. Estrategia metodológica

La estrategia metodológica para la recolección de información se basó en el diseño e implementación de una dinámica lúdica que permitiera valorar el nivel de apropiación de las competencias antes descritas mediante el desarrollo de actividades estructuradas y observación rigurosa, haciendo un aprovechamiento intencionado del juego y la expresión artística como formas naturales de aprendizaje en la primera infancia. Estas actividades fueron estructuradas con el fin de evaluar de manera específica cada una de las competencias del siglo XXI.

La metodología seleccionada para el desarrollo de estas jornadas de trabajo de campo fue la denominada “mesas circulantes”, que consiste en organizar a los participantes en pequeños grupos que rotan sucesivamente por diferentes estaciones o mesas, cada una con actividades concretas diseñadas para evaluar una competencia específica. Cada mesa dispone de un facilitador o dinamizador encargado de orientar la actividad, y un observador que registra comportamientos, interacciones y resultados en diarios de campo o fichas de observación. El tiempo de permanencia en cada mesa es limitado y previamente definido (25 minutos por mesa), garantizando que todos los grupos participaran en las diferentes mesas.

Dicha estrategia se articula con los conceptos fundantes que orientan los referentes nacionales de educación inicial (Ley 1804 de 2016 y MEN, 2017) con lo mencionado por Delors (1996) sobre competencias del siglo XXI en su libro “*La educación encierra un tesoro*”. En este sentido, se abordan las siguientes concepciones:

- **Prototipo didáctico:** comprendido como una propuesta metodológica que se construye a partir de algunas necesidades de contexto evidenciadas en la dinámica pedagógica las cuales buscan hacer posible el aprendizaje mediante la vivencia de aprendizajes significativos y pueden materializarse de muy diversas formas como juegos, guías, secuencias didácticas, proyectos y materiales manipulativos. Coll y Solé, (1998, 20).
- **Ambientes de aprendizaje:** los cuales *"deben promover experiencias significativas en tanto que establecen relaciones entre los saberes previos de los y las estudiantes con los nuevos saberes, motivo por el cual los prototipos didácticos se convierten en una estrategia pedagógica eficaz"*. (MEN, 2006)
- **Aprendizaje experiencial:** que para el presente ejercicio parte de la teoría Deweyana aprender haciendo, a través de una metodología de aprendizaje experiencial propuesta por Kolb, que posibilita el aprendizaje activo del estudiante desde 4 momentos que se desarrollaran en cada eje: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización y experimentación activa. Kolb, D. (1984).
- **El juego:** como actividad rectora de la primera infancia, constituye un eje fundamental en la educación inicial, ya que potencia el desarrollo integral de los niños y niñas al promover la imaginación, la creatividad, la exploración y la socialización. Desde una perspectiva pedagógica, el juego no solo se concibe como un medio para alcanzar aprendizajes específicos (aprenden a tomar

decisiones, resolver problemas, expresar emociones), sino como una experiencia en sí misma que refleja la cultura, las dinámicas sociales y la identidad de los contextos en los que los niños y las niñas crecen.

En total, se diseñaron actividades lúdicas diferenciadas para cuatro metas circulantes que evalúan, respectivamente, las competencias de pensamiento crítico, creatividad e innovación, resolución de problemas y trabajo en equipo. La competencia restante de comunicación se evaluó de manera transversal durante el desarrollo de cada mesa.

10

2.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de información

El método de investigación adoptado corresponde a la cartografía social, entendida como una estrategia educativa y metodológica de carácter participativo que, según Ghiso (2006), permite reconstruir de manera colectiva las percepciones, experiencias y significados de los actores involucrados en un contexto determinado. Esta elección metodológica resulta pertinente dado que posibilita la inclusión activa de los niños y las niñas como protagonistas del proceso investigativo, reconociendo sus voces y saberes. En coherencia con las características propias de la población a intervenir, se ajustan los instrumentos y se diseñan ambientes de trabajo de campo lúdicos y accesibles, que favorezcan la expresión espontánea y creativa de los participantes.

- **Acción pedagógica para la cartografía:** la recopilación de los saberes, intereses y percepciones de los niños y las niñas en torno a las competencias se realizó a partir de las creaciones que ellos produzcan mediante actividades pedagógicas diseñadas y orientadas intencionalmente hacia cada competencia, de acuerdo con las propuestas en cada mesa. Se espera recoger expresiones en forma de dibujos, producciones artísticas y otras manifestaciones creativas. Para ello, se formularon cuatro fichas pedagógicas como instrumento de apoyo, las cuales guían paso a paso el desarrollo de las actividades con los niños y las niñas,

señalando objetivos, momentos, materiales y orientaciones metodológicas para el tallerista en cada mesa (Anexo 1 – Fichas pedagógicas).

- **Diario de campo:** se llevará un registro sistemático y constante de la información, actividades y vivencias surgidas durante el proceso de implementación. Como señalan Sampieri y otros (2014, p. 403), *“el investigador escribe lo que observa, escucha y percibe a través de sus sentidos, mediante dos herramientas: anotaciones y bitácora o diario de campo”*. Este registro tendrá un carácter narrativo y reflexivo, en el cual se consignarán las experiencias, interacciones, expresiones y aprendizajes identificados en el desarrollo de las actividades. Este instrumento será diligenciado por el docente encargado de desarrollar la actividad. (Anexo 2 – Formato Diario de campo).
- **Observación Participante:** se puede considerar como un método interactivo que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. (Latorre, 2005, p. 57) Herramienta que permite a los investigadores registrar evidencias sobre el desarrollo de las competencias en los niños y las niñas, a partir de criterios e indicadores definidos y lo diligencia el Facilitador que acompaña a la agente educativa. (Anexo 3 – Formato observación Participante).

2.4. Técnicas de análisis e interpretación de la información cualitativa

La información recolectada en el desarrollo de las mesas circulantes es eminentemente de carácter cualitativo. Sin embargo, para la estimación de impactos se requiere de un tratamiento que permita cuantificar los niveles de desempeño alcanzados por las niñas y niños en torno a las competencias evaluadas. Para tal efecto, se diseñaron las escalas de valoración para cada una de estas competencias,

a partir de una escala tipo Likert que precisa cuatro niveles de desempeño para cada una de estas competencias. (Anexo 4 – Escalas de Valoración).

2.5. Estrategia de evaluación de impacto

La evaluación de impacto se entiende como un tipo específico de evaluación que indaga por la relación de causalidad entre el objeto de estudio y los resultados de interés. En el ámbito de las ciencias sociales, dicho objeto suele estar representado por la puesta en marcha de una política, programa o proyecto, cuya intervención pretende beneficiar a determinados grupos de población, y cuyo impacto se quiere medir para efectos de apoyar la toma de decisiones respecto a su implementación.

En este contexto, la evaluación de impacto mide los cambios en el bienestar de la población objetivo que son directamente atribuibles a la política, programa o proyecto en cuestión. De acuerdo con (Gertler et al., 2017), este énfasis en la atribución es el *sello distintivo* de las evaluaciones de impacto en el conjunto de metodologías de evaluación disponibles, aunque también pone de relieve los retos metodológicos que le son propios.

A este respecto, Bernal y Peña (2011) destacan que el problema fundamental que enfrenta este tipo de evaluación es que para estimar los impactos atribuibles a una política, programa o proyecto se requiere conocer la diferencia entre la variable de resultado de un individuo participante tras su puesta en marcha y la variable de resultado que habría obtenido ese individuo en el caso hipotético de que la iniciativa no se hubiera implementado. Esta diferencia se conoce en la literatura especializada como *efecto del tratamiento del programa* y el resultado del individuo participante si el programa no existiera se denomina resultado *contrafactual*. Este último resultado es hipotético por cuanto no se pueden observar simultáneamente los resultados para el

mismo individuo (participante y no participante), dado que son situaciones mutuamente excluyentes en la realidad.

El marco teórico para formalizar este problema de evaluación de impacto se basa en el *modelo de resultados potenciales (potential outcomes model)* o modelo Roy-Rubin (Roy (1951) y Rubin (1974)). Esta formalización parte por definir el indicador de tratamiento como D_i . En el caso en que el tratamiento es binario¹, entonces $D_i = 1$ si el individuo i recibe el tratamiento (es tratado) y 0 de lo contrario. Las variables de resultado se definen como $Y_i(D_i)$ para cada individuo $i = 1 \dots N$ y N denota la población total. Es decir, $Y_i(1)$ es la variable de resultado si el individuo i es tratado y $Y_i(0)$ es la variable de resultado si el individuo i no es tratado. El efecto del tratamiento (o impacto del programa) para un individuo i se puede escribir como:

$$\tau_i = Y_i(1) - Y_i(0) \quad [1]$$

Cabe recordar que en la realidad sólo es posible *observar* y registrar uno de los dos resultados potenciales $Y_i(1)$ o $Y_i(0)$ para cada individuo i , pero no ambos. A su vez, el impacto del tratamiento (medido por la diferencia [1]) hace referencia a un momento temporal determinado, por cuanto no equivale a comparar el mismo individuo en dos periodos distintos en el tiempo. En virtud de lo anterior, el resultado *observado* se puede escribir como:

$$Y_i = D_i Y_i(1) + (1 - D_i) Y_i(0) = \begin{cases} Y_i(1) & \text{si } D_i = 1 \\ Y_i(0) & \text{si } D_i = 0 \end{cases} \quad [2]$$

¹ Esta situación se presenta cuando el alcance del tratamiento no es universal, como es el caso de la presente evaluación, en donde las agentes educativas participan o no participan en la implementación de los Centros Demostrativos.

$$Y_i(0) \text{ si } D_i = 0$$

Dado uno de los dos resultados de la ecuación [2] no es observable para cada individuo i , no se puede estimar el efecto del tratamiento τ_i a nivel individual, aunque es posible medir el *impacto promedio* del tratamiento en la población, o bien en subconjuntos de ésta, según el alcance y los objetivos de la evaluación.

14

En primer término, se puede estimar el *efecto medio del tratamiento* en la población (o ATE²):

$$\tau_{ATE} = E(\tau_i) = E[Y_i(1) - Y_i(0)] \quad [3]$$

Donde $E[\cdot]$ denota el operador de expectativas.

El efecto τ_{ATE} se interpreta como el cambio promedio en la variable de resultado cuando un individuo escogido al azar pasa aleatoriamente de ser participante a ser no participante, y resulta particularmente relevante en la evaluación de una política, programa o proyecto de cobertura universal. Sin embargo, generalmente este tipo de iniciativas no tienen esta cobertura y están focalizadas en un subconjunto de la población, frente a lo cual es posible utilizar un estimador que promedie únicamente el efecto sobre la población elegible.

Uno de los estimadores de mayor interés en esta categoría es el *impacto promedio sobre los tratados* (o ATT³), que mide el efecto promedio del tratamiento en el

² En la literatura especializada significa la abreviatura de *Average Treatment Effect*.

³ En la literatura especializada significa la abreviatura de *Average Treatment on the Treated*.

subconjunto de individuos efectivamente tratados. Esta medida corresponde a la diferencia entre la media de la variable de resultado en el grupo de participantes y la media que hubieran obtenido los participantes si el programa no hubiera existido:

$$\tau_{ATT} = E(\tau_i | D_i = 1) = E[Y_i(1) | D_i = 1] - E[Y_i(0) | D_i = 1] \quad [4]$$

15

Donde $E[\cdot | D]$ denota el operador de expectativas.

En este caso, $E[Y_i(1) | D_i = 1]$ es el valor esperado de la variable de resultado en el grupo de tratamiento en *presencia* del tratamiento y $E[Y_i(0) | D_i = 1]$ que se conoce como el resultado *contrafactual*, es el esperado de la variable de resultado en el grupo de tratamiento en *ausencia* del tratamiento. Como se ha indicado, este último resultado –que estima el promedio de los individuos tratados de no haber existido la intervención– es un resultado hipotético que no puede observarse en la realidad.

Esta limitante obliga la construcción de un grupo de comparación (o grupo control) que se asemeje lo más posible al resultado contrafactual:

$$E[Y_i(0) | D_i = 1] \approx E[Y_i(0) | D_i = 0] \quad [5]$$

Un supuesto para identificar este grupo control es asumir que, dado un conjunto de variables observables X que no están determinadas por el tratamiento, los resultados potenciales, $Y_i(0)$ y $Y_i(1)$, son independientes de la asignación a éste. Este supuesto implica que todas las variables que afectan tanto la asignación al tratamiento como los resultados potenciales (Y_i) son observadas, registradas e incluidas en el modelo que se estima.

Para ilustrar lo anterior, se parte del interés por estimar el impacto de la intervención comparando las variables de resultado del grupo de tratamiento y del grupo de control:

$$E[Y_i(1)|D_i = 1] - E[Y_i(0)|D_i = 0]$$

Sumando y restando el contrafactual, $E[Y_i(0)|D_i = 1]$, tenemos:

$$= E[Y_i(1)|D_i = 1] - E(Y_i(0)|D_i = 1) + E[Y_i(0)|D_i = 1] - E(Y_i(0)|D_i = 0)$$

Los primeros dos términos son el efecto promedio sobre los tratados (*average treatment on the treated*), $\tau^{ATT} = E(Y_i(1)|D_i = 1) - E(Y_i(0)|D_i = 1)$, pues identifican el efecto del programa sobre el grupo de tratamiento menos lo que habría sido la situación del grupo de tratados si no hubieran participado en el programa. Los dos últimos términos miden el sesgo de selección: la diferencia entre el contrafactual y la variable de resultado para el grupo de control. Esto indica que el impacto, estimado como la diferencia en el promedio de las variables de resultado del grupo de tratamiento y del grupo de control, estará compuesto por el efecto verdadero del programa y el sesgo de selección. Para separar estos dos componentes, se asume que este último obedece únicamente a diferencias en características observables.

Si la selección en la intervención (tratamiento) se basa exclusivamente en las características observables, se establece que $Y(0), Y(1) \perp D|X, \forall X$ y se denomina la *condición de independencia condicional (CI)*.

Lo que hace este supuesto es asegurar que al condicionar en las variables observables X , $E(Y_i(0)|D_i = 1, X) = E(Y_i(0)|D_i = 0, X)$ y, por tanto, que el sesgo de selección es igual a cero. Así, calcular el impacto de la intervención como la diferencia en el promedio de las variables de resultado del grupo de tratamiento y del grupo de control,

condicionando en las variables observadas, genera una estimación insesgada del efecto verdadero de la intervención o tratamiento.

El supuesto de *condición de independencia condicional* implica que la participación en el programa *no* está determinada por variables no observadas (o no medidas) que también determinen las variables de resultados potenciales (Y_i). Por esta razón, el supuesto de CI se considera como fuerte y su incumplimiento puede inducir sesgos en el estimador por emparejamiento.

17

Cuando la dimensión del vector de variables observables X no es muy grande, una alternativa es comparar la diferencia en la variable de resultados para cada celda conformada por todos los posibles valores de X . Así, el efecto del tratamiento es el promedio ponderado de los efectos en cada celda. No obstante, este tipo de pareamiento no paramétrico no es aplicable si X es de dimensión grande. Cuando el vector X contiene muchas variables, en vez de emparejar con base en un vector de características observadas X , se pueden emparejar individuos con base en su probabilidad estimada de participación en el programa, dadas sus características observables $P(X)$, donde:

$$P(X) = P(D = 1|X)$$

En este caso, el símil adecuado para cada individuo del grupo de tratamiento será aquel del grupo de control con una probabilidad de participación en la intervención suficientemente cercana. Todos los estimadores por emparejamiento contrastan la variable de resultado de un individuo tratado con los resultados de uno o más miembros del grupo de control que más se parezcan al individuo tratado, con base en la medida $P(X)$. La función $P(X)$ se conoce con el nombre de *propensity score* o probabilidad de participación.

La condición de soporte común (SC) establece que individuos con el mismo valor de variables X tienen probabilidad positiva de ser tanto participantes como no participantes en la intervención o tratamiento:

$$0 < P(D = 1|X) < 1$$

18

Esta condición implica que sólo se utilizan en la estimación individuos del grupo de control con probabilidades de participación $P(X)$ cercanas a las probabilidades de participación del grupo tratamiento.

Asumiendo que se cumplen las condiciones de CI y SC, el estimador de ATT por PSM estaría dado por:

$$\tau_{ATT}^{PSM} = E_{P(X)|D=1}\{E[Y(1)|D = 1, P(X)] - E[Y(0)|D = 0, P(X)]\}$$

Donde $E_{P(X)|D=1}$ es el valor esperado con respecto a la probabilidad de participación $P(X)$, condicional en ser participante de la intervención que, en el presente caso, se refiere a los Centros Demostrativos. El estimador PSM es la diferencia media en las variables de resultado entre el grupo de tratamiento y el grupo de control en el área de soporte común, apropiadamente ponderada por la distribución de la probabilidad de participación (o *propensity score*) en el tratamiento de los participantes.

Para efectos de valorar la consistencia de las estimaciones obtenidas a través del PSM, se utilizaron diferentes algoritmos de estimación, entre los que se tiene el estimador PSM por vecino más cercano, emparejamiento de máxima distancia, estimador PSM por Kernel y regresión lineal local. Los resultados de las diferentes técnicas fueron

comparados respecto a las estimaciones obtenidas para las variables de resultado (en este caso, las competencias evaluadas en las agentes educativas).

Para aislar el efecto causal del programa, se utilizó un diseño cuasiexperimental con grupo de control, conformado por los CDI San Sebastián 1 y 2. La estimación del impacto se realizó mediante el método de Propensity Score Matching (PSM), que permite corregir el sesgo de selección al comparar individuos con características observables similares.

19

Para garantizar la comparabilidad entre los grupos y obtener una estimación robusta del impacto, se aplicó el método PSM. Este procedimiento estadístico permite emparejar a cada participante del grupo de tratamiento con uno o más participantes del grupo de control que tengan una probabilidad similar de haber recibido el programa, con base en sus características observables (edad, género, contexto socioeconómico, etc.). De este modo, se minimiza el riesgo de que las diferencias en los resultados se deban a factores externos a la intervención.

El indicador clave de esta evaluación es el Efecto Promedio del Tratamiento sobre los Tratados (ATT), que representa la diferencia promedio en el desarrollo de competencias entre los niños y las niñas del grupo de tratamiento y su contrafactual (los niños y las niñas del grupo de control emparejados).

Un aspecto central en toda evaluación de impacto es garantizar que los **grupos de tratamiento y control sean comparables** antes de la intervención. Esto permite atribuir las diferencias observadas en los resultados al programa y no a factores previos. En este caso, era fundamental verificar que los niños y las niñas de ambos

grupos tuvieran **condiciones socioeconómicas similares**, ya que esta variable puede influir en el desarrollo infantil.

Asegurar esta comparabilidad cumple tres propósitos clave:

1. **Balance estadístico:** permite confirmar que no existen diferencias significativas entre los grupos en características relevantes antes de la intervención. En este estudio, nos interesa que el nivel socioeconómico no difiera entre tratamiento y control.
2. **Reducción del sesgo de selección:** una crítica común en evaluaciones no experimentales es afirmar que “los niños y las niñas del CDI tratamiento ya provenían de familias con mejores condiciones”. Verificar el balance estadístico neutraliza este argumento y fortalece la credibilidad de los resultados.
3. **Refuerzo de la interpretación causal:** cuando los grupos son equivalentes al inicio, cualquier diferencia posterior en habilidades como comunicación, creatividad, pensamiento crítico o trabajo en equipo puede atribuirse con mayor confianza al efecto del programa, y no a condiciones socioeconómicas previas.

20

Para verificar esta comparabilidad, se planteó la siguiente hipótesis:

- **H₀:** La media del índice socioeconómico es igual entre el grupo tratado y el grupo control.
- **H₁:** Las medias del índice socioeconómico son diferentes.

$$H_0: \mu_{Tratados} = \mu_{Control}$$

$$H_a: \mu_{Tratados} \neq \mu_{Control}$$

Se aplicó una prueba t de igualdad de medias para comparar el nivel socioeconómico de los dos grupos. Los resultados mostraron que no se rechaza la hipótesis nula ($Pr(|T|$

$< |t| = 0.6692$), lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en esta variable.

Este hallazgo confirma que existe un balance adecuado entre tratamiento y control, por lo que la condición socioeconómica no es un factor que sesgue la evaluación. En consecuencia, las diferencias observadas posteriormente en las competencias evaluadas pueden atribuirse con mayor solidez a la intervención desarrollada en los Centros Demostrativos.

21

```
ttest Isocio, by(trata)

Two-sample t test with equal variances
```

Group	Obs	Mean	Std. err.	Std. dev.	[95% conf. interval]	
0	24	31.08333	1.056239	5.174492	28.89834	33.26833
1	24	30.20833	1.682152	8.240827	26.72854	33.68813
combined	48	30.64583	.984584	6.821398	28.66511	32.62656
diff		.875	1.986272		-3.123157	4.873157

```

diff = mean(0) - mean(1)
t = 0.4405
H0: diff = 0
Degrees of freedom = 46

Ha: diff < 0
Pr(T < t) = 0.6692

Ha: diff != 0
Pr(|T| > |t|) = 0.6616

Ha: diff > 0
Pr(T > t) = 0.3308

```

*No se rechaza la hipótesis nula $H_0: \mu_{Tratados} = \mu_{Control}$

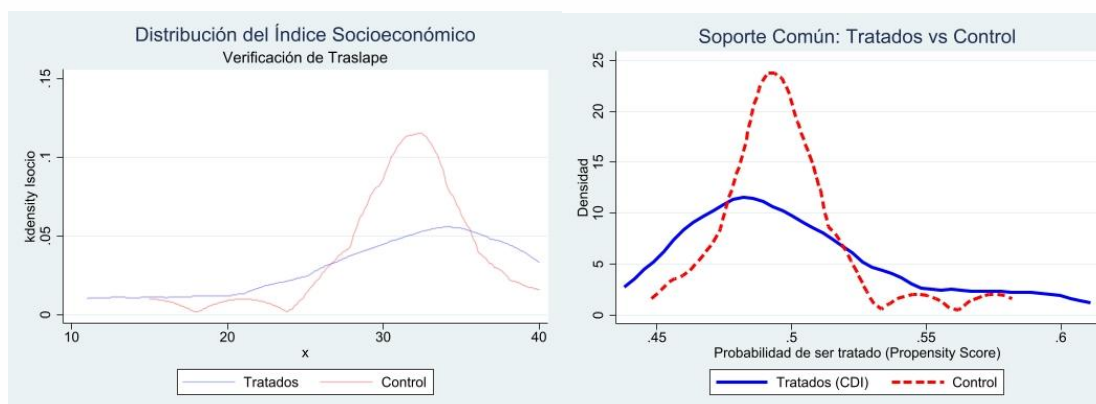
De acuerdo con el procedimiento de evaluación utilizado (Propensity Score Matching – PSM), es fundamental verificar dos condiciones metodológicas:

1. que los grupos de tratamiento y control presenten características iniciales similares, y
2. que exista soporte común, es decir, que ambos grupos compartan un tramo de la distribución de probabilidades de recibir el tratamiento.

En el gráfico de la izquierda se observa la distribución del índice socioeconómico para toda la muestra antes del emparejamiento, lo cual permite identificar que no existen diferencias iniciales marcadas entre los grupos.

En el gráfico de la derecha se presenta el soporte común después de aplicar el propensity score. Este gráfico muestra el rango donde las distribuciones del grupo tratamiento y control se superponen, confirmando que existe un espacio común suficiente para realizar comparaciones válidas y evitar extrapolaciones indebidas.

El cumplimiento de estas dos condiciones garantiza que el PSM pueda estimar de manera más precisa y confiable el efecto del programa, al comparar niños y niñas con características similares y dentro de un rango donde ambos grupos son observables.



Estimación del impacto mediante Kernel Matching

Para la evaluación de impacto de los Centros Demostrativos se empleó el método de Propensity Score Matching (PSM) con emparejamiento Kernel, una técnica no paramétrica que permite comparar a cada individuo tratado con un promedio ponderado de todos los individuos del grupo control que presentan características similares. A diferencia del método *Nearest Neighbor*, el Kernel Matching no selecciona un único “mejor vecino”, sino que utiliza toda la información disponible en el grupo

control, asignando mayor peso a quienes tienen un puntaje de propensión más cercano.

El procedimiento se desarrolla en tres etapas:

Estimación del Propensity Score ($P(X)$)

STATA estima la probabilidad de pertenecer al grupo tratamiento mediante un modelo Logit/Probit, con base en las características observables de los niños y las niñas (en este caso, el índice socioeconómico). Este puntaje resume en una sola medida la probabilidad de ser tratado dadas las características iniciales.

Ponderación mediante el Kernel

Para cada individuo tratado (i), el Kernel asigna un peso a cada individuo del grupo control (j). Estos pesos dependen de la distancia entre los P-scores:

- Los controles cuyo puntaje de propensión es muy similar reciben mayor peso.
- Los controles lejanos reciben menos peso, y si están fuera del soporte común, reciben peso cero.

Este mecanismo permite una comparación más suave y estable, ya que reduce el riesgo de emparejamientos “forzados” con controles inadecuados.

Estimación del efecto promedio del tratamiento (ATT)

El impacto individual para cada tratado se obtiene comparando su resultado real Y_i con el **promedio ponderado** de los controles. El **ATT** final corresponde al promedio de las diferencias individuales entre todos los niños y niñas tratados.

III. RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

El trabajo de campo se desarrolló conforme a lo previsto en las fichas pedagógicas diseñadas para las cinco categorías establecidas. Las actividades se ejecutaron sin dificultades y los hallazgos preliminares evidencian que las planeaciones resultaron adecuadas tanto para las edades de los niños y las niñas como para los propósitos de recolección de información. Por lo tanto, la intervención en dos grupos de tratamiento y en un grupo control, se desarrollaron de acuerdo con las siguientes fechas, garantizando la totalidad de la muestra participante:

24

Cuadro 2. Balance del trabajo de campo realizado en los CDI participantes

Tipo de grupo	CDI	Fecha	Número de participantes	Total por tipo de grupo
Tratamiento	Pelusa	29/09/2025	78	176
	Villahermosa	14/10/2025	98	
Control	San Sebastián 1	15/10/2025	99	185
	San Sebastián 2	17/10/2025	86	

En términos generales, se evidenció que las actividades implementadas favorecieron la participación activa y significativa de los niños y las niñas, quienes, desde la exploración lúdica, expresaron sus emociones, ideas y reflexiones acordes con su etapa de desarrollo. A continuación se destacan algunos aspectos logísticos y metodológicos que favorecieron el adecuado desarrollo de las jornadas, garantizando la participación de los equipos y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

- Se evidenció una excelente recepción y disposición por parte de los coordinadores y líderes de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), quienes manifestaron interés y

compromiso con el proceso investigativo. El acompañamiento permanente del equipo de United Way resultó clave para la organización logística, especialmente en la coordinación de citas y definición de cronogramas de trabajo. Asimismo, la reunión previa con las líderes de zona y coordinadoras permitió socializar los objetivos y metodologías de la intervención, generando confianza, claridad y un ambiente favorable para el desarrollo de las actividades programadas.

- La organización de las actividades por competencias mediante fichas pedagógicas articuladas a las dinámicas cotidianas de los CDI demostró ser una estrategia adecuada y pertinente. Esta estructura facilitó la recolección de información en contextos naturales de aprendizaje, asegurando que los niños y las niñas se sintieran cómodos, tranquilos y en entornos familiares. La coherencia entre las fichas, los tiempos de rotación y las rutinas institucionales permitió cumplir los cronogramas con eficiencia y mantener un desarrollo ordenado y fluido de las sesiones, favoreciendo una investigación situada y contextualizada.
- La participación de un equipo profesional cualificado, con experiencia en educación inicial, psicología, fonoaudiología y trabajo social, contribuyó significativamente al éxito del trabajo de campo. Este equipo garantizó una adecuada implementación de las actividades, así como procesos de observación sistemática y de registro coherente con los objetivos de investigación. Las coordinadoras y agentes educativas han destacado la organización, el profesionalismo y la calidad humana del equipo, lo que fortaleció la imagen del proyecto y de las entidades aliadas.
- Un hallazgo relevante es el impacto formativo que las actividades generaron tanto en los niños y las niñas como en las agentes educativas. La participación activa de

estas últimas en el acompañamiento de las sesiones permitió no solo enriquecer las experiencias de aprendizaje infantil, sino también fortalecer sus propias prácticas pedagógicas. Las actividades desarrolladas aportaron nuevas herramientas metodológicas para abordar las competencias trabajadas, constituyéndose en un valor agregado para la mejora continua de los procesos educativos en los CDI.

- La metodología de mesa circulante se consolidó como una estrategia innovadora y efectiva de investigación en la educación inicial, ya que facilitó la rotación organizada de los grupos, promovió la participación activa de los niños y las niñas y garantizó la obtención de información diversa y completa. Paralelamente, el uso de una plataforma virtual para el registro de datos y diarios de campo ha representado una herramienta tecnológica de gran utilidad. Este recurso permite el almacenamiento seguro de la información, evita la pérdida de registros y posibilita la sistematización en tiempo real de observaciones, comportamientos, interacciones y uso de materiales, fortaleciendo la rigurosidad del análisis posterior.

En paralelo a la recolección primaria, se realizó la recopilación, consolidación y depuración de información socioeconómica básica de cada niño/niña y su familia, a partir de registros administrativos de las entidades vinculadas al Programa. A este respecto, se adjuntan las bases de datos correspondientes a los niños y las niñas reportados por los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) de Villahermosa, Pelusa y San Sebastián, las cuales contienen la información desagregada niño a niño, con las variables socioeconómicas y demográficas registradas. Dichas bases se presentan en formato Excel, conforme a los factores sugeridos y constituyen un insumo técnico fundamental para el análisis y seguimiento de las condiciones de los beneficiarios. (Anexo 5 – Bases de datos.)

IV. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO

En esta sección se presentan los resultados preliminares del análisis de la información recopilada durante el operativo de campo para evaluar las competencias del siglo XXI en las niñas y niños. Estos resultados se presentan diferenciados para cada CDI, especificando los resultados obtenidos en cada una de las competencias evaluadas.

27

4.1. CDI Pelusa (Grupo de tratamiento)

4.1.1. Competencia de comunicación

La competencia de Comunicación, entendida en este proyecto como la capacidad del grupo para expresar ideas, emociones y pensamientos a través del lenguaje oral, promoviendo la escucha activa, el diálogo y la interacción, fue observada en diferentes momentos lúdicos realizados en el CDI Pelusa. Las actividades con títeres, juegos de roles y espacios de conversación permitieron evidenciar tanto avances significativos en la expresión emocional y verbal, como desafíos propios de la edad en la regulación del turno, la escucha sostenida y la atención durante momentos de alta estimulación. A partir de estas evidencias se diligenció la siguiente matriz.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Expresión de ideas y emociones	El grupo utiliza palabras, frases o gestos comprensibles			✓		La mayoría de los niños y niñas utilizó frases sencillas como “quiero jugar”, “es mi turno”, acompañadas de gestos y

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
	al interactuar con los títeres.					movimientos corporales. Algunos niños y niñas más tímidos se expresaron principalmente a través de gestos o mediante los títeres.
Expresión de ideas y emociones	El grupo expresa emociones o ideas propias durante la actividad.			✓		Se evidenció expresión espontánea de emociones como alegría, tristeza y enojo (“no me quiere dejar jugar”, “estoy feliz”). Persisten casos de timidez y silencio en algunos niños y niñas.
Escucha activa y respeto por la palabra del otro	El grupo atiende lo que dicen sus compañeros o los títeres en la historia.		✓			Aunque hubo atención hacia los títeres y la historia, se observaron interrupciones frecuentes y distracciones, especialmente en momentos de alta emoción o ruido ambiental.
Escucha activa y respeto por la	El grupo espera su turno para hablar y muestra respeto por	✓				Persisten dificultades en la espera del turno, con interrupciones en momentos de entusiasmo colectivo, lo que

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
palabra del otro	las intervenciones de los demás.					requirió intervención constante del docente.
Interacción y construcción colectiva	El grupo responde a las preguntas que formulan los títeres o el docente.			✓		Se observó alta participación durante la historia con títeres, con respuestas pertinentes y relacionadas con la convivencia, el compartir y el respeto.
Interacción y construcción colectiva	El grupo propone soluciones o ideas que se conectan con lo planteado por sus compañeros.		✓			Algunos niños y niñas propusieron ideas como “juguemos juntos” o “te lo presto y luego tú a mí”, aunque no todos lograron conectar sus aportes con los de sus compañeros.

En la competencia de comunicación se evidencia que el grupo logra expresar emociones, ideas y necesidades de manera verbal y no verbal, especialmente a través del juego con títeres, lo que evidencia avances en su lenguaje expresivo y reconocimiento emocional. Sin embargo, persisten dificultades en la escucha activa sostenida, el respeto por los turnos de palabra y la regulación de la participación en momentos de entusiasmo colectivo, lo cual es propio de la edad. Se destaca el valor

de los títeres como mediadores simbólicos que facilitaron la expresión en los niños y las niñas más tímidos y promovieron la interacción colectiva.

Según lo anterior y de acuerdo con la escala interpretativa propuesta, el grupo obtuvo un puntaje de 2.33 por lo tanto se ubica en un nivel de competencia en desarrollo (2.0 – 2.9). este promedio de refleja que el grupo presenta avances importantes en la expresión de ideas y emociones, especialmente durante el uso de títeres y actividades lúdicas, donde los niños y las niñas lograron manifestar frases, gestos y emociones de manera espontánea. Sin embargo, persisten dificultades notorias en la escucha activa y en el respeto por el turno de palabra, evidenciadas en interrupciones frecuentes, baja regulación en momentos de emoción colectiva y dependencia del adulto para organizar las intervenciones.

30

Evidencias fotográficas:





4.1.2. Competencia de creatividad e innovación

En el marco del proyecto, la Creatividad e Innovación se entiende como la capacidad del grupo para explorar diferentes soluciones a una misma situación o problema, promoviendo la libre expresión, la originalidad y la creación colectiva de significados.

Durante las experiencias desarrolladas en el CDI Pelusa, especialmente en la actividad de creación de criaturas con materiales reciclados y no convencionales, se evidenciaron múltiples expresiones creativas en los niños y las niñas, tanto a nivel material como simbólico. A partir de estas observaciones, se diligenció la siguiente matriz.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Capacidad de generar ideas originales	El grupo propone ideas diferentes o inesperadas durante la construcción de la criatura.			✓		Varios niños y niñas propusieron ideas creativas como “escaleras mágicas”, “serpientes”, “dinosaurios” y animales fantásticos. Aunque algunos copiaban modelos de sus compañeros, en general se evidenció originalidad.
Capacidad de generar ideas originales	El grupo explica funciones o características distintas a lo común en su creación.		✓			Algunos niños y niñas explicaron que sus criaturas “protegen”, “vuelan” o “curan”, pero no todos lograron justificar sus funciones, requiriendo preguntas orientadoras del facilitador.
Uso no convencional de materiales	El grupo combina materiales de formas nuevas o poco habituales para construir su criatura.			✓		Se observó combinación creativa de tubos, tapas, cartón y papel para crear figuras no convencionales, alejadas del uso cotidiano de estos materiales.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Uso no convencional de materiales	El grupo justifica por qué eligió o usó los materiales de manera distinta a su función cotidiana.	✓				Aunque lograron crear formas innovadoras, algunos niños y niñas no pudieron explicar claramente por qué usaron así los materiales, limitándose a respuestas como “porque sí” o “porque me gustó”.
Narrativas inventadas	El grupo crea historias alrededor de su criatura (nombre, poderes, lugar donde vive, etc.).			✓		Se evidenciaron narrativas espontáneas donde los niños y las niñas inventaron nombres, poderes y contextos imaginarios para sus creaciones, especialmente durante la socialización final.
Narrativas inventadas	El grupo relaciona su criatura con situaciones cotidianas o contextos imaginarios.		✓			Algunos niños y niñas relacionaron sus criaturas con su entorno (“vive en mi casa”, “cuida a mi mamá”), pero no todos lograron conectar su creación con una situación más elaborada.
Comunicación	El grupo expresa sus ideas mediante			✓		Durante el proceso creativo, los niños y las niñas utilizaron

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
	palabras, gestos o dibujos durante la actividad.					dibujos, gestos y explicaciones verbales para comunicar sus ideas y compartirlas con el grupo.
Comunicación	El grupo escucha y responde a los aportes o preguntas de otros compañeros.	✓				Aunque hubo momentos de escucha, se evidenciaron interrupciones y distracciones, especialmente cuando varios querían mostrar sus creaciones simultáneamente.

En relación con la competencia de Creatividad e Innovación, se evidencia que el grupo se encuentra en un nivel general de desarrollo a consolidación parcial. Los niños y las niñas lograron generar ideas originales, transformar materiales cotidianos en objetos simbólicos y construir narrativas propias alrededor de sus creaciones, lo que refleja un avance significativo en su pensamiento simbólico y expresivo.

Sin embargo, se identifican desafíos relacionados con la argumentación de sus elecciones creativas y la escucha durante los procesos colectivos, ya que varios niños y niñas tuvieron dificultad para justificar el uso no convencional de los materiales y para atender los aportes de sus compañeros.

Con base en lo anterior el promedio obtenido (2.25) indica que el grupo muestra avances en la expresión creativa, especialmente en la generación de ideas originales, la transformación de materiales y la construcción de narrativas simbólicas durante la

actividad de creación de criaturas. Se evidenció que los niños y las niñas lograron imaginar personajes, asignarles poderes y utilizar materiales de forma no convencional, lo cual corresponde con el desarrollo esperado para su contexto.

Por lo tanto, clasificar al grupo en nivel “En desarrollo” es coherente con la evidencia del CDI Pelusa, teniendo en cuenta que existe un proceso creativo activo, pero aún requiere fortalecimiento mediante estrategias que promuevan la reflexión, la verbalización y la escucha en dinámicas grupales.

35

Evidencias fotográficas:







4.1.3. Competencia de pensamiento crítico

En el CDI Pelusa, esta competencia fue observable principalmente durante las actividades de dilemas con títeres, resolución de situaciones de convivencia y diálogos guiados, donde los niños y las niñas debían decidir qué harían en determinadas situaciones y explicar el porqué de sus decisiones. A partir de estas interacciones se diligenció la siguiente matriz.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Capacidad de tomar decisiones	El grupo propone acciones concretas frente a la situación planteada.		✓			Varios niños y niñas lograron proponer acciones como “le presto el juguete”, “le pido permiso” o “jugamos juntos”, aunque en algunos casos requirieron preguntas orientadoras del facilitador.
Capacidad de tomar decisiones	El grupo muestra seguridad o claridad al decidir qué haría.	✓				Algunos niños y niñas expresaron dudas o cambiaban de respuesta después de escuchar a otros, evidenciando inseguridad en su toma de decisiones individual y grupal.
Justificación de respuestas	El grupo explica por qué eligió una opción usando palabras o ejemplos de su experiencia.		✓			Se observaron explicaciones sencillas como “porque es mi amigo”, “porque no quiero que se ponga triste”, aunque no todos lograron justificar con claridad sus elecciones.
Justificación de respuestas	El grupo relaciona su decisión con una		✓			Algunos niños y niñas asociaron sus decisiones con consecuencias positivas (“así

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
	consecuencia positiva o reflexiva.					jugamos todos”, “así no lloran”), pero estas relaciones aún son básicas y requieren acompañamiento.
Comunicación	El grupo expresa sus ideas con claridad mediante palabras, gestos o dramatizaciones.			✓		A través de juegos de roles y títeres se evidenció mayor claridad en la expresión, especialmente cuando imitaban situaciones cotidianas o roles familiares.
Comunicación	El grupo escucha y responde a los aportes o preguntas de otros compañeros.	✓				Se observaron desafíos en la escucha sostenida: varios niños y niñas hablaban al mismo tiempo y se divertían, lo que dispersaba el diálogo reflexivo.

En la competencia de Pensamiento Crítico, el grupo se sitúa en un nivel inicial de la competencia, al obtener una calificación de 1.83. lo cual indica que aunque los niños y las niñas logran identificar soluciones concretas frente a situaciones cotidianas y comienzan a justificar sus respuestas con elementos de su experiencia personal y emocional, aún requiere acompañamiento constante para fortalecer su pensamiento crítico, especialmente en los procesos de toma de decisiones y justificación de sus

ideas y en la relación inicial entre acciones y consecuencias, se observa que persisten dificultades en la seguridad al momento de decidir y en la escucha activa durante el diálogo colectivo, lo cual limita la profundización del análisis grupal.

Es pertinente mencionar que si bien, el pensamiento crítico se concibe como una forma de pensamiento de orden superior, caracterizado por su complejidad y profundidad que implica el desarrollo de habilidades específicas esenciales como la comprensión, interpretación, integración, categorización, deducción, emisión de juicios y la aplicación práctica para la resolución de problemas (López Aymes, 2012; Moreno-Pinado y Velázquez Tejeda, 2017).

Para los propósitos de esta investigación, se adopta el enfoque postulado por López Aymes (2012), quien sostiene que, en la vida cotidiana, una persona con pensamiento crítico se distingue por su constante búsqueda de información, su confianza en la propia capacidad de razonamiento y su disposición a mantener una mente abierta para considerar diferentes perspectivas. El desarrollo de esta habilidad resulta crucial, ya que permite comprender la naturaleza de diversas situaciones y facilita la toma de decisiones racional y reflexiva basada en el análisis, argumentos sólidos y evidencia lo cual ocurre desde la infancia.





4.1.4. Competencia de resolución de problemas

En el CDI Pelusa, esta competencia se evidenció durante actividades donde los niños y las niñas debían superar obstáculos, organizarse para lograr un objetivo común y ajustar sus estrategias cuando algo no funcionaba. En estos espacios se observaron tanto avances en la exploración y el trabajo colaborativo, como dificultades en la perseverancia y la autorregulación frente a la frustración.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Identificación del problema	El grupo reconoce que existe un reto u obstáculo que debe superar.		✓			La mayoría de los niños identificó que había un “reto” (buscar el tesoro, completar la actividad), aunque algunos necesitaban apoyo del docente para comprenderlo.
Identificación del problema	El grupo comprende la situación planteada y su objetivo.		✓			Algunos niños entendían el objetivo (“hay que encontrar el tesoro”), pero otros se distraían fácilmente y cambiaban su foco de atención.
Propuestas de solución	El grupo propone alternativas para resolver el problema.			✓		Se evidenciaron propuestas como “ir por acá”, “levantarlo entre todos”, “probar con otra pieza”, mostrando iniciativa en la búsqueda de soluciones.
Propuestas de solución	El grupo expresa ideas o acciones concretas			✓		Los niños expresaron acciones específicas durante el juego, aunque a veces sin planificación

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
	para intentar solucionarlo.					previa y desde la espontaneidad.
Prueba y error	El grupo experimenta distintas formas de superar el reto planteado.			✓		Se observó que los niños intentaban varias alternativas cuando algo no funcionaba, especialmente en la construcción con materiales.
Prueba y error	El grupo ajusta o modifica su estrategia al notar que una opción no funciona.		✓			Algunos niños ajustaban su estrategia, pero otros se frustraban rápidamente y requerían orientación del adulto para continuar.
Perseverancia	El grupo mantiene el interés y la participación hasta resolver la situación.		✓			Se evidenció variación: algunos persistían con entusiasmo, otros abandonaban la actividad cuando no obtenían resultados rápidos.
Perseverancia	El grupo muestra motivación y no	✓				En varios casos, al presentarse dificultad, algunos niños se retiraban o

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
	abandona fácilmente ante las dificultades.					expresaban frustración, indicando baja tolerancia en ciertas situaciones.
Comunicación	El grupo comparte sus ideas o descubrimientos con otros.			✓		Durante el proceso los niños compartían sus hallazgos: “yo encontré”, “mire profe”, mostrando intención de comunicar.
Comunicación	El grupo escucha y responde a las orientaciones del facilitador o de sus compañeros.		✓			Aunque escuchaban parcialmente, se observaron distracciones frecuentes, especialmente cuando la actividad generaba mucha emoción colectiva.

El promedio obtenido (2.3) indica que el grupo muestra avances en la identificación de problemas y la exploración de soluciones, especialmente durante actividades lúdicas como el juego del “tesoro pirata” y la construcción con materiales, donde los niños plantearon alternativas, probaron diferentes formas de resolver los retos y compartieron sus hallazgos con el grupo.

Sin embargo, se identifican dificultades en la perseverancia ante la frustración y en el ajuste estratégico cuando una solución no funciona, ya que algunos niños tienden a

abandonar la actividad o a requerir intervención constante del adulto. Asimismo, la escucha durante el proceso colectivo aún requiere fortalecimiento.

Por lo tanto, se concluye que el CDI Pelusa ha logrado activar en los niños procesos iniciales de resolución de problemas en contextos significativos y afectivos, ubicando esta competencia de acuerdo con la tabla de valoración estructurada “en desarrollo”.

46

Evidencias fotográficas:





4.1.5. Competencia de cooperación y trabajo en equipo

En el proyecto, la competencia de Cooperación y Trabajo en Equipo se entiende como la capacidad del grupo para trabajar de forma conjunta en torno a un objetivo común, compartiendo responsabilidades, apoyando a sus compañeros, resolviendo desacuerdos de manera pacífica y comunicándose de forma efectiva.

En el CDI Pelusa, esta competencia fue observable durante las actividades de construcción con materiales, juegos cooperativos y momentos de resolución de conflictos, en los que los niños debían coordinarse, respetar turnos, compartir recursos y celebrar los logros de manera colectiva.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Participación conjunta en la construcción	El grupo se involucra activamente en la tarea grupal.		✓			La mayoría de los niños se vincula a las actividades, aunque algunos se dispersan fácilmente o prefieren trabajar solos en ciertos momentos.
Participación conjunta en la construcción	El grupo colabora aportando ideas o materiales para la construcción.			✓		Se observó que varios niños aportan materiales y sugieren ideas, especialmente durante la construcción de figuras y torres.
Turnos para usar los materiales	El grupo respeta los turnos para usar los materiales.	✓				Se presentaron dificultades frecuentes para respetar turnos, generando conflictos y necesidad de mediación del docente.
Turnos para usar los materiales	El grupo comparte los recursos cuando otros los necesitan.		✓			Se evidencian acciones de compartir en algunos momentos, aunque no se mantiene de forma constante en todo el grupo.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Ayuda entre compañeros	El grupo brinda apoyo a los compañeros que presentan dificultades durante la actividad.		✓			Algunos niños ayudan a otros a sostener materiales o construir, pero no es un comportamiento generalizado.
Ayuda entre compañeros	El grupo solicita ayuda cuando la necesita, favoreciendo la cooperación mutua.			✓		Se observó que varios niños pedían apoyo a docentes y compañeros, especialmente en tareas más complejas.
Resolución pacífica de desacuerdos	El grupo negocia o acepta acuerdos cuando se presentan diferencias.		✓			Aunque se intentan acuerdos, aún se requiere mediación constante para lograr soluciones dialogadas.
Resolución pacífica de desacuerdos	El grupo evita conductas de conflicto y busca soluciones dialogadas.	✓				Persisten conductas impulsivas (gritos, quitar objetos), especialmente en momentos de emoción o competencia.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Alegría y motivación por el logro compartido	El grupo celebra los avances y logros colectivos con entusiasmo.			✓		Se evidenció emoción compartida cuando finalizaban las construcciones: aplausos, sonrisas y expresiones como “lo hicimos”.
Alegría y motivación por el logro compartido	El grupo mantiene el interés y la motivación por alcanzar la meta en equipo.		✓			La motivación se mantiene en buena parte del grupo, pero algunos niños abandonan la actividad cuando sienten frustración.
Comunicación	El grupo expresa sus ideas al conjunto de forma clara, mediante palabras o gestos.			✓		Durante las actividades, los niños expresan ideas como “ayudemos”, “así es mejor”, usando palabras y gestos.
Comunicación	El grupo escucha y responde a las intervenciones de otros compañeros.	✓				Se presentan interrupciones frecuentes y baja escucha sostenida cuando varios quieren hablar al mismo tiempo.

El promedio de 2.08 indica que el grupo muestra avances en la cooperación y el trabajo en equipo, especialmente en aspectos como:

- Aporte de ideas y materiales a las actividades grupales.
- Motivación y celebración de los logros colectivos.
- Disposición para solicitar ayuda y participar en la construcción conjunta.

51

Sin embargo, el resultado también refleja que el grupo aún necesita mediación constante para consolidar esta competencia, debido a dificultades evidenciadas en:

- El respeto por los turnos, donde se presentaron interrupciones y conflictos.
- El manejo de desacuerdos, ya que persisten conductas impulsivas como quitar objetos o elevar el tono de voz.
- La escucha activa, que es clave para una cooperación más organizada.

Por ello, el grupo se ubica en el nivel “En desarrollo” en coherencia con lo observado teniendo en cuenta que hay una base de cooperación visible, pero todavía se requiere acompañamiento pedagógico sistemático para fortalecer la autorregulación, el diálogo y la organización colectiva en el trabajo en equipo.





4.2. CDI VILLAHERMOSA (Grupo de tratamiento)

4.2.1. Competencia de comunicación

Con base en las evidencias recogidas en el CDI Villahermosa, se observó que los niños y las niñas participaron activamente en las dinámicas con títeres, expresaron emociones como alegría, enojo y frustración, y utilizaron frases sencillas para comunicar sus ideas. Sin embargo, también se identificaron momentos de dificultad en el respeto de turnos, en la continuidad del diálogo y en la autorregulación comunicativa, especialmente al inicio de las actividades. A partir de esta información, se diligencia la siguiente matriz:

54

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Expresión de ideas y emociones	El grupo utiliza palabras, frases o gestos comprensibles al interactuar con los títeres.			✓		La mayoría de los niños logró expresar sus emociones y pensamientos de forma clara mediante palabras y gestos, especialmente en la interacción con los títeres, aunque algunos lo hicieron de manera breve o fragmentada.
Expresión de ideas y emociones	El grupo expresa emociones o ideas propias durante la actividad.			✓		Se evidenciaron expresiones auténticas como “estoy triste”, “él no comparte”, “vamos a trabajar en equipo”, lo que

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
						muestra apropiación del mensaje, aunque con diferencias en la seguridad para expresarse.
Escucha activa y respeto por la palabra del otro	El grupo atiende lo que dicen sus compañeros o los títeres en la historia.		✓			Aunque hubo momentos de atención sostenida, también se observaron distracciones e interrupciones frecuentes, especialmente en la fase inicial de la actividad.
Escucha activa y respeto por la palabra del otro	El grupo espera su turno para hablar y muestra respeto por las intervenciones de los demás.		✓			Se presentaron dificultades en la espera de turnos y control de impulsos. Con el avance de la actividad se evidenciaron mejoras, pero aún requiere fortalecimiento.
Interacción y construcción colectiva	El grupo responde a las preguntas que formulan los títeres o el docente.			✓		La mayoría respondió activamente a las preguntas, aportando ideas relacionadas con compartir y convivir, aunque en algunos casos replicaban respuestas de otros compañeros.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Interacción y construcción colectiva	El grupo propone soluciones o ideas que se conectan con lo planteado por sus compañeros.		✓			Se observaron propuestas como “dividamos el juego”, “trabajemos en equipo”, pero no fue una conducta sostenida en todos los niños, sino más frecuente en algunos.

En general, el grupo del CDI Villahermosa muestra avances importantes en la competencia de Comunicación, especialmente en la expresión de ideas y emociones, evidenciando un lenguaje comprensible, espontáneo y cargado de sentido social. Los niños logran verbalizar sus pensamientos y sentimientos, apoyándose en gestos, dramatizaciones y el juego simbólico con títeres.

No obstante, persisten dificultades en la escucha activa y el respeto por los turnos de palabra, ya que se observaron interrupciones, impaciencia e imitación de respuestas grupales sin elaboración propia. La comunicación se fortalece cuando existe mediación activa del adulto y apoyo de recursos lúdicos como los títeres, lo cual facilita la participación de los niños más tímidos.

En términos generales, se evidencia que la competencia se encuentra en un nivel de desarrollo en proceso de consolidación (2.5), con fortalezas en la expresión emocional y verbal, pero con necesidad de continuar fortaleciendo la autorregulación comunicativa, la escucha atenta y el diálogo respetuoso como base para una interacción más autónoma y consistente entre pares.





4.2.2. Competencia de creatividad e innovación

En el CDI Villahermosa se evidenció que los niños y las niñas mostraron un nivel más avanzado de creatividad durante las actividades de construcción de criaturas y narrativas simbólicas. Se identificó una mayor autonomía en la generación de ideas, en la elaboración de historias propias y en el uso no convencional de materiales.

Aunque aún presentan limitaciones en la argumentación de sus elecciones y en la escucha sostenida entre pares, el grupo logra consolidar propuestas originales y narrativas con mayor coherencia y continuidad.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Capacidad de generar ideas originales	El grupo propone ideas diferentes o inesperadas durante la construcción de la criatura.			✓		La mayoría de los niños propuso criaturas originales como monstruos, animales fantásticos y robots, mostrando autonomía en sus creaciones.
Capacidad de generar ideas originales	El grupo explica funciones o características distintas a lo común en su creación.			✓		Los niños explicaron funciones como “volar”, “proteger”, “ayudar a los niños” o “comer basura”, aunque algunas explicaciones aún fueron sencillas.
Uso no convencional de materiales	El grupo combina materiales de formas nuevas o poco habituales para construir su criatura.			✓		Se evidenció creatividad al usar tubos, tapas, cartón y papel en formas no tradicionales, transformándolos simbólicamente.
Uso no convencional de materiales	El grupo justifica por qué eligió o usó los materiales de manera distinta a su función cotidiana.			✓		Aunque no todos justificaron con profundidad, varios niños explicaron sus elecciones con argumentos básicos pero coherentes.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Narrativas inventadas	El grupo crea historias alrededor de su criatura (nombre, poderes, lugar donde vive, etc.).				✓	La mayoría creó relatos con nombres, poderes y contextos definidos, mostrando continuidad en sus historias.
Narrativas inventadas	El grupo relaciona su criatura con situaciones cotidianas o contextos imaginarios.			✓		Se observó que varios niños integraron elementos de su contexto (familia, juegos, casa) con escenarios imaginarios.
Comunicación	El grupo expresa sus ideas mediante palabras, gestos o dibujos durante la actividad.			✓		Expresaron de forma clara sus ideas mediante lenguaje verbal, gestual y representaciones gráficas.
Comunicación	El grupo escucha y responde a los aportes o preguntas de otros compañeros.			✓		Aunque aún hay interrupciones ocasionales, se observó una mejora notable en la escucha y la respuesta a los demás.

Los niños demostraron interés y motivación durante la actividad, transformando objetos cotidianos en elementos cargados de significado, lo que evidencia una apropiación lúdica y creativa del entorno.

Se asigna un promedio de 3.25, ubicando esta categoría en proceso de consolidación parcial, evidenciando un potencial creativo importante, que puede fortalecerse mediante estrategias pedagógicas que promuevan la reflexión sobre sus propias creaciones, el diálogo creativo en grupo y la construcción colectiva de historias, favoreciendo así procesos de innovación más conscientes y colaborativos.

Evidencias fotográficas:

61







4.2.3. Competencia de pensamiento crítico

Durante la implementación de las actividades pedagógicas en el CDI Villahermosa, especialmente aquellas basadas en dilemas cotidianos, juegos de roles y situaciones problemáticas simuladas con títeres, fue posible observar cómo los niños y las niñas construyen respuestas frente a conflictos, toman decisiones sencillas y comienzan a relacionar sus acciones con consecuencias.

El pensamiento crítico en esta etapa se manifiesta principalmente a través del lenguaje oral, el juego simbólico y la imitación de modelos adultos, por lo que el análisis se centra en la forma en que los niños reflexionan, argumentan sus respuestas y participan en espacios de diálogo colectivo.

A partir de lo descrito en el documento de observación del CDI Villahermosa, se diligencia la siguiente matriz:

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Capacidad de tomar decisiones	El grupo propone acciones concretas frente a la situación planteada.			✓		Durante los dilemas, varios niños propusieron acciones como “compartir”, “pedir perdón” o “llamar a la profe”, mostrando comprensión básica de las situaciones.
Capacidad de tomar decisiones	El grupo muestra seguridad o claridad al decidir qué haría.		✓			Aunque algunos niños respondieron con seguridad, otros cambiaban su decisión según la respuesta de sus

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
						compañeros o requerían orientación.
Justificación de respuestas	El grupo explica por qué eligió una opción usando palabras o ejemplos de su experiencia.		✓			Las explicaciones fueron sencillas (“porque no quiero que llore”, “porque es mi amigo”), evidenciando un nivel inicial de argumentación.
Justificación de respuestas	El grupo relaciona su decisión con una consecuencia positiva o reflexiva.		✓			Algunos niños lograron vincular su decisión con consecuencias (“así todos jugamos”, “así no se enoja”), aunque no todos lo hicieron de forma autónoma.
Comunicación	El grupo expresa sus ideas con claridad mediante palabras, gestos o dramatizaciones.			✓		A través de dramatizaciones y diálogo con títeres, los niños expresaron sus ideas y decisiones con mayor claridad.
Comunicación	El grupo escucha y responde a los aportes o preguntas de otros compañeros.	✓				Persisten dificultades en la escucha sostenida: interrupciones frecuentes y poca atención a la intervención del compañero.

El análisis de la competencia de Pensamiento Crítico en el CDI Villahermosa evidencia que el grupo se encuentra en un proceso de inicio de desarrollo, con un promedio de 2.17, caracterizado por avances iniciales en la toma de decisiones, la expresión de opiniones y la relación básica entre acciones y consecuencias.

Los niños y las niñas logran proponer soluciones concretas frente a situaciones cercanas a su realidad cotidiana, especialmente cuando estas son mediadas por recursos lúdicos como los títeres o los juegos de roles. Sin embargo, aún se observan limitaciones en la argumentación de sus decisiones, la seguridad al sostener su postura y la escucha activa durante el diálogo colectivo.

Se concluye que el grupo presenta un pensamiento crítico incipiente pero en construcción, adecuado a su etapa de desarrollo, requiriendo estrategias pedagógicas continuas que fortalezcan la reflexión guiada sobre consecuencias de sus actos, La toma de decisiones autónoma, la escucha del otro y el diálogo respetuoso.

Evidencias fotográficas:







4.2.4 Competencia de resolución de problemas

Para el proyecto, la Resolución de Problemas se entiende como la capacidad del grupo para enfrentar desafíos cotidianos, identificar problemas, explorar alternativas, probar soluciones y perseverar hasta encontrar la más adecuada, comunicando sus ideas y acciones durante el proceso.

En el CDI Villahermosa, esta competencia fue observable durante actividades como la construcción con materiales, los juegos de retos cooperativos y las situaciones simuladas con títeres, donde los niños debían superar obstáculos, reorganizar sus ideas y modificar sus acciones cuando algo no funcionaba. A partir de estas evidencias se diligenció la siguiente matriz.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Identificación del problema	El grupo reconoce que existe un reto u obstáculo que debe superar.			✓		La mayoría identifica cuando algo “no le sale” o “no puede”, especialmente en actividades de construcción y juegos con retos.
Identificación del problema	El grupo comprende la situación planteada y su objetivo.		✓			Algunos niños comprenden el objetivo, pero otros se distraen o requieren recordatorios constantes del propósito de la tarea.
Propuestas de solución	El grupo propone alternativas para resolver el problema.			✓		Se observaron propuestas como “probemos de otra forma”, “hagámoslo juntos”, mostrando iniciativa para buscar soluciones.
Propuestas de solución	El grupo expresa ideas o acciones concretas para intentar solucionarlo.			✓		Los niños expresan acciones específicas como cambiar piezas, pedir ayuda o mover el material de otra manera.
Prueba y error	El grupo experimenta distintas formas de			✓		Se evidenció que prueban varias estrategias cuando

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
	superar el reto planteado.					una no funciona, principalmente en actividades lúdicas.
Prueba y error	El grupo ajusta o modifica su estrategia al notar que una opción no funciona.		✓			Algunos niños logran cambiar su estrategia, pero otros se frustran rápidamente y requieren apoyo del adulto.
Perseverancia	El grupo mantiene el interés y la participación hasta resolver la situación.		✓			Se observa perseverancia en varios niños, aunque algunos abandonan cuando no ven resultados inmediatos.
Perseverancia	El grupo muestra motivación y no abandona fácilmente ante las dificultades.	✓				Persisten casos en los que algunos niños pierden el interés o se desmotivan frente al error.
Comunicación	El grupo comparte sus ideas o descubrimientos con otros.			✓		Los niños expresan frases como “yo lo hice así”, “funcionó”, compartiendo sus logros con compañeros y agentes educativos.
Comunicación	El grupo escucha y responde a las		✓			Aunque atienden en algunos momentos, se

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
	orientaciones del facilitador o de sus compañeros.					evidencian distractores y pérdida de foco cuando la actividad se extiende.

El análisis de la competencia de Resolución de Problemas en el CDI Villahermosa con el promedio 2.4 se ubica en el desarrollo, con avances importantes en la identificación de problemas, la generación de alternativas y la experimentación mediante prueba y error.

Los niños y las niñas muestran disposición para intentar resolver situaciones, proponer ideas y comunicar sus descubrimientos, especialmente en actividades lúdicas y colaborativas. Sin embargo, persisten dificultades en la perseverancia frente a la frustración y en la capacidad de ajustar estrategias de forma autónoma, ya que algunos niños abandonan la tarea cuando no obtienen resultados inmediatos y requieren constante acompañamiento adulto.





4.2.5 Competencia de cooperación y trabajo en equipo

En el CDI Villahermosa, esta competencia se observó durante juegos cooperativos, actividades de construcción colaborativa y dinámicas grupales con materiales compartidos, donde los niños debieron coordinar acciones, negociar decisiones y reconocer los logros del grupo.

En el CDI Villahermosa, esta competencia se observó durante juegos cooperativos, actividades de construcción colaborativa y dinámicas grupales con materiales compartidos, donde los niños debieron coordinar acciones, negociar decisiones y reconocer los logros del grupo.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Participación conjunta	El grupo se involucra activamente en la tarea grupal.				<input checked="" type="checkbox"/>	El grupo muestra alto nivel de participación en las actividades colectivas.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Participación conjunta	El grupo colabora aportando ideas o materiales para la construcción.			✓		Se evidencian aportes colaborativos permanentes durante la actividad.
Turnos para usar los materiales	El grupo respeta los turnos para usar los materiales.			✓		Aunque aún hay momentos de impaciencia, en general respetan los turnos.
Turnos para usar los materiales	El grupo comparte los recursos cuando otros los necesitan.			✓		Se observan actitudes de compartir de forma más espontánea.
Ayuda entre compañeros	El grupo brinda apoyo a los compañeros que presentan dificultades.			✓		Los niños ayudan activamente a quienes presentan dificultades.
Ayuda entre compañeros	El grupo solicita ayuda cuando la necesita, favoreciendo la cooperación mutua.			✓		Se evidencia mayor disposición para pedir y aceptar ayuda.
Resolución pacífica de desacuerdos	El grupo negocia o acepta acuerdos cuando se presentan diferencias.			✓		Logran acuerdos con menor intervención del adulto.
Resolución pacífica de desacuerdos	El grupo evita conductas de conflicto y busca soluciones dialogadas.			✓		Persiste algún conflicto ocasional, pero hay mayor regulación grupal.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Alegría y motivación por el logro compartido	El grupo celebra los avances y logros colectivos con entusiasmo.				✓	Se observa entusiasmo y verbalización positiva por los logros grupales.
Alegría y motivación por el logro compartido	El grupo mantiene el interés y la motivación por alcanzar la meta en equipo.			✓		La motivación se mantiene en la mayoría de las actividades.
Comunicación	El grupo expresa sus ideas al conjunto de forma clara, mediante palabras o gestos.			✓		La expresión grupal es clara, aunque algunos niños requieren apoyo.
Comunicación	El grupo escucha y responde a las intervenciones de otros compañeros.			✓		Se observa avance en la escucha, aunque aún hay dispersión en algunos momentos.

El análisis muestra que el grupo del CDI Villahermosa ha logrado un nivel de consolidación parcial obteniendo un puntaje de 3.0 en tanto los niños participan activamente en tareas grupales, comparten materiales, colaboran con sus compañeros y muestran creciente autonomía en la resolución de desacuerdos.

Se evidencia un ambiente de trabajo colaborativo positivo, con avances significativos en el respeto por los turnos, el apoyo mutuo entre compañeros, la celebración de los logros colectivos.

United Way Colombia

No obstante, aún se requiere fortalecer la comunicación asertiva y la escucha sostenida, ya que en algunos momentos se presentan distracciones o interrupciones durante las intervenciones de otros niños.

Evidencias fotográficas:



76





4.3. CDI San Sebastián (Grupo de control)

4.3.1. Competencia de comunicación

En el CDI San Sebastián la competencia de Comunicación se manifestó con alta motivación inicial durante la narración, pero con limitaciones en la claridad del lenguaje, la interacción entre pares y la autonomía expresiva. Se observó entusiasmo y verbalizaciones intensas en los más pequeños, mientras que en los niños de 3–4 años hubo lenguaje entrecortado y en los de 5 años mayor estructura, aunque con silencios prolongados durante la construcción. También se evidenció una tendencia al trabajo individual, resistencia a describir sus creaciones y dependencia de la aprobación docente, lo que impacta la expresión, la escucha y la interacción grupal.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Expresión de ideas y emociones	El grupo utiliza palabras, frases o gestos comprensibles al interactuar con los títeres.		✓			En niños de 3–4 años se observaron palabras entrecortadas y lenguaje poco claro; en los de 5 años hubo mayor estructura, pero con silencios prolongados durante la actividad creativa.
Expresión de ideas y emociones	El grupo expresa emociones o ideas propias durante la actividad.		✓			Aunque hubo entusiasmo y verbalización al inicio, se evidenció resistencia a describir sus creaciones y dependencia de aprobación docente para avanzar.
Escucha activa y respeto por la palabra del otro	El grupo atiende lo que dicen sus compañeros o los títeres en la historia.	✓				Se evidenció comportamiento más individualista y poca interacción entre ellos durante la creación, lo que limita la atención a la palabra del otro.
Escucha activa y respeto por la palabra del otro	El grupo espera su turno para hablar y muestra respeto por las intervenciones de los demás.		✓			No se reportaron conflictos verbales frecuentes, pero la interacción fue limitada por el fuerte enfoque individual en la tarea creativa.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Interacción y construcción colectiva	El grupo responde a las preguntas que formulan los títeres o el docente.		✓			Las narrativas fueron simples y con dificultad para interpretar o expresar información, propio del momento de desarrollo verbal en que se encuentran.
Interacción y construcción colectiva	El grupo propone soluciones o ideas que se conectan con lo planteado por sus compañeros.	✓				Se observó tendencia al individualismo, con poca conexión entre las ideas de los niños durante la actividad; la cooperación se ve limitada en este componente.

En el CDI San Sebastián, la competencia de Comunicación se encuentra en un nivel básico en la mayoría de sus indicadores, con fortalezas en la motivación, el interés por expresarse y la creatividad inicial, pero con debilidades en la claridad del lenguaje, la interacción con los pares y la construcción colectiva de sentido. Los niños y las niñas muestran gran disposición a participar desde lo emocional y lo simbólico, especialmente al inicio de las actividades narrativas, sin embargo, la tendencia al trabajo individual, la dependencia de la aprobación adulta y las dificultades propias del desarrollo verbal limitan el diálogo, la escucha activa y la construcción conjunta de ideas. Estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan espacios de conversación guiada, modelamiento de turnos de palabra y actividades cooperativas que estimulen la expresión oral, el respeto por el otro y el diálogo como eje central del desarrollo comunicativo en la primera infancia.

De acuerdo con lo anterior el grupo obtiene un promedio de 1,67 lo cual lo ubica en el nivel INICIAL (1.0 – 1.9).

Evidencias fotográficas:





4.3.2. Competencia de creatividad e innovación

La competencia de Creatividad e Innovación se evidencia como una experiencia rica en imaginación y exploración simbólica, activada por la dinámica del cofre mágico. Los niños y las niñas mostraron motivación para manipular materiales diversos y transformar objetos cotidianos en criaturas fantásticas, lo que favoreció procesos creativos individuales. No obstante, también se identificaron desafíos relacionados con la verbalización de sus ideas, la articulación narrativa y la construcción colectiva de significados, así como cierta dependencia de la aprobación docente que limitó la autonomía innovadora en algunos momentos.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Capacidad de generar ideas originales	El grupo propone ideas diferentes e inesperadas durante la construcción de la criatura.			✓		Se observaron ideas originales e independientes y creaciones no convencionales a partir del cofre mágico, aunque sin mucha interacción entre pares.
Capacidad de generar ideas originales	El grupo explica funciones o características distintas a lo común en su creación.		✓			Aunque hubo creatividad en las construcciones, se evidenció resistencia a describir nombres, sonidos y funcionalidades de las criaturas.
Uso no convencional de materiales	El grupo combina materiales o formas novedosas para construir su criatura.			✓		Los niños usaron materiales no convencionales como plumas, lanas, espumas, telas y plastilina para recrear criaturas mágicas.
Uso no convencional de materiales	El grupo justifica por qué eligió o usó los materiales de manera distinta a lo funcional cotidiana.	✓				Se evidenció dificultad para verbalizar el sentido de sus creaciones y dependencia de la aprobación docente, lo que limitó la justificación creativa.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Narrativas inventadas	El grupo crea historias alrededor de su criatura (nombre, poderes, lugar donde vive, etc.).	✓				Las narrativas fueron simples y con dificultades para expresar o interpretar información, propias del nivel de desarrollo verbal.
Narrativas inventadas	El grupo relaciona su criatura con situaciones cotidianas o contextos imaginarios.	✓				Se observó resistencia a describir funciones y contextos de sus criaturas, lo que limitó la conexión simbólica con entornos reales o imaginados.
Comunicación creativa	El grupo expresa sus ideas mediante palabras, gestos o dibujos durante la actividad.		✓			Expresaron emociones y gestos durante la actividad, pero con lenguaje poco claro en varios casos, especialmente en niños más pequeños.
Comunicación creativa	El grupo escucha y responde a los aportes orales de otros compañeros.	✓				Predominó un comportamiento individualista con poca interacción comunicativa durante la creación de las criaturas.

Un promedio de 1,75 ubica al grupo en el nivel INICIAL (1.0 – 1.9), dado que, aunque se observaron ideas originales e independientes y un uso no convencional de materiales durante la creación de las criaturas mágicas, también se evidenciaron narrativas simples y dificultades para interpretar o expresar información mediante el lenguaje oral. Muchos niños mostraron resistencia a describir nombres, sonidos y funcionalidades de sus creaciones, así como dependencia reiterada de la aprobación docente, lo que limitó su autonomía creativa. Predominó un comportamiento individualista, con poca interacción entre pares durante las actividades, aspecto que afecta la construcción colectiva de ideas e innovación compartida.

85

En consecuencia, aunque existe un potencial creativo importante en la manipulación de materiales y en la imaginación simbólica, el grupo aún requiere apoyo constante para fortalecer su expresión creativa, la elaboración de narrativas y la innovación colectiva, lo cual es coherente con el nivel Inicial definido en la escala de interpretación.

Evidencias fotográficas:







4.3.3. Competencia de pensamiento crítico

La competencia de Pensamiento Crítico se evidenció principalmente durante la toma de decisiones en la actividad. Si bien los niños y las niñas demostraron iniciativa individual para actuar y dar respuestas frente a las situaciones presentadas, se observaron dificultades para justificar sus decisiones, anticipar consecuencias y dialogar con los aportes de sus compañeros, asociado a su momento de desarrollo verbal y a una tendencia marcada al trabajo individual.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Capacidad de tomar decisiones	El grupo propone acciones concretas frente a la situación planteada.		✓			Los niños tomaron decisiones sobre qué construir y qué materiales usar, mostrando iniciativa individual, aunque

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
						con escaso diálogo con sus pares.
Capacidad de tomar decisiones	El grupo muestra seguridad o claridad al decidir qué haría.	✓				Se observó dependencia reiterada de la aprobación docente para avanzar, lo que refleja inseguridad en algunas decisiones.
Justificación de respuestas	El grupo explica por qué eligió una opción usando palabras o ejemplos de sus experiencias.	✓				Hubo resistencia a describir las acciones lo que dificultó la justificación de sus elecciones.
Justificación de respuestas	El grupo relaciona su decisión con una consecuencia positiva o reflexiva.	✓				Las narrativas fueron simples y con dificultad para interpretar o expresar información, limitando la reflexión sobre consecuencias.
Comunicación	El grupo expresa sus ideas mediante palabras, gestos o dramatizaciones con claridad.		✓			Se evidenció entusiasmo y expresión gestual, pero con lenguaje poco claro en niños de mas pequeños y mayor silencio en algunos de 5 años durante la construcción.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Comunicación	El grupo escucha y responde a los aportes o preguntas de otros compañeros.	✓				Se observó comportamiento más individualista, con poca interacción y escasa respuesta a las ideas de los compañeros durante la actividad.

Los resultados permiten ubicar la competencia de Pensamiento Crítico del grupo en un nivel incipiente-básico con un promedio de 1,33, caracterizado por una capacidad inicial para tomar decisiones individuales respecto a las situaciones presentadas, pero con limitaciones importantes en la justificación de sus elecciones, la relación causa-efecto y el análisis colectivo de las situaciones. Aunque los niños y las niñas toman decisiones espontáneas, muestran dificultades para explicar el porqué de sus acciones y para dialogar con las decisiones de sus pares, debido tanto a su nivel de desarrollo verbal como a la tendencia al trabajo individual y a la búsqueda de validación adulta. En consecuencia, se recomienda fortalecer situaciones pedagógicas que promuevan la reflexión guiada, el planteamiento de preguntas abiertas, el modelamiento de consecuencias y la toma de decisiones compartidas, de manera que se potencie progresivamente el análisis crítico y el diálogo en el aula.



4.3.4. Competencia de resolución de problemas

La competencia de Resolución de Problemas se puede analizar en el contexto de las actividades lúdico-pedagógicas desarrolladas. En estas experiencias, los niños y las niñas mostraron interés inicial y disposición para actuar frente a los retos, pero también se evidenciaron dificultades para reconocer de manera conjunta el problema, proponer alternativas colaborativas, ajustar estrategias ante el error y perseverar sin

depender constantemente del acompañamiento adulto. Predominó una tendencia al trabajo individual, lo cual limitó la resolución colectiva de situaciones.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Identificación del problema	El grupo reconoce que existe un reto u obstáculo (encontrar el tesoro).		✓			Los niños comprendieron que debían encontrar un tesoro, pero algunos se dispersaban sin seguir el hilo de la actividad.
Identificación del problema	El grupo comprende la situación planteada y su objetivo final.		✓			La mayoría entendía el objetivo general, pero presentaron dificultad para mantener la atención en las pistas.
Propuestas de solución	El grupo propone alternativas para seguir las pistas y avanzar en la búsqueda.		✓			Las acciones eran más impulsivas que planificadas; pocas propuestas colectivas de solución.
Propuestas de solución	El grupo expresa ideas o acciones concretas para intentar resolver el reto.		✓			Algunos niños proponían ir a lugares específicos, pero sin articulación grupal sostenida.
Prueba y error	El grupo experimenta distintas formas de		✓			Mostraron disposición a explorar distintos caminos,

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
	seguir las pistas cuando una no funciona.					pero con tendencia al desorden y poca sistematicidad.
Prueba y error	El grupo ajusta su estrategia cuando se equivoca o no encuentra el tesoro.		✓			Cuando no encontraban el tesoro rápidamente, se frustraban y acudían al adulto en lugar de replantear la búsqueda.
Perseverancia	El grupo mantiene el interés en la búsqueda hasta finalizar la actividad.			✓		Hubo alta motivación inicial, pero algunos niños perdieron el interés cuando no obtenían resultados inmediatos.
Perseverancia	El grupo muestra motivación y no abandona fácilmente ante las dificultades.			✓		La perseverancia fue mayor cuando el facilitador reforzaba verbalmente la actividad.
Comunicación	El grupo comparte con otros sus descubrimientos o hipótesis.		✓			Predominó la acción individual, con poco intercambio de ideas entre compañeros.
Comunicación	El grupo escucha y responde a las orientaciones del			✓		Escuchaban al facilitador, pero les costaba mantener

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
	facilitador o a sus compañeros.					la atención sostenida en las indicaciones.

En la actividad de búsqueda del tesoro, los niños y las niñas del CDI San Sebastián se enfrentaron a una situación de reto que implicaba comprender pistas, seguir indicaciones, desplazarse por diferentes espacios y tomar decisiones para alcanzar un objetivo final. Durante el proceso se evidenció una alta motivación inicial asociada al carácter lúdico y misterioso de la actividad, lo cual favoreció su participación activa. Sin embargo, se observó que, aunque muchos comprendían de manera general la consigna, les costaba mantener una estrategia organizada de exploración y resolución cuando enfrentaban obstáculos o cuando las pistas requerían interpretar relaciones espaciales o simbólicas.

En varios momentos, el grupo reconocía la existencia del reto (encontrar el tesoro) pero mostraba dificultades para identificar colectivamente los pasos necesarios para lograrlo, lo que generó acciones impulsivas, desplazamientos desordenados y una tendencia a actuar de forma individual más que coordinada. Cuando alguna pista resultaba confusa o no conducía inmediatamente al hallazgo, se evidenció una baja tolerancia a la frustración y una rápida búsqueda de apoyo en el adulto, en lugar de intentar nuevas rutas o reformular estrategias entre pares.

Asimismo, la comunicación durante la actividad fue limitada en términos de intercambio de ideas para resolver el desafío: pocos niños y niñas compartían sus hipótesis o descubrimientos con el grupo, y la mayoría se concentraba en su propio recorrido. No obstante, el acompañamiento del facilitador permitió reorientar la

actividad y modelar formas de exploración más colaborativas, lo que generó momentos puntuales de cooperación y ajuste de estrategias.

En síntesis, la experiencia de la búsqueda del tesoro mostró que el grupo presenta un nivel Inicial en la competencia de Resolución de Problemas (Promedio del grupo: 1.7) reconocen el reto y muestran una alta disposición para enfrentarlo, pero requieren acompañamiento constante para organizar sus acciones, perseverar ante la dificultad, explorar alternativas y sostener procesos colaborativos de solución.

94

Evidencias fotográficas:







4.3.5. Competencia de cooperación y trabajo en equipo

La actividad evaluada para esta competencia fue la construcción de torres con bloques y el recorrido de obstáculos en equipos, se evidencia que el grupo muestra interés por participar, pero con una marcada tendencia al trabajo individual. Aunque las consignas fueron comprendidas, la cooperación solo se manifestó de forma parcial y principalmente cuando hubo mediación directa del adulto:

97

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Participación conjunta en la construcción	El grupo se involucra activamente en la tarea grupal.		✓			Aunque todos participaron, aproximadamente el 85 % trabajó de forma individual en sus propias torres y no en una construcción colectiva.
Participación conjunta en la construcción	El grupo colabora aportando ideas o materiales para la construcción.	✓				Hubo poca iniciativa espontánea para colaborar; la mayoría prefería construir de manera aislada.
Turnos para usar los materiales	El grupo respeta los turnos para usar los materiales.		✓			No se presentaron conflictos frecuentes por los materiales y los turnos fueron respetados en general.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Turnos para usar los materiales	El grupo comparte los recursos cuando otros los necesitan.	✓				Aunque no hubo acaparamiento, tampoco se evidenció una iniciativa espontánea de compartir materiales.
Ayuda entre compañeros	El grupo brinda apoyo a compañeros que presentan dificultades durante la actividad.	✓				Las conductas de ayuda fueron poco frecuentes y aparecieron sobre todo tras la intervención de la docente.
Ayuda entre compañeros	El grupo solicita ayuda cuando la necesita, favoreciendo la cooperación mutua.		✓			Cuando necesitaban apoyo, acudían principalmente al adulto y no a sus compañeros.
Resolución pacífica de desacuerdos	El grupo negocia o acepta acuerdos cuando se presentan diferencias.	✓				No se evidenció negociación entre pares; los pocos desacuerdos se remitían al adulto.
Resolución pacífica de desacuerdos	El grupo evita conductas de conflicto y busca soluciones dialogadas.		✓			Los conflictos fueron escasos debido a la baja interacción entre los niños; cuando aparecieron, buscaron al adulto.

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Alegría y motivación por el logro compartido	El grupo celebra los avances y logros colectivos con entusiasmo.	✓				No se evidenció un sentido de logro colectivo, ya que las torres se asumieron como producciones individuales.
Alegría y motivación por el logro compartido	El grupo mantiene el interés y la motivación por alcanzar la meta en equipo.		✓			La motivación se mantuvo en la tarea individual, pero fue limitada frente al objetivo de construcción grupal.
Comunicación	El grupo expresa sus ideas al conjunto de forma clara, mediante palabras o gestos.	✓				Predominó una comunicación mínima y dispersa; cada niño se enfocó en su propia construcción.
Comunicación	El grupo escucha y responde a las intervenciones de otros compañeros.	✓				Se observó poca interacción entre pares y escasa respuesta a las acciones o palabras de los demás.

En la actividad de construcción de torres con bloques y superación de obstáculos en equipos, la competencia de Cooperación y Trabajo en Equipo se evidencia en un nivel incipiente (promedio del grupo 1.33) caracterizado por una participación mayoritariamente individual, con escasa colaboración espontánea entre los niños y las niñas. Aunque se respetaron turnos y no se observaron conflictos frecuentes por el material, también se evidenció una baja iniciativa para compartir, ayudar o construir de manera conjunta, lo que limitó el logro de una meta colectiva real. La cooperación

apareció principalmente como respuesta al modelamiento y orientación del tallerista más que como una estrategia autónoma del grupo.

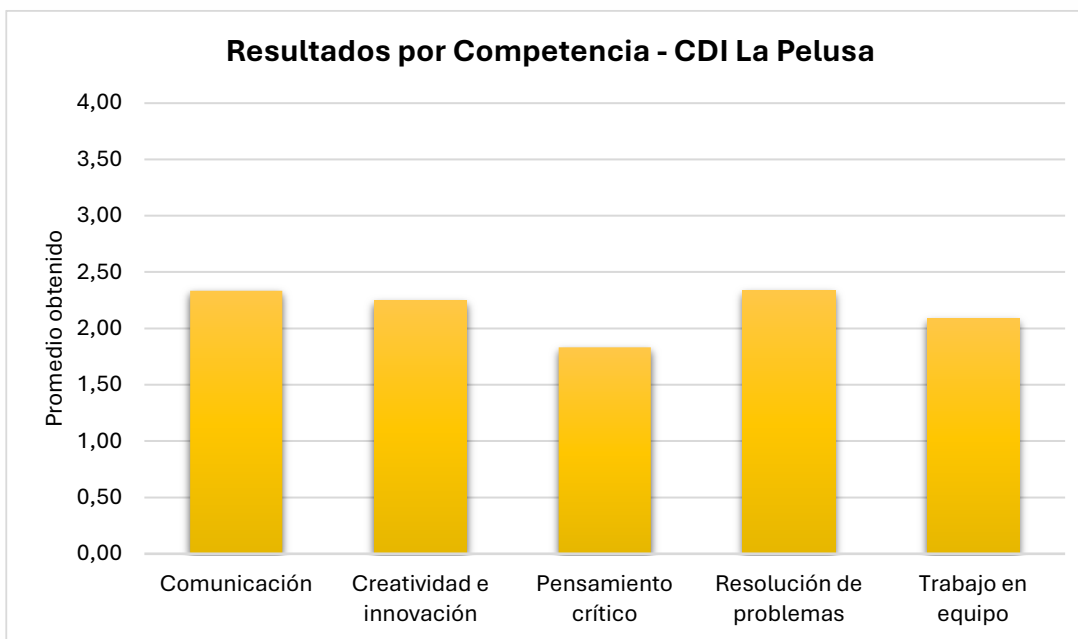
Evidencias fotográficas:



4.4. Resultados globales de la evaluación por institución y tipo de intervención

4.4.1. CDI Pelusa (Grupo de tratamiento)

101



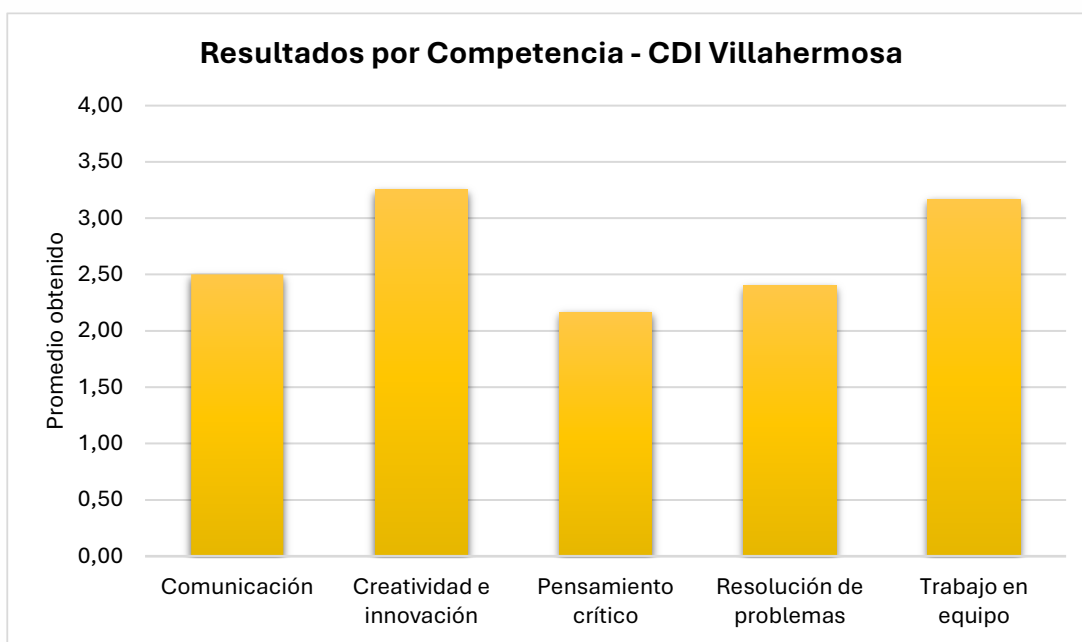
El análisis consolidado de las cinco competencias evaluadas evidencia que el grupo del CDI Pelusa se encuentra, de manera general, en un nivel de desarrollo intermedio, con avances significativos en la mayoría de las competencias trabajadas durante la intervención pedagógica.

En términos generales, el grupo evidencia un proceso formativo en evolución, con fortalezas marcadas en la comunicación, la participación y la resolución de problemas, y con oportunidades de mejora claras en el pensamiento crítico y la regulación de la cooperación.

Esto permite concluir que las intervenciones pedagógicas implementadas han generado impactos positivos, pero se recomienda fortalecer:

- Estrategias didácticas basadas en el diálogo guiado.
- Actividades que impliquen toma de decisiones y reflexión.
- Juegos cooperativos estructurados para fortalecer la autorregulación grupal.

4.4.2. CDI Villahermosa (Grupo de tratamiento)



El análisis integral de las cinco competencias evaluadas en el CDI Villahermosa muestra un grupo con fortalezas importantes en el ámbito creativo y cooperativo, pero con necesidades claras de fortalecimiento en las competencias cognitivas relacionadas con la comunicación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

La competencia mejor posicionada es Creatividad e Innovación (3.25), ubicada en nivel de Consolidación parcial, lo que evidencia que el grupo logra generar propuestas originales, construir narrativas simbólicas y realizar creaciones con cierto grado de autonomía, aunque todavía requiere fortalecer la explicación, justificación y profundización de sus ideas.

En cuanto al Trabajo en Equipo (3.17), también en nivel de Consolidación parcial, el grupo demuestra una buena capacidad para cooperar, compartir responsabilidades y trabajar en torno a un objetivo común. Se observa mayor respeto por los turnos, mejor gestión de las actividades colectivas y avances en la resolución de desacuerdos, aunque aún se requieren ajustes en la comunicación asertiva y la escucha sostenida, especialmente en situaciones de alta interacción.

Por otro lado, las competencias de Comunicación (2.50), Resolución de Problemas (2.40) y Pensamiento Crítico (2.17) se sitúan en nivel de desarrollo, evidenciando avances iniciales, pero aún con necesidad de acompañamiento pedagógico constante.

Particularmente en Pensamiento Crítico, el puntaje más bajo, se identifican dificultades en la argumentación, en la reflexión autónoma sobre las situaciones cotidianas y en la toma de decisiones fundamentadas. Esto sugiere la necesidad de fortalecer actividades como: Juegos de roles con dilemas cotidianos, diálogos guiados a partir de cuentos y títeres, preguntas abiertas que promuevan la reflexión (“¿por qué?”, “¿qué pasaría si?”).

En Comunicación, aunque los niños se expresan con libertad, aún requieren fortalecer la escucha activa, el respeto por la palabra del otro y la organización del discurso. En Resolución de problemas, se evidencia iniciativa, pero poca perseverancia frente al error y dependencia del adulto para ajustar estrategias.

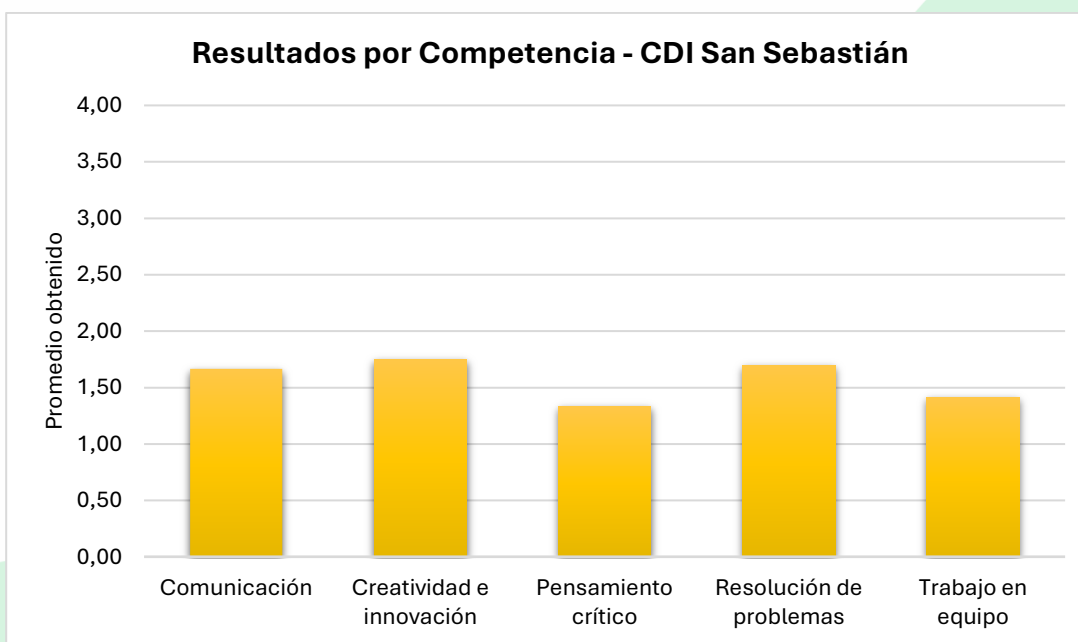
El grupo del CDI Villahermosa se encuentra en un proceso de desarrollo progresivo de sus competencias, con avances notables en creatividad y cooperación, que funcionan como fortalezas sobre las cuales se pueden apalancar los procesos de pensamiento crítico, comunicación y resolución de problemas.

Se recomienda enfocar las estrategias pedagógicas en:

- Potenciar el diálogo y la argumentación infantil.
- Diseñar retos cooperativos con niveles progresivos de dificultad.
- Integrar actividades de reflexión emocional y toma de decisiones colectivas.
- Favorecer espacios de escucha activa y turnos de participación.

Todo esto permitirá que el grupo avance hacia un nivel más consolidado en las cinco competencias evaluadas.

4.4.3. CDI San Sebastián (Grupo de control)



El consolidado general permite evidenciar que el grupo del CDI San Sebastián se encuentra, en términos globales, en un nivel inicial de desarrollo de las competencias evaluadas, lo cual es coherente con su etapa de desarrollo y con el tipo de actividades pedagógicas observadas.

En la competencia de Creatividad e Innovación (1.75) se observa el puntaje más alto, lo que indica que los niños y las niñas muestran mayor disposición para crear, imaginar y proponer ideas dentro de entornos lúdicos, especialmente cuando se les brinda libertad de exploración. Sin embargo, estas manifestaciones suelen ser individuales y aún requieren orientación para transformarse en procesos creativos colectivos y sostenidos.

La Resolución de Problemas (1.70) evidencia avances asociados a la motivación y el interés por enfrentar retos, como se observó en la actividad de búsqueda del tesoro. No obstante, persisten dificultades en la planificación de estrategias, la perseverancia ante la frustración y la reflexión sobre las acciones realizadas.

La competencia de Comunicación (1.67) muestra que el grupo intenta expresar ideas y emociones, pero presenta limitaciones en la claridad del lenguaje, la escucha activa y el diálogo con sus pares. Las interacciones suelen ser breves, fragmentadas y centradas en el adulto, más que en los compañeros.

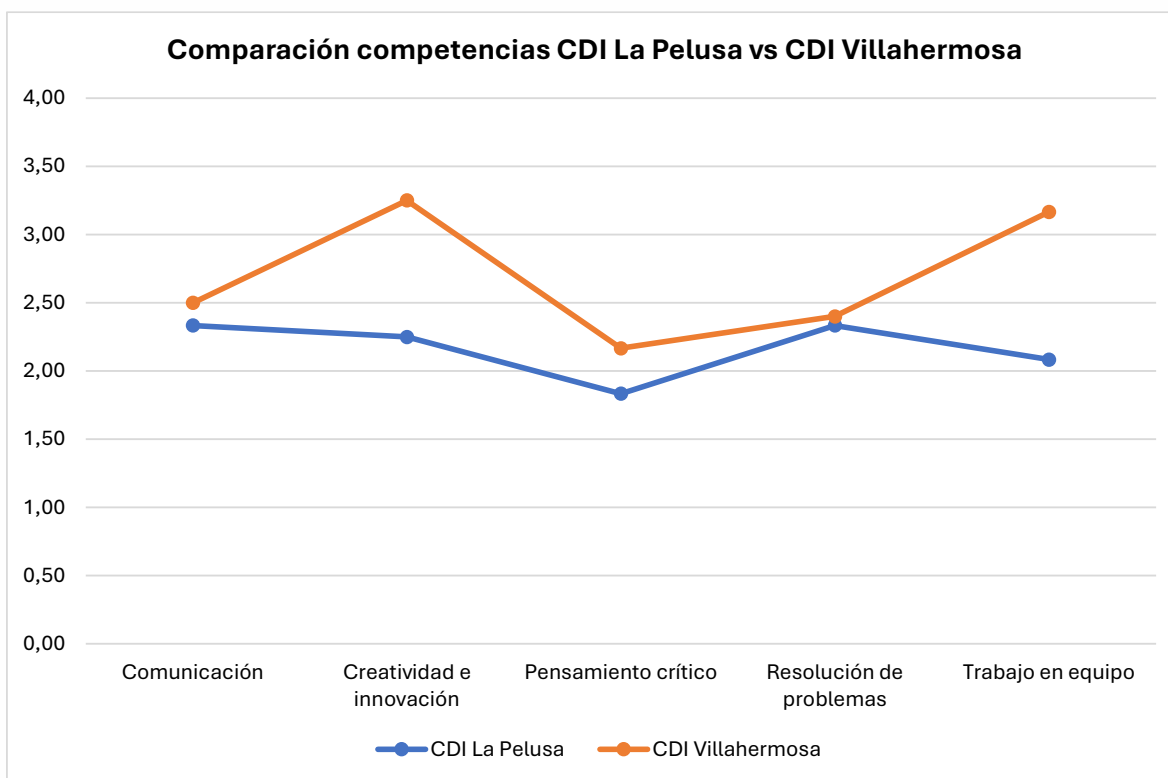
Las competencias de Pensamiento Crítico (1.33) y Cooperación y Trabajo en Equipo (1.42) registran los promedios más bajos. Esto indica que el grupo aún se encuentra en un proceso inicial de construcción de habilidades relacionadas con la toma de decisiones, la justificación de ideas, el análisis de situaciones y el trabajo colaborativo. Predomina una dinámica individualista, con alta dependencia del adulto para resolver conflictos, organizar acciones y mediar en los procesos colectivos.

En conclusión, el diagnóstico muestra un punto de partida valioso para el diseño de estrategias pedagógicas centradas en el fortalecimiento de la autonomía, la

interacción social, la comunicación entre pares y la resolución colaborativa de retos, utilizando metodologías lúdicas, trabajo por equipos pequeños y escenarios de juego cooperativo que permitan avanzar progresivamente hacia niveles de mayor consolidación en estas competencias.

4.4.4. Análisis comparativo grupos tratamiento

El siguiente gráfico refleja visualmente que Villahermosa presenta mejores resultados globales, especialmente en creatividad y trabajo en equipo, mientras que ambos CDI comparten debilidades en pensamiento crítico.



El análisis de los resultados de los dos CDI evidencia que ambos grupos se encuentran en un proceso de desarrollo de sus competencias, con fortalezas claras en creatividad y cooperación, pero con debilidades persistentes en pensamiento crítico.

El CDI Villahermosa muestra un mejor desempeño general, especialmente en:

- Creatividad e Innovación (3.25): evidencia mayor capacidad narrativa y autonomía en sus producciones.
- Trabajo en Equipo (3.17): mayor cohesión grupal, respeto por turnos y resolución básica de conflictos.

107

Por su parte, el CDI Pelusa presenta:

- Un desempeño más bajo en Pensamiento Crítico (1.83), ubicándose en nivel inicial.
- Necesidades claras en regulación del trabajo en equipo (2.08) y en profundidad de sus reflexiones.

Ambos CDI coinciden en:

- Dificultades en pensamiento crítico.
- Procesos en desarrollo en comunicación y resolución de problemas.
- Potencial creativo evidente en los niños.

Análisis comparativo por competencias

COMPETENCIA	CDI Pelusa	CDI Villahermosa
Comunicación	(2.33) El grupo muestra avances iniciales en la expresión de ideas y emociones, pero se evidencian	(2.50) Aunque también está en nivel en desarrollo, presenta mejor organización del

COMPETENCIA	CDI Pelusa	CDI Villahermosa
	dificultades en escucha activa, respeto por turnos y coherencia en la intervención oral.	discurso y mayor participación en actividades comunicativas.
	Similitud: Ambos grupos están en proceso de desarrollo en comunicación. Diferencia: Villahermosa muestra mayor estructuración comunicativa, mientras que <u>Pelusa</u> es más espontáneo, pero menos organizado.	
Creatividad e Innovación	(2.55 – En desarrollo): Se observan procesos creativos en el uso de materiales y la imaginación, pero con menor autonomía en las narrativas y explicaciones.	(3.25 – Consolidación parcial): El grupo evidencia una mayor capacidad para construir narrativas, usar materiales simbólicamente y sostener propuestas creativas con mayor autonomía.
	Similitud: Ambos grupos presentan creatividad natural en sus producciones. Diferencia: Villahermosa se encuentra más avanzado en esta competencia, especialmente en la narrativa y construcción simbólica.	
Pensamiento Crítico	(1.83 – Inicial): Presenta la puntuación más baja. Los niños tienden a depender del adulto para tomar decisiones, con poca	(2.17 – En desarrollo): Aunque aún es baja, se observa mayor avance en la formulación de respuestas,

COMPETENCIA	CDI Pelusa	CDI Villahermosa
	argumentación y limitada relación entre acciones y consecuencias.	justificación básica y reflexión guiada.
	Similitud: Es la competencia más débil en ambos CDI. Diferencia: Villahermosa presenta un leve mejor desempeño en la toma de decisiones y argumentación.	
Resolución de Problemas	(2.33 – En desarrollo): El grupo identifica problemas y propone soluciones iniciales, pero presenta baja perseverancia y dependencia constante del adulto.	(2.40 – En desarrollo): Muy similar en nivel, pero con mayor disposición a intentar estrategias diferentes antes de abandonar.
	Similitud: Ambos grupos están en un nivel muy cercano y presentan dificultades comunes en perseverancia y tolerancia a la frustración. Diferencia: Villahermosa muestra mayor capacidad de ajuste ante el error.	
Trabajo en Equipo	(2.08 – En desarrollo): Muestra buenas intenciones de cooperación, pero con dificultades en la resolución pacífica de conflictos y en el respeto sostenido por turnos.	(3.17 – Consolidación parcial): Presenta mayor organización grupal, cooperación más estable y mejores niveles de regulación en los desacuerdos.
	Similitud: Ambos grupos disfrutan el trabajo colaborativo. Diferencia: Villahermosa logra mayor cohesión, mientras <u>Pelusa</u> tiende más a la dispersión y al conflicto.	

El análisis evidencia que, aunque ambos CDI comparten características propias de su etapa de desarrollo, el CDI Villahermosa presenta mayores niveles de avance global, especialmente en creatividad y trabajo colaborativo.

Por su parte, el CDI Pelusa presenta mayor necesidad de acompañamiento estructurado en pensamiento crítico y regulación del trabajo en grupo, pero cuenta con una base expresiva y creativa que puede ser potenciada mediante estrategias pedagógicas focalizadas.

110

4.4.5. Consolidado de grupos de tratamiento

Con base en los resultados mencionados, los promedios de cada competencia para los grupos tratamiento son:

Competencia	CDI <u>Pelusa</u>	CDI Villahermosa	Promedio global tratamiento
Comunicación	2.33	2.50	2.43
Creatividad e Innovación	2.25	3.25	2.81
Pensamiento Crítico	1.83	2.17	2.02
Resolución de Problemas	2.33	2.40	2.37
Cooperación y Trabajo en Equipo	2.08	3.17	2.69

El análisis consolidado de los grupos tratamiento evidencia que las estrategias implementadas por los centros demostrativos en los CDI Pelusa y Villahermosa han generado un impacto positivo y consistente en el desarrollo de las competencias evaluadas.

En términos generales, los grupos tratamiento se ubican en un nivel En desarrollo, con avances más significativos en las competencias de Creatividad e Innovación (2.81) y Cooperación y Trabajo en Equipo (2.69). Esto indica que las actividades lúdico-pedagógicas centradas en el juego simbólico, la construcción colectiva, la narración creativa y los retos grupales favorecieron especialmente la expresión de ideas originales, el trabajo colaborativo y la motivación por el logro compartido.

111

La competencia de Comunicación (2.43) también muestra un avance importante, reflejado en una mayor participación, expresión verbal y gestual, escucha y respuestas más estructuradas durante las actividades, aunque aún se identifican oportunidades de mejora en la claridad del discurso y la interacción sostenida entre pares.

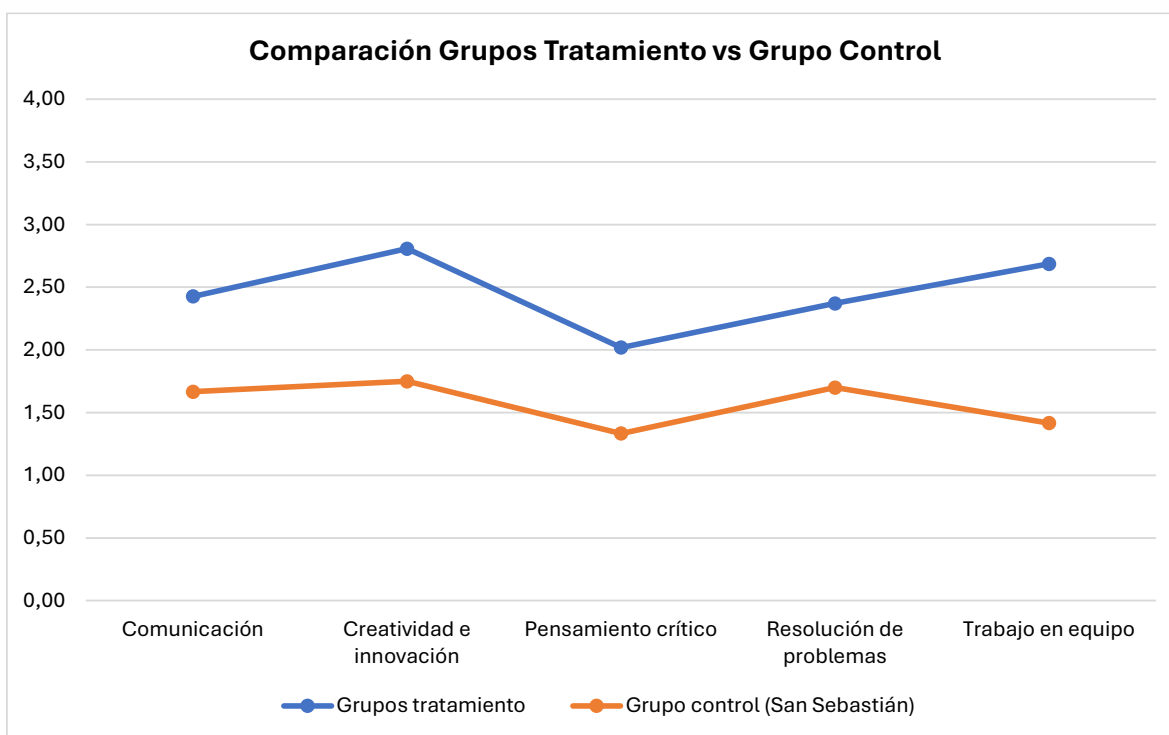
En Resolución de Problemas (2.37) se evidencia que los niños y las niñas de los grupos tratamiento desarrollaron mayores capacidades para enfrentar retos, explorar alternativas y perseverar frente a la dificultad, especialmente en actividades como la búsqueda del tesoro y los circuitos por obstáculos. Sin embargo, todavía requieren acompañamiento puntual para fortalecer la autonomía en la toma de decisiones y el ajuste de estrategias sin depender del adulto.

Finalmente, el Pensamiento Crítico (2.02) es la competencia con menor promedio dentro de los grupos tratamiento, aunque se sitúa en el límite entre el nivel Inicial y En desarrollo. Esto muestra que, aunque hay avances en la toma de decisiones y en la argumentación sencilla, aún se requiere fortalecer procesos de reflexión guiada, formulación de preguntas abiertas y análisis colectivo de situaciones para promover mayor profundidad en el razonamiento de los niños.

En síntesis, el consolidado de los grupos tratamiento confirma que las intervenciones pedagógicas desarrolladas por United Way han logrado fortalecer principalmente las competencias creativas, cooperativas y comunicativas, y sentar bases importantes

para el desarrollo progresivo del pensamiento crítico y la resolución de problemas en la primera infancia.

4.4.6. Análisis comparativo entre grupos (Tratamiento y Control)



112

El análisis global evidencia diferencias claras y consistentes entre los grupos que reciben intervención por parte de los centros demostrativos (CDI Pelusa y CDI Villahermosa -tratamiento) y el grupo que no es intervenido (CDI San Sebastián -control). Los grupos tratamiento alcanzaron un promedio general significativamente superior en las cinco competencias evaluadas, ubicándose principalmente en el nivel “En desarrollo”, mientras que el grupo control permanece en un nivel Inicial en todas las competencias.

El comportamiento de las líneas en la gráfica muestra claramente que:

- Los grupos tratamiento superan al grupo control en todas las competencias. Las mayores diferencias se presentan en Creatividad e Innovación y Trabajo en Equipo, evidenciando el impacto de las estrategias colaborativas y creativas aplicadas.
- El Pensamiento Crítico sigue siendo una competencia que requiere fortalecimiento en todos los grupos.
- Los resultados respaldan la hipótesis de que las estrategias pedagógicas implementadas por parte de United Way en Pelusa y Villahermosa potenciaron significativamente el desarrollo de las competencias evaluadas en comparación con el grupo control.

113

4.5. ANÁLISIS DE RESULTADOS POR COMPETENCIA

La siguiente tabla resume los resultados del estimador Kernel⁴ para las cinco dimensiones evaluadas. En todos los casos, el coeficiente asociado a la variable trata es positivo, significativo al 1% y consistente en magnitud, lo que indica un impacto robusto y estadísticamente significativo del programa en las competencias desarrolladas en los CDI.

⁴ El método de Kernel Matching fue seleccionado como la técnica de estimación más robusta para el tamaño de la muestra, controlando por el sesgo de selección del índice socioeconómico.

Impacto Estimado (ATT – Kernel Matching)

(Errores estándar robustos entre paréntesis)

VARIABLES	Comunicación	Creat_Innova	Pensa_Crítico	Resol_Problem	Trab_Equipo
trata	0.817* (0.160)	0.992* (0.247)	0.664* (0.165)	0.661* (0.170)	1.271* (0.206)
Constante	1.683*** (0.097)	1.735*** (0.173)	1.336*** (0.099)	1.703*** (0.096)	1.411*** (0.103)
Observaciones	46	46	46	46	46
R²	0.374	0.270	0.273	0.260	0.469

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Nota: Estimaciones basadas en Kernel Matching con errores estándar robustos.

Es importante destacar que las cinco dimensiones analizadas se miden mediante calificaciones ordinales de 1 a 4, donde cada punto representa un cambio cualitativo en el nivel de desempeño del niño. En este tipo de escala, incluso variaciones de 0.25 puntos ya reflejan avances observables; por lo tanto, las diferencias estimadas mediante Kernel Matching —que oscilan entre 0.66 y 1.27 puntos— no solo son estadísticamente significativas, sino sustantivamente muy relevantes. Estos efectos equivalen a mejoras que representan entre el 20% y el 40% de toda la escala posible, lo que sugiere que la intervención de los Centros Demostrativos no produjo incrementos marginales, sino transiciones completas entre niveles de desempeño en habilidades como comunicación, creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas y trabajo en equipo. En consecuencia, los resultados evidencian un impacto profundo y consistente del programa sobre el desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños y las niñas participantes.

Los resultados de la estimación mediante Kernel Matching⁵ confirman que el programa de los Centros Demostrativos generó impactos grandes, consistentes y estadísticamente sólidos en las cinco competencias evaluadas. Esto significa que, después de ajustar por diferencias iniciales mediante el PSM, las brechas observadas pueden atribuirse al programa con un nivel de confianza muy alto.

Para detallar de mejor manera los resultados, se analizan los coeficientes ATTT de cada dimensión; posteriormente su significancia estadística; luego su interpretación substantiva y por último la coherencia del modelo. A continuación, se detalla cada uno de los componentes expresados:

115

4.5.1. Impacto Contundente y Coherente en todas las Dimensiones

Los coeficientes asociados a la variable “trata” —el ATT— son todos positivos, de magnitud relevante y altamente significativos ($p < 0.01$). Esto no solo indica que el programa funcionó, sino que funcionó de forma contundente y sistemática, afectando múltiples habilidades del desarrollo infantil temprano:

- **Comunicación: 0.817***

El programa mejoró significativamente la expresión, la escucha activa y la capacidad de interacción verbal. Un efecto de 0.8 puntos, en una escala que típicamente no es muy amplia, es un cambio sustantivo en el comportamiento observable de los niños.

Se observa un impacto significativo en las habilidades comunicativas. Los participantes del programa demostraron una mayor capacidad para expresar ideas de

⁵ Se verificó el balance de la covariable socioeconómica Isocio posterior al matching. El sesgo estandarizado se redujo a 7.4%, cumpliendo con el umbral requerido del 10%. Adicionalmente, la prueba t-student confirmó que las medias de los grupos Tratado y Control son estadísticamente iguales ($P=0.758$). Esto valida el diseño del estudio, asegurando que el efecto positivo observado en las habilidades es causalmente atribuible a la intervención del CDI.

forma estructurada, practicar la escucha activa y participar en diálogos. La intervención facilitó interacciones más fluidas y un aumento de la confianza al comunicarse, mientras que en el grupo de control persistieron barreras como el lenguaje fragmentado y la dependencia de la mediación del adulto.

Estimando impacto (PSM) para: Comunicacion

Probit regression

Number of obs = 48

LR chi2(1) = 0.20

Prob > chi2 = 0.6521

Pseudo R2 = 0.0031

Log likelihood = -33.169426

trata	Coefficient	Std. err.	z	P> z	[95% conf. interval]	
Isocio	-.0121843	.0271489	-0.45	0.654	-.0653952	.0410265
_cons	.3739222	.8538123	0.44	0.661	-1.299519	2.047364

Variable	Sample	Treated	Controls	Difference	S.E.	T-stat
Comunicacion	Unmatched	2.5	1.6666667	.83333333	.155417468	5.36
	ATT	2.5	1.68337454	.81662546	.16132924	5.06

Note: S.E. does not take into account that the propensity score is estimated.

▪ Creatividad e innovación: 0.992*

Este es uno de los impactos más fuertes. Un efecto cercano a 1 punto implica que el programa logró transformar de manera clara la imaginación, el uso simbólico de materiales y la producción creativa. No son cambios marginales: son saltos cualitativos.

La intervención generó un impacto significativo en la imaginación, el uso simbólico de materiales y la creación de historias. Los niños del tratamiento muestran iniciativas más complejas y expresivas en actividades creativas.

En contraste, el grupo de control mostró una creatividad más espontánea pero menos estructurada, con menor verbalización de sus procesos creativos.

Estimando impacto (PSM) para: Creat_innova

Probit regression

Number of obs = 48

LR chi2(1) = 0.20

Prob > chi2 = 0.6521

Pseudo R2 = 0.0031

Log likelihood = -33.169426

trata	Coefficient	Std. err.	z	P> z	[95% conf. interval]	
Isocio	-.0121843	.0271489	-0.45	0.654	-.0653952	.0410265
_cons	.3739222	.8538123	0.44	0.661	-1.299519	2.047364

Variable	Sample	Treated	Controls	Difference	S.E.	T-stat
Creat_innova	Unmatched	2.75	1.75	1	.236979789	4.22
	ATT	2.72727273	1.73509352	.992179209	.247766667	4.00

Note: S.E. does not take into account that the propensity score is estimated.

▪ Pensamiento crítico: 0.664*

Aunque es la dimensión con menor puntaje bruto, el efecto es igualmente robusto. Avances de 0.66 puntos en decisiones simples, justificación y reflexión indican que los niños y las niñas expuestos al programa desarrollaron mayor autonomía cognitiva que el grupo control.

Si bien esta competencia presentó los puntajes más bajos en ambos grupos, el impacto del programa fue relevante. Los beneficiarios lograron avances en la toma de decisiones autónoma, la justificación de sus acciones y la reflexión sobre situaciones cotidianas. En el grupo de control, la dependencia del adulto para la toma de decisiones fue marcadamente superior.

United Way Colombia

Estimando impacto (PSM) para: Pensa_Crit

Probit regression

Number of obs = 48

LR chi2(1) = 0.20

Prob > chi2 = 0.6521

Pseudo R2 = 0.0031

Log likelihood = -33.169426

trata	Coefficient	Std. err.	z	P> z	[95% conf. interval]	
Isocio	-.0121843	.0271489	-0.45	0.654	-.0653952	.0410265
_cons	.3739222	.8538123	0.44	0.661	-1.299519	2.047364

Variable	Sample	Treated	Controls	Difference	S.E.	T-stat
Pensa_Crit	Unmatched	2.04166667	1.33333333	.708333333	.160905875	4.40
	ATT	2	1.33592242	.664077581	.164649247	4.03

Note: S.E. does not take into account that the propensity score is estimated.

118

▪ Resolución de problemas: 0.661*

Un impacto casi idéntico al de pensamiento crítico. Los niños y las niñas del grupo tratamiento muestran más perseverancia, experimentación y autonomía para enfrentar retos. Este tipo de impacto tiene implicaciones directas para su desarrollo escolar futuro.

Se registró un efecto positivo en la capacidad de los niños para enfrentar desafíos. Los participantes del programa mostraron mayor perseverancia, flexibilidad cognitiva para buscar alternativas y una participación más activa en la resolución de problemas. Desarrollaron la capacidad de ensayar nuevas estrategias antes de recurrir al apoyo del adulto, a diferencia del grupo de control, donde prevaleció una actitud más pasiva, abandono rápido de la tarea o búsqueda inmediata del adulto sin intentar resolver la situación.

United Way Colombia

Estimando impacto (PSM) para: Resol_Probl

Probit regression

Number of obs = 48

LR chi2(1) = 0.20

Prob > chi2 = 0.6521

Pseudo R2 = 0.0031

Log likelihood = -33.169426

trata	Coefficient	Std. err.	z	P> z	[95% conf. interval]
Isocio	-.0121843	.0271489	-0.45	0.654	-.0653952 .0410265
_cons	.3739222	.8538123	0.44	0.661	-1.299519 2.047364

Variable	Sample	Treated	Controls	Difference	S.E.	T-stat
Resol_Probl	Unmatched	2.375	1.70833333	.666666667	.162539479	4.10
	ATT	2.36363636	1.70302201	.660614354	.169652746	3.89

Note: S.E. does not take into account that the propensity score is estimated.

119

Trabajo en equipo: 1.271*

El impacto más alto de toda la evaluación. Una diferencia mayor a 1.2 puntos refleja transformaciones muy profundas en interacción social, colaboración, respeto de turnos y construcción colectiva. Es un cambio que no ocurre espontáneamente: solo se da cuando la intervención está bien diseñada y sostenida.

Este resultado evidencia la efectividad del programa en el fomento de habilidades sociales. Los niños y las niñas del grupo de tratamiento mostraron mejoras sustanciales en la colaboración, el respeto de turnos, el apoyo mutuo y la orientación hacia objetivos comunes. La intervención fue clave para consolidar dinámicas de cooperación, mientras que en el grupo de control predominó el juego y el trabajo individual.

United Way Colombia

Estimando impacto (PSM) para: Trab_Equipo

Probit regression

Number of obs = 48

LR chi2(1) = 0.20

Prob > chi2 = 0.6521

Pseudo R2 = 0.0031

Log likelihood = -33.169426

trata	Coefficient	Std. err.	z	P> z	[95% conf. interval]	
Isocio	-.0121843	.0271489	-0.45	0.654	-.0653952	.0410265
_cons	.3739222	.8538123	0.44	0.661	-1.299519	2.047364

Variable	Sample	Treated	Controls	Difference	S.E.	T-stat
Trab_Equipo	Unmatched	2.625	1.4166667	1.2083333	.197164379	6.13
	ATT	2.68181818	1.4113009	1.27051728	.20660853	6.15

Note: S.E. does not take into account that the propensity score is estimated.

120

4.5.2. Significancia Estadística: Confianza Total en los Resultados

El hecho de que todos los coeficientes sean significativos al 1% ($p < 0.01$) es clave:

- Significa que es extremadamente improbable que estos efectos se deban al azar.
- La consistencia en todas las dimensiones aumenta la solidez de la evidencia.
- Refuerza la interpretación causal que se buscaba con el PSM.

Desde la perspectiva metodológica, este patrón es inusual en intervenciones sociales: los programas raramente tienen efectos grandes simultáneamente en cinco dominios distintos. Aquí, el programa logró resultados amplios y coherentes.

4.5.3. Interpretación Substantiva: ¿Qué significa un impacto de esta magnitud?

Un ATT entre 0.66 y 1.27 puntos no es solo una diferencia estadística. En términos prácticos:

- Son cambios observables en el comportamiento diario de los niños.

- Representan mejoras en habilidades socioemocionales y cognitivas que normalmente tardan años en consolidarse.
- En contextos de primera infancia, incluso efectos de 0.3 o 0.4 ya se consideran relevantes. Aquí los efectos duplican o triplican esa magnitud.

Esto indica que la intervención no solo funcionó: transformó el ambiente de aprendizaje y las interacciones de los niños de manera significativa.

121

4.5.4. Coherencia Interna del Modelo: Resultados Estables y Bien Especificados

Los valores de R^2 —entre 0.26 y 0.47— son adecuados para modelos con datos observacionales en competencias infantiles. Indican que:

- Existe suficiente variabilidad explicada por el tratamiento.
- No hay señales de sobreajuste ni de especificación incorrecta.
- El tratamiento es la variable más importante en la explicación del desempeño.

Cuando se combinan con un PSM bien balanceado y un soporte común adecuado, estos resultados son especialmente confiables.

4.5.5. Una revisión a la naturaleza de los datos (ordinales) para la evaluación

Como ejercicio central de robustez, se estimó un Modelo Probit Ordenado (Ordered Probit) para las cinco variables de resultado. Esta elección metodológica responde a que la escala utilizada en la valoración de habilidades (1 = Básico; 4 = Superior) es estrictamente ordinal, por lo que las categorías reflejan rangos de desempeño ordenados, pero no distancias equivalentes entre ellas. En contraste, una estimación por Mínimos Cuadrados Ordinarios (OLS) asume intervalos constantes entre

categorías (p. ej., que la distancia entre 1→2 es igual a la de 3→4), un supuesto que no se sostiene en mediciones tipo Likert ni en escalas de desempeño pedagógico.

El Probit Ordenado modela una variable latente de habilidades (Habilidades*) y estima la probabilidad de que dicha habilidad supere los diferentes umbrales de corte (τ_1 , τ_2 , τ_3) que separan las categorías observables. De esta forma, el análisis permite identificar el impacto causal del Centro Demostrativo no solo en el puntaje promedio, sino en la probabilidad de que un niño transite hacia niveles altos de desempeño, particularmente hacia el Nivel 4 (Superior), que corresponde al estándar más exigente de la escala.

122

Efecto Marginal en la Probabilidad de alcanzar Nivel 4 (Superior)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
VARIABLES	Comunicacion	Creat_innova	Pensa_Crit	Resol_Probl	Trab_Equipo
trata	0.443***	0.286***	0.218**	0.345***	0.331***
ee	(0.079)	(0.056)	(0.085)	(0.093)	(0.070)

Standard errors in parentheses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

La estimación mediante el Probit Ordenado, que reconoce y respeta la estructura ordinal de las categorías de desempeño, confirma que la participación en el Centro Demostrativo **genera impactos causales amplios, consistentes y estadísticamente significativos** en la probabilidad de alcanzar el nivel más alto de logro (categoría 4).

Los efectos más pronunciados se observan en:

- **Comunicación:** +44.3 p.p.
- **Resolución de Problemas:** +34.5 p.p.
- **Trabajo en Equipo:** +33.1 p.p.

Estas magnitudes implican que, gracias al programa, los niños multiplican entre dos y cuatro veces su probabilidad base de alcanzar un desempeño superior, lo que representa avances sustantivos considerando que la escala total solo tiene cuatro niveles.

En Creatividad e Innovación (+28.6 p.p.) y Pensamiento Crítico (+21.8 p.p.), aunque los efectos son de menor magnitud, siguen siendo altamente relevantes desde una perspectiva educacional y de política pública.

123

En conjunto, estos resultados muestran que la intervención del CDI no solo eleva los puntajes esperados, sino que actúa como un mecanismo determinante para impulsar a los niños hacia los niveles de máximo dominio, superando de forma clara el contrafactual de lo que habrían obtenido sin participar en el programa.

4.5.6. Resultados de Brechas

Para profundizar en la interpretación de los logros, se realizó un Análisis de Brechas comparando la proporción de niños que alcanzan niveles altos de desempeño (puntaje ≥ 3) entre grupos tratamiento y control.

En el grupo de control, los niveles altos de logro son prácticamente inexistentes en cuatro de las cinco habilidades. Solo Creatividad e Innovación presenta un 25% de logro inicial. Esta situación contrasta con el grupo tratado, donde el CDI genera brechas positivas amplias y categóricas:

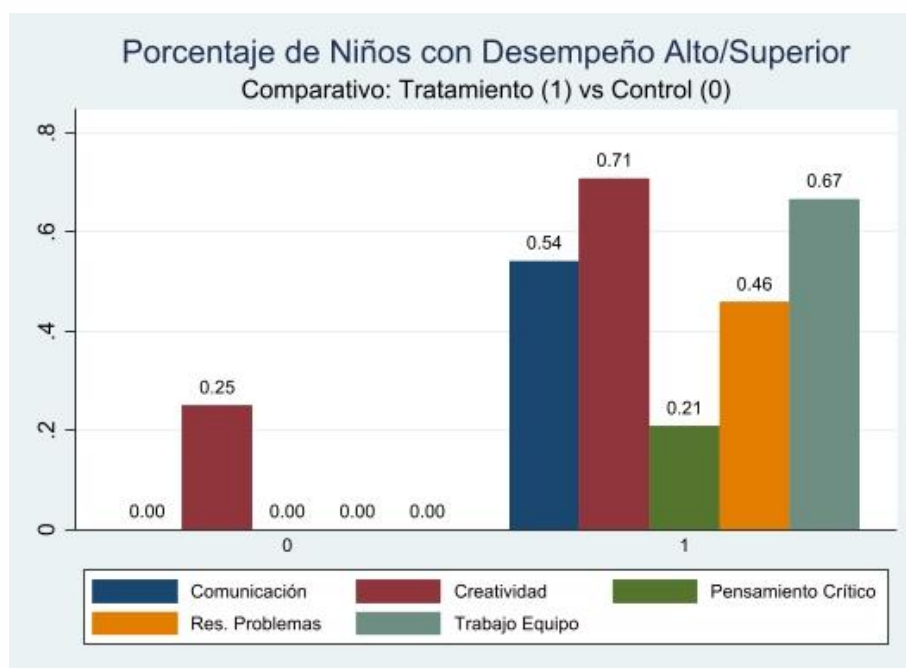
- Trabajo en Equipo: +67 p.p.
- Comunicación: +54 p.p.
- Resolución de Problemas: +46 p.p.
- Creatividad e Innovación: +46 p.p. (casi triplica el nivel base del control)

- Pensamiento Crítico: +21 p.p. desde un punto de partida de 0%

Estas brechas indican que el CDI no solo mejora resultados: crea capacidades que prácticamente no existirían sin la intervención.

En síntesis, el análisis de brechas confirma que el modelo del Centro Demostrativo es no solo efectivo, sino indispensable para que los niños alcancen los niveles más altos de desempeño en la mayoría de las habilidades evaluadas.

124



V. CONCLUSIONES GENERALES Y RECOMENDACIONES

Los resultados de esta evaluación muestran de manera inequívoca que la metodología implementada por United Way Colombia, en articulación con la Fundación Luker y la Alcaldía de Manizales, generó un impacto profundo, consistente y estadísticamente sólido sobre el desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños y las niñas atendidos en los Centros Demostrativos de Villahermosa y Pelusa.

125

Tras aplicar un diseño riguroso de evaluación basado en Propensity Score Matching (PSM) y verificando condiciones estrictas de comparabilidad y soporte común, se encontró que las cinco competencias evaluadas —Comunicación, Creatividad, Pensamiento Crítico, Resolución de Problemas y Trabajo en Equipo— presentan efectos significativos y de gran magnitud atribuibles exclusivamente a la intervención.

En una escala ordinal de solo cuatro niveles, los efectos estimados por Kernel Matching (entre 0.66 y 1.27 puntos) representan transiciones completas entre categorías de desempeño, no simples incrementos marginales. Esto significa que los niños del grupo tratamiento avanzaron hacia niveles cualitativamente superiores —y en varios casos, hacia el nivel más alto posible— en competencias que típicamente requieren largos periodos de maduración y acompañamiento.

Los resultados del Probit Ordenado refuerzan esta conclusión: el programa incrementó la probabilidad de alcanzar el nivel superior (categoría 4) entre 21 y 44 puntos porcentuales, dependiendo de la dimensión, con impactos particularmente altos en Comunicación, Resolución de Problemas y Trabajo en Equipo.

El Análisis de Brechas confirma que estas mejoras no existían en el grupo control y, en muchos casos, se originan única y directamente por la intervención. Dimensiones como Trabajo en Equipo (+67 p.p.), Comunicación (+54 p.p.) y Resolución de Problemas (+46 p.p.) revelan que el programa no solo mejora el desempeño: crea condiciones de desarrollo que el contrafactual no habría producido por sí solo.

En síntesis, el modelo pedagógico de los Centros Demostrativos emerge como una estrategia altamente efectiva, transformadora y metodológicamente robusta, capaz de generar avances sustantivos en un periodo relativamente corto y en poblaciones que enfrentan desafíos significativos en la primera infancia.

Recomendaciones

126

1. Escalar y replicar el modelo de Centros Demostrativos.

La magnitud y consistencia del impacto sugieren que la metodología implementada debería considerarse para ampliación a otros CDI del municipio y del departamento. Las evidencias permiten afirmar que el modelo no solo es efectivo, sino altamente costo-efectivo en términos de mejora del desarrollo infantil.

2. Fortalecer la sostenibilidad pedagógica.

Se recomienda consolidar procesos de formación continua a agentes educativos en prácticas de acompañamiento, interacción sensible, juego colaborativo y mediación del lenguaje, pilares demostrados como claves del impacto observado.

3. Profundizar intervenciones en Pensamiento Crítico.

Aunque se obtuvieron efectos significativos, esta es la dimensión más desafiante. Se sugiere integrar prácticas pedagógicas que promuevan toma de decisiones, razonamiento anticipado y resolución autónoma de situaciones cotidianas.

4. Establecer un sistema permanente de monitoreo y evaluación.

Dado el éxito demostrado, es pertinente crear un esquema institucionalizado de seguimiento que permita medir evolución longitudinal, identificar mejores prácticas y ajustar estrategias de forma basada en evidencia.

5. Potenciar el trabajo articulado entre United Way, Fundación Luker y Alcaldía.

La sinergia institucional fue un elemento determinante del éxito del programa. Reforzar esta articulación permitirá optimizar recursos, ampliar cobertura y fortalecer la agenda de primera infancia en Manizales.

6. Comunicar los resultados a decisores y comunidad.

Dada la contundencia de los hallazgos, se recomienda divulgar estos resultados entre actores educativos, institucionales y comunitarios para aumentar la apropiación y el respaldo al enfoque pedagógico.

127

Implicaciones de Política Pública

Los resultados de esta evaluación de impacto generan una serie de implicaciones directas para la política pública en primera infancia, especialmente para la estrategia de Centros de Desarrollo Infantil (CDI) en Manizales y, por extensión, para otros territorios con características similares. Dado que el modelo de los Centros Demostrativos produjo efectos significativos y consistentes en todas las competencias evaluadas, estas implicaciones adquieren relevancia estratégica para los tomadores de decisión.

1. El modelo de Centros Demostrativos debe considerarse una estrategia de política pública ampliable y costo-efectiva.

Los impactos encontrados —diferencias de hasta 1.27 puntos en una escala ordinal de 1 a 4 y aumentos de 44 puntos porcentuales en la probabilidad de alcanzar el nivel más alto de desempeño— sugieren que la metodología implementada no solo es efectiva, sino capaz de transformar trayectorias de desarrollo infantil. Dado que estas intervenciones no requieren inversiones estructurales altas, sino fortalecimiento

pedagógico y acompañamiento técnico, se posicionan como herramientas costo-efectivas para sistemas públicos de primera infancia.

2. La política de primera infancia debe priorizar intervenciones basadas en evidencia.

El éxito del modelo demuestra que las decisiones de política pública pueden y deben fundamentarse en evaluaciones rigurosas. Estas evidencias no solo validan la pertinencia del programa, sino que permiten identificar qué componentes generan mayor impacto —acompañamiento docente, ambientes educativos enriquecidos, interacciones pedagógicas de calidad— para orientar recursos hacia dónde realmente importan.

128

3. Se requieren estándares pedagógicos más altos en los CDI del municipio.

El contraste entre los Centros Demostrativos y el CDI San Sebastián evidencia que el estándar actual del sistema es insuficiente para garantizar niveles altos de desarrollo en habilidades clave como comunicación, pensamiento crítico, trabajo en equipo y resolución de problemas. Esto implica la necesidad de establecer lineamientos pedagógicos actualizados, centrados en la interacción, el juego significativo y la mediación del lenguaje, elementos centrales del modelo de United Way Colombia.

4. La formación continua de agentes educativos debe incorporarse como componente obligatorio en la política pública.

Las mejoras observadas sugieren que los agentes educativos son actores decisivos del impacto. La política pública debería avanzar hacia un sistema de capacitación continua, obligatoria y basada en las prácticas exitosas evidenciadas en los CDI demostrativos. Esto incluye mentoría in situ, retroalimentación pedagógica y comunidades de práctica.

5. Las alianzas público–privadas fortalecen y aceleran resultados.

El trabajo articulado entre United Way Colombia, Fundación Luker y la Alcaldía de Manizales demostró ser un acelerador del impacto educativo. Esta experiencia valida que la política pública puede beneficiarse de alianzas estratégicas que combinan experiencia técnica, innovación social y capacidad institucional. Replicar este modelo de cooperación permitiría ampliar la cobertura y calidad de los servicios de primera infancia.

129

6. La evaluación de impacto debe institucionalizarse dentro de la política educativa local.

Este estudio demuestra que es posible, y necesario, evaluar rigurosamente programas de primera infancia incluso en contextos locales. A partir de estos resultados, se recomienda adoptar un sistema institucional de monitoreo, evaluación y aprendizaje (MEL) que permita generar datos comparables año a año, identificar rezagos y ajustar intervenciones con rapidez.

7. Implicaciones a largo plazo: mejor desempeño escolar y reducción de desigualdades.

Dado que las competencias evaluadas son predictores robustos del desempeño escolar futuro, el impacto observado tiene implicaciones estructurales:

- mejor adaptación al entorno escolar,
- mayor rendimiento académico en educación primaria,
- disminución de brechas de origen socioeconómico,
- reducción de rezagos en habilidades socioemocionales clave.



United Way Colombia



Invertir en estas competencias durante los primeros cinco años es una estrategia de política pública para romper ciclos de desigualdad y mejorar los resultados educativos de toda la cohorte infantil del municipio.

VI. REFERENCIAS

Bernal, R., Peña, X. (2011) Guía práctica para la evaluación de impacto. Universidad de los Andes. Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico; Ediciones Uniandes

Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI.

Gertler, P., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L., & Vermeersch, C. (2017). La evaluación de impacto en la práctica (Segunda edición ed.). Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial. doi:10.1596/978-1-4648-0888-3

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Serie investigación educativa. Editorial Graó, Barcelona.

Ley 1804 de 2016. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre

Ministerio de Educación Nacional (2017) Bases Curriculares para Educación Inicial y Preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral.

VII. ANEXOS

ANEXO 1:

FICHAS PEDAGÓGICAS

132

Componente: Creatividad e innovación "Capacidad de los niños para explorar diferentes soluciones a una misma situación o problema, fomentando la libre expresión y la originalidad en sus respuestas"

Nombre de la actividad: "Construye tu criatura mágica"

Población: niñas y niños de 3 a 5 años de edad

Objetivo de la Actividad: Identificar la apropiación de la competencia creativa en los niños y su capacidad para aplicarla en la solución de situaciones y actividades de la vida cotidiana, mediante la construcción libre con materiales diversos que fomenten la imaginación y la expresión personal.

Momento de la sesión	Descripción	Recursos	Tiempo
Experimentar: Conectarse con una experiencia y	Explique a los niños que se les presentará una "caja misteriosa" que contiene diferentes objetos (plumas, piedras, telas, entre otros). Invite a cada niño a sacar un objeto, tocarlo y expresar, con una palabra o un gesto, qué le recuerda. Después de la	Caja con diferentes objetos	6 minutos

Momento de la sesión	Descripción	Recursos	Tiempo
reflexionar acerca de ella.	exploración, pida a los niños que comparen las texturas y formas de los materiales, resaltando sus diferencias y semejanzas, cada niño toca un objeto de la caja y dice una palabra sobre cómo se siente (suave, áspero, frío, esponjoso).. A continuación, cuente una historia breve y sencilla que despierte la imaginación (por ejemplo: “Un día las nubes se transformaron en criaturas mágicas...”). Finalmente, formule preguntas abiertas como: <i>¿Qué les recuerda este objeto?</i> o <i>¿Qué criatura podrían inventar con esto?</i> , animando a que cada niño comparta su idea.		
Conceptualizar: Establecer conexión entre las experiencias y los conceptos.	Invite a los niños a imaginar y construir su propia criatura utilizando los materiales disponibles. Anímelos a ponerle un nombre y a describir sus características principales. Mientras trabajan, acérquese a cada niño para escuchar sus ideas y preguntarles qué tipo de criatura están creando. Una vez terminadas las construcciones, propicie una breve conversación en la que los niños		6 minutos

Momento de la sesión	Descripción	Recursos	Tiempo
	expliquen cómo su criatura podría ayudar o servir en la vida cotidiana (por ejemplo, “mi criatura me ayuda a llevar mi maleta” o “mi criatura me cuida cuando duermo”).		
Aplicación y creación: Identificar los saberes y conceptos aprendidos y ponerlos en práctica.	Invite a cada niño a presentar su criatura al grupo, explicando qué es, cómo se llama y para qué sirve. Anímelos a hacerlo de manera sencilla y creativa, destacando las funciones que imaginaron para su personaje. Escuche con atención y formule preguntas breves que ayuden a profundizar, como: “¿Cómo se llama lo que acabas de crear y qué hace?” o “¿Qué materiales usaste y por qué los elegiste?”. Finalmente, motive al resto de los compañeros a reconocer y valorar cada intervención con un aplauso, reforzando la importancia de escuchar y apreciar las ideas de los demás.		8 minutos

134

Componente: Cooperación y Trabajo en equipo " Capacidad de los niños para colaborar, coordinarse con otros, compartir responsabilidades y valorar el aporte de cada compañero."

Nombre de la Actividad: “La misión imposible”

Población: Niñas y niños de 3 a 6 años

Objetivo de la actividad: identificar la capacidad de cooperación y el trabajo en equipo a través de una misión compartida que requiere la participación de todos para alcanzar la meta.

Momento de la sesión	Descripción	Recursos	Tiempo
Experimentar: Conectarse con una experiencia y reflexionar acerca de ella.	El facilitador presenta la misión: <i>“Hoy tenemos un reto muy difícil: construir una torre muy alta entre todos, pero solo podremos lograrlo si trabajamos en equipo. ¿Aceptan la misión?”</i> . Los niños reciben bloques y comienzan a apilarlos de manera libre. El facilitador observa cómo interactúan: si se turnan, si se ayudan, si comparten ideas.	Bloques grandes o piezas de construcción, conos o cintas para delimitar el espacio, música para ambientar el juego.	6 minutos
Conceptualizar: Establecer conexión	El facilitador coloca varios bloques en el centro del círculo y plantea: <i>“Algunos bloques están congelados y no se pueden</i>		6 minutos

Momento de la sesión	Descripción	Recursos	Tiempo
entre las experiencias y los conceptos.	<p><i>usar hasta que un compañero venga y los libere”.</i></p> <p>Para “liberarlos”, un niño debe invitar a otro a que lo acompañe a recoger el bloque y ponerlo en la torre.</p> <p>La consigna es que ningún niño puede jugar solo: siempre necesita a un compañero para seguir construyendo.</p> <p>Al finalizar, se conversa sobre cómo se sintieron al ayudarse mutuamente y qué estrategias usaron para no dejar a nadie por fuera.</p> <p>Preguntas orientadoras: “¿Quién te ayudó y cómo lo hizo?”, “¿Cómo se sintieron trabajando en grupo?”.</p>		
<p>Aplicación y creación:</p> <p>Identificar los saberes y conceptos</p>	<p>El grupo se divide en dos equipos. Cada equipo debe construir la torre más alta usando bloques.</p> <p>Para lograrlo, los equipos pueden observarse y comunicarse entre sí.</p>	<p>Bloques de lego gigantes</p>	<p>8 minutos</p>

Momento de la sesión	Descripción	Recursos	Tiempo
aprendidos y ponerlos en práctica.	<p>Al final, se comparan las torres y cada grupo explica cómo trabajaron en conjunto, qué dificultades tuvieron y cómo las resolvieron.</p> <p>Preguntas orientadoras: “¿Cómo hicieron para construir la torre juntos?”, “¿Qué hicieron cuando algo no salió bien?”.</p>		

ANEXO 2:

PROTOCOLO PARA EL DIARIO DE CAMPO

Objetivo del diario de campo

Registrar de manera sistemática las experiencias, interacciones y evidencias observadas durante el desarrollo de las actividades pedagógicas, con el fin de analizar cómo los niños apropian y aplican la competencia trabajada en el marco del proyecto.

138

Estructura del diario de campo

1. Datos generales

- Fecha: _____
- Lugar / CDI: _____
- Nombre del observador: _____
- Actividad / Mesa: _____
- Número de niños asistentes: _____

2. Descripción de la actividad

- Relato breve y cronológico de lo sucedido durante la actividad (qué hicieron los niños, qué materiales se usaron, dinámica del grupo).

3. Comportamiento de los niños

- Actitudes y expresiones (entusiasmo, resistencia, concentración, disfrute).
- Manifestaciones verbales y no verbales relevantes.

4. Interacciones

- Entre niños (colaboración, conflictos, acuerdos).
- Con los materiales (formas de exploración, combinaciones).
- Con los adultos (respuestas a preguntas, búsqueda de ayuda).

5. Comunicación

- Expresiones verbales (claridad, vocabulario, iniciativa al hablar).
- Expresiones no verbales (gestos, señas, lenguaje corporal).
- Capacidad para escuchar y responder a otros.
- Estrategias creativas de comunicación (uso de historias, juegos de palabras, sonidos).

6. Evidencias de la competencia trabajada

- Ideas originales expresadas.
- Uso no convencional de materiales.
- Narrativas inventadas o relatos espontáneos.

7. Reflexión del observador

- Análisis personal sobre logros, dificultades, aprendizajes y aspectos a fortalecer.
- Observaciones sobre factores externos que influyeron (tiempo, espacio, ambiente, disposición).

140

8. Conclusiones parciales

- Resumen de los principales hallazgos del día.
- Recomendaciones para futuras actividades.

Orientaciones para el registro

- Usar un lenguaje claro, descriptivo y sin juicios de valor.
- Incorporar citas textuales de los niños siempre que sea posible.
- Diferenciar lo **observado** (hecho) de la **interpretación** (reflexión del observador).
- Registrar de manera inmediata o en el menor tiempo posible después de la actividad.

ANEXO 3:

FICHA DE OBSERVACIÓN

Competencia: Pensamiento crítico

Actividad observada: ¿Qué harías si...?

Población: Niñas y niños de 3 a 6 años

Observador: _____

Fecha: _____

141

Definición de la competencia de pensamiento crítico (para el proyecto):

Capacidad de los niños para reflexionar sobre situaciones cotidianas, tomar decisiones, justificar sus elecciones y comunicarlas de manera clara, fomentando el análisis y el diálogo con sus pares.

COMPONENTE	PREGUNTA ORIENTADORA	OBSERVACION
Capacidad de tomar decisiones	¿El niño propone una acción concreta frente a la situación planteada? ¿Muestra seguridad o claridad al decidir qué haría?	
Justificación de respuestas	¿El niño explica por qué eligió esa opción, usando palabras sencillas o ejemplos de su vida cotidiana? ¿Relaciona su decisión con una consecuencia positiva (ejemplo: “para que mi amigo no se ponga triste”)?	

COMPONENTE	PREGUNTA ORIENTADORA	OBSERVACION
Comunicación	<p>¿Expresa sus ideas con palabras, gestos o dramatizaciones comprensibles para el grupo?</p> <p>¿Escucha a sus compañeros y responde a preguntas o comentarios sobre lo que dijo?</p>	

Registro del observador en la plataforma digital

- Evidencias de toma de decisiones: _____
- Justificaciones expresadas: _____
- Ejemplos de comunicación clara: _____
- Observaciones adicionales: _____

Competencia: Resolución de problemas

Actividad observada: *El tesoro escondido*

Población: Niñas y niños de 3 a 5 años

Observador: _____

Fecha: _____

143

Definición de la competencia de resolución de problemas (para el proyecto):

Capacidad de los niños para enfrentar desafíos de la vida cotidiana, identificando el problema, explorando alternativas, probando soluciones y perseverando hasta encontrar la más adecuada, comunicando sus ideas y acciones en el proceso.

COMPONENTE	PREGUNTA ORIENTADORA	OBSERVACION
Identificación del problema	¿El niño reconoce que hay un obstáculo o reto que debe superar? ¿Muestra comprensión de la situación planteada (ejemplo: el tesoro escondido)?	
Propuestas de solución	¿El niño propone alternativas para resolver el problema? ¿Expresa ideas con palabras, gestos o acciones para intentar solucionarlo?	
Prueba y error	¿El niño experimenta distintas formas de superar el reto? ¿Modifica su estrategia al darse cuenta de que una no funciona?	
Perseverancia	¿El niño insiste en resolver la situación sin abandonar rápidamente la actividad? ¿Muestra motivación a pesar de las dificultades o los errores?	

COMPONENTE	PREGUNTA ORIENTADORA	OBSERVACION
Comunicación	<p>¿El niño comparte sus ideas o descubrimientos con otros?</p> <p>¿Responde o escucha a las orientaciones del facilitador y de sus compañeros?</p>	

Registro del observador en la plataforma digital

- Evidencias de identificación del problema: _____
- Propuestas de solución expresadas: _____
- Ejemplos de prueba y error: _____
- Estrategias de búsqueda de alternativas: _____
- Manifestaciones de perseverancia: _____
- Evidencias de comunicación: _____
- Observaciones adicionales: _____

Competencia: Cooperación y trabajo en equipo

Actividad observada: *La misión imposible*

Población: Niñas y niños de 3 a 6 años

Observador: _____

Fecha: _____

145

Definición de la competencia (para el proyecto):

Capacidad de los niños para trabajar de manera conjunta en la consecución de un objetivo común, compartiendo responsabilidades, apoyando a sus compañeros, resolviendo desacuerdos de forma pacífica y comunicándose para lograr el éxito grupal.

COMPONENTE	PREGUNTA ORIENTADORA	OBSERVACION
Participación conjunta en la construcción	¿El niño se involucra activamente en la tarea grupal? ¿Colabora colocando bloques o aportando ideas para la construcción?	
Turnos para usar los materiales	¿El niño respeta el turno de sus compañeros para usar los bloques? ¿Entrega o comparte materiales cuando otro los necesita?	
Ayuda entre compañeros	¿El niño brinda apoyo a un compañero que tiene dificultad (sostener la torre, pasar piezas, dar ideas)? ¿Pide ayuda cuando la necesita?	
Resolución pacífica de desacuerdos	¿El niño negocia o acepta acuerdos cuando hay diferencias? ¿Evita conductas de conflicto (quitar piezas, discutir sin dialogar)?	

COMPONENTE	PREGUNTA ORIENTADORA	OBSERVACION
Alegría y motivación por el logro compartido	<p>¿El niño celebra los avances junto a sus compañeros (aplausos, sonrisas, gestos de alegría)?</p> <p>¿Muestra entusiasmo por alcanzar la meta en equipo?</p>	
Comunicación	<p>¿El niño expresa sus ideas al grupo de forma clara (con palabras, gestos o ejemplos)?</p> <p>¿Escucha a sus compañeros y responde a sus propuestas o comentarios?</p>	

Registro del observador

- Evidencias de participación conjunta: _____
- Observaciones sobre turnos: _____
- Ejemplos de ayuda entre compañeros: _____
- Manejo de desacuerdos: _____
- Expresiones de alegría y motivación: _____
- Evidencias de comunicación: _____
- Observaciones adicionales: _____

ANEXO 4:

FICHA DE OBSERVACIÓN

Competencia: Comunicación

Definición:

Capacidad del grupo para expresar ideas, emociones y pensamientos a través del lenguaje oral, fomentando la escucha activa, el diálogo y la interacción entre los participantes durante las actividades pedagógicas.

147

Escala tipo Likert (1 a 4)

Valor	Descripción general	Interpretación pedagógica
1	Nunca o muy raramente se evidencia la conducta.	El grupo no manifiesta aún esta habilidad o lo hace solo ante guía constante del adulto.
2	A veces se evidencia, pero de forma parcial o con apoyo.	El grupo muestra la habilidad en ocasiones, aunque requiere acompañamiento frecuente.
3	Casi siempre se evidencia de forma autónoma.	El grupo muestra la habilidad con consistencia, aunque puede necesitar refuerzo en algunos momentos.
4	Siempre o casi siempre se evidencia de manera espontánea y consistente.	El grupo manifiesta la habilidad con naturalidad y la integra en sus interacciones cotidianas.

Matriz de evaluación por componente e ítem

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Expresión de ideas y emociones	El grupo utiliza palabras, frases o gestos comprensibles al interactuar con los títeres.					
Expresión de ideas y emociones	El grupo expresa emociones o ideas propias durante la actividad.					
Escucha activa y respeto por la palabra del otro	El grupo atiende lo que dicen sus compañeros o los títeres en la historia.					
Escucha activa y respeto por la palabra del otro	El grupo espera su turno para hablar y muestra respeto por las intervenciones de los demás.					
Interacción y construcción colectiva	El grupo responde a las preguntas que formulan los					

	títeres o el docente.					
Interacción y construcción colectiva	El grupo propone soluciones o ideas que se conectan con lo planteado por sus compañeros.					

Interpretación global de la competencia

Para obtener el puntaje final de la categoría, se deben promediar los valores asignados en cada ítem. El resultado reflejará el nivel de desarrollo del grupo según la escala establecida (1 a 4), donde 1 corresponde a un nivel inicial y 4 a un nivel consolidado. Este promedio permitirá identificar el avance general del grupo en la competencia observada.

Promedio obtenido	Nivel de desarrollo de la competencia	Descripción interpretativa
1.0 – 1.9	Inicial	El grupo requiere apoyo constante para comunicarse y participar en el diálogo.
2.0 – 2.9	En desarrollo	El grupo muestra avances en la expresión y escucha, pero necesita acompañamiento.
3.0 – 3.5	Consolidación parcial	El grupo se comunica y participa activamente, con pequeñas dificultades de escucha o secuencia.
3.6 – 4.0	Consolidada	El grupo comunica con claridad, escucha activamente y contribuye de manera significativa a la interacción colectiva.

Competencia: Creatividad e Innovación

Definición:

Capacidad del grupo para explorar diferentes soluciones a una misma situación o problema, fomentando la libre expresión, la originalidad y la innovación colectiva en sus producciones y relatos.

Escala tipo Likert (1 a 4)

150

Valor	Descripción general	Interpretación pedagógica
1	Nunca o muy raramente se evidencia la conducta.	El grupo no manifiesta aún esta habilidad o lo hace solo ante guía constante del adulto.
2	A veces se evidencia, pero de forma parcial o con apoyo.	El grupo muestra la habilidad en ocasiones, aunque requiere acompañamiento frecuente.
3	Casi siempre se evidencia de forma autónoma.	El grupo muestra la habilidad con consistencia, aunque puede necesitar refuerzo en algunos momentos.
4	Siempre o casi siempre se evidencia de manera espontánea y consistente.	El grupo manifiesta la habilidad con naturalidad y la integra en sus interacciones cotidianas.

Matriz de evaluación por componente e ítem

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Capacidad de generar ideas originales	El grupo propone ideas diferentes o inesperadas durante la					

	construcción de la criatura.					
Capacidad de generar ideas originales	El grupo explica funciones o características distintas a lo común en su creación.					
Uso no convencional de materiales	El grupo combina materiales de formas nuevas o poco habituales para construir su criatura.					
Uso no convencional de materiales	El grupo justifica por qué eligió o usó los materiales de manera distinta a su función cotidiana.					
Narrativas inventadas	El grupo crea historias alrededor de su criatura (nombre, poderes, lugar donde vive, etc.).					
Narrativas inventadas	El grupo relaciona su criatura con situaciones					

	cotidianas o contextos imaginarios.					
Comunicación	El grupo expresa sus ideas mediante palabras, gestos o dibujos durante la actividad.					
Comunicación	El grupo escucha y responde a los aportes o preguntas de otros compañeros.					

Interpretación global de la competencia

Para obtener el puntaje final de la categoría, se deben promediar los valores asignados en cada ítem. El resultado reflejará el nivel de desarrollo del grupo según la escala establecida (1 a 4), donde 1 corresponde a un nivel inicial y 4 a un nivel consolidado. Este promedio permitirá identificar el avance general del grupo en la competencia observada.

Promedio obtenido	Nivel de desarrollo de la competencia	Descripción interpretativa
1.0 – 1.9	Inicial	El grupo requiere apoyo constante para generar ideas o innovar en sus producciones.
2.0 – 2.9	En desarrollo	El grupo muestra avances en la expresión creativa, pero aún necesita acompañamiento y guía.
3.0 – 3.5	Consolidación parcial	El grupo genera propuestas originales y narrativas con cierta autonomía, aunque con algunas limitaciones.
3.6 – 4.0	Consolidada	El grupo demuestra creatividad sostenida, uso innovador de materiales y coherencia en sus narrativas colectivas.

Competencia: pensamiento crítico

Definición:

Capacidad del grupo para reflexionar sobre situaciones cotidianas, tomar decisiones, justificar sus elecciones y comunicarlas de manera clara, fomentando el análisis colectivo y el diálogo entre pares.

Escala tipo Likert (1 a 4)

154

Valor	Descripción general	Interpretación pedagógica
1	Nunca o muy raramente se evidencia la conducta.	El grupo no manifiesta aún esta habilidad o lo hace solo ante guía constante del adulto.
2	A veces se evidencia, pero de forma parcial o con apoyo.	El grupo muestra la habilidad en ocasiones, aunque requiere acompañamiento frecuente.
3	Casi siempre se evidencia de forma autónoma.	El grupo muestra la habilidad con consistencia, aunque puede necesitar refuerzo en algunos momentos.
4	Siempre o casi siempre se evidencia de manera espontánea y consistente.	El grupo manifiesta la habilidad con naturalidad y la integra en sus interacciones cotidianas.

Matriz de evaluación por componente e ítem

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Capacidad de tomar decisiones	El grupo propone acciones concretas frente a la situación planteada.					

Capacidad de tomar decisiones	El grupo muestra seguridad o claridad al decidir qué haría.					
Justificación de respuestas	El grupo explica por qué eligió una opción, usando palabras o ejemplos de su experiencia.					
Justificación de respuestas	El grupo relaciona su decisión con una consecuencia positiva o reflexiva.					
Comunicación	El grupo expresa sus ideas con claridad mediante palabras, gestos o dramatizaciones.					
Comunicación	El grupo escucha y responde a los aportes o preguntas de otros compañeros.					

Interpretación global de la competencia

Para obtener el puntaje final de la categoría, se deben promediar los valores asignados en cada ítem. El resultado reflejará el nivel de desarrollo del grupo según la escala establecida (1 a 4), donde 1 corresponde a un nivel inicial y 4 a un nivel consolidado.

Este promedio permitirá identificar el avance general del grupo en la competencia observada.

Promedio obtenido	Nivel de desarrollo de la competencia	Descripción interpretativa
1.0 – 1.9	Inicial	El grupo requiere acompañamiento constante para tomar decisiones y expresar sus razonamientos.
2.0 – 2.9	En desarrollo	El grupo muestra avances en la toma de decisiones y en la justificación de sus ideas, aunque aún necesita apoyo.
3.0 – 3.5	Consolidación parcial	El grupo argumenta y comunica sus decisiones con mayor autonomía, aunque presenta algunas inconsistencias.
3.6 – 4.0	Consolidada	El grupo demuestra pensamiento crítico sostenido, reflexiona colectivamente y argumenta sus ideas de forma coherente y respetuosa.

Competencia: Resolución de problemas

Definición:

Capacidad del grupo para enfrentar desafíos cotidianos, identificar problemas, explorar alternativas, probar soluciones y perseverar hasta encontrar la más adecuada, comunicando sus ideas y acciones durante el proceso.

157

Escala tipo Likert (1 a 4)

Valor	Descripción general	Interpretación pedagógica
1	Nunca o muy raramente se evidencia la conducta.	El grupo no manifiesta aún esta habilidad o lo hace solo ante guía constante del adulto.
2	A veces se evidencia, pero de forma parcial o con apoyo.	El grupo muestra la habilidad en ocasiones, aunque requiere acompañamiento frecuente.
3	Casi siempre se evidencia de forma autónoma.	El grupo muestra la habilidad con consistencia, aunque puede necesitar refuerzo en algunos momentos.
4	Siempre o casi siempre se evidencia de manera espontánea y consistente.	El grupo manifiesta la habilidad con naturalidad y la integra en sus interacciones cotidianas.

Matriz de evaluación por componente e ítem

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Identificación del problema	El grupo reconoce que existe un reto u obstáculo que debe superar.					
Identificación del problema	El grupo comprende la					

	situación planteada y su objetivo.					
Propuestas de solución	El grupo propone alternativas para resolver el problema.					
Propuestas de solución	El grupo expresa ideas o acciones concretas para intentar solucionarlo.					
Prueba y error	El grupo experimenta distintas formas de superar el reto planteado.					
Prueba y error	El grupo ajusta o modifica su estrategia al notar que una opción no funciona.					
Perseverancia	El grupo mantiene el interés y la participación hasta resolver la situación.					
Perseverancia	El grupo muestra motivación y no abandona fácilmente ante las dificultades.					
Comunicación	El grupo comparte sus ideas o					

	descubrimientos con otros.					
Comunicación	El grupo escucha y responde a las orientaciones del facilitador o de sus compañeros.					

Interpretación global de la competencia

Para obtener el puntaje final de la categoría, se deben promediar los valores asignados en cada ítem. El resultado reflejará el nivel de desarrollo del grupo según la escala establecida (1 a 4), donde 1 corresponde a un nivel inicial y 4 a un nivel consolidado. Este promedio permitirá identificar el avance general del grupo en la competencia observada.

Promedio obtenido	Nivel de desarrollo de la competencia	Descripción interpretativa
1.0 – 1.9	Inicial	El grupo requiere acompañamiento constante para identificar problemas o mantener el interés en resolverlos.
2.0 – 2.9	En desarrollo	El grupo muestra avances en la identificación y búsqueda de soluciones, pero aún necesita orientación y apoyo continuo.
3.0 – 3.5	Consolidación parcial	El grupo propone y prueba estrategias de resolución con cierta autonomía, aunque requiere orientación puntual.
3.6 – 4.0	Consolidada	El grupo demuestra autonomía, perseverancia y creatividad en la resolución colaborativa de problemas.

Competencia: Cooperación y Trabajo en equipo

Definición:

Capacidad del grupo para trabajar de manera conjunta en la consecución de un objetivo común, compartiendo responsabilidades, apoyando a sus compañeros, resolviendo desacuerdos de forma pacífica y comunicándose para lograr el éxito colectivo.

160

Escala tipo Likert (1 a 4)

Valor	Descripción general	Interpretación pedagógica
1	Nunca o muy raramente se evidencia la conducta.	El grupo no manifiesta aún esta habilidad o lo hace solo ante guía constante del adulto.
2	A veces se evidencia, pero de forma parcial o con apoyo.	El grupo muestra la habilidad en ocasiones, aunque requiere acompañamiento frecuente.
3	Casi siempre se evidencia de forma autónoma.	El grupo muestra la habilidad con consistencia, aunque puede necesitar refuerzo en algunos momentos.
4	Siempre o casi siempre se evidencia de manera espontánea y consistente.	El grupo manifiesta la habilidad con naturalidad y la integra en sus interacciones cotidianas.

Matriz de evaluación por componente e ítem

Componente	Pregunta orientadora / Ítem	1	2	3	4	Observaciones cualitativas
Participación conjunta en la construcción	El grupo se involucra activamente en la tarea grupal.					

United Way Colombia

Participación conjunta en la construcción	El grupo colabora aportando ideas o materiales para la construcción.					
Turnos para usar los materiales	El grupo respeta los turnos para usar los materiales.					
Turnos para usar los materiales	El grupo comparte los recursos cuando otros los necesitan.					
Ayuda entre compañeros	El grupo brinda apoyo a los compañeros que presentan dificultades durante la actividad.					
Ayuda entre compañeros	El grupo solicita ayuda cuando la necesita, favoreciendo la cooperación mutua.					
Resolución pacífica de desacuerdos	El grupo negocia o acepta acuerdos cuando se					

United Way Colombia

	presentan diferencias.					
Resolución pacífica de desacuerdos	El grupo evita conductas de conflicto y busca soluciones dialogadas.					
Alegría y motivación por el logro compartido	El grupo celebra los avances y logros colectivos con entusiasmo.					
Alegría y motivación por el logro compartido	El grupo mantiene el interés y la motivación por alcanzar la meta en equipo.					
Comunicación	El grupo expresa sus ideas al conjunto de forma clara, mediante palabras o gestos.					
Comunicación	El grupo escucha y responde a las intervenciones de otros compañeros.					

Interpretación global de la competencia

Para obtener el puntaje final de la categoría, se deben promediar los valores asignados en cada ítem. El resultado reflejará el nivel de desarrollo del grupo según la escala establecida (1 a 4), donde 1 corresponde a un nivel inicial y 4 a un nivel consolidado. Este promedio permitirá identificar el avance general del grupo en la competencia observada.

163

Promedio obtenido	Nivel de desarrollo de la competencia	Descripción interpretativa
1.0 – 1.9	Inicial	El grupo requiere acompañamiento constante para coordinarse y trabajar en conjunto.
2.0 – 2.9	En desarrollo	El grupo muestra avances en la cooperación, aunque aún necesita mediación para resolver desacuerdos y organizarse.
3.0 – 3.5	Consolidación parcial	El grupo coopera, respeta turnos y resuelve conflictos con creciente autonomía, aunque requiere ajustes en la comunicación.
3.6 – 4.0	Consolidada	El grupo demuestra cooperación activa, comunicación efectiva y cohesión en la consecución de metas compartidas.