

Aprendizajes del equipo de Formare - Entre el diseño y la realidad: lo que ocurre cuando un programa sale del entorno controlado a territorios distintos

La experiencia de implementación de Aprendamos Todos a Leer (ATAL) en Manizales y otros territorios del país muestra una lección central: **en educación, un buen diseño no garantiza por sí mismo “buenos” resultados**. Entre la propuesta inicial y lo que finalmente ocurre en las aulas aparece una zona crítica donde interactúan la continuidad escolar, la capacidad del equipo, las condiciones institucionales y las particularidades del territorio. Allí se define buena parte de la efectividad real de una intervención.

Este boletín propone una lectura de los resultados EGRA de Entrada 2025, Salida 2025 y Entrada 2026 desde el lente de una aproximación a la ciencia de la implementación. **La pregunta de fondo no es únicamente si una intervención funciona, sino qué sucede entre el diseño y la ejecución** cuando el programa debe operar en contextos heterogéneos, con restricciones reales de tiempo, asistencia y capacidad de acompañamiento.

Del diseño a la realidad

En los entornos controlados, las intervenciones suelen operar con mayor estabilidad: hay más seguimiento, mayor control de las condiciones de ejecución y una relación más cercana entre lo planeado y lo realizado. Cuando el programa se expande a nuevos territorios donde los contextos y realidades son distintos, esa estabilidad disminuye, los supuestos son contrarios y aparecen tensiones asociadas con el calendario escolar, la continuidad de los estudiantes, la asistencia, la rotación de profesores/rectores/actores y la capacidad local para sostener la propuesta, entre externalidades con efectos positivos y negativos.

Aprendizaje Clave de Formare; Por eso, el reto no consiste simplemente en llevar un programa de un lugar a otro y operarlo. La implementación educativa exige distinguir entre los componentes esenciales que deben preservarse y aquellos aspectos que necesitan adaptación para responder a realidades territoriales distintas, sin perder el propósito pedagógico y de impacto de la intervención.

¿Qué aporta la ciencia de la implementación?

La ciencia de la implementación analiza cómo llevar prácticas basadas en evidencia a contextos reales, considerando aspectos como fidelidad, adaptación, factibilidad y sostenibilidad. En educación, este enfoque ayuda a explicar por qué una misma intervención puede generar resultados diferentes según el territorio, la escuela o el grado. En la alfabetización inicial, esta mirada es especialmente útil porque leer y escribir son aprendizajes acumulativos y sensibles a la cantidad, calidad y continuidad de la enseñanza.

La evidencia reciente muestra que las intervenciones más sólidas en lectura inicial combinan enseñanza explícita, práctica sistemática, seguimiento frecuente y retroalimentación útil y oportuna¹. Por eso, la pregunta no es solo qué metodología elegir, sino cómo lograr que las escuelas la implementen con suficiente estabilidad, intensidad y capacidad de adaptación frente a interrupciones o restricciones del contexto.

Lo que sugieren los resultados

Los datos EGRA para Entrada 2025, Salida 2025 y Entrada 2026 muestran que sí existen mejoras importantes en varios territorios², especialmente entre la línea de entrada y la medición de salida 2025, pero esas mejoras no son homogéneas ni permanentes en todos los grados, territorios y contextos. En primero, por ejemplo, territorios como Manizales, FAEA (Pensilvania), Corazón de Caña (Valle del Cauca) y Sin Fronteras (Antioquia) registraron aumentos notorios en la proporción de estudiantes ubicados en “estándar y avanzado” entre Entrada y Salida 2025, mientras que otros muestran avances más moderados o trayectorias menos consistentes al comparar con Entrada 2026.

El patrón también se observa en palabras por minuto. En primero, el promedio pasó de 6,8 a 39,52 palabras por minuto en Manizales, de 6,2 a 31,6 en Pensilvania y de 2,29 a 38,9 en Antioquia (Sin Fronteras entre Entrada y Salida 2025); estos cambios sugieren que, cuando la implementación logra desplegarse con intensidad suficiente, los resultados pueden ser muy significativos. Sin embargo, la Entrada 2026 revela nuevamente puntos de partida muy

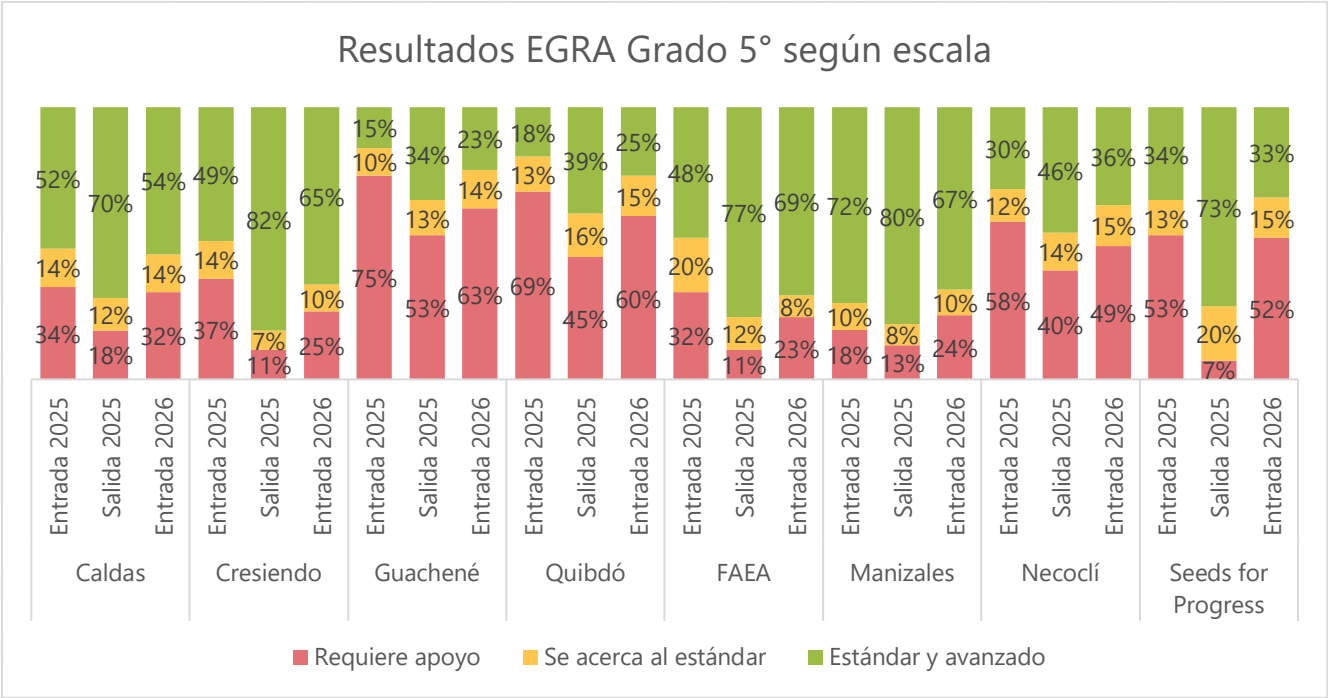
¹ Galbally, J., & Scharff, N. (2022). Pilot study of the dynamic early literacy framework for implementation of science of reading aligned instruction. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 11(1).

² La evaluación de resultados incluye territorios ubicados en los departamentos de Caldas, Antioquia, Valle del Cauca, Cundinamarca, Cauca y Chocó, además de territorios en Guatemala.

distintos entre territorios, **lo que recuerda que la mejora no se instala automáticamente ni se reproduce de manera uniforme de un año a otro.**

En segundo y tercero el panorama es más heterogéneo. Hay territorios con progresos visibles entre Entrada y Salida 2025, pero también otros donde la Entrada 2026 muestra descensos o avances limitados, como ocurre en varios indicadores de Guachené, Quibdó o Necoclí según grado, lo que **refuerza la hipótesis de que la sostenibilidad de la implementación depende de condiciones que van más allá del diseño pedagógico.**

En cuarto y quinto, donde una mayor proporción de estudiantes ya se ubica en “estándar y avanzado”, la lectura de la evidencia y pruebas debe ser más fina. Allí la intervención no necesariamente produce saltos tan bruscos en la distribución porcentual, pero sí puede contribuir a consolidar la fluidez, sostener niveles de desempeño y evitar retrocesos buscando mejorar la comprensión de lectura. Por ejemplo, Manizales y FAEA (Pensilvania) muestran niveles altos de logro en Salida 2025, mientras territorios como Guachené, Quibdó y Necoclí exhiben trayectorias más frágiles o desiguales.



Aprender de lo bueno y de lo difícil

La evidencia disponible permite evitar dos errores frecuentes: **El primero es asumir que un buen resultado confirma que el programa se puede replicar sin ajustes adaptaciones de contexto. El segundo es concluir que un resultado débil significa que la intervención fracasó.** La ciencia de la implementación propone una lectura distinta: los resultados expresan la interacción entre la calidad del diseño y las condiciones concretas de ejecución.

Los territorios donde se observan mejoras robustas sugieren que **ATAL tiene potencial para transformar aprendizajes cuando logra sostener ciertos mínimos:** continuidad, secuencia, seguimiento y apropiación por parte del equipo. Los territorios donde ese avance es más limitado o irregular no deben leerse solo como una alerta sobre el programa, sino como una oportunidad para identificar restricciones de dosis, acompañamiento, estabilidad y adaptación contextual.

Un programa no viaja solo.

Lo que realmente se desplaza de un territorio a otro no es una receta cerrada, sino una combinación de principios pedagógicos, apoyos operativos y decisiones de adaptación. Cuando esas piezas no logran ensamblarse, el resultado esperado pierde fuerza, aun si el diseño original era sólido.

Un desafío de 40 semanas

Este punto es particularmente importante para ATAL. Si el programa fue concebido para operar durante 40 semanas continuas, pero en la práctica la mayoría de las implementaciones apenas logran llegar a la semana 20 y solo un territorio de Formare ha alcanzado la semana 30, entonces no se está evaluando exactamente la misma intervención para la cual fue pensado el

diseño inicial. Esto ocurre porque, en varios territorios, la asistencia de los niños es irregular; las condiciones de seguridad pública son distintas; el compromiso de docentes y familias varía; y también influyen factores estructurales como las condiciones de salud de los niños, la distancia entre sedes, la infraestructura disponible, los tiempos efectivos de estudio, las dinámicas culturales y las festividades propias de cada contexto, entre otros elementos que dificultan sostener un trabajo continuo. La diferencia entre la dosis planeada y la dosis realmente implementada cambia las posibilidades de aprendizaje y obliga a reinterpretar los resultados con cautela.

Desde la mirada de la ciencia de la implementación, esto no debería leerse solo como una brecha operativa, sino como un dato de diseño. Si determinados territorios presentan interrupciones frecuentes o menor continuidad escolar, el programa necesita prever versiones

adaptadas, trayectorias mínimas viables, apoyos intensivos priorizados y mecanismos de seguimiento que permitan proteger los componentes centrales aun en escenarios de alta fragilidad.

Implicaciones para el rediseño

Los datos EGRA muestran que el aprendizaje lector puede mejorar de manera importante cuando la intervención logra desplegarse con continuidad y soporte suficientes, pero también muestran que esos avances no son automáticos, homogéneos ni garantizados. En ese sentido, la experiencia de ATAL ofrece una conclusión valiosa para la educación: no se trata de llevar programas intactos de un territorio a otro, sino de construir implementaciones y transferencias adaptadas que hagan viable el aprendizaje en contextos diversos.

Desde esta perspectiva, la principal lección no es que algunos territorios “sí pudieron” y otros “no”. La lección es que el desempeño de una intervención depende de la forma concreta en que logra encarnarse en escuelas, con tiempos, equipos y restricciones reales. Implementar o transferir bien es, por tanto, una tarea pedagógica, organizacional y contextual al mismo tiempo. Mirar los resultados desde la ciencia de la implementación permite transformar la evaluación en aprendizaje institucional. En lugar de preguntar únicamente si un programa funcionó, invita a comprender en qué condiciones produjo mejoras, qué obstáculos limitaron su alcance y qué ajustes son necesarios para que una intervención basada en evidencia se convierta, efectivamente, en una oportunidad de aprendizaje para más niñas y niños.

Referencias

1. Savage, R. “Evidence-Based Reading Interventions”, en Handbook of Implementation Science for Psychology in Education
2. Galbally, A. y Scharff, M. “Pilot Study of the Dynamic Early Literacy Framework for Implementation of Science of Reading Aligned Instruction”
3. Kim, Y.-S. G. “The Science of Teaching Reading is Incomplete without Writing”
4. Base de resultados EGRA 2025–2026 y promedios de palabras por minuto en territorios Formare.