



BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGÓGICO – IDEP**

**PRODUCTO No. 6**

**CONTRATO 013 de 2018**

**Documento final que presenta la descripción del proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental, y los resultados de los análisis realizados en cumplimiento del objeto contractual, correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación *Calidad Educativa para Todos*, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, fase 3.**

Contratista: Juan José Correa Vargas

Supervisor: Jorge Alberto Palacio Castañeda

Bogotá, D.C., noviembre de 2018

## Tabla de contenido

	Pág.
<b>Introducción</b> .....	3
<b>Descripción del proceso técnico y metodológico</b> .....	5
<b>Presentación de resultados</b> .....	13
Eje 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica.....	13
Ajuste curricular y del PEI	13
Acompañamiento pedagógico en el marco de la Jornada Única	17
Manejo integral de la evaluación	19
Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI.....	23
Lecto-escritura	24
Competencias matemáticas	27
Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales	30
Segunda lengua	34
Eje 3. Uso del tiempo escolar.....	37
Recurso humano para la extensión de la jornada escolar	37
Infraestructura	40
Servicios para la implementación de la Jornada Única	43
Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial.....	46
Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto	46
Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad	51
Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes.....	52
Formación inicial	53
Formación avanzada	53
Formación permanente	56
Innovación	58
Reconocimiento	61
Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas.....	63
Diversificación de la oferta de Educación Media en la IED	64
Escenarios de exploración por fuera del colegio	67
Orientación socio-ocupacional	69
<b>Consideraciones finales</b> .....	71
<b>Referencias</b> .....	75

## Introducción

El presente documento corresponde al informe final que da cuenta del proceso de aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares (SISPED), en su fase 3, realizada durante el año 2018. Para este periodo, el Sistema le hizo seguimiento a los componentes de las líneas estratégicas “Calidad Educativa para Todos” y “Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz” (EERRP), pertenecientes al vigente Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora. 2016-2020” (PSE). Este informe se centra específicamente en los resultados de la aplicación del módulo cualitativo sobre los componentes de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos” y en él el lector encontrará las aproximaciones metodológicas y técnicas del estudio, así como los resultados de la consulta a las comunidades educativas del Distrito Capital frente a sus vivencias y sus experiencias con relación a los distintos componentes de esta línea estratégica.

La aplicación de la fase 3 del SISPED implicó un ejercicio de planeación que se ejecutó a lo largo del 2018, y que tuvo como comienzo la revisión de los antecedentes del Sistema, principalmente el pilotaje realizado durante la fase 2, ejecutada en el año 2017. El ejercicio de planeación operativa para la aplicación del Sistema contempló también distintas acciones como el reconocimiento de las intenciones y de los ejes estructurales del PSE vigente, la planeación del trabajo de campo y el diseño de los instrumentos para la consulta a las fuentes primarias, la realización de un análisis documental sobre las producciones programáticas de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la aplicación de los instrumentos en los colegios seleccionados, la sistematización, el análisis y la triangulación de la información recolectada, y la socialización de los principales hallazgos del SISPED con distintos actores de los contextos educativos, en el marco de las consultas colegiadas<sup>1</sup> establecidas en la estructura del Sistema.

---

<sup>1</sup> Las consultas colegiadas son un dispositivo que hace parte del SISPED cuyo objetivo es abrir un espacio de diálogo y de retroalimentación con representantes de las comunidades comunicativas con el fin de que conozcan los resultados generales de la consulta a las fuentes primarias y compartan sus impresiones sobre la información recibida. Para la aplicación de la fase 3 del Sistema se realizaron tres consultas colegiadas: una con profesionales de la SED, otra con maestros y otra con directivos docentes de los colegios que participaron en el ejercicio.

El informe consta de tres secciones: en la primera de ellas son presentados y descritos todos los componentes del trabajo metodológico realizado durante la aplicación del Sistema, es decir, las distintas fases relacionadas con la proyección operativa del trabajo de campo, la recolección de la información, la sistematización del material recolectado y las estrategias para el análisis de las voces de los sujetos. El capítulo inicia con el proceso de actualización y validación de la matriz categorial; posteriormente, son explicados los parámetros para la construcción de la muestra de los colegios que participaron en el ejercicio. Seguidamente, son referenciadas las distintas técnicas utilizadas para la construcción y validación de los instrumentos cualitativos utilizados para recopilar las experiencias de las comunidades educativas. En este apartado también es referenciado el proceso de sistematización de la información obtenida en el trabajo de campo, así como las distintas técnicas para el análisis de esta. Finalmente, se presenta una contextualización de las consultas colegiadas y del rol de estos escenarios de interlocución en el ejercicio de lectura crítica de la información obtenida en la aplicación del SISPED.

En la segunda sección son presentados los principales hallazgos que dejó el análisis sobre las experiencias de las comunidades educativas respecto a los siguientes seis ejes de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos”: 1. Fortalecimiento a la gestión pedagógica, 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI, 3. Uso del tiempo escolar, 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial, 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes, y 6. Transiciones efectivas y trayectorias completas. El análisis se realizará con base a las distintas categorías establecidas previamente en la matriz categorial. Es importante mencionar que la presentación de estos resultados se realizará teniendo en cuenta los distintos puntos de vista, aclaraciones y argumentos obtenidos en el diálogo sostenido con los profesionales de la SED, los maestros y los directivos docentes que hicieron parte de las consultas colegiadas.

En la tercera y última sección son presentadas, de manera muy general, una serie de consideraciones finales que recogen los principales aprendizajes que dejó la aplicación de la fase 3 del SISPED, así como una serie de recomendaciones técnicas y metodológicas para las próximas aplicaciones del Sistema.

## **Descripción del proceso técnico y metodológico**

Teniendo como premisa la necesidad de recuperar, visualizar y analizar las experiencias de las comunidades educativas respecto a las políticas públicas educativas que inciden diariamente en sus contextos escolares, el equipo técnico del SISPED desarrolló y ejecutó un completo plan operativo que garantizara la rigurosidad, la pertinencia y la relevancia del ejercicio de seguimiento. Otra de las premisas establecidas tenía relación con la necesidad de recolectar las voces de la mayor cantidad de actores de las comunidades educativas: estudiantes, rectores, coordinadores, orientadores, maestros y acudientes fueron tenidos en cuenta en el ejercicio. La inclusión de los diferentes estamentos se justificó desde el argumento de que no todas las comunidades educativas viven la política pública de igual manera (Vargas, 2017). No obstante, es importante precisar que los estudiantes y los maestros son voces privilegiadas dentro del contexto escolar y dentro de la misma política pública, de ahí que a lo largo del análisis de las experiencias se haya hecho un énfasis en la voz de estos sujetos.

A partir de estas premisas, la estrategia metodológica inició con la revisión de los resultados del pilotaje del SISPED ejecutado en el año 2017 y con la lectura minuciosa del PSE vigente, teniendo en cuenta que la última versión de este documento fue publicada en el segundo semestre de 2017. De esta manera, se procedió a revisar la organización y los contenidos de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos”, con el fin de ajustar y actualizar tanto los contenidos de la matriz categorial como los instrumentos utilizados en el pilotaje del año anterior. Una vez construida la matriz categorial -la cual es importante ya que permite clasificar los componentes de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos” a los que se les hizo seguimiento- se procedió a validar los contenidos de esta por medio una serie de encuentros con profesionales del IDEP. De igual manera, se llevó a cabo un encuentro con algunos profesionales de la SED quienes nos brindaron orientaciones respecto a los distintos procesos y acciones que estaban ejecutándose desde la administración distrital en los territorios escolares. Luego de los ajustes pertinentes, se validó la versión final de la matriz categorial sobre la que se realizó todo el ejercicio de seguimiento:

### Matriz categorial. Línea Estratégica “Calidad Educativa para Todos”

EJE	COMPONENTE	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica	Fortalecimiento curricular de aprendizaje a lo largo de la vida	Ajuste curricular y del PEI
	Fortalecimiento del PEI a través de la jornada única y extendida.	Acompañamiento pedagógico en el marco de la Jornada Única <sup>2</sup>
	Evaluar para transformar y mejorar	Manejo integral de la evaluación
2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI	Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI	Lecto-escritura
		Competencias matemáticas
		Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales
		Segunda lengua
3. Uso del Tiempo Escolar	Talento humano	Recurso humano para la extensión de la jornada escolar
	Infraestructura y dotaciones para los ambientes de aprendizaje	Infraestructura
	Bienestar estudiantil	Servicios para la implementación de la Jornada Única
4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto
		Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad.
5. Bogotá Reconoce a sus Maestros, Maestras y Directivos	Reconocimiento a docentes y directivos docentes desde la formación y la innovación	Formación inicial
		Formación permanente
		Formación Avanzada
		Innovación (Eje transversal)
		Reconocimiento (Eje transversal)
7. Transiciones efectivas y trayectorias completas	Desarrollo integral de la Educación Media	Diversificación de la oferta EM en la IED
		Escenarios de exploración por fuera del colegio
		Orientación socio-ocupacional

<sup>2</sup> De acuerdo con la estructura del PSE, la categoría “Acompañamiento pedagógico en el marco de la Jornada Única” hace parte del eje No.3 “Uso del tiempo escolar”. No obstante, por asociaciones temáticas respecto a la gestión pedagógica, el equipo técnico del SISPED ubicó y analizó esta categoría dentro del eje No. 1 “Fortalecimiento para la gestión pedagógica”.

Una vez definida la matriz categorial, el equipo técnico procedió a definir las técnicas de investigación más pertinentes para el ejercicio de seguimiento. Para esta tarea fue necesario revisar las técnicas utilizadas en el pilotaje del SISPED del año 2017 a fin de rescatar las fortalezas más significativas de esta experiencia y definir qué modificaciones era necesario realizar en función de las premisas establecidas para el ejercicio de seguimiento de este año. Una de esas premisas fue planteada por Pulido (2017) y por Vargas (2017) quienes señalaron que para recopilar las experiencias de los sujetos son más pertinentes las técnicas cualitativas ya que permiten aproximarse de manera más detallada a las observaciones de los sujetos respecto a sus propias vivencias con relación a los distintos componentes de la política pública.

Luego de revisar las técnicas utilizadas en el pilotaje, así como el alcance de estas, se optó por conservar las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales como las principales técnicas para la recolección de las voces de los sujetos. Ante el reto que implicaba la recopilación de las experiencias de los niños y niñas de Educación Inicial, desde el equipo técnico se optó por trabajar con estos menores únicamente desde el módulo cualitativo; fue así como se diseñó una entrevista especial para este grupo poblacional y se gestionó el apoyo de una profesional experta en metodologías con población infantil, quien construyó una propuesta de taller participativo para el trabajo con estos niños.

Una vez establecidas las técnicas de investigación, se procedió a diseñar los instrumentos<sup>3</sup> teniendo como base los utilizados en el pilotaje del año anterior. Algunas preguntas fueron modificadas en función de los cambios que hubo en la estructura del PSE; otras fueron incluidas de acuerdo con los intereses de los investigadores. De todas maneras, en la construcción de las distintas preguntas se procuró mantener la trazabilidad con los instrumentos construidos en las fases 1 y 2 del Sistema; de ahí que se mantuvieran ciertos principios aplicados a todos los instrumentos, como por ejemplo: todas las preguntas deben indagar por las vivencias y las experiencias de las comunidades educativas únicamente durante la actual administración distrital, es decir, de 2016 a la fecha; todas las preguntas deben garantizar que los sujetos respondan según su experiencia directa sobre la política educativa distrital, más no influenciados por visiones de otras personas; los sujetos deben

---

<sup>3</sup> Para revisar los instrumentos utilizados en el módulo cualitativo de la línea “Calidad Educativa para Todos”, remítase a Correa, J. (2018).

responder las preguntas según su experiencia directa en su respectivo nivel educativo (para el caso de los maestros y los estudiantes) y únicamente sobre las realidades de su colegio (Correa, J., 2018).

Luego de la construcción y la validación de los instrumentos se procedió a elaborar la muestra de los colegios en los que se aplicarían los instrumentos. Inicialmente, el ejercicio de muestreo elaborado para el módulo cuantitativo permitió la identificación de 59 colegios ubicados en distintas localidades de Bogotá; este muestreo fue probabilístico, estratificado y multietápico, y tuvo en cuenta variantes como la población de los colegios, la ubicación (localidad y entorno urbano/rural), el número de sedes, los niveles educativos de los actores, entre otros; este muestreo también incluyó algunas instituciones que ya estuvieran implementando la Jornada Única<sup>4</sup>. De los 59 colegios que arrojó el muestreo general del módulo cuantitativo, el equipo técnico eligió 19 para aplicar allí los instrumentos cualitativos tanto de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos” como de la línea EERRP. Sobre estos 19 colegios, se optó por elegir 12 para la consulta a las fuentes primarias sobre los componentes de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos”. La selección intencional de estos 12 colegios se realizó teniendo en cuenta variantes como la población escolar, el funcionamiento de la Jornada Única y las 12 zonas estratégicas establecidas por la administración distrital para la implementación de la actual política educativa<sup>5</sup>.

Con relación al ejercicio de muestreo es importante señalar que en la selección de los 12 colegios de la muestra, además de las variantes ya mencionadas, se procuró garantizar la mayor representatividad posible; de ahí que hayan sido elegidas instituciones urbanas y rurales, y los ejercicios se hayan realizado en distintas sedes y jornadas académicas. En la siguiente tabla se presentan las 12 instituciones en las que se aplicaron los instrumentos, así como una breve caracterización de cada una:

---

<sup>4</sup> Para conocer en detalle el ejercicio de muestreo realizado en la fase 3 del SISPED, remítase a Correa, S. (2018).

<sup>5</sup> Sobre la definición de estas 12 zonas estratégicas, Rojas (2017) señala que: “la SED tuvo en cuenta el número de instituciones educativas, las sedes, el número de matrícula y características especiales de los colegios. La intención sustancial de esta distribución por zonas es garantizar una mejor y oportuna atención. Por su cercanía geográfica y similitudes en sus características se agruparon, según el Plan Sectorial, en la zona uno (1) Teusaquillo, Usaquén, Chapinero y Barrios Unidos, en la zona dos (2) Santa Fe, la Candelaria, Antonio Nariño y Mártires, la zona cinco (5) Tunjuelito y Puente Aranda, la zona doce (12) las rurales y todas las demás zonas funcionan como localidades” (p. 19).

### Muestra del módulo cualitativo. Caracterización de los colegios<sup>6</sup>

Localidad	Colegio	Tipo	Sedes	Jornadas	Jornada Única	Matrícula
Barrios Unidos	Colegio Heladia Mejía	Urbano	2	3	Sí	1481
Santa Fe	Colegio Manuel Elkin Patarroyo	Urbano	1	1	No	388
Usme	Colegio Nueva Esperanza	Urbano	2	3	Sí	1449
Tunjuelito	Colegio Marco Fidel Suárez	Urbano	1	2	No	2667
Rafael Uribe Uribe	Colegio Quiroga Alianza	Urbano	1	1	No	1343
Bosa	Colegio Leonardo Posada Pedraza	Urbano	1	2	No	3650
Kennedy	Colegio Hernando Duran Dussán	Urbano	1	1	Sí	2348
Fontibón	Colegio Carlo Federici	Urbano	1	2	No	2238
Engativá	Colegio Miguel Antonio Caro	Urbano	1	2	No	1131
Suba	C. Filarmónico Simón Bolívar	Urbano	1	2	No	1250
Ciudad Bolívar	Colegio La Estancia San Isidro Labrador	Urbano	2	3	No	3041
Chapinero	Colegio Campestre Monte Verde	Rural	2	3	SI	1449

Una vez identificados los colegios de la muestra se procedió a determinar en cuáles de ellos se aplicarían los distintos instrumentos. Para el caso de los grupos focales, se optó por agrupar a los estudiantes (excepto a los de Educación Inicial) según su nivel educativo; asimismo se contempló la realización de dos grupos focales con acudientes. Para el caso de los maestros, los grupos también se realizaron según el nivel educativo en el que ellos enseñaran; no obstante, el equipo técnico del SISPED consideró pertinente realizar grupos focales interzonales en los que se pudieran encontrar y compartir experiencias de profesores y profesoras provenientes de distintos colegios de la ciudad. En total se realizaron ocho grupos interzonales con maestros (dos por cada nivel educativo), y a ellos fueron invitados no solo los profesores de los colegios de la muestra sino también algunos provenientes de

<sup>6</sup> Estos datos fueron obtenidos a partir del registro de matrículas de la Secretaría de Educación del Distrito, al 28 de febrero de 2018. La información hace parte del Informe Muestral 2018 (Calderón, 2018).

los colegios establecidos como de reemplazo en el ejercicio de muestreo<sup>7</sup>. Es importante precisar que cada grupo focal contó con su respectivo protocolo de aplicación<sup>8</sup>, en el cual variaban las preguntas según el estamento y el nivel educativo de cada actor<sup>9</sup>. En total se realizaron 17 grupos focales repartidos de la siguiente manera:

#### Grupos focales por colegio

GRUPOS FOCALES	C. Marco Fidel Suárez	C. Quiroga Alianza	C. Leonardo Posada	C. Hernando Durán D.	C. Carlo Federici	C. Miguel Antonio Caro	C. F. Simón Bolívar	C. La Estancia	C. Rural Monteverde	Grupo Interzonal de docentes
Estudiantes Básica Primaria	X	X								
Estudiantes Básica Secundaria			X	X						
Estudiantes Educación Media					X	X			X	
Acudientes							X	X		
Docentes Educación Inicial										XX
Docentes Básica Primaria										XX
Docentes Básica Secundaria										XX
Docentes Educación Media										XX

Mientras en los grupos focales se priorizaron los relatos de los estudiantes y de los maestros, en las entrevistas se buscó la recuperación de las voces de otros actores de las comunidades educativas como lo son los rectores, los coordinadores, los orientadores, los personeros estudiantiles, los maestros rurales y los niños y niñas de Educación Inicial. Para el caso de los maestros rurales se optó por entrevistarlos debido a las dificultades para garantizar su participación en los grupos interzonales realizados en la zona urbana de la ciudad; en el caso de los niños y niñas de Educación Inicial se contó con el apoyo técnico de profesionales con experiencia en la interlocución con niños en entornos escolares. De

<sup>7</sup> A los grupos focales interzonales también asistieron profesores de los colegios 23 (Usme), 25 (Rafael Uribe Uribe), 24 (Bosa) y 26 (Ciudad Bolívar).

<sup>8</sup> Los criterios para la participación en los grupos focales fueron los siguientes: “En lo posible, se garantizó participación igualitaria de hombres y de mujeres en cada uno de los grupos; para el caso de los maestros, entre los seleccionados hubo distintos niveles de formación (normalistas, licenciados, profesionales no licenciados) y distintas áreas del conocimiento; para el caso de los estudiantes se convocó a aquellos que estaban cursando el último curso de su respectivo nivel educativo; todos los participantes tenían por lo menos un año de antigüedad en sus respectivos colegios” (Correa, J., 2018, pp.17-18).

<sup>9</sup> Para conocer los protocolos de aplicación de cada uno de los instrumentos, remítase a Correa, J. (2018).

otro lado, con el fin de contextualizar las relaciones entre la SED y las instituciones educativas, también fueron entrevistadas las Directoras Locales de Educación de las localidades de Fontibón y de Usaquén. En total se realizaron 19 entrevistas repartidas de la siguiente manera:

### Entrevistas por colegio

ENTREVISTAS	C. Heladia Mejía	C. Manuel E. Patarroyo	C. Nueva Esperanza	C. Marco Fidel Suárez	C. Quiroga Alianza	C. Leonardo Posada	C. Hernando Durán D.	C. Carlo Federici	C. Miguel A. Caro	C. F. Simón Bolívar	C. La Estancia	C. Rural Aguas Claras	Usaquén	Fontibón
Rectores	X	X												
Coordinadores			X	X	X							X		
Orientadores						X	X	X						
Personeros									X	X	X			
Estudiantes E. Inicial	X					X					X			
Docentes rurales												XX		
Directoras Locales de Educación													X	X

Para el caso de los talleres con los niños y niñas de Educación Inicial, estos fueron diseñados por profesionales con experiencia en metodologías participativas con niños y niñas<sup>10</sup>. Los talleres se realizaron en los colegios Heladia Mejía (Barrios Unidos), Manuel Elkin Patarroyo (Santa Fe) y Nueva Esperanza (Usme). Estos talleres fueron realizados por la profesional a cargo del diseño de estos, quien contó con el apoyo del equipo de profesionales de “Organización y Gestión de Proyectos DeProyectos SAS”, la empresa responsable de realizar el trabajo de campo tanto del módulo cualitativo como del cuantitativo. EL equipo técnico del SISPED acompañó algunas de las aplicaciones de los instrumentos realizadas por los profesionales de campo.

Una vez finalizada la aplicación de todos los instrumentos, el equipo de DeProyectos procedió a transcribir toda la información recolectada y a organizarla en unas matrices de sistematización construidas previamente por los investigadores del SISPED. Además de las

<sup>10</sup> La profesional Carolina Molano diseñó y realizó algunos de los talleres tanto para la línea “Calidad Educativa para Todos” como para la línea EERRP.

matrices, los investigadores del Sistema también recibieron las evidencias del trabajo de campo como las transcripciones, los informes de campo, los audios y algunas fotografías.

Una vez recibida toda la información de la consulta a las fuentes primarias, desde el equipo técnico del SISPED se procedió a ordenar los distintos relatos en función de las categorías de la matriz categorial, en una técnica metodológica conocida como codificación<sup>11</sup>. Fue así como posteriormente se realizó una lectura cruzada de las voces o de los relatos de las comunidades educativas con el fin de reconocer y comparar las distintas experiencias de los actores escolares frente a los distintos componentes de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos”. Una vez ordenada y analizada la información se procedió a redactar el informe de resultados de la consulta a las fuentes primarias, el cual se construyó desde un enfoque analítico-descriptivo buscando rescatar y visualizar las experiencias de los distintos actores de los contextos escolares, teniendo en cuenta variantes como el estamento, el nivel educativo, la localización de los colegios, entre otras<sup>12</sup>. Tan pronto como finalizó la construcción de este informe, el equipo técnico del SISPED trabajó articuladamente en la construcción del informe de triangulación de la información analizada en los módulos cualitativo y cuantitativo, tanto en la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos” como en la línea EERRP.

Finalizada la etapa de elaboración de informes, desde el equipo técnico del SISPED se procedió a convocar a las tres consultas colegiadas establecidas en la estructura misma del Sistema; se realizó un encuentro con un grupo de profesionales de la SED, otro con maestros y otro con directivos docentes que previamente habían participado en la consulta a las comunidades educativas. El objetivo de estas consultas fue el de socializar a estos actores los principales hallazgos del ejercicio de seguimiento realizado a lo largo del año, con el fin de que ellos no solo conocieran de primera mano los resultados del trabajo realizado desde el SISPED, sino que además pudieran compartir sus apreciaciones o su interpretación de esta información con base en sus experiencias y sus trayectorias. Como

---

<sup>11</sup> De acuerdo con Coffey y Atkinson (1996), citados por Correa, J. (2018), “la codificación es un proceso de las Ciencias Sociales que hace referencia a la organización o la simplificación de datos cualitativos por medio de la construcción de códigos, patrones o categorías que facilitan u orientan el proceso de interpretación y análisis de la información” (p. 21).

<sup>12</sup> Los colegios que hicieron parte del ejercicio cualitativo fueron codificados para brindar anonimato a los sujetos que compartieron sus experiencias. Sin embargo, anexo a este documento, y como parte de los archivos del SISPED, se entrega el cuadro de codificación correspondiente. La numeración de las localidades corresponde al sistema oficial del Distrito.

complemento para ayudar a entender la información recolectada, en el informe de resultados que se presenta a continuación son incluidos los principales aportes y las más importantes observaciones planteadas en el marco de las consultas colegiadas.

## **Presentación de resultados**

### **Eje 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica**

El primer eje de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos” hace referencia a una serie de estrategias de acompañamiento pedagógico dirigidas a las comunidades educativas, las cuales tienen como propósito que los colegios fortalezcan su autonomía en los distintos procesos vinculados con la gestión institucional, tales como la revisión del PEI, del Manual de Convivencia y de los Planes de Estudio, el fortalecimiento de los saberes esenciales en los estudiantes, y el uso adecuado y efectivo de los resultados de las evaluaciones internas y externas (SED, 2017).

#### **Ajuste curricular y del PEI.**

Uno de los hallazgos más relevantes frente al fortalecimiento de la gestión pedagógica es el hecho de que las comunidades educativas cada vez sean más conscientes de la importancia de realizar periódicamente actividades como la revisión y la actualización del PEI, del manual del convivencia y de los planes de estudio, o el fortalecimiento de los proyectos escolares; estas actividades se suelen realizar en el marco de procesos participativos que vinculan a los distintos estamentos de los colegios<sup>13</sup>. El estudio también reveló que la gran mayoría de los colegios han logrado posicionar este tipo de actividades dentro de sus cronogramas de trabajo y, por ende, estos procesos se llevan a cabo independientemente de si las comunidades cuentan o no con acompañamiento pedagógico de entidades externas como la SED.

---

<sup>13</sup> Al respecto, esto manifestó la rectora del Colegio 1 de la localidad de Barrios Unidos: “Para la socialización de las reformas al PEI, primero se da participación a los diferentes estamentos. El año pasado miramos una nueva modalidad de aportes que fue a través... no del tradicional taller sino de un conversatorio, entonces se recibieron los aportes tanto para el Manual de Convivencia como para el Sistema de Evaluación Institucional (SIEE)... y esa fue una dinámica muy buena porque se permitió una mayor participación de los estudiantes. Al conversatorio también podían venir los padres y obviamente los docentes”.

Frente a este hallazgo, no obstante, distintos actores señalaron que aun es grande la brecha que hay entre los acuerdos institucionales que construyen las comunidades educativas y la transformación real de las prácticas pedagógicas en las aulas. Sobre esta situación algunos directivos docentes que asistieron a las consultas colegiadas manifestaron que aun falta más corresponsabilidad por parte de los docentes y de los mismos directivos respecto a los compromisos de trabajo adquiridos con la Secretaría; muchos de ellos, aseguran, no acatan los distintos direccionamientos enviados desde el Nivel Central ya que no hay ninguna obligatoriedad entre medio. Asimismo insistieron en la importancia de que los rectores gestionen y faciliten la entrada y la permanencia en el colegio de los docentes externos.

Esta situación permite traer a colación otro de los hallazgos de esta categoría, a saber, el hecho de que existan realidades muy disímiles en los contextos escolares con relación al acompañamiento pedagógico ofrecido por la SED a través de convenios con distintas entidades. El análisis de las voces de los sujetos dejó al descubierto experiencias que van desde el acompañamiento efectivo y constante a los colegios, hasta la ausencia total del este. En el primero de estos casos las comunidades rescataron la idoneidad y el profesionalismo de los docentes externos que han venido apoyando a los colegios para fortalecer su gestión pedagógica; asimismo valoraron que estos profesionales estén reconociendo la autonomía y el trabajo ya realizado por los colegios, y que estén buscando la manera más pertinente de orientarlos según los lineamientos de la SED. En los casos en los que no ha habido acompañamiento pedagógico, las mismas comunidades se han organizado para realizar los distintos procesos vinculados con la gestión pedagógica, aprovechando el potencial que tienen sus propios profesores:

El colegio tiene un PEI pero necesita una modificación... entonces hemos estado trabajando el 2016, el 2017 y este año en eso. Yo no veo mayor aporte ni de la Secretaría ni del Ministerio ni nada, sino que lo hemos hecho solos... inclusive hay compañeros ya tienen maestría y empiezan a exponer los modelos. (*Maestra, Secundaria, Colegio 4, Localidad 6*).

El estudio también dejó en evidencia que las maestras de Educación Inicial suelen ser las más comprometidas con todos los procesos vinculados con la gestión pedagógica.

El año pasado tuvimos el acompañamiento por parte de la Secretaría... ellos nos colaboraron en la elaboración del plan de estudio. Actualmente estamos con

Compensar... están yendo algunas chicas y estamos reevaluando la parte de Preescolar y del Ciclo Inicial. Estamos en un proceso de adaptación al proceso y pues nos están apoyando en la parte de integralidad, en lo de ética, en lo de lúdica... También nos apoyan en nutrición, en la parte psicosocial, y en distintas áreas para el desarrollo de los chicos. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 23, Localidad 5*)

Las comunidades que no han tenido experiencias del todo satisfactorias frente al acompañamiento de la SED hicieron hincapié en las inconsistencias de la estrategia y en el hecho de que los docentes de apoyo solo estén unos meses en los colegios y luego se interrumpen los acompañamientos de forma intempestiva. Una vez suspendidas las asesorías, las comunidades aseguran que no tienen claridad respecto a si la estrategia solo llega hasta ahí, o si por el contrario es necesario que el rector gestione más acompañamiento. Sobre esta problemática, los profesionales de la SED que asistieron a las consultas colegiadas señalaron que, en algunos casos, estas interrupciones han sido intencionales con el objetivo de promover la autonomía y la autogestión por parte de las comunidades educativas. De todas maneras, pese a las salvedades expuestas por los profesionales de la SED, lo cierto es que en varios colegios son reiteradas las críticas por la desinformación frente a los procesos de acompañamiento ofrecidos desde el Nivel Central.

En este momento se supone que deberíamos estar trabajando por ciclos pero no se ha hecho nada porque lo que ellos mismos dicen es que son contratistas por 3 meses y se van. Luego envían otra universidad que no tiene ni idea en qué proceso íbamos y vuelven a empezar... entonces el trabajo prácticamente se pierde. Ese dinero que se invierte es totalmente perdido. (*Maestra, Educación Media, Colegio 23, Localidad 5*)

Por su parte, maestros de distintas instituciones lanzaron algunas críticas a las estrategias de acompañamiento pedagógico de la administración distrital, concretamente a situaciones como el constante cambio en los modelos y los lineamientos pedagógicos entre una administración y otra, la sensación de que las propuestas de la SED no se ajustan con las dinámicas territoriales, la desvinculación laboral de los profesionales de apoyo, la convocatoria a algunos grupos de docentes y no al total de la planta docente, y la sobrecarga de actividades que conlleva este tipo de asesorías<sup>14</sup>. Sobre este último punto, los

---

<sup>14</sup> Sobre estas problemáticas, un maestro de Primaria del Colegio 1 de la localidad de Barrios Unidos manifestó que: "Se trabaja siempre en la forma pero el fondo es el mismo. Yo pienso que solo cambian los nombres: ahora se llaman hilos conductores, impronta... lo que antes llamaban unidad, subunidad, temas. Pero en la cuestión de fondo, lo que tiene que ver con contenidos, es lo mismo. A uno le piden ajustes

profesionales de la SED que asistieron a las consultas colegiadas manifestaron que existe una contradicción entre el supuesto exceso de actividades gestionadas desde la SED y la queja por la falta de acompañamiento pedagógico por parte de esta misma entidad.

Para facilitar la comprensión sobre esta problemática es importante traer a colación lo relacionado con la estrategia institucional conocida como Pares de Acompañamiento Pedagógico (PAP). Mientras que la SED y los directivos docentes reconocen que esta estrategia ha venido implementándose en algunos colegios, los maestros, por su parte, no hicieron ninguna mención a este programa; esta situación lleva a pensar que, quizá, algunas de las estrategias de la SED solo están entrando a los colegios a través de los rectores sin que exista la certeza de que los profesores están recibiendo y/o reconociendo los distintos programas. También es viable sugerir que se están presentando problemas de comunicación por parte de la SED ya que es muy probable que los maestros sí hayan trabajado de la mano de los PAP pero que no reconozcan el nombre y los objetivos de esta estrategia. Estas fallas en las comunicaciones también quedaron en evidencia en el diálogo con las Directoras Locales de Educación quienes aseguraron, contradiciendo la versión de algunos rectores, que son los colegios quienes deben solicitar al Nivel Central que los acompañamientos pedagógicos continúen una vez han sido interrumpidos.

Ya sobre el funcionamiento de los PAP algunos rectores manifestaron que ha sido muy oportuno el trabajo realizado por estos profesionales de apoyo pero que, nuevamente, han habido problemas por las inconsistencias en los acompañamientos<sup>15</sup>. Por su parte, los directivos docentes que participaron en las consultas colegiadas señalaron que, dependiendo de la proveniencia de los intermediarios (una universidad, una Caja de Compensación) varía la actitud y el nivel de aceptación de las comunidades educativas. Así mismo insistieron en la importancia de que los rectores respalden, lideren y asuman con compromiso este tipo de iniciativas.

Con relación a la problemática en cuestión es importante señalar el hecho de que algunas comunidades hayan aceptado que ellas también tienen cierta responsabilidad;

---

anuales y uno a veces ni siquiera pudo llevar a cabo todo el programa del año anterior, y ya quieren ajustes nuevos”.

<sup>15</sup> Al respecto, la rectora del Colegio 2 de la localidad de Santa Fe señaló: “Teníamos un apoyo que eran las PAP y en este momento ya no lo tenemos. Teníamos un apoyo para la Jornada Única y por ahora la parte pedagógica no ha sido acompañada... si hubo acompañamiento al principio de la administración pero en este momento no hay. Creo que necesitamos más apoyo en esa parte”.

algunos docentes, por ejemplo, reconocieron los problemas internos que existen entre los diferentes estamentos y entre los profesores de distintas áreas y niveles educativos, los cuales dificultan la asesoría externa brindada por la SED y por otras entidades. También hicieron mención a la falta de interés por parte de algunos docentes respecto a los procesos que impliquen más trabajo o la revisión de los acuerdos curriculares de las instituciones. Una de estas problemáticas es, por ejemplo, la negativa de los profesores de Educación Inicial a ser divididos por áreas como el resto del profesorado.

Nosotras las docentes de Preescolar tanto de jornada mañana y tarde, hemos dado una pelea bastante grande con los profesores de Bachillerato. Por ejemplo, en la discusión por las áreas ellos nos dicen: “Es que las docentes de Preescolar se tienen que ir a las áreas y a usted le corresponde humanidades, y que a usted le corresponde...”. Y nosotras hemos resistido varias administraciones ante eso... no nos hemos dejado dividir por áreas. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 11, Localidad 19*)

Finalmente, frente al objetivo de fortalecer los saberes esenciales<sup>16</sup> en la formación de los estudiantes, es rescatable el hecho de que varios estudiantes de distintos niveles educativos hayan señalado que se encuentran satisfechos y felices con los profesores que tienen y con sus labores pedagógicas y formativas. Para el caso de la Media, algunos estudiantes afirmaron sentirse a gusto con la formación y las competencias que están recibiendo de cara a las pruebas de Estado y al acceso a la educación superior: “La investigación nos ayuda más que todo para la universidad cuando nos manden hacer tesis o trabajos de investigación. Entonces, de un lado, la investigación, del otro, la lectura crítica... porque en el ICFES lo que más califican es lectura” (*Estudiante mujer, Grado 11°, Colegio 9, Localidad 10*). Esta satisfacción frente a las competencias que están recibiendo los estudiantes también fue compartida por algunas acudientes quienes valoraron el esfuerzo que hacen los maestros para ofrecerles una educación de calidad a sus hijos.

### **Acompañamiento pedagógico en la Jornada Única.**

Para la implementación de la Jornada Única en algunos colegios de la ciudad, desde el PSE también se proyectó el acompañamiento pedagógico a las comunidades educativas con el fin de orientarlas en los procesos de armonización curricular y del PEI, desarrollados

---

<sup>16</sup> Los saberes esenciales son: el saber crear, el saber investigar, el saber comunicarse, el saber cuidarse, el saber vivir y compartir en comunidad, y el saber aprender (SED, 2017).

en el marco de la ampliación de la jornada escolar. Los hallazgos con relación a esta categoría son muy similares a los expuestos en la categoría anterior: de un lado, maestros y directivos docentes que valoran el trabajo y el profesionalismo de los docentes de apoyo que han orientado a las comunidades y, de otro lado, las críticas por la inconsistencia de estos acompañamientos. Frente a las experiencias positivas las comunidades afirmaron que ha sido muy importante la articulación en temas curriculares que han podido realizar con los profesionales externos que han apoyado a los colegios a través de los Centros de Interés. También valoraron la posibilidad que han tenido de ampliar la oferta académica de los estudiantes, teniendo en cuenta sus intereses y sus motivaciones.

Ahora estamos conectadas con las profesoras de Compensar donde estamos trabajando, hacemos unas reuniones mensuales unificando el nuevo plan de estudios y la impronta de Preescolar y se están trabajando diferentes temáticas también con ellas. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 23, Localidad 5*)

Los docentes saben de la importancia de que, si en Compensar están trabajando deportes, pues también deben trabajar acá en esa línea. También tenemos otra parte que es desarrollo de pensamiento, también con Compensar... ese va unido con Matemáticas y con la línea de Ciencias. Entonces es valiosísimo que podamos trabajar armónicamente y que de verdad sea un solo colegio... para todos es muy valioso y es necesario. (*Rectora, Colegio 2, Localidad 3*)

Como se afirmaba recién, la inconsistencia en los acompañamientos también ha sido una constante en los procesos vinculados con la Jornada Única. Varios actores manifestaron su frustración y su inconformismo por el hecho de que los docentes de apoyo hayan dejado de asistir a los colegios justo cuando se estaban dando muy buenos resultados en los procesos de articulación curricular; además de esto, también señalaron que nunca les informaron el alcance de los acompañamientos y el porqué de las interrupciones.

El año pasado llegaron los llamados PAP para fortalecer los colegios de Jornada Única ya que había que hacer el empalme entre la jornada mañana, ahora jornada única y el PEI. Se hizo un trabajo excelente, hubo una persona que acompañó, todo perfecto. Luego... se llegó enero de este año, se llegó febrero y empecé a escribirles: “¿qué pasó?”. Y no, no me han llamado, parece que se acabó el contrato, entonces dígame, ¿qué hacemos?. (*Rectora, Colegio rural 27, Localidad 4*)

Frente a esta problemática los asistentes a las consultas colegiadas compartieron distintas apreciaciones. Mientras que los maestros afirmaron que sí ha habido acompañamiento pedagógico pero que el problema es que los docentes no están dispuestos

a aceptar nuevas planeaciones y más trabajo, los profesionales de la SED señalaron que los mismos maestros, pese a criticar la falta de acompañamiento, no suelen asistir a los distintos espacios de formación que se abren para que ellos participen. Los directivos docentes, por su parte, criticaron el hecho de que el acompañamiento de la SED no siempre incluya a todos los profesores; también trajeron a colación a los estudiantes para afirmar que muchos de ellos no están asistiendo a los cursos de la Jornada Única, lo cual afecta lógicamente el funcionamiento de esta iniciativa.

De todas maneras, es importante hacer hincapié en que, pese a que los maestros han venido cambiando su posición frente a la apuesta institucional por ampliar la jornada escolar, lo cierto es que las distintas fallas en la implementación de esta iniciativa están generando que los profesores se desmotiven y retomen sus críticas y su resistencia frente a este proyecto central de la política pública educativa distrital y nacional. Las críticas más recurrentes de los maestros hacia la Jornada Única, además de la inconsistencia en los acompañamientos pedagógicos, hacen alusión a la entrega constante de docentes por parte de los rectores, a los problemas de cobertura educativa, a la posibilidad de terminar trabajando más horas por el mismo salario y a la desinformación a las comunidades educativas respecto a los fundamentos y las implicaciones de esta iniciativa.

Al comienzo los maestros no estaban en resistencia, ahoritica sí. Entonces, en este momento, en el Consejo Directivo manifiestan que la jornada única no sirve, y pues la prueba está en que estamos solo con la Media porque no se pudo avanzar más.  
(*Rectora, Colegio 3, Localidad 5*)

### **Manejo integral de la evaluación.**

La promoción en las instituciones educativas del uso adecuado y pertinente de los resultados de las evaluaciones internas y externas es otro componente de la apuesta de la SED por fortalecer la gestión pedagógica en los contextos escolares (SED, 2017). Sobre este punto la consulta a las fuentes primarias dejó al descubierto que, al igual que en lo relacionado con el ajuste curricular y del PEI, las comunidades educativas cada vez utilizan con más frecuencia los resultados de las evaluaciones para fortalecer sus procesos pedagógicos, independiente de si cuentan o no con las asesorías de entidades externas. El empoderamiento y la autonomía de las comunidades educativas frente a los distintos

procesos que se desprenden de la gestión pedagógica en sus propios colegios fueron valoradas por los profesionales de la SED en el marco de las consultas colegiadas.

De todas maneras es importante señalar que, en el análisis de los relatos con relación a esta categoría, en muy pocos colegios sus comunidades reconocieron haber recibido acompañamiento pedagógico direccionado hacia el tema de la evaluación. No obstante, quienes sí lo han recibido valoraron elementos como la idoneidad de los profesionales de apoyo y su conocimiento sobre las temáticas, así como la pertinencia de programas como Leer es Volar frente al propósito de mejorar las capacidades de lectoescritura de los estudiantes.

El análisis de los relatos dejó al descubierto distintas experiencias de colegios que cuentan con sólidos procesos relacionados con el uso de los resultados de las evaluaciones, en las cuales no fue posible esclarecer si habían recibido acompañamiento pedagógico de la SED. Estas experiencias, no obstante, tienen en común elementos como la construcción de Planes de Mejoramiento Institucional, la buena articulación entre las instancias del Gobierno Escolar, la organización periódica de los resultados de las evaluaciones con el fin de poder hacer comparaciones y el uso de recursos tecnológicos al servicio de la gestión pedagógica (Correa, J., 2018).

Una vez llegan los resultados de las pruebas se hace un comparativo inmediatamente con el año anterior o con dos, tres o cuatro años atrás. Se hace un trabajo de presentación de consolidados tanto en el Consejo Académico como en las jornadas pedagógicas, como insumo, para ponerse mejores metas. Entonces comparamos y ahí se mira cómo ha evolucionado el colegio. (*Rectora, Colegio 1, Localidad 12*)

Los resultados de las evaluaciones son usados en el escenario académico y en el administrativo... en los Consejos Académicos, en consejos con los padres de familia, en los procesos de evaluación de los niños y en los procesos de gestión para la implementación de proyectos y para las decisiones que tienen que ver con la distribución de recursos y de espacios físicos. (*Maestra, Primaria, Colegio rural 27, Localidad 4*)

Con relación al acompañamiento de la SED a las instituciones educativas es llamativo que muchos profesores aseguren que están recibiendo asesorías por parte de algunas universidades pero asimismo planteen que desconocen si estos apoyos hacen parte o no de un convenio con la administración distrital. Así mismo llama la atención que las comunidades desconozcan si los acompañamientos deben ser solicitados al Nivel Central o

si son estas autoridades las que eligen qué colegios acompañar. Esta situación nuevamente pone sobre la mesa las estrategias de comunicación y de difusión de los programas que la SED implementa en los territorios escolares.

Vinculada con esta problemática aparecen también las inconsistencias en los acompañamientos pedagógicos. Algunos profesores manifestaron su inconformidad por el hecho de que los profesionales de apoyo hayan dejado de acompañarlos pese a que se estaba realizando un buen trabajo articulado. Aseguran también que no están de acuerdo en que, una vez un colegio comienza a mostrar resultados positivos, por ejemplo, en las pruebas estandarizadas, se suspendan las asesorías de los agentes externos. Asimismo no están de acuerdo en que las capacitaciones solo beneficien a algunos maestros y no a toda la planta docente. Luego de conocer estas inconformidades, los profesionales de la SED que asistieron a las consultas colegiadas -más específicamente unos funcionarios de la Dirección de Educación Preescolar y Básica- aseguraron que desde junio de 2018 se retomó la estrategia de los PAP con un énfasis en el uso de los resultados de las Pruebas Saber por parte de las comunidades educativas con el fin de que puedan identificar qué competencias cognitivas y socioemocionales de los estudiantes es necesario fortalecer.

A propósito de las pruebas estandarizadas, específicamente de las Pruebas Saber<sup>17</sup>, el análisis de los relatos permitió identificar que existen importantes diferencias en las experiencias de los maestros de Media y de Secundaria, por un lado, y los de Primaria e Inicial, por otro. Mientras que los primeros suelen estar en contra de estas pruebas ya que la consideran como un filtro para el acceso a la educación superior de los estudiantes, los segundos consideran que estas evaluaciones sí les son útiles en la medida en que permiten identificar qué competencias es necesario fortalecer en los procesos de formación de cada estudiante. Las críticas de los maestros de Media a las Pruebas Saber también hacen alusión a situaciones como la frustración de los estudiantes por no poder acceder a la universidad, la sensación de que las pruebas miden más a los maestros que a los estudiantes y la desigualdad que se promueve entre los colegios públicos y los privados<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> En el análisis de los relatos ningún actor hizo alguna referencia a las Pruebas Ser.

<sup>18</sup> Sobre esta temática, algunos maestros afirmaron que los colegios públicos están en desventaja frente a los privados por el hecho de tener dos jornadas académicas y menos horas de estudio, menos posibilidades de acceder a un Pre-ICFES y menos horas para aprender una segunda lengua. Asimismo aseguraron que los procesos de deserción escolar también ponen en desventaja a los colegios públicos frente a los privados en cuanto a los resultados de las pruebas estandarizadas.

Tras la revisión de estos hallazgos en las consultas colegiadas, algunos profesores señalaron que es entendible que las apreciaciones de los maestros frente a las pruebas estandarizadas varíen según los resultados obtenidos por sus estudiantes en dichas evaluaciones. También señalaron que las críticas de los profesores de Media hacia las pruebas estandarizadas son hasta cierto punto justificadas ya que la sensación que tienen los maestros es que estas evaluaciones están pensadas en función de los índices y las estadísticas establecidas, más no en las necesidades reales de los contextos escolares. Por su parte, los profesionales de la SED señalaron que, a partir de los resultados de la investigación, es importante ofrecerles más acompañamiento a las comunidades educativas en lo que tiene que ver con el uso integral de los resultados de las evaluaciones en todos los niveles educativos. También afirmaron que les llama la atención que los profesores de Media consideren que las pruebas estandarizadas son para medirlos a ellos, así como el desconocimiento o la falta de apropiación en los contextos escolares de los referentes de evaluación a nivel nacional como el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE).

Las posiciones de los estudiantes de Media frente a las pruebas estandarizadas son bastante disímiles ya que, mientras que algunos las ven como una oportunidad para acceder a la educación superior o ganarse una beca, otros afirman que estas evaluaciones solo les generan estrés y frustración precisamente porque son un filtro para acceder a los estudios universitarios. Hubo quienes también manifestaron su inconformidad por las dificultades que se han encontrado para realizar un pre-icfes que les permita llegar mejor preparados a las pruebas de Estado; esta inconformidad es compartida por algunos maestros y por los mismos acudientes.

En este instante no estoy de acuerdo con las pruebas porque antes preparaban más a los niños... dos o tres meses de pre-icfes. Ahorita les están haciendo un simulacro no más y los niños no van a aprender lo mismo. Entonces un niño no va a saber, no va a responder como debe ser... y no estoy de acuerdo en eso. (*Acudiente, Est. Secundaria, Colegio 11, Localidad 19*)

De todas maneras es pertinente rescatar el hecho de que los estudiantes de Media estén valorando el trabajo que están haciendo sus docentes para ofrecerles una mejor formación de cara a las pruebas estandarizadas:

Todos los profesores hacen su tipo de prueba individual... el de Inglés una vez nos dijo que buscáramos en una página web, que hiciéramos una especie de simulacro. El

de Química nos mandó unas guías que es algo parecido al ICFES que tenemos que responder para mañana. (*Estudiante hombre, grado 11°, Colegio 9, Localidad 10*)

Hoy hace ocho días hicimos el primer simulacro del pre-icfes. En clase de Informática también nos ponen a hacer simulacros por Internet. En Sociales y en Español también nos ponen lectura crítica. (*Personero, Colegio 11, Localidad 19*)

Otro de los hallazgos del estudio que es importante traer a colación es el hecho de que las comunidades educativas tengan mejores valoraciones sobre las evaluaciones internas que sobre las externas. Pese a que incentivar el uso de los resultados de las evaluaciones internas por parte de las comunidades educativas es uno de los componentes de la apuesta de la SED por fortalecer la gestión pedagógica, lo cierto es que en ningún colegio sus comunidades afirmaron haber recibido acompañamiento o asesorías en esta materia. De todas maneras la autonomía de las comunidades educativas sobre este punto les ha permitido dinamizar distintos procesos internos de los colegios a partir de las evaluaciones construidas por ellas mismas. Los maestros que participaron en las consultas colegiadas, por su parte, señalaron que las evaluaciones internas, en efecto, han venido siendo utilizadas para ajustar y fortalecer los planes de estudio de las instituciones. El estudio también evidenció que quienes más participan en los procesos relacionados con las evaluaciones internas son nuevamente los profesores de Educación Inicial:

El boletín de nosotros se divide en un 100%, entonces calificamos el ser, el hacer, y el saber hacer... uno tiene 50, otro 40 y otro 10. El 10% sería el de la evaluación que les da un puntaje. El “ser” es el 40%... entonces ahí decimos si el niño es un niño integral pues yo le evalúo cómo hace las actividades en el diario, en la clase, en el compartir, cómo es la persona. Y el “saber hacer” es cuando el niño ya maneja los conceptos, cuando yo lo evalúo y le digo: “¿qué color es este?”. Todo esto me da un promedio y ahí va saliendo el niño qué debe reforzar y unas recomendaciones. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 8, Localidad 9*)

## **Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI**

El segundo eje de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos” contiene la apuesta de la administración distrital por fortalecer las competencias cognitivas y socioemocionales de los estudiantes, con la intención de mejorar su desarrollo académico y su formación integral. Las competencias priorizadas por la SED son la lectoescritura, el desarrollo matemático, el uso de tecnologías digitales y el aprendizaje de una segunda

lengua. Desde el PSE también se hace referencia a la implementación de la Cátedra de la Paz y al fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas; no obstante, el equipo técnico del SISPED optó por abordar estas dos acciones desde el análisis de la línea estratégica EERRP.

### **Lecto-escritura.**

El análisis de los relatos de las comunidades educativas dejó al descubierto que el programa Leer es Volar es uno de los mejores valorados en los contextos escolares<sup>19</sup>. La pertinencia de esta iniciativa hace que, tanto los rectores<sup>20</sup> como la mayoría de los profesores den cuenta de experiencias muy positivas con relación al impacto de este programa sobre el mejoramiento de las capacidades de lectoescritura de los estudiantes. Entre los elementos positivos del programa que refirieron estos actores se destacan la realización de talleres sobre desarrollos curriculares realizados por algunas universidades, la entrega de material pedagógico y la dotación de algunas bibliotecas. El impacto del programa también se puede reflejar en el hecho de que las comunidades educativas cada vez estén dedicándole más tiempo a la construcción y la validación de su Plan Lector<sup>21</sup>, en el marco de las actividades del Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO); entre esas actividades se destacan la promoción de la lectura entre los docentes de las distintas áreas, la innovación en los métodos de aprendizaje de la lectoescritura y el uso de los resultados de las Pruebas Saber.

En coherencia con lo planteado en el PSE respecto a que Leer es Volar tendrá un énfasis en los estudiantes de grado 3°<sup>22</sup>, la mayoría de experiencias positivas provienen de

---

<sup>19</sup> Los objetivos de este programa son “garantizar y estimular las capacidades y el gusto por la lectura y la escritura desde la Primera Infancia y a lo largo de la vida”, “fortalecer, modernizar y articular el sistema de bibliotecas públicas, escolares y comunitarias en la Bogotá urbana y rural” y “generar conocimiento, investigación e intercambio de saberes en torno a las prácticas de lectura y escritura en Bogotá” (SED, 2017, p. 85).

<sup>20</sup> Algunos rectores manifestaron que el programa ha sido muy oportuno ya que les ha permitido a los colegios el fortalecimiento curricular de competencias básicas en Matemáticas y en Lengua Castellana.

<sup>21</sup> Al respecto, la rectora del Colegio 1 de la localidad de Barrios Unidos señaló que: “Nosotros tenemos nuestro Plan Lector para trabajar y reforzar todo lo de competencias lectoescritoras y sobre todo lectoras. Hemos estado aplicando lo que decía la propaganda: “Lea lo que quiera, pero lea”. Hemos estado enfocándonos para llegar a la lectura crítica porque ese fue un punto en el que bastante avanzamos en los resultados de las Pruebas Saber”.

<sup>22</sup> En el PSE se afirma que la “Secretaría de Educación plantea el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura como la estrategia de Leer es Volar en las instituciones educativas, para dar respuesta a los aprendizajes y

maestros de Primaria quienes valoraron positivamente el apoyo recibido por la SED y la correspondiente mejora en los resultados de las Pruebas Saber 3.

Nosotros estuvimos en capacitación con la Secretaría y logramos integrar a todas las áreas. Ellos evaluaron hasta grado 3° ... el proceso inició con un diagnóstico y finalizó con la evaluación. Se entregaron gráficas con cosas muy literales, por ejemplo, que el 80% aún tiene problemas, que el 20% tuvo un avance, cosas muy exactas y muy precisas porque son muy juiciosos y muy rigurosos en ese proyecto. *(Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 19)*

El proyecto ha afectado positivamente porque en las Pruebas Saber se vio un aumento de los niveles en Lecto-Escritura, en Lectura y en Lectura crítica sobre todo. *(Coordinador, Colegio 4, Localidad 6)*

Algunos estudiantes de Primaria también rescataron el hecho de que sus profesores los estén llevando más seguido a la biblioteca, y que les estén incentivando la lectura y la escritura en las diferentes materias: “La profesora nos pone a leer no solo en Ciencias, también en Sociales. En Sociales nos ponen a hacer mapas conceptuales y en Ciencias estamos viendo el tema de la célula, entonces nos ponen a escribir sobre la célula” *(Estudiante hombre, Primaria, Colegio 4, Localidad 6)*. Sobre este punto, también llama la atención que varias profesoras de Educación Inicial hayan manifestado que en los últimos años han podido posicionar las prácticas de lectoescritura dentro de los planes de estudio y dentro de las prácticas pedagógicas con sus estudiantes. En algunos colegios, así mismo, las maestras aseguraron que cuentan con dotación de calidad para fortalecer las competencias lectoescritoras de los niños: “Cada salón tiene un material que es el fichero lúdico literario, el cual contiene cuentos, retahílas, poesías, adivinanzas, trabalenguas, coplas, todo lo que tiene que ver con literatura” *(Maestra, Educación Inicial, Colegio 1, Localidad 12)*.

Lo interesante de este asunto es que los mismos niños y niñas también reconocen, a su manera, que sus maestras les están incentivando la práctica y el gusto por la lectura: “A mí me gusta que me lean cuentos de mariposas y de corazones” *(Niña, Educación Inicial, Colegio 3, Localidad 5)*; “La profe Rocío nos lee cuentos en el salón. Me gusta cuando lee porque su voz es bonita” *(Niña, Educación Inicial, Colegio 1, Localidad 12)*; “La profe me enseña a escribir fecha, nombre y también nos enseña a escribir todo” *(Niña, Educación Inicial, Colegio 11, Localidad 19)*. El éxito de esta iniciativa también quedó en evidencia

en los relatos de los acudientes de estos menores quienes valoraron el hecho de que sus hijos lleguen a la casa motivados y con ganas de leer más libros. Esta situación es muy positiva en la medida en que está generando un mayor involucramiento de los padres sobre las tareas y sobre la formación misma de sus hijos.

Los buenos resultados que ha dejado el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura han generado que distintos actores de las comunidades educativas -inclusive los maestros que participaron en las consultas colegiadas- soliciten que la estrategia se amplíe con el fin de que también sean incluidos los estudiantes de Secundaria y de Media -donde son frecuentes los problemas asociados con la dislexia, la digrafía y la mala vocalización- e inclusive los mismos docentes<sup>23</sup>. De otro lado, pese a las buenas valoraciones del programa, es importante señalar que en algunos colegios sus comunidades también se quejaron por la inconsistencia en los acompañamientos externos por parte de los docentes de apoyo.

En lo que concierne a la promoción del uso de las bibliotecas escolares, el análisis de los relatos permitió revelar realidades muy disímiles que van desde los casos en los que los estudiantes se han ido apropiando paulatina y positivamente de estos espacios (“El colegio tiene un espacio donde pueden venir los estudiantes a relajarse, a leer, a hacer tareas... y obviamente a aprender un poco más” (*Personero, Colegio 11, Localidad 19*)) y por ende han aprovechado los distintos recursos allí dispuestos, hasta aquellos casos en los que aún siguen habiendo muchos problemas para facilitar el ingreso de los estudiantes a la biblioteca por razones como la negativa de los bibliotecarios o el cierre de este espacio en los recreos. Sobre este punto, los profesionales de la SED que asistieron a las consultas colegiadas señalaron que es importante insistir en la idea de que las bibliotecas no son exclusivamente para la lectura sino que también es posible realizar allí otro tipo de actividades lúdicas y pedagógicas. En la misma línea de los profesionales de la SED, los maestros que asistieron a las consultas colegiadas manifestaron que, si bien la biblioteca ha venido siendo utilizada para mejorar los procesos de lectoescritura de los estudiantes, es importante revisar las causas que están incidiendo en que este espacio no esté siendo utilizado para otros fines.

---

<sup>23</sup> Sobre este punto, la Directora Local de Usaquén manifestó distintos estudios universitarios han demostrado que algunos maestros tienen bajos niveles de comprensión lectora.

Respecto a la dotación de las bibliotecas y al acceso a los distintos recursos, algunos estudiantes manifestaron que son reiteradas las negativas para que les presten libros: “Aquí tú llegas y necesitas un libro y, mejor dicho, parece que te lo fueras a robar o algo así, porque “pero me lo trae, pero no sé qué...” y es solo un libro”. (*Estudiante hombre, grado 11º, Colegio 9, Localidad 10*). Otros estudiantes asimismo reconocieron que muchas veces solicitan los computadores de la biblioteca con el fin de ver sus redes sociales o de jugar, más no para realizar una tarea o una investigación. Por su parte, algunos maestros señalaron que sí han recibido equipos tecnológicos y libros pero que no han podido hacer uso de estos por problemas de conectividad -para el caso de los computadores y las tabletas- o administrativos -para el caso de los recursos didácticos-. Como una estrategia para dar solución a este tipo de problemáticas, las comunidades solicitan que a los colegios sean asignados bibliotecarios profesionales que promuevan y faciliten el correcto uso de estos espacios de formación.

### **Competencias matemáticas.**

Al igual que con la lecto-escritura, el fortalecimiento de las competencias matemáticas también registró, en líneas generales, buenas valoraciones por parte de las comunidades educativas. El análisis de los relatos permitió reconocer que en los contextos escolares se han venido implementando ciertas prácticas que buscan innovar la manera en que se enseñan y se aprenden las matemáticas. En algunos casos estos colegios han contado con el apoyo de docentes externos provenientes de distintas universidades<sup>24</sup>, quienes cuentan con experiencia en procesos de curricularización y de fortalecimiento de prácticas pedagógicas en el área de Matemáticas<sup>25</sup>. Estos apoyos han sido muy bien valorados por parte de los docentes y de los directivos docentes ya que les ha permitido fortalecer las estrategias curriculares en esa área, mejorar los resultados de las Pruebas Saber y ampliar la oferta académica de los estudiantes de Media en el marco de la Jornada Única. Respecto a

---

<sup>24</sup> Para el acompañamiento en el área de Matemáticas, las comunidades nombraron a la Universidad Nacional, a la Universidad Distrital, a la Escuela de Administración de Negocios (EAN), entre otras.

<sup>25</sup> El siguiente relato corresponde a un maestro de Educación Media del Colegio 6 de la localidad de Bosa: “Ese fue el trabajo que se hizo con la Universidad EAN: ¿cómo podemos fortalecer nuestro currículo de la Media? Entonces ellos cogieron el currículo desde la Básica y lo analizaron, luego nos dijeron: “bueno, aquí no hay secuencialidad, cuál es el perfil de ingreso del estudiante para el énfasis, cuál es el perfil de salida”. Eso no existía, entonces en eso se ha trabajado con la EAN”.

este último punto las comunidades también valoraron positivamente la posibilidad que han tenido de contar con el apoyo de maestros especialistas en la enseñanza de las Matemáticas, así como la oportunidad de abrir nuevos Centros de Interés en esa área.

Tenemos un Centro de Interés específico para el fortalecimiento del pensamiento lógico, entonces desde ahí, desde el juego, desde la lúdica, desde esas estrategias, la intención es precisamente llevar a los estudiantes a pensar y a repensar los procesos académicos. (*Rectora, Colegio rural 27, Localidad 4*)

En mi colegio se ve un taller de Matemáticas Básicas y uno de Matemáticas aplicadas a la Ingeniería. Esas dos asignaturas se unieron y se trabaja porcentualmente como en un currículo universitario según la intensidad horaria. Obviamente está el trabajo entre pares para articular las dos clases porque no puede ir el profe de taller por un lado y la profe de Matemáticas por el otro. (*Maestro, Educación Media, Colegio 6, Localidad 7*)

Frente al funcionamiento de esta estrategia, los profesionales de la SED que asistieron a las consultas colegiadas señalaron que la posibilidad de abrir nuevos espacios de formación alrededor de temas como la lógica matemática, el pensamiento lógico, el ajedrez, la robótica, entre otros, han sido muy positivos en la medida en que han permitido diversificar las miradas sobre la enseñanza de las matemáticas generando más gusto e interés por éstas entre los estudiantes. Por su parte, los estudiantes de Media que han participado en los distintos Centros de Interés destacaron las capacidades de los profesores externos y el hecho de que sus maestros estén preocupados por innovar las estrategias de aprendizaje. Estos estudiantes también compartieron experiencias positivas relacionadas con la oportunidad que han tenido para contar con mejores herramientas de cara a las Pruebas Saber.

El año pasado había un curso de Matemáticas en el salón de audiovisuales... era solo para 11° pero la profesora me decía que fuera, que era un curso donde hacían como confusiones, hacían laberintos de matemáticas y nos hacían resolverlos, nos reforzaban. (*Estudiante hombre, grado 11°, Colegio 9, Localidad 10*)

Tras conocer estas experiencias, los profesionales de la SED que asistieron a las consultas colegiadas señalaron que es importante que los estudiantes estén generando cada vez más un gusto por el área de Matemáticas. De otro lado, con relación a la innovación de las prácticas pedagógicas en esta área, pese a que en el análisis fueron recuperados algunos

relatos que dan cuenta de ello<sup>26</sup>, y pese que los mismos estudiantes señalaron que sus profesores sí han innovado sus pedagogías, llama la atención que los maestros que asistieron a las consultas colegiadas hayan señalado que se presentan muy pocas experiencias innovadoras por parte de los profesores de esta área quienes, además, no les están enseñando a los estudiantes cómo aplicar las matemáticas en sus contextos sino que siguen promoviendo un aprendizaje tradicional y memorístico. Estas apreciaciones contrastan con las experiencias de algunas profesoras de Educación Inicial en las cuales es posible advertir el interés por innovar la forma en que se enseñan las matemáticas.

En el desarrollo del pensamiento lógico matemático utilizamos demasiadas estrategias... utilizamos material reciclable, tapas, palitos de colores, unas cositas que le llamamos las vitaminas... y dentro de las vitaminas ellos trabajan todo lo que es el proceso de conteo, suma, resta, pero de una manera lúdica y de juego. También utilizamos los bloques lógicos. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 1, Localidad 12*)

Acá los niños trabajan con el animaplano que es un ejercicio didáctico, lúdico, que desarrolla el pensamiento matemático. También tenemos tabletas en las que trabajamos juegos de aptitudes matemáticas. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio rural 27, Localidad 4*)

Las críticas más relevantes frente a esta apuesta de la SED refieren nuevamente a las interrupciones de los convenios con las universidades y otras entidades; este hecho ha generado malestar en las comunidades educativas debido a que, como se ha podido evidenciar, se encontraban muy contentas y satisfechas con el trabajo articulado que se venía realizando. Hubo otros casos en los que las comunidades aseguraron que, pese a que el convenio con el agente externo finalizó, nunca hubo un seguimiento o una evaluación sobre el trabajo realizado. Otra de las inconformidades expresadas tiene que ver con la falta de docentes especializados en Matemáticas, situación que ha generado que, en algunos colegios, la enseñanza de esta asignatura esté en manos de profesores que muchas veces no estudiaron dicha área.

### **Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales.**

---

<sup>26</sup> Un maestro de Secundaria del Colegio 25 de la localidad de Rafael Uribe Uribe aseguró lo siguiente: “Uno de los mayores retos con los niños de 6° es trabajar Geometría... mi trabajo lo he centrado en el origami, de manera que siempre hago ahí un pacto con los estudiantes, previo conocimiento de la Coordinación Académica... como apenas es una hora semanal entonces tenemos una sesión teórica y luego una práctica... Los trabajos que ellos hacen tienen que exponerlos, tienen también que enseñarle a los demás a hacerlo. En medio de cada figura hay que estarles metiendo los conceptos de la Geometría... el punto, la recta, la arista, la paralela”.

Ante el objetivo de fortalecer las competencias digitales así como la apropiación de las TICS en las comunidades educativas, desde la administración distrital se proyectaron acciones como el acompañamiento pedagógico y formativo a los maestros, la dotación de infraestructura física y tecnológica en las instituciones educativas, y la creación del programa “Saber Digital” cuyo objetivo es promover el uso responsable de las TIC y el fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje (SED, 2017).

Respecto a la dotación de infraestructura tecnológica es importante destacar el hecho de que la gran mayoría de las comunidades educativas hayan afirmado que sus colegios cuentan con equipos tecnológicos de muy buena calidad como computadores, tabletas, proyectores y pantallas inteligentes, así como con salas de informática. Pese a que en los contextos escolares son reconocidos los esfuerzos institucionales para ampliar y mejorar la dotación de los colegios, lo cierto es que en algunos de los relatos no fue posible establecer si las dotaciones fueron hechas por la SED, por el Ministerio de Educación Nacional o por otra entidad; así mismo, en los casos en los que las comunidades señalaron que recibieron equipos por parte de la administración distrital no fue posible determinar bajo qué Alcaldía ocurrieron estas entregas.

Ligado al tema de la dotación, uno de los hallazgos más relevantes que dejó la investigación es el hecho de que varios maestros -ya no solo los de Informática- estén haciendo uso de las TIC para dinamizar los contenidos de sus clases. Esta estrategia ha sido muy bien valorada por los estudiantes, especialmente por aquellos que están cursando la Educación Media, quienes afirmaron que el hecho de contar con más herramientas sobre el uso de las TIC ha sido muy enriquecedor para fortalecer su formación de cara a las pruebas de Estado y al acceso a la educación superior.

En informática nos enseñan cosas muy básicas como Flash que es una aplicación de animación. Nos enseñan lo básico, pero a partir de eso yo me he puesto a jugar en mi casa y he hecho unas cosas muy graciosas, eso ayuda también a ser ingenioso y a tener imaginación. (*Estudiante hombre, grado 11º, Colegio 9, Localidad 10*)

También es para destacar que algunos de los estudiantes de Primaria e inclusive de Educación Inicial hayan reconocido que en sus colegios les han dado la posibilidad de

aprender distintos temas a través del uso de computadores y tabletas<sup>27</sup>. Los maestros de estos niveles académicos, por su parte, también dieron cuenta de experiencias satisfactorias con relación al uso de las TIC y a la posibilidad de innovar sus prácticas de aula a partir del uso de estas herramientas:

En el colegio contamos con salas de informática a las que podemos ingresar con los chiquis... y pues hay programas que son de la Secretaría de Educación que les facilitan experiencias a través de juegos, como por ejemplo el manejo del *mouse*, el arrastre, que aprendan a hacer clic... Entonces son juegos interactivos donde también pueden ver matemáticas y lectoescritura ¿sí? Entonces reforzamos las figuras geométricas y los colores. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 4, Localidad 6*)

Promover el acceso de las comunidades a las TIC es, en líneas generales, una estrategia que se destaca por el impacto positivo que genera dentro de los contextos escolares. Además de los relatos de los profesores y de los estudiantes, en el análisis también fueron rescatadas las experiencias de algunos acudientes quienes valoraron las oportunidades que han tenido los estudiantes para acceder a nuevas tecnologías; asimismo destacaron el hecho de que los maestros, utilizando las distintas herramientas tecnológicas, estén buscando estrategias para promover una mayor vinculación de los padres de familia sobre los asuntos académicos de sus hijos: “Hay profesores que tienen sus páginas y ahí les dejan las tareas, les colocan los talleres de matemáticas, de biología”. (*Acudiente hombre, Est. Secundaria, Colegio 10, Localidad 11*). Este asunto tiene una alta trascendencia ya que el fortalecimiento de la relación entre las escuelas y las familias es una de las apuestas centrales del PSE en temas de convivencia escolar y paz.

El análisis de los relatos dejó al descubierto otras experiencias que evidencian la participación de los padres de familia en los asuntos de los colegios gracias a la TIC. Algunos maestros aseguraron que por medio de plataformas virtuales y de redes sociales como *Facebook* han desarrollado estrategias de comunicación para que los estudiantes, desde su casa, realicen las tareas, intercambien información o profundicen una

---

<sup>27</sup> Mientras que una estudiante de Primaria del Colegio 5 de la localidad de Rafael Uribe Uribe señaló que “el año pasado la profe de Ciencias nos llevaba allá a la biblioteca para averiguar unas cosas del cráneo... luego uno descargaba un juego en las tabletas para saber cuáles eran las partes del esqueleto”, un estudiante de Educación Inicial del Colegio 1 de la localidad de Barrios Unidos aseguró que en su institución: “hay tabletas con unos juegos donde uno pinta, uno elige el color. Una vez a la semana jugamos con las tabletas”.

investigación. Llama la atención que las maestras de Educación Inicial nuevamente se destaquen por ser las que más experiencias positivas comparten sobre esta materia.

Esta semana empezamos a hacer las pruebas en internet en el *Brain Quiz*. Hicimos las Pruebas Saber, las diseñamos. Para los niños ha sido bueno, para nosotros es un poco dispendioso por lo que implica sentar y evaluar a cada niño por escrito. Pero la ventaja de ese programa es que le permite a uno cargar videos y eso hace que para ellos sea más llamativo. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 11, Localidad 19*)

Al respecto, los profesionales de la SED que participaron en las consultas colegiadas señalaron que es muy positivo que los profesores estén familiarizando a los estudiantes con las TIC desde temprana edad. Respecto a las prácticas innovadoras alrededor de las TIC es importante resaltar la experiencia del Colegio 8 de la localidad de Fontibón, en donde los profesores y los estudiantes valoraron positivamente un sistema de evaluación virtual desarrollado por los profesores:

El colegio está adaptando, al menos en la jornada de la mañana, las pruebas bimestrales en línea. Hay un día particular que los muchachos presentan sus evaluaciones no de todas las asignaturas pero sí hay un grupo grandecito para que ellos desde la casa puedan presentar sus evaluaciones a través de la plataforma “Moodle”. (*Maestro, Educación Media*)

El colegio tiene una plataforma virtual y ahí realizamos algunas de las evaluaciones bimestrales, lo cual, pues es un gran avance. (*Estudiante mujer, grado 11°*)

Pese a lo rescatable de esta experiencia es importante traer a colación una observación realizada por los maestros que asistieron a las consultas colegiadas quienes manifestaron que son muy pocos los profesores que han sido capacitados en el uso de nuevas herramientas tecnológicas. A propósito de los acompañamientos pedagógicos en esta materia, solo en dos de los colegios que participaron en el ejercicio sus comunidades afirmaron que conocen y que han hecho parte del programa Saber Digital<sup>28</sup>. De esta iniciativa algunos maestros valoraron el trabajo realizado con profesionales de la Universidad EAFIT quienes los han asesorado en el uso de plataformas tecnológicas en los

---

<sup>28</sup> Saber Digital en un programa que busca promover el uso y la promoción de las TIC en los contextos escolares, el cual se implementa a partir de la articulación de cuatro ejes: infraestructura física y tecnológica, ambientes de aprendizaje, gestión de la innovación educativa y circulación de contenidos y conocimiento (SED, 2017).

procesos de formación. Otros colegios participaron del proyecto ViveLab, el cual fue implementado por la SED y por la Universidad Nacional:

Fue un proyecto de tres meses pero arrojó resultados muy importantes. [...] Uno analiza que les gustó por la permanencia de los estudiantes... el grupo era de 30 y se mantuvo prácticamente todo el proceso y tuvieron la clausura la semana pasada. Fueron expuestos 5 proyectos y eso motiva mucho a los estudiantes. (*Rectora, Colegio 1, Localidad 12*)

Pese al buen funcionamiento de estos proyectos, los directivos docentes que participaron en las consultas colegiadas señalaron que es importante desarrollar más estrategias que sigan incentivando el uso de las TIC en todos los maestros, no solo en los de Informática.

Uno de los grandes problemas que enfrenta la estrategia institucional con relación a las competencias tecnológicas es sin duda la falta de conectividad; muchos fueron los relatos de los maestros en los que criticaban el hecho de que las instituciones educativas no contaran con un servicio de internet óptimo ni con conexiones eléctricas estables (para el caso de los colegios rurales). Esta situación genera malestar entre los profesores quienes se frustran por no poder usar plenamente los distintos equipos con los que cuentan los colegios. Los problemas de conectividad también son graves en la medida en que están afectando el desarrollo de las prácticas innovadoras alrededor de las TIC que han venido construyendo las comunidades educativas:

Empezamos a hacer la evaluación bimestral todos felices que porque eso se calificaba solito y que todo era una maravilla. Resulta que a los muchachos se les bloqueaba el internet, se conectaban cinco minutos y se caía el internet, ¿Entonces qué pasó? Los profesores dijeron “no más, esto es el doble de trabajo porque tengo que mirar muchacho por muchacho a ver a quién se le bloqueó y a quién no”. (*Profesor, Educación Media, Colegio 8, Localidad 9*)

El año pasado fue desastroso tener que estar en la casa trasnochando, amaneciendo para poder bajar un reporte de unos boletines. El proceso de notas salió mal, se digitó, se registró, pero los soportes y eso salieron desconfigurados. (*Coordinador, Colegio 5, Localidad 18*)

Frente a esta problemática, desde el escenario de las consultas colegiadas los profesionales de la SED hicieron referencia a la importancia de fortalecer los acompañamientos pedagógicos en esta materia, y de mejorar la calidad de los dispositivos y

de redes de internet con que cuentan los colegios. Por su parte, los maestros indicaron que es importante que la entrega de nuevos equipos venga acompañada de capacitaciones sobre el uso de estos, ya que muchos profesores no utilizan estas herramientas porque no las saben usar o porque les da miedo que se dañen.

### **Segunda lengua.**

Para la promoción del aprendizaje de una segunda lengua en los contextos educativos, desde el PSE se creó el Plan Distrital de Segunda Lengua (PDSL) cuyas principales acciones eran el acompañamiento pedagógico a las comunidades educativas, la apertura de espacios de formación para maestros y la entrega de material pedagógico (SED, 2017). Sobre el funcionamiento de este Plan, desde el PSE se aclara que se priorizará la atención a los estudiantes de Educación Media, a propósito de la necesidad de mejorar la formación de estos estudiantes de cara a las Pruebas Saber y al acceso a la educación superior. En este sentido, como se verá a continuación, las experiencias más positivas sobre esta apuesta provienen de los estudiantes y de los maestros de este nivel educativo, mientras que las críticas más recurrentes al PDSL fueron expuestas por los profesores de Primaria y de Educación Inicial. De todas maneras, es importante aclarar que, de acuerdo con los relatos de las comunidades, muy pocos colegios se han visto beneficiados con el PDSL<sup>29</sup>.

Las experiencias positivas de los maestros frente a la implementación del PDSL resaltan el apoyo pedagógico recibido por practicantes y por profesionales provenientes de universidades y de Centros de Idiomas<sup>30</sup>, quienes apoyaron a algunas instituciones gracias a convenios firmados por la SED. Respecto a la propuesta del PSE para que estudiantes de colegios privados brindaran monitorías a sus pares de los colegios públicos, en el estudio solo se halló una experiencia acontecida en la localidad de Usaquén<sup>31</sup>. Ante este dato, los

---

<sup>29</sup> Sobre este punto es importante traer a colación a la Directora Local de Educación de Fontibón quien aseguró en una entrevista que hay colegios que solo desde mediados de 2018 (es decir, posterior a la recolección de los datos) empezaron a participar en los programas de Bilingüismo de la SED.

<sup>30</sup> La rectora del Colegio 2 de la localidad de Santa Fe, por ejemplo, afirmó que a su institución han asistido estudiantes extranjeros provenientes del Consejo Británica, con el fin de apoyar a los maestros para mejorar sus estrategias pedagógicas frente a la enseñanza del inglés.

<sup>31</sup> La Directora Local de Educación Usaquén manifestó que hay un colegio público de su localidad en el cual un grupo de estudiantes se traslada los días sábado a un colegio privado también de Usaquén con el fin de recibir clases de inglés. La funcionaria también señaló que se están realizando las gestiones para que colegios como el Anglo Colombiano o el *English School* se sumen a esta iniciativa.

maestros que asistieron a las consultas colegiadas manifestaron que es importante que desde el Nivel Central se le dé más apoyo a este tipo de iniciativas.

Como se comentaba recién, la mayoría de las experiencias positivas frente a la promoción de la segunda lengua provienen de los maestros y de los estudiantes de Educación Media. Esto se explica por el énfasis que desde la administración distrital se le ha dado al bilingüismo en este nivel educativo como una estrategia para mejorar la formación de los estudiantes de grados 10° y 11° de cara a las pruebas estandarizadas; esta premisa fue confirmada por los profesionales de la SED que participaron en las consultas colegiadas. De esta manera, con el PDSL se ha logrado que algunos colegios les ofrezcan a los estudiantes de Media más horas de Inglés a la semana, las cuales, por lo demás, son dictadas por docentes de apoyo con experiencia en la enseñanza de esta lengua. Esta propuesta ha sido muy bien recibida por los acudientes<sup>32</sup> y por los mismos estudiantes quienes valoran la oportunidad que les están dando para adquirir nuevas herramientas útiles para acceder y mantenerse en la universidad y para desempeñarse en el mundo laboral:

En las carreras universitarias a uno le piden tener un buen inglés y pues la idea es seguir avanzando en idiomas. (*Estudiante mujer, grado 11°, Colegio 9, Localidad 10*)

En mi salón todo el mundo quiere viajar, quiere conocer otros países, diferentes culturas... entonces uno tiene que saber ese idioma, o si no, ¿cómo va a decir “hola”? (*Estudiante mujer, grado 11°, Colegio rural 12, Localidad 2*)

Con relación al énfasis del PDSL en la Educación Media llama la atención que varios maestros de este nivel educativo hayan expresado algunas inconformidades frente a esta estrategia; algunos criticaron, por ejemplo, la falta de docentes de apoyo en algunos colegios, hecho que genera que los estudiantes tengan distintos grados de aprendizaje dependiendo de si reciben clase o no por parte de estos maestros externos. Otros criticaron que la SED les exija a los maestros que los estudiantes tengan resultados satisfactorios en las pruebas estandarizadas, sin tener en cuenta que, pese al buen funcionamiento del PDSL, los estudiantes aun ven muy pocas horas de Inglés a la semana: “Nos piden, por ejemplo, que los estudiantes de 11° terminen con nivel B1 del Marco Común Europeo. Eso jamás se va a alcanzar con tres horas en 11°, con tres horas en 10° y con una hora en Primaria”

---

<sup>32</sup> Una acudiente de un estudiante de Media del Colegio 11 de la localidad de Ciudad Bolívar afirmó sobre su hijo: “Él avanza mucho, ya hace muchas oraciones, entiende mucha lectura en Inglés, muchas palabras, les enseñan canciones, les enseñan cómo hablar más corrido”.

(*Maestra, Educación Media, Colegio 23, Localidad 5*). Frente a esta problemática, los maestros de las consultas colegiadas aseguraron que es muy importante que la SED abra nuevos programas de formación docente que estén focalizados en la enseñanza de la segunda lengua.

Además de los profesores de Media, los maestros de Primaria y de Inicial también criticaron el PDSL porque consideran injusto que no beneficie por igual a todos los niveles educativos (mientras los estudiantes de Media ven 3 o 4 horas de Inglés a la semana, los de Inicial ven solo una) teniendo en cuenta lo importante que son estas competencias en la formación integral de los estudiantes, y lo trascendental que es que los niños aprendan inglés desde los primeros grados. Estos maestros también afirmaron que para Primaria e Inicial hay muy pocos maestros especialistas en Inglés y que, por ende, no es posible que todos los estudiantes se beneficien de estas clases<sup>33</sup>; asimismo señalaron que, ante la ausencia de profesores especialistas, los maestros de otras áreas deben asumir estas clases, hecho que sin duda incide en los aprendizajes de los estudiantes.

La mayoría de docentes que estamos en Primaria es porque éramos licenciados en Básica y no tenemos la formación. Cuando nos ha tocado, nos toca y hacemos el esfuerzo para hacer la clase de Inglés... pero no es lo mismo, hacer algo muy básico no es lo que necesitan nuestros estudiantes. (*Maestra, Primaria, Colegio 4, Localidad 6*)

En Primaria hay una hora y la profesora no es de Inglés, es de otra área, entonces ella va y nos pregunta “¿Así se dice familia?”. (*Maestra, Educación Media, Colegio 23, Localidad 5*)

El malestar frente a esta situación también fue expresado por algunos acudientes quienes asimismo consideran que sus hijos están recibiendo muy pocas horas de Inglés en el colegio. Algunos directivos docentes, por su parte, aseguraron que es muy difícil lograr que la SED les envíe más profesores de Inglés debido a que, como condición a este proceso, les exigen que entreguen a un maestro de otra área.

Tras conocer los principales resultados de la investigación sobre esta materia, los maestros que participaron en las consultas colegiadas aseguraron que es muy importante

---

<sup>33</sup> Una maestra de Primaria del Colegio 4 de Tunjuelito aseguró que: “En el colegio hay un profesor de apoyo en Primaria para Inglés y para Español, tanto de la mañana como de la tarde... pero sus veinte tantas horas no dan para todos los cursos... entonces allí tenemos 15 cursos en Primaria, 3 primeros, 3 segundos, 3 terceros, 5 cuartos y 3 quintos... obviamente no le alcanza. Entonces ¿a quiénes hay que pegarles? Pues a Primero y Segundo”.

garantizar que se tomen medidas encaminadas a mejorar la formación en bilingüismo de los estudiantes con miras a reducir la brecha que existe entre los colegios públicos y los privados. Algunas de estas medidas son implementar el bilingüismo desde la Educación Inicial con maestros especialistas, dotar a todas las instituciones de aulas especializadas, promover la formación de los profesores en programas de enseñanza de lengua extranjera y aprovechar los conocimientos que ya poseen los estudiantes por su contacto con la tecnología.

### **Eje 3. Uso del tiempo escolar**

El tercer eje presenta los componentes de la apuesta por ampliar la jornada escolar, ya sea bajo la modalidad de Jornada Única o de Jornada Extendida. Estos componentes hacen relación con el acompañamiento pedagógico para los procesos de armonización del PEI y la curricularización de los ambientes de aprendizaje (desarrollado en el eje No. 1), con el fortalecimiento del talento humano, es decir, la profesionalización y la cualificación permanente de los docentes, con la construcción, adecuación y el mejoramiento de la infraestructura de los colegios, y con los servicios de transporte y alimentación escolar.

#### **Recurso humano para la extensión de la jornada escolar.**

En el componente de talento humano para la Jornada Única y Extendida (JU/JE) llama la atención que las acciones desarrolladas por la SED en los territorios no correspondan del todo con las estrategias establecidas en el PSE. Esto se hace muy notorio, por ejemplo, en el hecho de que en el PSE se haya establecido como meta la profesionalización y la cualificación de los maestros de las instituciones, mientras que en la práctica lo que ha acontecido es la firma de convenios con entidades públicas y privadas<sup>34</sup> que garanticen la presencia de docentes externos en los colegios a fin de que dinamicen los distintos Centros de Interés abiertos en el marco de la JU/JE.

Hecha esta salvedad es importante iniciar este análisis señalando que la gran mayoría de las comunidades educativas compartieron experiencias muy positivas respecto al trabajo realizado por los docentes externos encargados de dinamizar los Centros de Interés y las

---

<sup>34</sup> En los relatos se mencionaron a entidades privadas como CAFAM, Colsubsidio y Compensar, y a entidades distritales como IDARTES, el Planetario Distrital, el Jardín Botánico y el IDRD.

actividades propias de la Jornada Extendida, ya sea en los colegios o fuera de ellos. De estos docentes externos las comunidades resaltaron su profesionalismo, su experticia en las temáticas que estaban enseñando y su intención de respetar la autonomía y los procesos pedagógicos construidos por cada institución educativa. Así mismo, y esto es muy importante, los maestros de los colegios aseguraron que han tenido muy buenas relaciones de trabajo con estos docentes externos:

Las chicas de Compensar traen una planeación, traen un proceso... tienen que trabajar articuladas a los pilares. Ellas nos presentan la planeación y pues ha sido un juego muy chévere porque la profesora que llegó, primero fue a observar y luego decía: “Nunca había visto una metodología como la que tú utilizas en el aula y me voy a agarrar de ahí para desarrollar mis actividades”. Ella trabaja una hora, todos los días con cada uno de los grupos. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 1, Localidad 12*)

Otro de los aspectos que las comunidades valoraron respecto de estos acompañamientos es la posibilidad que les ha dado la SED de conocer los intereses y las necesidades propias de cada colegio y, con esta información como insumo, gestionar la apertura de Centros de Interés a partir de la firma de convenios con entidades o con profesionales que manejen dichas temáticas. El análisis de los relatos dejó en evidencia que inclusive en los colegios rurales esta estrategia funciona muy bien, situación que sin duda ha incidido en las buenas valoraciones de estas comunidades:

En estos momentos se está manejando Planetario. Me parece que llevan unas estrategias y que manejan un programa muy adecuado para los niños. También está una profesora de música que viene de CAFAM. [...] En algunas ocasiones ella hace muestras de su trabajo y me parece muy bueno que los niños aprendan su pedagogía, o sea, es una excelente profesora. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio rural 27, Localidad 4*)

Hay Centros de Interés de deportes. Ellos nos recogen aquí y nos llevan a Compensar, y aquí hacen otras actividades de Pensamiento, Robótica, Artes. (*Estudiante hombre, grado 11°, Colegio rural 12, Localidad 2*)

Es para resaltar también que algunos acudientes hayan expresado su satisfacción con la forma como están funcionando la JU/JE y con la buena comunicación que han tenido con los docentes externos<sup>35</sup>. Luego de conocer estos relatos -así como los resultados del informe

---

<sup>35</sup> El acudiente de un estudiante de Secundaria del Colegio 10 de la localidad de Suba aseguró: “Los profesores viven muy atentos de los muchachos. Yo tengo el contacto de ellos en caso de que el muchacho

cuantitativo los cuales también registraron valoraciones muy positivas sobre la JU/JE en los contextos escolares- los profesionales de la SED que asistieron a las consultas colegiadas señalaron que es importante que las comunidades educativas hayan pasado de la resistencia a la progresiva apropiación de los distintos componentes de la apuesta institucional por ampliar la jornada escolar; en ese sentido, argumentaron que es importante garantizar que se le siga dando continuidad a este proyecto.

La mayoría de los estudiantes que participaron en la investigación también compartieron experiencias muy positivas con relación a la gestión realizada por los docentes externos en espacios como los Centros de Interés: “El colegio busca a profes que sean calificados para poder dar conocimientos a los estudiantes que lo necesitan” (*Estudiante hombre, grado 11°, Colegio 9, Localidad 10*). Para el caso de los estudiantes de Media estas experiencias son bien significativas si se tiene en cuenta el trabajo articulado que ha venido realizando la SED con el fin de fortalecer la Media Integral y de ampliar y diversificar los ambientes de aprendizaje en este nivel educativo. En este sentido, es valioso que los mismos estudiantes reconozcan que en la Jornada Única han adquirido más herramientas y competencias útiles para el fortalecimiento de sus proyectos de vida. Frente a esta situación, llama la atención que los profesores que participaron en las consultas colegiadas hayan señalado que, para el caso específico de los escenarios de profundización de la Media Integral, es necesario buscar profesores que estén más capacitados para esta labor.

En lo relativo a esta categoría, una de las críticas más recurrentes fue expuesta por algunos docentes quienes señalaron que, en los casos en los que las actividades extracurriculares se realizan dentro de la misma jornada académica, algunas veces han tenido que cederle hasta 6 horas semanales a los docentes externos, lo cual afecta directamente su planeación y su trabajo formativo con sus estudiantes: “Obviamente uno siente que le hace falta también su espacio porque igual estamos en un proceso de formación y más por los chiquitos” (*Maestra, Primaria, Colegio 25, Localidad 18*). Sobre esta problemática, en el marco de las consultas colegiadas algunos directivos docentes manifestaron que es importante trabajar articuladamente entre los colegios y la SED a fin

---

llegue tarde o alguna cosa yo lo llamo: “Hola profe, ¿cómo vamos? ¿si llegó el niño? ¿no llegó? ¿qué ha pasado?””.

de evitar la desarticulación que frecuentemente se presenta entre los tiempos de las jornadas ampliadas y las jornadas laborales de los profesores.

Sin embargo, sobre esta situación la investigación también dejó al descubierto que varios maestros han podido apoyar las actividades de formación desarrolladas en el marco de la JU/JE, bajo la modalidad de las horas extras. Esta iniciativa ha sido muy positiva para los profesores ya que no solo les ha garantizado un ingreso extra sino que además las nuevas actividades las realizan en su mismo colegio. A juicio de un coordinador del Colegio 5 de la localidad de Rafael Uribe Uribe, esta iniciativa:

...es favorable porque el maestro no tiene que estarse movilizándose a otros colegios, ni tampoco dependemos de que otros docentes lleguen acá. Todas las horas extras las tienen los mismos docentes de la institución. Ellos hacen una jornada única y siguen en una jornada completa, sus 6 horas de trabajo específico, más las horas extras que les salen en el espacio de la jornada.

Tras conocer estas experiencias, los docentes de las consultas colegiadas aseguraron que les llamaba la atención la consideración de los docentes en el aumento de su carga laboral en contraposición del reconocimiento económico. Los profesionales de la SED, por su parte, manifestaron que es importante aunar esfuerzos para promover la cualificación de los maestros en el diseño de los ambientes de aprendizaje.

### **Infraestructura.**

El componente de infraestructura en el marco de la Jornada Única contempla la construcción, adecuación y el mejoramiento de las instituciones educativas que deciden ampliar su jornada escolar. Desde el PSE (SED, 2017) también se proyectó la entrega de material pedagógico que contribuya a la implementación de los Centros de Interés. La lectura cruzada de los relatos de las experiencias de los sujetos evidenció que, si bien el tema de la infraestructura genera bastante malestar entre los docentes y los directivos docentes, existen algunas experiencias positivas de actores cuyas comunidades se han beneficiado con la construcción de distintas obras desde que aceptaron la implementación gradual de la Jornada Única. Lo interesante de estas buenas valoraciones es que provienen de distintos estamentos procedentes de diferentes instituciones educativas:

Para poder empezar la Jornada Única se hicieron algunos arreglos y se nos apoyó con que el patio que tenemos fuera techado. (*Rectora, Colegio 2, Localidad 3*)

Los espacios son adecuados, amenos, los chicos se sienten bien y están agrados. No teníamos espacios para recreación y deporte... ahora tenemos dos canchas donde se puede hacer el trabajo. (*Coordinador, Colegio 5, Localidad 18*)

Las aulas de transición tienen sus televisores... de hecho, cuando el niño llegó lo primero que sintió fue como esa conexión con su salón, “¡uy mami! este salón esta una nota”. (*Acudiente mujer, Educación Inicial, Colegio 10, Localidad 11*)

El año pasado no teníamos laboratorios y ahora tenemos laboratorios para hacer experimentos y muchas cosas. (*Estudiante hombre, Primaria, Colegio 5, Localidad 18*)

El relato de la acudiente del Colegio 10 de la localidad de Suba es muy importante ya que está mostrando que las mejoras en la infraestructura están generando que los estudiantes se sientan más cómodos y más felices en sus instituciones; así mismo, las distintas obras han facilitado el normal funcionamiento de los Centros de Interés. Algunas comunidades también valoraron la gestión de la SED en cuanto a la construcción de canchas sintéticas en los barrios de los colegios y en cuanto a la posibilidad de que las comunidades educativas puedan acceder a distintos escenarios públicos como coliseos, polideportivos, entre otros.

Pese a estas buenas experiencias, lo cierto es que la mayoría de las comunidades educativas señalaron que sus colegios aun tienen muchos problemas de infraestructura que dificultan el normal funcionamiento de la Jornada Única. Es importante tener en cuenta que la demanda por espacios dignos en los contextos escolares es quizá una de las principales demandas del gremio docente, quienes además manifiestan que esta problemática incide directamente sobre las problemáticas convivenciales y académicas de las instituciones (como el hacinamiento), y sobre la salud mental y física de las comunidades educativas (como los problemas auditivos, el estrés, entre otros). Algunos docentes y directivos docentes manifestaron en sus relatos la forma como los problemas de infraestructura afectan día a día el normal desarrollo de los procesos pedagógicos en los colegios:

En este momento se están dictando clases en los laboratorios, eso no es conveniente, prácticamente todos los espacios están ocupados. (*Maestra, Secundaria, Colegio 8, Localidad 9*)

No tenemos comedor, por eso cada estudiante come en el aula de clase. (*Rectora, Colegio 2, Localidad 3*)

En el simulacro que hicimos del ICFES tocó licenciar unos cursos de la tarde para que los de la mañana tuvieran un salón. (*Maestra, Secundaria, Colegio 4, Localidad 6*)

La importancia de estas problemáticas radica en que muchos maestros han dejado de apoyar la propuesta institucional de alcanzar la Jornada Única hasta que no se solucionen los problemas de infraestructura más importantes en sus colegios. Esta situación es alarmante si se tiene en cuenta que las comunidades educativas cada vez son más receptivas frente a la propuesta pedagógica de la Jornada Única; las diferencias, como se vio, radican en las estrategias o en los medios como ésta viene siendo implementada. Tras conocer esta situación en el marco de las consultas colegiadas, algunos docentes y directivos docentes se preguntaron si acaso no es más estratégico para la SED asegurar unos mínimos requerimientos técnicos en las instituciones que van a ingresar a la Jornada Única, antes de poner a andar este proceso.

Las comunidades en cuyos colegios no se está implementando la Jornada Única también se manifestaron y señalaron que no les parece justo que la SED solo esté invirtiendo en los colegios que aceptaron ampliar su jornada escolar. Así mismo aseguraron que han enviado muchas solicitudes al Nivel Central pero que nunca han atendido sus demandas. Una maestra de Secundaria del Colegio 9 de la localidad de Engativá, por ejemplo, señaló que en su institución:

La planta física está bastante deteriorada pero no ha sido priorizada. Según la comunidad, hay un diagnóstico de deterioro casi de emergencia, de alerta de derrumbe, pero no los han atendido. Según el rector: “tienen un diagnóstico de la Universidad Nacional y otros expertos, pero la Secretaría no lo va a priorizar, no le interesa mucho el colegio”. Entonces funciona con la planta física que tiene, no hay Centros de Interés ni rotación.

De otro lado, una profesora de Educación Inicial del Colegio 25 de la localidad de Rafael Uribe Uribe expuso la siguiente situación:

Tenemos unas condiciones muy precarias en nuestra institución, nosotras no tenemos ni sala de informática, ni biblioteca, ni ludoteca, ni ningún tipo de espacio aparte del aula, los otros espacios de la institución como canchas y demás, no las podemos utilizar como Primera Infancia, todo el tiempo está Bachillerato y la Jornada Extendida en sus actividades. Estamos en unas casetas prefabricadas, también en deterioro, estamos al lado de un caño entonces tenemos todo tipo de animalitos, de aguas, de olores, de todo tipo de condiciones bien precarias.

En líneas generales, la idea central respecto a la categoría de infraestructura es que la SED tiene que llegar a acuerdos con las comunidades educativas y buscar estrategias a las distintas problemáticas enunciadas por estas, con el fin de no perder el apoyo que estos actores han comenzado a evidenciar respecto a la apuesta pedagógica y política por consolidar la Jornada Única en los colegios del Distrito. De todas maneras, y pese a los problemas identificados en este documento, es importante aclarar que la mayoría de los maestros prefieren que se siga implementando la Jornada Única gracias a los buenos resultados que esta iniciativa ha mostrado en los contextos escolares.

### **Servicios para la implementación de la Jornada Única.**

Garantizar el servicio de alimentación y de transporte escolar a los estudiantes es otro de los componentes de la apuesta institucional por ampliar la jornada escolar en los colegios del Distrito. Con relación al servicio de alimentación, desde el PSE se proyectó el fortalecimiento del Programa de Alimentación Escolar (PAE), así como el fortalecimiento de su intencionalidad pedagógica. De esta manera, el análisis de los relatos de los sujetos dejó al descubierto una importante diferencia entre las apreciaciones de los maestros y las de los estudiantes respecto al funcionamiento del PAE en los contextos escolares. Mientras los estudiantes en su mayoría valoran el servicio de alimentación que reciben, los maestros se dividen entre quienes apoyan este programa y quienes critican la forma cómo está siendo implementado.

Los profesores que compartieron experiencias positivas con relación al PAE reconocieron, en primer lugar, el esfuerzo que han venido haciendo las administraciones distritales por garantizar que los estudiantes cuenten con servicios alimentarios que les permitan mantenerse más tiempo en el colegio, fortalecer su salud y su formación académica y reducir los niveles de riesgo a los que están expuestos. Algunos maestros, en especial los de Educación Inicial, valoraron también el hecho de que sus estudiantes estén recibiendo comida sana y nutritiva: “Para mis niños es un almuerzo balanceado, les mandan arroz, la proteína, la verdura, el jugo, a veces les mandan postre, una fruta, ¿sí? El almuerzo viene caliente” (*Maestra, Educación Inicial, Colegio rural 27, Localidad 4*).

También es importante destacar el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes hayan señalado que estaban a gusto con los alimentos que les ofrecen en sus colegios:

“Años atrás era muy malo, pero cambiaron seguro y pues ahora es muy agradable almorzar... se siente uno satisfecho” (*Personero, Colegio 11, Localidad 19*). En el caso de los niños y niñas de Educación Inicial, en los distintos talleres realizados fue posible corroborar que se encuentran a gusto con los alimentos que reciben diariamente; algunos hicieron referencia a las frutas, a los lácteos y a las verduras que les ofrecen en el colegio: “Me gusta el arroz y toda la comida que me dan menos la ensalada” (*Niña, Educación Inicial, Colegio 2, Localidad 3*). Tras conocer la alta favorabilidad de los servicios de alimentación escolar por parte de los estudiantes, los docentes que participaron en las consultas colegiadas aseguraron que les causaba sorpresa esta información teniendo en cuenta que a diario los estudiantes desperdician mucha de la comida que reciben.

El análisis de los relatos también dejó al descubierto que en colegios como el 8 de Fontibón, el 7 de la localidad de Kennedy, o el 9 de la localidad de Engativá, sus comunidades han desarrollado buenas prácticas pedagógicas a partir del servicio de alimentación escolar<sup>36</sup>. En otros colegios sus maestros reconocieron que la acelerada dinámica que se genera cada vez que sirven los alimentos ha impedido la realización de cualquier acción pedagógica.

Los maestros que expresaron su inconformismo por la gestión del PAE trajeron a colación algunos de los argumentos utilizados para criticar los avances en infraestructura educativa, a saber, la falta de garantías plenas para que los estudiantes puedan asistir y permanecer en las distintas actividades desarrolladas en el marco de la Jornada Única. En algunos colegios, por ejemplo, sus comunidades informaron que no contaban con espacios apropiados para la preparación y el consumo de alimentos. En otros colegios, además de criticar la gestión de los operadores externos encargados de transportar y servir la comida, algunos profesores hicieron hincapié en las cargas nutricionales de los alimentos, las cuales, consideran, están desbalanceadas<sup>37</sup>: “Yo choco mucho con el refrigerio porque siento que

---

<sup>36</sup> En el Colegio 7 de la localidad de Kennedy han desarrollado un programa para la creación de hábitos saludables que se implementa mientras los estudiantes están consumiendo su almuerzo. En el Colegio 8 de la localidad de Fontibón sus comunidades crearon una estrategia para evitar el desperdicio de los alimentos que no son consumidos por los estudiantes. En el Colegio 9 de la localidad de Engativá, tanto el personero como el contralor estudiantil hacen control a los alimentos que ingresan diariamente a la institución.

<sup>37</sup> Sobre esta problemática, algunos maestros criticaron que a los estudiantes les estén ofreciendo refrigerios con muchas harinas, lo que está ocasionando que no se coman el almuerzo: “En la parte de nutrición el problema es el sobrepeso... porque mucho pan, mucha harina... entonces los niños llegan a la

les están dando un golpe de azúcar a esos niños en un solo segundo”. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 4, Localidad 6*). Otra de las críticas se centró en el hecho de que en varios colegios solo se les ofrezca alimentos a un grupo de estudiantes más no a todos, hecho que sin duda ha generado conflictos entre los estudiantes e indignación entre los maestros:

Se supone que tiene que ser igualitario para todo el mundo... algunas veces nos ha tocado ver a otros comiendo y el resto como que miren a ver cómo se reparten... es horrible y no me parece, no me gusta. (*Estudiante hombre, Educación Media, Colegio 9, Localidad 10*)

Los niños de Primaria son detrás de las profesoras por si les sobra un almuercito para que se lo regalen... y da mucho pesar tenerles que negárselo. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio rural 27, Localidad 4*)

A propósito del último relato, es importante traer a colación la situación de los colegios rurales que participaron en el ejercicio ya que allí son más graves las consecuencias del mal funcionamiento del PAE debido a la lejanía y a las particularidades socioeconómicas de estos contextos: “En esta institución no hay tienda escolar, no hay cafetería, no hay cooperativa. En el barrio no hay cafeterías ni panaderías, ¿por qué digo eso? Porque los niños tienen que comer solo el refrigerio, no hay más opciones”. (*Maestra, Primaria, Colegio rural 27, Localidad 4*).

A propósito de las distintas valoraciones de las comunidades educativas frente al PAE, los maestros que participaron en las consultas colegiadas señalaron que es importante que la SED presente a las comunidades educativas una contextualización sobre los distintos menús que les ofrecen a los estudiantes con el fin de analizar si se están teniendo en cuenta o no las diferencias socioculturales de la población estudiantil.

Con relación al transporte escolar en el marco de la Jornada Única, es importante señalar que las comunidades educativas, en general, presentaron buenas valoraciones sobre este servicio; no obstante, es importante aclarar que en algunos no fue posible distinguir si los actores estaban valorando el transporte escolar habilitado para la Jornada Única o el transporte escolar general que la SED le ofrece a los estudiantes que viven lejos de sus colegios. Las únicas particularidades que vale la pena destacar acontecieron en el Colegio 3

---

casa y ya no quieren almorzar porque están supremamente llenos” (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 23, Localidad 5*).

de la localidad de Usme en donde las rutas escolares fueron suspendidas en el mes de abril, y en el Colegio 10 de la localidad de Suba en donde algunos padres de familia se quejaron por lo desordenados y peligrosos que son los traslados a pie de los estudiantes a distintos espacios deportivos ubicados en zonas aledañas al colegio.

#### **Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial**

El eje 4 reúne las distintas estrategias de la política de educación inclusiva de la administración distrital. Se destacan componentes como la generación de ambientes de aprendizaje que garanticen la participación de todos los estudiantes independiente de sus condiciones físicas específicas, el acompañamiento pedagógico a las instituciones con miras a fortalecer la atención diferencial y a reducir la discriminación, la dotación de infraestructura educativa y el reconocimiento a las prácticas inclusivas más relevantes en los contextos escolares (SED, 2017, p. 96). Otro de las componentes de la política de inclusión es el desarrollo de estrategias semiescolarizadas para la atención integral a los estudiantes en condición de extraedad con miras a reducir los índices de analfabetismo en la ciudad.

#### **Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto.**

Para explicar los hallazgos con relación a las experiencias de las comunidades educativas frente a política distrital de inclusión educativa es importante iniciar señalando que desde el PSE, en sintonía con la coyuntura política del país, se estableció un énfasis en la atención a las familias víctimas del conflicto armado. No obstante, los resultados de la consulta a fuentes primarias evidenciaron muy pocos logros o resultados en esta materia; por el contrario, la mayoría de acciones están enmarcadas en la atención a los estudiantes con algún tipo de discapacidad o con necesidades educativas especiales (NEE).

Con relación a la atención a las víctimas del conflicto, si bien en el PSE se habían proyectado acciones como la implementación de metodologías flexibles, el acompañamiento psicosocial, la observación diferencial siguiendo la Ruta de Acceso y Permanencia a la Educación y la entrega de canastas educativas (SED, 2017), lo cierto es que en la práctica lo que se vio es básicamente el esfuerzo institucional por garantizar la

cobertura y la garantía del derecho a la educación de estas poblaciones<sup>38</sup>, más no la realización de las distintas acciones establecidas en el PSE. Los únicos casos en los que se registraron actividades destacadas sobre esta temática acontecieron en la jornada nocturna del Colegio 9 de la localidad de Engativá en donde los maestros y los orientadores tienen un proyecto de memoria histórica con estudiantes excombatientes, y en las localidades de Usaquén y de Suba en donde, gracias al trabajo de la Universidad Pedagógica y de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED, se han venido realizando algunas “expediciones pedagógicas” cuyo objetivo es que los maestros reconstruyan la memoria histórica del conflicto armado en sus respectivas localidades. A propósito de la experiencia del Colegio 9 de la localidad de Engativá, esto señaló una maestra de Secundaria de dicha institución:

Los desplazados por el conflicto están concentrados en la jornada nocturna de todos los bandos, entonces hay de militares que están haciendo su bachillerato y de los otros tres bandos terribles... con el área de Sociales y con la orientadora de la noche hacen un trabajo muy importante en memoria histórica y rutas de reconstrucción del conflicto, de posturas que ellos tienen sobre lo que ha sido su proceso.

Sin embargo, es importante señalar que la ausencia en la mayoría de los colegios de programas de atención diferencial a estas poblaciones, se debió principalmente a la desconfianza y al miedo a abordar en la escuela las temáticas propias del conflicto armado. Frente a esta situación las comunidades también señalaron que no han recibido acompañamiento de la SED para contar con herramientas que les permitan facilitar la integración de los estudiantes víctimas de la violencia, razón por la cual la atención diferencial se ha limitado al acompañamiento que se brinda desde Orientación. En este contexto, los colegios han optado por promover la confidencialidad como una estrategia para evitar la exposición de los estudiantes y de las familias víctimas del conflicto:

Si hay gente desplazada, en el colegio se encargan de hablar ellos con ellos, o sea, no lo divulgan en todo el colegio. (*Personero, Colegio 9, Localidad 10*)

---

<sup>38</sup> Sobre esta situación, la Directora Local de Educación manifestó que desde las DILE han trabajado articuladamente con los rectores de los colegios con el fin de poder garantizar la cobertura de los estudiantes víctimas del conflicto armado. Tan pronto son identificadas estas familias, los colegios deben conocer a las familiar, ver dónde viven, identificar si tienen EPS y si están registrados en el Registro Único de Víctimas. Seguidamente, dependiendo de las condiciones de cada estudiante, estos deben ser remitidos a Orientación con el fin de que sean acompañados siguiendo las diferentes rutas de atención establecidas.

No es fácil hablar del conflicto porque yo no sé si el que está sentado ahí es el hijo del señor guerrillero, exguerrillero o paramilitar, o está la víctima de la violencia que le acabaron toda su familia y por eso llegó a este colegio. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 19*)

Como se planteaba al inicio del capítulo, la atención a los estudiantes con NEE es el punto más relevante dentro de este eje; en algunos de los colegios que participaron en el ejercicio, sus comunidades dieron cuenta de distintas prácticas cuyo objetivo ha sido el de facilitar la integración de los estudiantes con estas condiciones. Los relatos de los actores resaltaron el rol que han jugado los equipos de Orientación a la hora de conocer y difundir los protocolos y rutas de atención que garanticen la integración de los estudiantes con algún tipo de discapacidad; también se resaltó la articulación que ha habido entre los maestros y los orientadores con el fin de que estos últimos apoyen a los profesores a la hora de entender los diagnósticos de los estudiantes y de desarrollar estrategias pedagógicas que faciliten la atención y los procesos de aprendizaje de estos menores<sup>39</sup>.

El acompañamiento de la SED en esta materia ha consistido en el envío a algunos colegios de educadoras especiales, docentes de apoyo y de enfermeras. De las experiencias de las comunidades educativas es posible inferir un valioso trabajo articulado con estos agentes externos, el cual ha hecho posible el desarrollo de acciones que han facilitado la integración de los estudiantes con NEE.

Con [los docentes externos] se hace el trabajo que corresponde a los procedimientos y protocolos que ya están establecidos, se aprovechan las comisiones de evaluación, las reuniones de área y del Consejo Académico, para poner en conocimiento ese tipo de casos que tenemos y se generan estrategias para atenderlos. (*Coordinadora, Colegio 5, Localidad 18*)

Si, por ejemplo, hay muchachos de grado 11° que están en el programa de inclusión por un déficit visual, ellos nos lo informan y dicen “mire a ese muchacho usted tiene que hablarle duro o tiene que parársele en frente o muévale las manos o alguna situación dependiendo de la discapacidad”. (*Maestro, Educación Media, Colegio 8, Localidad 9*)

---

<sup>39</sup> Al respecto, una orientadora del Colegio 6 de la localidad de Bosa señaló que: “Es importante que los maestros sepan cuáles son esas dificultades particulares que tiene el estudiante, en qué son buenos, qué habilidades se pueden fortalecer... para que ellos tengan conocimiento porque, de otra manera, ellos no podrían hacer el ajuste curricular, la parte de la adaptación y la socialización con el resto de los estudiantes”.

El trabajo realizado por los colegios es positivo también en la medida en que ha sido reconocido por los mismos estudiantes: “Yo veo que los tratan bien porque el año pasado había una niña que era especial y los profesores la cogían con cuidado, le explicaban, la ubicaban” (*Estudiante hombre, Primaria, Colegio 5, Localidad 18*). Pese a estas experiencias positivas es importante aclarar que las comunidades consideran que es problemático que, teniendo en cuenta las condiciones de los contextos escolares, solo haya uno de estos docentes por cada 50 estudiantes con NEE. También afirmaron que es importante que los colegios puedan contar con más docentes de apoyo que garanticen el acompañamiento a los estudiantes de todas las sedes y las jornadas académicas.

Las comunidades que se han enfrentado con dificultades para la atención de los estudiantes con NEE aseguraron que los maestros no cuentan con herramientas pedagógicas para la atención diferencial a estos menores; señalaron también que de parte de la SED no han recibido acompañamiento ni lineamientos acerca de, por ejemplo, los modelos de evaluación diferencial. Esta situación está incidiendo directamente en los procesos de formación tanto de los estudiantes en condición de discapacidad como en los demás compañeros del curso. Los relatos de los profesores evidencian lo tensas que son estas situaciones y la frustración que les genera el no poder brindarle una atención diferencial a los estudiantes con NEE:

Este año me llegó un niño para Transición, 12 años, con parálisis espástica, le habían hecho operación del cerebro... no hablaba, no se movía, tenía pañal... Entonces uno dice: “ok me dedico a ese niño, ¿y el resto de los 24 qué?”. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 8, Localidad 9*)

El maestro trata como de tenerlo ahí, de que haga presencia, que se le marque la asistencia... pero realmente no se está haciendo una inclusión sino una exclusión, porque el muchacho no está avanzando o si avanza, avanza muy poco. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 19*)

Los maestros que asistieron a las consultas colegiadas confirmaron la veracidad de este tipo de situaciones y señalaron que las principales problemáticas que están afectando los procesos de inclusión de los estudiantes con NEE son la falta de infraestructura óptima para estas poblaciones, la ausencia de capacitaciones a los maestros que les permitan brindar una atención diferencial a estos estudiantes, el bajo número de profesionales

especializados en los colegios y el poco compromiso de los padres de familia sobre la salud física y sobre los procesos de formación de sus hijos.

A propósito del tema de las capacitaciones, algunos maestros señalaron que la mayoría de charlas que han recibido por parte de la SED buscan sensibilizarlos frente al tema de la discapacidad; no obstante, lo que ellos solicitan es la entrega de herramientas pedagógicas concretas que les permitan la atención integral y diferenciada a los estudiantes con NEE. Frente a esta situación, los profesores que participaron en las consultas colegiadas plantearon que muchos colegios aun no están preparados para flexibilizar sus planes de estudio y sus modelos de evaluación según las distintas discapacidades de sus poblaciones. Asimismo aseguraron que no siempre es pertinente que todas las discapacidades cognitivas y/o físicas puedan coexistir en el aula de clases. Ante este tipo de situaciones, agregan, se requieren acciones como la creación de ambientes de aprendizaje que respondan a las diferentes necesidades de inclusión, la tipificación de las distintas discapacidades a fin de verificar si el estudiante se puede incluir o no de forma asertiva en el aula, la revisión de los parámetros que definen la cantidad de estudiantes por curso y el apoyo especializado de grupos interdisciplinarios en los colegios.

En lo que concierne a la diversidad según el género y la etnia, los relatos de las comunidades educativas dieron cuenta de una importante reducción en los conflictos entre los estudiantes, así como de una mayor aceptación a los menores que se reconocen como homosexuales o a aquellos que son afrocolombianos o indígenas. Tanto los maestros como los mismos estudiantes señalaron que en sus colegios constantemente se realizan talleres y actividades a favor de la tolerancia y la convivencia. Sobre la presencia de afrocolombianos en su curso, por ejemplo, el personero del Colegio 11 de la localidad de Ciudad Bolívar señaló: “Acá mis compañeros tienen una, en el salón hay otra, entonces sobresalen entre todos principalmente, son muy alegres, pues, se hacen sentir en el salón y todo eso”. Por su parte, la orientadora del Colegio 7 de la localidad de Kennedy afirmó: “He notado que acá en el colegio no es tan conflictivo ese tema porque los chicos tienen bastante acogida con compañeros que tengan su orientación sexual diversa”. En otros colegios sus comunidades afirmaron que han venido implementando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos: “Desde el año pasado aceptamos un acompañamiento que nos llegó de la Secretaría para ir trabajando e incluyendo en el currículo la Cátedra Afro y en eso vamos bien, también

hemos hecho ejercicios para hacer la implementación de la Cátedra de Indígenas (*Rectora, Colegio 3, Localidad 5*).

Uno de los hallazgos más relevantes de la investigación fue sin duda la masiva presencia de estudiantes venezolanos en los colegios públicos de la ciudad, hecho que no fue abordado en el PSE. Sobre este fenómeno, la investigación dejó al descubierto la efectiva reacción tanto de la SED como de los colegios para garantizarle el derecho a la educación a estos niños y jóvenes extranjeros. Esta situación es muy importante teniendo en cuenta que muchos de los estudiantes venezolanos llegaron a Colombia sin documentos que acrediten su formación académica.

Nosotros lo que hacemos es brindarles el servicio educativo, ellos tienen el derecho, se les brinda, se les tiene paciencia con el uniforme, se les procura, si hay se les consigue. [...] Papeles no se les piden. Ha habido casos que llegan diciendo “yo estaba en 10° en Venezuela pero yo veo que el nivel de acá es como muy alto, entonces matricúlenme en 9°”. (*Coordinadora, Colegio 4, Localidad 6*).

### **Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad y adultos.**

La vinculación al sistema educativo de estudiantes en extraedad y de adultos es otro componente de la política de inclusión, el cual tuvo muy buenos resultados según las valoraciones de las comunidades educativas. Esta estrategia de la SED, la cual busca reducir los índices de analfabetismo en la ciudad, se ha mantenido sólida a través de los años gracias al trabajo articulado entre los colegios, las Direcciones Locales de Educación, la SED y otras entidades de carácter nacional como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). En los colegios en los que operan las distintas estrategias semiescolarizadas -ya sean los programas de Aceleración o la educación para adultos en las jornadas nocturnas-, sus comunidades compartieron experiencias muy positivas sobre el funcionamiento y el impacto social de estas iniciativas:

Ellos tienen las mismas consideraciones de asignación académica, de espacios, de docentes, todo para que no se vean como aparte del colegio. Igual utilizan su uniforme, cumplen la jornada regular, tienen las mismas consideraciones como un curso cualquiera del colegio. Aquí son un curso más y pues obviamente llevan unos procesos especiales que tienen un acompañamiento desde la Secretaría de Educación. (*Coordinador, Colegio 5, Localidad 18*)

Con relación a la convivencia con los estudiantes en extraedad, la investigación permitió ver que mientras en Secundaria y Media no suelen haber mayores problemas, en Primaria los maestros y los acudientes sí se suelen quejar por la presencia en las aulas de estudiantes mayores que ponen en riesgo la seguridad y la convivencia de los grupos: “A mí me encaraban, entonces yo perdía toda autoridad porque los chiquitos veían que ellos me contestaban, es decir, todo el sistema es trasgredido, a veces quieren hacer cosas y resultan que hacen es un mal” (*Maestro, Primaria, Colegio 1, Localidad 12*). Según unos maestros, algunos de los estudiantes en extraedad que están afectando los procesos de formación de los colegios son los estudiantes venezolanos referidos en el capítulo anterior.

Ellos son niños que vienen con un nivel académico muy por debajo del de nosotros, entonces tras de que tenemos que exigir una cantidad de cosas, tampoco estamos cumpliendo realmente porque es una falta de respeto hacia esa comunidad. ¿Nosotros qué hicimos? En un momento tuvimos una discusión con la orientadora, porque ella decía: “Ustedes lo que están haciendo es exclusión”, y yo personalmente le decía: “Que se sienten conmigo los de la Secretaría y me digan que yo estoy haciendo exclusión en vez de decir que, dentro de un grupo de nivel bajo, estoy tratando de superar esas dificultades. (*Maestra, Primaria, Colegio 24, Localidad 7*)

Respecto a las jornadas nocturnas, el balance también es positivo aunque algunos profesores solicitaron a las autoridades del Distrito más seguridad para las comunidades educativas.

### **Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes**

El quinto eje de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos” tiene como fundamento el reconocimiento a la labor pedagógica de los maestros del Distrito. Para ello desde el PSE son expuestos los programas de formación docente en sus distintos niveles - formación inicial, formación avanzada y formación permanente-, con los que se busca que los profesores profundicen su formación académica e intercambien conocimientos con sus pares. La política de reconocimientos asimismo contempla la entrega de incentivos a los maestros que innoven sus prácticas pedagógicas.

#### **Formación inicial.**

El acompañamiento a los maestros normalistas o a los licenciados no profesionales contempla, según el PSE, el apoyo para que estos docentes noveles pudieran realizar cursos

de profesionalización. El análisis de los relatos de las comunidades educativas evidenció que, al menos en los colegios que participaron en el ejercicio, no hubo ninguna referencia a procesos de formación específicos para estos profesores; inclusive pareciera como si las comunidades educativas no reconocieron cuáles de sus maestros son egresados de una Escuela Normal Superior.

Las únicas referencias sobre los maestros nóveles provinieron de algunos rectores quienes destacaron el profesionalismo y la vocación de estos profesores pero insistieron en que desconocían si había un programa de formación para el inicio del ejercicio docente: “Uno ve una diferencia profunda en la práctica de aula de un maestro normalista y la de un licenciado solamente y mucho más en la de un profesional que no tiene formación pedagógica” (*Rectora, Colegio 3, Localidad 5*). Luego de conocer estos hallazgos, desde las consultas colegiadas algunos profesores señalaron que era importante y significativo que los rectores reconocieran y valoraran el trabajo de los maestros normalistas. No obstante, también hicieron un llamado a la SED ya que, según narraron, actualmente no existen procesos de inducción o de acompañamiento a los profesores nuevos que ingresan a trabajar a los colegios del Distrito.

### **Formación avanzada.**

Los principales hallazgos con relación al acceso de los docentes y de los coordinadores a programas de formación avanzada están mediados por una premisa señalada en la mayoría de las instituciones educativas: hubo una importante reducción en el número de becas ofrecidas por la SED en comparación con las entregadas en la administración anterior. No obstante, algunos maestros señalaron en sus relatos que durante el período de la actual Alcaldía han podido ingresar a un posgrado; sobre este punto llama la atención que la mayoría de los profesores que afirmaron ya haber terminado o estar cursando un programa de formación avanzada enseñan en Educación Inicial y en Primaria. Sin duda, los maestros de estos niveles educativos son los más interesados en continuar su formación profesional utilizando los beneficios establecidos en el Sistema de Formación Docente: “En este momento estoy haciendo mi Maestría en Lengua Materna aquí en la Distrital” (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 8*). En los relatos se estableció que este fenómeno también se ha dado para los maestros de Educación Inicial y de Primaria

que trabajan en los colegios rurales de la ciudad: “Acá todos son licenciados, especializados y magíster la mayoría, algunos en proceso de formación de doctorado” (*Maestra, Primaria, Colegio rural 27, Localidad 4*).

Uno de los objetivos del Sistema de Formación Docente es que los maestros que han accedido a un programa de formación puedan volver a las aulas universitarias, actualizar sus conocimientos, intercambiar saberes con colegas de otros colegios y realizar investigaciones sobre las problemáticas de sus contextos. Los relatos de los maestros que han podido acceder a un programa evidencian lo positiva que ha sido esta experiencia para ellos:

Celebro esos espacios porque uno aprende muchísimo. Tres compañeras accedimos a la maestría y era ese diálogo de saberes, uno llegaba en la mañana con las otras compañeras y les decía: “mire que aprendí tal cosa, mire que vi esto para lectura, imagínese que tal cosa”. Hay unos paradigmas que uno tiene quizás obsoletos y es bueno uno como comenzar a quitarse esos velos. Entonces a mí me pareció muy positivo y volvemos a inyectarnos de cosas nuevas para nuestros estudiantes. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 19*)

Con relación a las experiencias positivas de estos maestros, algunos rectores destacaron el hecho de que los profesores que han realizado un posgrado hayan retornado a los colegios a poner los conocimientos aprendidos al servicio de las comunidades; varios de ellos inclusive han llegado a liderar distintos procesos relacionados con la gestión pedagógica, curricular o convivencial; otros han realizado sus tesis a partir de las dinámicas de sus propias instituciones: “Hay muchos profesores que se vuelven más líderes, se empoderan más de sus procesos y eso se nota aquí en la institución” (*Rectora, Colegio 1, Localidad 12*). A propósito de las tesis, hubo también algunos casos en los que los rectores se quejaron por el hecho de que los maestros que han hecho un posgrado no hayan mostrado interés en socializar o poner en práctica los resultados de sus investigaciones: “Yo no puedo ser el mismo maestro antes y después de una maestría, tiene que haber alguna transformación, pero no hemos hecho un seguimiento como para poder decir si eso efectivamente ha impactado o no” (*Rectora, Colegio 3, Localidad 5*).

Esta situación llevó a algunos directivos docentes a sugerir que la SED cree una estrategia de seguimiento que permita identificar qué incidencia han tenido sobre sus comunidades educativas, los maestros que han sido beneficiarios de algún programa del

Sistema de Formación Docente. Sobre esta misma temática, llama la atención que algunos maestros que asistieron a las consultas colegiadas hayan señalado que muchos de los profesores que se postulan para cursar un posgrado, lo hacen con proyectos de investigación de baja calidad que no guardan relación con sus praxis.

El análisis de los relatos también dejó al descubierto las distintas problemáticas que han enfrentado los profesores a la hora de postular y de ser beneficiarios de una beca. Hubo quienes criticaron el hecho de que bajo la actual administración se hayan reducido la cantidad de becas y el número de convenios con centros universitarios: “En esta administración fueron menos los profesores que accedieron, o sea, de todo mi colegio se presentaron bastantes y pasó una persona... cuando en la administración anterior fueron casi todos los que se postularon” (*Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 5*). Otros profesores aseguraron que la actual oferta académica no tiene en cuenta sus intereses; así mismo, hubo quienes señalaron que el actual modelo de becas implica un gasto económico muy alto para ellos. Además de estos problemas, varios profesores también coincidieron al señalar que los requisitos para postular a uno de estos programas de formación cada vez son más altos<sup>40</sup>.

Eran solamente 16 cupos y usted ya debía tener un nivel de inglés que era B2, ni siquiera nos dejaban entrar con un B1. (*Maestra, Primaria, Colegio 24, Localidad 7*)

Para el doctorado me parece muy fuera de contexto, o sea, incluso ya piden que usted tiene que estar con no sé cuántas pasantías a nivel internacional. (*Rectora, Colegio rural 27, Localidad 4*)

Todos estos problemas han hecho que muchos maestros desistan de cursar un programa auspiciado por la SED; algunos maestros, así mismo, se están pagando su propio posgrado para evitar cualquier compromiso contractual con la administración distrital. Luego de conocer estos hallazgos en el marco de las consultas colegiadas, algunos directivos docentes aclararon que, si bien muchas de las problemáticas referidas por los maestros son ciertas, es importante tener en cuenta que a muchos de los profesores simplemente no les interesa cursar un posgrado y salir de su zona de confort.

---

<sup>40</sup> Algunos maestros criticaron que uno de los nuevos requisitos sea tener el visto bueno de los Consejos Directivos. Esta situación, aseguran, se ha prestado para el favorecimiento a algunos profesores según su cercanía con las directivas la institución.

Un último hallazgo de esta categoría que es importante resaltar tiene que ver con la situación de los profesores provisionales quienes manifestaron que se sienten excluidos por el hecho de no poder postular a los distintos programas del Sistema de Formación Docente debido a su tipo de contrato:

Obviamente uno se siente muy discriminado ¿no? porque de igual manera es mucho lo que uno escucha, las propagandas que dan seguidamente diciendo que la Secretaría apoya a los profesores, pero pues no, ellos no apoyan sino solamente a los profesores de planta. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio rural 27, Localidad 4*)

### **Formación permanente.**

En lo que concierne a los distintos Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD), tales como diplomados, seminarios de actualización, conversaciones entre pares y con expertos, la Cátedra de Pedagogía y las pasantías nacionales e internacionales, el análisis de los relatos presentó un balance más positivo sobre la participación de los maestros en estos espacios de formación, el cual contrasta con la situación observada con los programas de formación avanzada. Esta situación puede explicarse, hasta cierto punto, por el interés de la actual administración en destinar más recursos hacia los PFPD que hacia los programas de formación posgradual. De todas maneras, varios maestros manifestaron que han participado en distintos programas, los cuales han sido muy útiles a la hora de adquirir nuevas herramientas pedagógicas que les han permitido dinamizar sus prácticas de aula; otros, por su parte, aseguraron que estos programas han sido muy pertinentes para su formación personal y profesional.

En algunas de las experiencias compartidas por los docentes, no fue posible identificar si los programas referidos hacían parte o no de los PFPD. Mientras una maestra de Primaria del Colegio 25 de la localidad de Rafael Uribe Uribe afirmó que se sentía feliz por haber podido tomar unos cursos para profesores de Inglés en el British Council, un maestro de Primaria del Colegio 7 de la localidad de Kennedy señaló que ha participado en talleres de Informática y programación: “¿Conocen el programa Criter T? Eso es de Saber Digital, es el que maneja toda la realidad ambientada al 3D. Es un programa interesante y dictan especialmente lo del manejo de las nuevas tecnologías”.

Es importante señalar el hecho de que varios de los maestros que han participado en algún PFPD hayan rescatado la posibilidad que tuvieron de conocer experiencias de otras instituciones educativas. Algunos de estos docentes, además, han regresado a sus instituciones a conformar redes de trabajo con sus colegas con el fin de generar transformaciones pedagógicas en sus respectivas instituciones. Otros han generado espacios de diálogo con sus comunidades con el fin de poder socializarles los distintos aprendizajes obtenidos en los espacios de formación. Uno de los hallazgos más relevantes sobre este punto es sin duda el hecho de que la mayoría de los profesores que han liderado los procesos pedagógicos mencionados son maestras de Educación Inicial. Las distintas iniciativas lideradas por los maestros que han cursado algún PFPD han sido reconocidas por sus mismos rectores:

Los otros maestros que van terminando, entonces también uno los ve, son los que están escribiendo en Sociales para el IDEP o los que quieren ir a presentar su proyecto en otra parte. Entonces uno los ve ya en otra tónica, tal vez como de querer que su profesión no sea solamente venir a dictar sino que también quieren seguir por fuera de las clases trabajando. (*Rectora, Colegio 2, Localidad 3*)

Algunas de las problemáticas para poder acceder a un PFPD fueron compartidas por algunos profesores quienes afirmaron que, por ejemplo, es muy difícil acceder a una pasantía en el exterior debido a las trabas que les pone la SED en cuanto a los permisos y las licencias remuneradas. A propósito de las pasantías, llama la atención que los directivos docentes que asistieron a las consultas colegiadas hayan señalado que para acceder a estos programas de formación se suele discriminar a los maestros por su edad. Por su parte, los maestros que participaron en las consultas colegiadas aseguraron que no todos los profesores ven con buenos ojos su participación en los PFPD ya que estos programas -a diferencias de los posgrados- no les sirven para avanzar en el escalafón salarial. Así mismo, hubo quienes criticaron el hecho de que haya muy poca difusión de la información para acceder a los PFPD; aseguran que este problema es responsabilidad tanto de la SED como de los mismos rectores de los colegios.

En el análisis de los relatos también quedó en evidencia que, muchas veces, la participación de los maestros en los cursos de formación se ve afectada por la falta de permisos por parte de los rectores quienes aseguran que la ausencia de los maestros afecta la normalidad académica de las instituciones. Algunos acudientes también suelen

molestarse cuando los profesores de sus hijos se ausentan. En instituciones como Colegio 1 de la localidad de Barrios Unidos, sin embargo, sus maestras reconocen que el apoyo de las directivas ha sido fundamental para garantizar su participación en los distintos programas de formación ofrecidos por la SED: “Sé que en este colegio sí se apoya, o sea, por lo menos yo siento que la rectora está buscando siempre como alternativas para que estemos actualizados”.

Un último hallazgo que es importante presentar con relación a los PFPD tiene que ver con la solicitud expresa de varios maestros para que la SED gestione la apertura de programas cuyo objetivo sea fortalecer las competencias socioemocionales de los profesores<sup>41</sup>. Según plantearon varios docentes, todos los programas de formación están centrados en el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes más no en la estabilidad emocional de los profesores. Frente a esta problemática, los maestros que asistieron a las consultas colegiadas reafirmaron la importancia de modificar los contenidos de los programas de formación teniendo en cuenta las demandas de los profesores, como una estrategia para motivar la participación de ellos en estos espacios.

### **Innovación.**

Otro de los componentes de la política de reconocimiento a los maestros es la promoción de escenarios donde los profesores puedan socializar sus prácticas más innovadoras y de paso conocer los procesos realizados por docentes de otras instituciones educativas. Para la materialización de esta apuesta desde la SED se contempló la creación de los Centros de Innovación los cuales fueron definidos como “escenarios para el intercambio, diálogo, reflexión y divulgación, en torno a la transformación de la práctica pedagógica en el aula de clase en la institución educativa y en los diferentes ambientes de aprendizaje que ofrece la Ciudad Educadora” (SED, 2017, p. 105).

---

<sup>41</sup> Frente a esta problemática, un maestro de Educación Media del Colegio 26 de la localidad de Ciudad Bolívar señaló: “No es ningún secreto para nosotros que en todos los colegios hay problemas entre los compañeros docentes, el sector que no se habla con tal, los que han tenido alguna discusión... Es porque nosotros también necesitamos una formación emocional [...] y la política educativa solamente se limita a que haya unos proyectos que ponen los problemas de convivencia, pero no que se forme y nos formemos todos, porque la comunidad educativa es la que necesita de eso, todos en problemas emocionales. A mí me parece que eso es igual de prioritario que las otras cosas”.

El análisis de los relatos permitió evidenciar que muy pocos colegios han participado en los Centros de Innovación. Uno de ellos fue el Colegio 24 de la localidad de Bosa en donde algunos de sus maestros compartieron sus experiencias sobre su participación en este escenario. Ambos relatos tienen en común la buena valoración del IDEP como la entidad encargada de dinamizar los Centros de Innovación:

Con el IDEP estoy participando ahorita justamente con el proyecto de innovación en Educación, con mi proyecto de Educación Matemática financiera, para sistematizar la experiencia. (*Maestra, Primaria, Colegio 24, Localidad 7*)

En este momento estamos participando en los procesos de evaluación, analizando cómo podemos aportar desde nuestra experiencia a que en otras instituciones también se realice... este proceso también lo estamos llevando a cabo con el IDEP. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 24, Localidad 7*)

Pese a lo positiva de esta experiencia, los maestros que asistieron a las consultas colegiadas se mostraron sorprendidos por el bajo número de colegios que se han beneficiado de este proyecto. En complemento a esta problemática, en el análisis de los relatos de las comunidades educativas se evidenció que las principales causas para la inasistencia a los Centros de Innovación eran el desconocimiento sobre esta estrategia, la poca cantidad de cupos y la dificultad para gestionar los permisos con los rectores. Sobre este último punto, varios directivos docentes reiteraron que, en efecto, es muy problemática la participación de los maestros en actividades externas al colegio ya que se afecta la normalidad académica de las instituciones<sup>42</sup>:

Te voy a ser muy sincera, cuando tú das esos permisos para que los profesores vayan en la misma jornada, el colegio queda en desventaja porque no hay quién los reemplace [...] se despelota el colegio y nadie después le colabora a uno. (*Rectora, Colegio 1, Localidad 12*)

Es muy complicado porque... los permisos, la afectación de estudiantes, los profesores que están enfermos, bueno en sí, eso es bastante complejo que uno esté moviendo profes de un lado para otro. (*Coordinador, Colegio 4, Localidad 6*)

El estudio también dejó al descubierto la estrategia de la SED para llevar los Centros de Innovación a los territorios escolares. Sin embargo, según lo planteado por las

---

<sup>42</sup> La situación también es problemática en los colegios rurales debido a la lejanía de estas instituciones educativas: "Aquí la jornada siempre es larga, entonces que le digan a un profesor que sale a las 2:30 de la tarde, que se vaya a una reunión hasta las 6 es muy complicado" (*Rectora, Colegio rural 27, Localidad 4*).

Directoras Locales de Educación que hicieron parte del ejercicio, esta iniciativa conocida como “Centros Móviles de Innovación” no ha tenido el impacto esperado ya que siguen siendo constantes los problemas de inasistencia de los maestros: “Ha sido muy difícil lograr que los maestros vayan y es un tema de horarios porque ellos no están dispuestos a, por ejemplo, si yo trabajo en la jornada de la mañana y los citamos en la tarde no van y están en su tiempo libre” (*Directora Local de Educación de Usaquén*).

El bajo impacto que han tenido los Centros de Innovación contrasta con las experiencias positivas que compartieron muchos actores con relación a la participación de sus colegios en los foros educativos locales y distritales. Los foros son escenarios que cumplen con los objetivos de los Centros de Innovación -a saber, la promoción del encuentro y el intercambio de saberes entre los docentes que lideran experiencias innovadoras en sus colegios- pero que cuentan con mucho más reconocimiento por parte de las comunidades educativas; este hecho facilita que los foros cuenten casi siempre con una masiva convocatoria no solo de los maestros sino también de los estudiantes, los acudientes y los directivos docentes. Con relación a la problemática de los permisos, los foros tienen la ventaja de que ya están institucionalizados en la agenda anual de los colegios .

A nivel local la propuesta de organización curricular de nuestro colegio pues ha sido como un aporte a otras instituciones para también realizar este proceso. Iniciamos hace ya como tres años con los foros, en los que siempre hemos estado participando. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 24, Localidad 7*)

Nosotros hicimos un proyecto que se llama Cine Consentido Social y participamos en el foro. El año pasado quedamos entre las ocho mejores ponencias de Bogotá y pues fue una experiencia muy bonita porque conocimos lo que están haciendo otros compañeros en otras instituciones. (*Maestra, Secundaria, Colegio 4, Localidad 6*)

Otro de los componentes de esta categoría es la creación de redes de maestros en donde estos puedan interactuar con sus pares y difundir sus investigaciones o experiencias innovadoras. El análisis de los relatos evidenció que muchos profesores hacen parte de alguna red o colectivo, las cuales suelen girar en torno a situaciones relacionadas con la formación académica y los problemas de convivencia en los contextos escolares. Varias de estas redes, no obstante, parecieran ser autónomas y por ende no hacen parte de las redes establecidas o reconocidas por la SED. Con relación a las mesas estamentales, en general hay buenas valoraciones sobre el funcionamiento de estos espacios de encuentro de los

delegados de cada uno de los estamentos escolares. No obstante, llama la atención -y en esto están de acuerdo los directivos docentes que participaron en las consultas colegiadas- que no se haya hecho ninguna referencia a la mesas estamentales de estudiantes.

### **Reconocimiento.**

La política de reconocimiento contempla también la entrega de incentivos a aquellos docentes y directivos docentes que han desarrollado prácticas innovadoras al interior de sus colegios. Uno de los hallazgos más relevantes sobre esta política es el hecho de que varios maestros y rectores de distintos colegios hayan reconocido que ellos o sus instituciones han recibido algún tipo de reconocimiento durante la actual administración. De acuerdo con sus experiencias, estos reconocimientos han sido premios, recursos económicos, salidas pedagógicas, idas a foros distritales, la participación en congresos académicos nacionales e internacionales<sup>43</sup> y el apoyo para difundir o publicar alguna investigación o experiencia innovadora; en este último punto, varios actores resaltaron el acompañamiento recibido por parte del IDEP.

El año pasado nos reconocieron a nivel de Secretaría y del Ministerio por nuestra forma de trabajo. Cambiamos toda esa convencionalidad del estar en fila, del trabajo tradicional, de la planita, de la guía. (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 25, Localidad 18*)

Ese profesor lidera el grupo de Astronomía, ha recibido premios, ha tenido recursos, ha tenido salidas, han estado en Villa de Leyva. Incluso este año pretenden ir a Villavicencio y a Medellín. (*Coordinador, Colegio 5, Localidad 18*)

Los docentes de Artes han participado en convocatorias. El año pasado tuvieron un reconocimiento en algo de murales, no nos socializó mucho el profesor cómo fue la propuesta que envió con sus estudiantes pero tuvieron reconocimiento. (*Maestra, Secundaria, Colegio 9, Localidad 10*)

Las comunidades que han recibido incentivos por parte de la SED afirmaron que esta política de reconocimientos ha sido muy exitosa ya que motiva a los maestros y a los grupos de trabajo de los colegios para potenciar sus experiencias y darlas a conocer más

---

<sup>43</sup> Otra de las experiencias significativas ocurrió en el Colegio 2 de la localidad de Santa Fe, en donde su rectora ha sido reconocida por la SED la buena implementación de la Jornada Única y por los resultados de su colegio en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Invitada por la administración distrital esta directiva estuvo en Chile en 2016 y en Argentina en 2017, con el fin de conocer procesos exitosos de estos países y de socializar la experiencia positiva de su institución.

allá de los límites de la institución educativa; asimismo esta apuesta es pertinente en la medida en que suele unir a las comunidades educativas bajo un mismo proyecto. Sobre este punto llama la atención que nuevamente aparezcan las maestras de Educación Inicial como las más activas en las distintas convocatorias de la administración distrital para la entrega de reconocimientos: “Nosotros nos presentamos para la convocatoria que está haciendo el IDEP sobre experiencias significativas en Primera Infancia. Unas compañeras lo están liderando y la idea es presentarnos como equipo y contar las experiencias que se están logrando” (*Maestra, Educación Inicial, Colegio 7, Localidad 8*). A propósito de la gestión del IDEP, quienes han trabajado con esta entidad resaltaron el apoyo que han recibido para poder potenciar y difundir las investigaciones realizadas por algunos docentes.

Desde allí se abrieron unas puertas, estuvimos en algún congreso también con el IDEP. El año anterior estuvimos trabajando en el proyecto y estamos próximos a ir a Manizales. El proyecto se desarrolló en el Colegio y en otros colegios con nuestras compañeras. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 19*)

Un profesor de Sociales participó el año pasado en un encuentro de Historia y su ponencia fue publicada en una revista académica. (*Rectora, Colegio 3, Localidad 5*)

El otro componente de la política de reconocimiento tiene que ver con los programas de bienestar docente abiertos por la administración distrital, cuyo objetivo es el de mejorar la salud y los buenos hábitos de los maestros e incidir sobre el mejoramiento del clima laboral dentro de las instituciones educativas (SED, 2017, p. 105). Pese a que la mayoría de los maestros afirmaron no conocer o no haber participado en alguno de los programas de bienestar docente ofertados por la SED, es importante resaltar los relatos de las dos únicas maestras que afirmaron haber participado en estos talleres:

Son como cursos de profundización o de formación con unos componentes muy diferentes y muy interesantes, con temáticas que yo creo que a todos los profesores nos sirven y que no son convencionales. Asistí hace poco a un taller de *Chi Kung* que es como una práctica oriental de meditación y sanación como un corte oriental. Me pareció fabuloso que ofertaran eso para los maestros del Distrito. (*Maestra, Primaria, Colegio 23, Localidad 5*)

Entré a un curso de formación en el Teatro Nacional La Castellana. Se llamaba Cuerpo y había varias líneas, muy bueno... Participé todo el año pasado, ya tuvimos la graduación y demás, y parece que se está estudiando la posibilidad de que exista una fase dos... sería muy interesante y muy bueno porque si refresca lo que uno es como docente en el aula. (*Maestra, Primaria, Colegio 11, Localidad 19*)

Como se ve en las experiencias compartidas por las maestras, los programas han sido muy positivos en la medida en que se han centrado en la salud mental y física de los docentes, hecho que, como se vio en el capítulo de formación permanente, es una demanda importante de los mismos profesores. También es importante hacer hincapié en el hecho de que ambas maestras hayan señalado que estos programas les han servido para mejorar su salud y por ende los procesos pedagógicos que lideran día a día en las escuelas<sup>44</sup>.

En el marco de las consultas colegiadas, una vez los maestros conocieron la información relativa a los programas de bienestar docente, trajeron a colación consideraciones como por ejemplo que actualmente no se cuenta con una oficina de bienestar docente en la SED, que las jornadas de salud ocupacional suelen ser muy simples, que en la mayoría de los casos los reconocimientos económicos no son para los maestros sino para los colegios y que la información sobre los programas de bienestar no siempre está llegando a los profesores.

### **Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas**

El último eje de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos” recopila las distintas estrategias de la administración distrital que buscan garantizar la transición efectiva de los estudiantes por los distintos niveles educativos. Una de estas estrategias se denomina “Desarrollo Integral de la Educación Media” y está fundamentada en el interés por fortalecer los proyectos de vida de los estudiantes de este nivel educativo, mientras se les entregan herramientas para que puedan acceder a la educación superior y así logren permanecer en el sistema educativo. Las categorías que componen este eje son: Diversificación de la oferta de la Educación Media, Escenarios de exploración por fuera del colegio y Orientación socio-ocupacional.

#### **Diversificación de la oferta de Educación Media.**

La apuesta por diversificar la oferta académica de los estudiantes de Educación Media se ha materializado gracias al trabajo articulado entre la SED, los operadores externos y las comunidades educativas. En varios de los colegios que participaron en el

---

<sup>44</sup> La maestra de Primaria del Colegio 11 de la localidad de Ciudad Bolívar señaló que sus estudiantes le dicen: ““Qué chévere la clase y ojalá que esto siga así, profe” y entonces ya uno pasa a ser diferente a nivel pedagógico y a nivel de didáctica, como que le renuevan a uno la energía y retoma uno la época de cuando comenzó a estudiar en la Normal”.

ejercicio, sus comunidades presentaron buenas valoraciones de los convenios firmados por la SED con distintas universidades y centros de estudios<sup>45</sup>, los cuales han permitido la llegada a los colegios de docentes de apoyo provenientes de estas universidades, quienes han apoyado los procesos de formación de los estudiantes de Media<sup>46</sup>. Este trabajo conjunto ha buscado, de un lado, garantizar la articulación curricular entre los profesores y los docentes externos y, de otro lado, tener en cuenta hasta donde sea posible los intereses y las necesidades de los estudiantes a la hora de definir las temáticas de los cursos de profundización:

Para mi grata sorpresa, se empezó como se debe iniciar todo proceso... haciendo un diagnóstico de base, mirando los intereses no solamente estudiantiles sino comunitarios, acerca de las expectativas que se requerían para ese proceso. (*Maestro, Educación Media, Colegio 26, Localidad 19*)

Además de los cursos de profundización, en algunos colegios sus comunidades también han gestionado la puesta en marcha de proyectos interdisciplinarios con los que se busca que los estudiantes de Media profundicen sus aprendizajes sobre temáticas específicas y asimismo adquieran más competencias de cara a las pruebas estandarizadas. Al ser estos proyectos interdisciplinarios, en ellos se promueve el encuentro y el diálogo de saberes entre los estudiantes y los maestros de las distintas áreas<sup>47</sup>.

Teniendo como premisa que el acompañamiento pedagógico de las universidades y la creación de los proyectos interdisciplinarios responden a la necesidad de mejorar la formación de los estudiantes de Media frente a las Pruebas Saber 11 y al acceso a la educación superior, desde las consultas colegiadas algunos maestros señalaron que ciertamente sí se ha cumplido con el objetivo de que los estudiantes de este nivel educativo fortalezcan sus competencias básicas y socioemocionales. Por su parte, algunos de los directivos docentes que también asistieron a las consultas colegiadas señalaron que les

---

<sup>45</sup> En los relatos se hizo mención a las universidades del Rosario, Distrital, Nacional, La Salle, EAN, Santo Tomás, Manuela Beltrán, así como al SENA.

<sup>46</sup> En distintos relatos se evidenció la importancia de que el rector o la rectora de los colegios gestione con la SED los distintos acompañamiento que su comunidad necesita.

<sup>47</sup> Sobre los proyectos interdisciplinarios, la rectora del Colegio 3 de la localidad de Usme señaló: “Tenemos una reunión de ciclo 5 donde se reúnen la maestra que hace el acompañamiento de Ciencias y las maestras de Tecnología que están nombradas para la Media. Ahí se hace un trabajo integral y el resultado siempre se ve a final de año cuando los jóvenes hacen la muestra en algo que se llama la “Feria tecno-ambiental”. Ahí uno empieza a ver cómo lo ambiental y lo tecnológico se cruzan”.

preocupa que la apuesta por el fortalecimiento de la Media Integral esté reducida al mejoramiento de los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas.

De todas maneras, es importante señalar que la gran mayoría de los estudiantes de Media que participaron en el ejercicio manifestaron estar contentos con la formación que están recibiendo en su último año escolar. Si bien algunos señalaron que la oferta académica de los cursos de profundización a veces se queda corta y no recoge del todo sus intereses, la mayoría valora la oportunidad que están recibiendo para fortalecer su formación académica de cara a las pruebas estandarizadas; hubo otros que resaltaron el nivel de exigencia de la Media gracias al cual han podido fortalecer sus hábitos de estudio.

Madrugar para nosotros es difícil, tener más trabajo es muy difícil... pero a la vez me gusta porque estoy en algo que nos gusta y nos fascina estar acá haciendo eso. (*Personero, Colegio 10, Localidad 11*)

11° es terrible en cuanto a lo académico porque uno tiene mil cosas que hacer pero siempre es divertido, me ha parecido una experiencia muy chévere. (*Estudiante mujer, grado 11°, Colegio 8, Localidad 9*)

Luego de conocer las experiencias de los estudiantes de Media, los profesionales de la SED que participaron en las consultas colegiadas valoraron positivamente el hecho de que los estudiantes estén reconociendo y valorando el esfuerzo institucional que se ha venido haciendo para diversificar la oferta académica en este nivel educativo.

En lo que concierne a los maestros, el análisis de los relatos evidenció experiencias muy disímiles respecto al acompañamiento pedagógico en el marco de la Media Integral. De un lado, están quienes consideran que estas asesorías han sido muy oportunas si se tiene en cuenta las mejoras en las Pruebas Saber 11; así mismo, valoran la positiva articulación que ha habido entre los maestros y los docentes externos: “Ellos dicen “Los dos somos iguales, colega, usted es mi compañero, yo no soy la última cabeza de acá”. Dicen que podemos tejer y escuchan a los maestros” (*Maestra, Educación Media, Colegio 1, Localidad 12*). De otro lado, están los docentes que ponen sobre la mesa problemáticas del proceso como el alto nivel de exigencia para los estudiantes, la sobrecarga laboral para los maestros, el hecho de que la Media Integral haya implicado la entrega de algunos profesores y las interrupciones en los acompañamientos: “Nos hicieron hacer un diplomado y se desaparecieron, nunca más volvieron, ni nos certificaron, absolutamente nada... y sí

nos hicieron entregar trabajos, hacer talleres, un montón de cosas” (*Maestra, Educación Media, Colegio 23, Localidad 5*).

Otro de los hallazgos de esta categoría que es importante presentar es el hecho de que varios actores de las comunidades educativas hayan cuestionado las estrategias de algunas de las universidades que acompañan a los colegios para intentar vincular a los estudiantes a sus centros de estudios una vez terminen el colegio; una de esas estrategias es la condonación de créditos educativos. Al respecto, algunos estudiantes señalaron que esto era problemático ya que las posibilidades de acceder a ciertas universidades son muy bajas; así mismo, plantearon que eran más útiles los acompañamientos del SENA ya que en ellos aprenden conocimientos útiles para desempeñarse laboralmente. La posición de los estudiantes fue compartida por algunos acudientes quienes señalaron que, reconociendo las dificultades que existen para que sus hijos entren a una universidad, es más oportuno el trabajo del SENA ya que sus asesorías están enfocadas hacia la formación para el trabajo: “Es una gran ventaja lo que ellos tienen del SENA porque no salen rasos... ellos ya salen con un enfoque a hacer algo” (*Acudiente mujer, Educación Media, Colegio 11, Localidad 19*).

Sobre esta problemática, un coordinador del Colegio 4 de la localidad de Tunjuelito agregó que muchas veces es más pertinente el acompañamiento del SENA ya que las clases se realizan en el mismo colegio. Algunos maestros, por su parte, trajeron a colación las experiencias de algunos egresados para evidenciar lo oportuno que había sido para ellos el acompañamiento pedagógico del SENA. Mientras que una maestra de Media del Colegio 6 de la localidad de Bosa señaló que los egresados “vienen con su uniforme del SENA y uno dice “bueno, sí hay un propósito y sí llegaron a trascender después de que salieron del colegio””, una profesora también de Media pero del Colegio 23 de la localidad de Usme aseguró que “algunos niños están cursando el tecnólogo y otros están terminando su carrera de Administración de Empresas”.

Luego de la exposición de estos hallazgos en las consultas colegiadas, los profesionales de la SED señalaron que es entendible que los acudientes prefieran al SENA ya que perciben que la formación para el trabajo vincula a los estudiantes de manera directa al mundo laboral. Por su parte, algunos maestros señalaron que es normal que los padres

estén preocupados por el futuro de sus hijos -y que por eso consideren que es más pertinente el acompañamiento del SENA-, así como también es entendible que los profesores, luego de haber formado académicamente a sus estudiantes, deseen que ellos puedan asumir el reto académico de cursar una carrera universitaria. A propósito de la incertidumbre que para muchos estudiantes significa terminar el colegio y no tener claro qué hacer después, algunos profesores de las consultas colegiadas también cuestionaron el título de “transiciones efectivas” teniendo en cuenta que aún es incipiente el número de estudiantes que logran ingresar a una universidad. Algunos directivos docentes, por su parte, consideraron que existe una desarticulación de la SED respecto a las realidades, las necesidades y las proyecciones de los estudiantes.

### **Escenarios de exploración por fuera del colegio.**

La apuesta por fortalecer la Educación Media contempla también el acompañamiento institucional a los colegios para que los estudiantes de este nivel educativo puedan acceder a distintos escenarios informativos ofrecidos por la universidades en los cuales se promocionan las distintas ofertas académicas de estos centros de estudios. El objetivo de esta iniciativa es que los estudiantes puedan conocer las distintas oportunidades que existen para acceder a la educación superior y de esa manera se motiven a continuar estudiando y de paso eviten interrumpir sus transiciones por los distintos niveles del sistema educativo.

En el análisis de los relatos, distintos actores de las comunidades educativas hicieron referencia a “Expo-Universidades” como el principal escenario al que van los estudiantes para conocer la oferta académica universitaria de la ciudad. Así mismo, algunas comunidades se refirieron a la realización de ferias universitarias en las localidades y a la visita de las universidades a las instituciones educativas. Las distintas experiencias que refieren a la participación de los estudiantes en estas ferias tienen en común el reconocimiento del rol del equipo de Orientación en cuanto a la gestión y a la organización de estas salidas. En algunos colegios también fue reconocido el trabajo de los docentes líderes de Media.

Con los muchachos de Media, al menos en la parte de Física, yo los enfoco mucho a la parte como de la Ciencia de la Universidad Nacional. En la Nacional hay charlas

los jueves y allá llegan mis pelados pero es de forma voluntaria. (*Maestro, Educación Media, Colegio 8, Localidad 9*)

Tras conocer esta información, los profesionales de la SED que participaron en las consultas colegiadas aseguraron que era muy positivo que las comunidades educativas estuvieran reconociendo el trabajo de los orientadores escolares. No obstante, también aseguraron que les llamaba la atención que las comunidades educativas únicamente hayan hecho referencia a las ferias universitarias para referirse a los escenarios de exploración abiertos para los estudiantes de Educación Media.

Otro hallazgo que resulta relevante dentro de esta categoría es el hecho de que los estudiantes que han participado en las ferias universitarias hayan manifestado que estas han sido muy útiles ya que han podido conocer de primera mano la oferta académica de las universidades, así como las modalidades de estudio, los pensum y el sistema de becas. Esto ha generado que varios de ellos regresen motivados a sus colegios y a sus casas, y con ganas de conocer más información al respecto: “A la feria de universidades yo he ido y he investigado, también he mirado por Internet, todo por cuenta propia... y he mirado bastantes carreras y lo que conllevan y cuánto tiempo duran” (*Estudiante mujer, grado 11°, Colegio 8, Localidad 9*).

Este tipo de experiencias no solo han sido valoradas por los estudiantes sino también por los padres de familia y por los orientadores encargados de organizar las visitas:

Mi hija llegó encantada porque exploró muchas cosas, despejó muchas dudas y esa actividad me pareció muy buena. [...] Ella llegó muy enfocada en lo que quería estudiar. (*Acudiente, Educación Media, Colegio 11, Localidad 19*)

Esas experiencias se valoran más en términos formativos que cualitativos. [...] Cuando uno ve que, por ejemplo, ellos van y comienzan a averiguar y a hablar como locos, “ay a mí me gusta tal cosa”, uno dice esa experiencia fue exitosa [...] porque lo relaciona con su vida y con su proyecto de vida. (*Orientadora, Colegio 8, Localidad 9*)

La estrategia de los escenarios de exploración también ha contemplado acciones como la invitación de las universidades para que los estudiantes visiten sus instalaciones, conozcan los programas académicos e interactúen con algunos profesores. En el marco de estas visitas algunas universidades no solo les presentan a los estudiantes las distintas

carreras que ofrecen sino que también les informan los distintos modos de financiación y las posibilidades de homologación de algunas materias.

Frente a las distintas estrategias vinculadas con los escenarios de exploración algunos estudiantes se mostraron inconformes por situaciones como, por ejemplo, que algunas universidades solo les den información de las carreras técnicas más no de las profesionales; otros señalaron que muchas veces las universidades no tienen en cuenta las carreras que a los estudiantes les gustaría estudiar; también hubo quienes lamentaron que las universidades públicas nunca vayan a los colegios para brindarles información sobre sus programas académicos: “Nos hablan sobre las carreras que hay pero eso no nos ayuda del todo porque son carreras muy diferentes a las que queremos estudiar... y creo que la mayoría del curso, ninguno quiere estudiar lo que nos vienen a hablar" (*Estudiante mujer, grado 11°, Colegio rural 12, Localidad 2*). Tras conocer esta situación, los maestros que participaron en las consultas colegiadas aseguraron que es preocupante que las universidades no estén teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes debido a que, en el largo plazo, esta situación es posible que termine afectando los proyectos de vida de los estudiantes.

### **Orientación socio-ocupacional.**

El tercer y último componente de la apuesta por fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes de Educación Media es la estrategia institucional que busca, por medio del trabajo articulado entre la SED, las universidades, los profesores y los orientadores, acompañar la orientación socio-ocupacional y fortalecer los proyectos de vida de los estudiantes que están próximos a terminar el colegio. Para materializar esta estrategia desde la SED se proyectó la firma de convenios con algunas universidades y el correspondiente acompañamiento pedagógico a las comunidades educativas.

En el análisis de las voces de los sujetos nuevamente fue reconocido el rol de los orientadores escolares como los responsables de acompañar y de orientar a los estudiantes en la tarea de definir sus intereses vocacionales. Hubo casos en los que el acompañamiento inicia con los estudiantes de 9° con el fin de que vayan conociendo los contenidos de las líneas de profundización establecidas en la Media Integral; en otros casos, los orientadores

asesoran a los estudiantes de 10° y 11° con el fin de que cuenten con herramientas para tomar decisiones asertivas y responsables.

Con relación a los acompañamientos, si bien en algunas instituciones criticaron que estos solo estaban beneficiando a los estudiantes de una sede, de una jornada o de algunos cursos específicos, lo cierto es que la mayoría de actores valoraron positivamente esta estrategia de la administración distrital:

Por una gestión que se hizo ante la Secretaría, el 17 van a venir a darles un taller socio-ocupacional a los jóvenes de 10° y 11° con el fin de que ellos efectivamente vean todas las opciones para continuar su formación. Yo siento que eso ha funcionado porque el año pasado, yo me siento muy feliz de poder decir que más o menos siete estudiantes de la promoción siguieron inmediatamente su carrera. *(Rectora, Colegio 3, Localidad 5)*

El relato de la rectora del Colegio 3 de la localidad de Usme es muy importante en la medida en que corrobora lo planteado en otros apartes de este documento, a saber, la importancia de que los rectores constantemente estén gestionando acompañamientos para sus comunidades educativas. En lo que respecta a los maestros las opiniones estuvieron divididas entre quienes valoran positivamente todas las estrategias que buscan complementar la formación de los estudiantes de Media, y quienes ven con preocupación el hecho de que las instituciones puedan estar ilusionando a los estudiantes, pese a que en la práctica muy pocos de ellos logran ingresar a la educación superior. De todas maneras, es importante destacar el hecho de que los maestros, pese a estar preocupados por el devenir de sus estudiantes, se esfuercen diariamente para que ellos cuenten con más y mejores herramientas útiles para el fortalecimiento de sus proyectos de vida: “Nuestra Media gira en torno a que los estudiantes crean en su proyecto de vida, que descubran sus potencialidades, sus defectos y que empiecen a trabajar eso” *(Maestra, Educación Media, Colegio 1, Localidad 12)*.

Las experiencias de los estudiantes son más positivas que las de sus maestros y en ellas valoran las orientaciones socio-ocupacionales que han recibido tanto de sus mismos profesores como de los docentes externos provenientes de distintas universidades y de algunas entidades distritales como el Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD).

El año pasado hicimos un proyecto con la Universidad Santo Tomás... un especialista vino y nos dio un taller donde nos decía: cuáles eran nuestras metas, qué queríamos estudiar y cuál era nuestro proyecto a futuro. (*Personero, Colegio 9, Localidad 10*)

En las experiencias de los estudiantes de Media también fue posible encontrar las voces de aquellos que consideran que se sienten preparados para afrontar todos los retos que implica el acceso a la educación superior (“Desde que yo me lo proponga yo sé que puedo, no me da miedo la educación, y más el tema que yo estoy seguro que voy a escoger, entonces si estoy preparado” (*Estudiante hombre, grado 11°, Colegio 9, Localidad 10*)), así como las de aquellos que manifestaron que no saben qué van a hacer el otro año, que les da miedo la incertidumbre y el fracaso, y que temen quedar desescolarizados: “Sinceramente no me siento preparada para una educación superior porque siento que estamos perdidos” (*Estudiante mujer, grado 11°, Colegio 8, Localidad 9*).

Un último hallazgo que es importante destacar son las opiniones que compartieron las comunidades educativas con relación a la importancia de que los estudiantes de la Media reciban herramientas útiles para desempeñarse en el mundo laboral. Algunos padres de familia señalaron que es muy importante, por ejemplo, que a los estudiantes les enseñen cómo desenvolverse en una entrevista laboral:

Mi hija tiene un simulacro de una entrevista de trabajo... ahí le enseñan cómo tiene que ir presentada, cómo tiene que ir peinada, cómo tiene que hablar, tienen que llevar su hoja de vida... entonces eso es muy bueno porque ellos ya están experimentando algo y cuando salgan de aquí del colegio al mundo, ellos ya tienen una gran base, no salen en ceros (*Acudiente mujer, Educación Media, Colegio 11, Localidad 19*).

### **Consideraciones finales**

Tras haber presentado los principales hallazgos del módulo cualitativo del SISPED que le hizo seguimiento a los componentes de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos” es importante presentar una serie de consideraciones finales con relación a los principales hallazgos que dejó la consultas a las fuentes primarias, así como de lo relacionado con los aspectos metodológicos de la aplicación misma del Sistema.

Un primer punto sobre el que es importante detenerse es la importancia del directivo docente a la hora de impulsar procesos y gestionar acompañamientos para sus comunidades educativas. La mayoría de experiencias positivas frente a procesos como la implementación de la Jornada Única, la diversificación de la oferta en la Educación Media o las asesorías de docentes externos para el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes, tuvieron en común el liderazgo de los directivos docentes así como su gestión para lograr que distintas entidades se involucren y acompañen a las comunidades educativas. Además de este punto, el rol de los rectores y de las rectoras es también muy importante en cuanto a la construcción de redes de trabajo entre los distintos estamentos del colegio, así como en lo relacionado con el involucramiento de los padres de familia en los asuntos de las instituciones educativas.

También es necesario que las distintas entidades que asesoran a los colegios trabajen de la mano de los rectores para lograr que ellos recuperen su liderazgo en los distintos temas que se desprenden de la gestión pedagógica. A partir de estas premisas, es muy importante que desde la administración distrital se le siga haciendo un seguimiento a la gestión de estos directivos con el fin de seguir apoyando a aquellos que se destacan por su liderazgo, y de entablar relaciones de trabajo con aquellos que no están movilizándolo a sus comunidades educativas.

Un segundo punto que es importante plantear tiene que ver con las estrategias de acompañamiento a los colegios impulsadas desde la SED. Como se pudo ver a lo largo del análisis existen en las instituciones educativas realidades muy disímiles frente al acompañamiento externo a las comunidades educativas. En muchos casos los maestros, por ejemplo, no tienen información del alcance de estas asesorías y si corresponden o no a algún convenio firmado por la administración distrital.

Sobre este punto, es importante que la SED implemente, junto con los acompañamientos en sí mismos, una estrategia de comunicación que le permita a todas las comunidades enterarse de los objetivos, de los tiempos y de las entidades responsables de acompañar a los colegios; sumada a esta estrategia, es importante que las autoridades verifiquen que la información que llega a las instituciones educativas no se quede solo en los rectores. Todas estas iniciativas van a generar efectos positivos para la administración

distrital en la medida en que los actores de los contextos escolares van a contar con más elementos para reconocer la gestión del Nivel Central en los territorios.

Con relación al tema de los acompañamientos también es importante que la SED revise los modelos de contratación de las entidades externas a fin de que se pueda evitar que las asesorías sean interrumpidas o terminadas intempestivamente; en varios de los capítulos del informe quedaron en evidencia las inconformidades de las comunidades educativas frente a este tipo de situaciones, en escenarios en los que precisamente se estaban logrando importantes avances en el trabajo articulado entre los colegios y las entidades externas que los asesoran.

El tercer y último punto tiene que ver con la activa participación de las maestras de Educación Inicial en los distintos componentes de la línea estratégica “Calidad Educativa para Todos”. Como se apreció en los relatos de algunas de estas profesoras, su participación ha sido relevante en temáticas como la implementación de la Jornada Única, el aprovechamiento de las ofertas del Sistema de Formación Docente y el desarrollo de las competencias básicas, ciudadanas y emocionales de los estudiantes. De acuerdo con esto, es muy importante que desde la SED se aproveche este potencial y se desarrollen más estrategias de acompañamiento que involucren y que beneficien a las profesoras de este nivel educativo.

En lo que respecta a las consideraciones sobre el alcance metodológico del SISPED es válido resaltar la pertinencia del ejercicio de seguimiento a la política pública educativa del Distrito en la medida en que permitió aproximarse, recuperar y resaltar las distintas voces y experiencias de los sujetos educativos. Así mismo, es importante destacar lo útil y pertinente que fue el análisis de la política pública educativa a partir de una polifonía de voces de actores tan diversos como los rectores, los orientadores o los estudiantes, quienes además hablaron desde sus realidades situadas y diferenciadas. El análisis de los resultados también evidenció que fue muy productiva la propuesta de indagar a los actores educativos según su nivel educativo; esta estrategia permitió el reconocimiento de las distintas formas en que la política pública incide en los diferentes niveles.

De las consideraciones de los asistentes a las consultas colegiadas acerca del abordaje metodológico del SISPED es válido resaltar algunas que fueron compartidas por los

profesionales de la SED que asistieron a estos espacios. De un lado, aseguraron que para ellos, en su rol de ejecutores de la política pública educativa, era muy enriquecedor el hecho de poder hacer una pausa en sus actividades cotidianas con el fin de poder conocer qué están opinando o qué están experimentando las comunidades a quienes van dirigidas las políticas públicas. De otro lado, también señalaron que el SISPED es un estrategia muy pertinente en la medida en que permite conocer los impactos no visibles de las políticas públicas más allá de lo que indiquen los indicadores o los informes de gestión. Como una última consideración, los asistentes a las consultas colegiadas también resaltaron la importancia de continuar con las mediciones periódicas sobre el avance en la implementación de las políticas públicas en los territorios escolares.

## **Referencias**

Calderón, J., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP (2018). Informe Muestral 2018. Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares – SSPED. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Correa, J., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP (2018). *Informe técnico que presenta el análisis cualitativo de la consulta a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación “Calidad Educativa para Todos”, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares, fase 3.* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Correa, S., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP (2018). *Documento que da cuenta del proceso y los resultados del análisis cuantitativo de la consulta a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Calidad Educativa para Todos, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 3.* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP (2017). *Resultados de la primera aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares -SISPED-, Fase 2.* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Pulido, O., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2017). *Informe técnico final que presenta los referentes conceptuales del sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, fase 2; y la consolidación del modelo del sistema.* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Rojas, J., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2017). *Informe técnico final que presente la descripción del proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental y los resultados del análisis cualitativo del programa Calidad Educativa para Todos, en la primera aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares, fase 2.* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Secretaría de Educación Distrital (2017). *Plan Sectorial de Educación: Hacia una Ciudad Educadora 2016 2020.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Vargas, L.M., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2017). *Informe técnico final que incluye la descripción del proceso, la descripción del trabajo metodológico y operativo, los resultados y las recomendaciones derivadas del estudio para el análisis y valoración de la producción documental del proyecto de ciudadanía realizado por la SED en el período 2012-2016, con el fin de fortalecer los resultados de la aplicación del Sistema de Monitoreo al PSE en la Fase III, realizados en el marco del Componente de Educación y Política Pública.* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.