



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

LIBRO II

SISPED:

La voz de los sujetos

Seguimiento a la política educativa distrital

Aplicación y resultados 2018-2019

Jorge Alberto Palacio Castañeda

Lina María Vargas Álvarez

Omar Pulido Cháves



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico





SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Seguimiento a la política educativa distrital Aplicación y resultados 2018-2019

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ EDUCACIÓN
Bogotá Mejor para Todos

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Jorge Alberto Palacio Castañeda, Lina María Vargas Álvarez, Omar Pulido Cháves

© Editor académico y compilador

Jorge Alberto Palacio Castañeda

© IDEP

| | |
|---------------------------------------|--|
| Director General | Alexander Rubio Álvarez |
| Subdirector Académico(e) | Jorge Alberto Palacio Castañeda |
| Asesores de Dirección | Luis Miguel Bermúdez Oscar Alexander Ballén Ruth Amanda Cortés |
| Coordinación editorial | Diana María Prada Romero |
| Responsable académico e institucional | Jorge Alberto Palacio Castañeda |
| Apoyo administrativo | Marisol Hernández Viasús |
| Edición, corrección de estilo | Taller de Edición • Rocca® S. A. S. |
| Diseño y diagramación | Sebastián Camilo Leal Vargas |

Colección Investigación No. 46

ISBN Impreso 978-958-5584-25-9

ISBN Digital 978-958-5584-26-6

Primera edición Año 2020

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal – Centro Empresarial
Arrecife. Teléfono (571) 263 06 03. www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co
Bogotá, D.C. – Colombia

Impreso en Colombia - Año 2020

Seguimiento a la política educativa distrital

Aplicación y resultados 2018-2019

Jorge Alberto Palacio Castañeda

Lina María Vargas Álvarez

Omar Pulido Chaves

Jorge Alberto Palacio Castañeda

Editor Académico y compilador

Contenido

| | |
|--|----|
| Presentación | 7 |
| JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA | |
| Primera parte | 11 |
| Modelo del SISPED y camino recorrido | 11 |
| Modelo del SISPED | 13 |
| Camino recorrido | 17 |
| JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA | |
| Segunda parte | 27 |
| Ajustes finales y características de la aplicación del SISPED2018-2019 | 29 |
| LINA MARÍA VARGAS ÁLVAREZ | |
| JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA | |
| Matriz categorial SISPED | 31 |
| Metodología del levantamiento de información 2018 | 41 |
| Plan de análisis documental | 41 |
| Plan de indagación de fuentes primarias | 43 |
| Plan de análisis de documentos de gestión de la SED | 48 |
| Metodología del levantamiento de información 2019 | 49 |
| Plan de indagación de fuentes primarias. | 49 |
| Plan de análisis de factores de expansión, estimaciones de errores e inferencias poblacionales para los resultados de la encuesta. | 51 |

| | |
|--|------------|
| Plan de análisis de fuentes externas. | 52 |
| Plan de análisis de documentos de gestión de la SED | 52 |
| Referencias | 53 |
| Resultados consolidados SISPED 2018 | 57 |
| LINA MARÍA VARGAS ÁLVAREZ | |
| Dimensión descriptiva del SISPED. Resultados principales de los módulos de indagación a fuentes primarias y secundarias, Fase III | 59 |
| Módulo de indagación a fuentes secundarias SED-MEN | 59 |
| Módulo de indagación a informes de gestión SED | 60 |
| Módulo de indagación a fuentes primarias técnica cuantitativa CET | 62 |
| Eje 3: uso del tiempo escolar. | 64 |
| Módulo de indagación a fuentes primarias técnicas cualitativas CET | 68 |
| Módulo de indagación a fuentes primarias con técnicas mixtas EERRP | 74 |
| Dimensión analítica del SISPED. Resultados principales de la triangulación de información entre módulos, Fase III | 75 |
| Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz en los contextos escolares | 96 |
| Conclusiones generales SISPED 2018 | 107 |
| Referencias | 111 |
| Resultados consolidados SISPED 2019 | 117 |
| LINA MARÍA VARGAS ÁLVAREZ | |

| | |
|---|------------|
| Dimensión descriptiva del SISPED. Resultados principales de los módulos de indagación a fuentes primarias y secundarias, Fase IV | 118 |
| Módulo de indagación a fuentes primarias con técnicas cuantitativas CET | 118 |
| Módulo de indagación a fuentes primarias técnicas cualitativas | 128 |
| Módulo de indagación a fuentes externas | 145 |
| Módulo de indagación a informes de gestión SED | 149 |
| Dimensión analítica del SISPED. Resultados principales de la triangulación de información entre módulos, Fase IV | 152 |
| Equipo por la educación para el reencuentro la reconciliación y la paz en los contextos escolares | 168 |
| Conclusiones generales SISPED 2019 | 179 |
| Referencias | 182 |
| Tercera parte | 185 |
| Análisis de política | 187 |
| OMAR PULIDO CHÁVES | |
| JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA | |

Presentación

El Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares (SISPED) pone su acento en la consulta a la comunidad educativa en los colegios oficiales de la ciudad, a través del uso de técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa, que se complementan en el proceso de triangulación de la información, y en el análisis e interpretación de resultados.

En este sentido, el objetivo del SISPED para el periodo, de gobierno fue hacer seguimiento a la política educativa distrital expresada en el *Plan Sectorial de Educación 2016-2020. Hacia una ciudad educadora (PSE)*, a partir de las vivencias y experiencias expresadas en las voces de los sujetos situados y diferenciados, y en el marco de la realización del derecho a la educación en dos ejes estratégicos del mismo: línea 1: “Calidad educativa para todos” (CET); línea 2: “Equipo por la educación para la reconciliación, el reencuentro y la paz” (EERRP). Este propósito se enmarca en la meta planteada en el Plan de Desarrollo de “Bogotá Mejor para Todos”, que corresponde al ajuste e implementación de un Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares.

Esta indagación que hemos llamado: consulta a fuentes primarias, se complementa con información proveniente del análisis documental de la producción programática de la Secretaría de Educación Distrital (SED) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el análisis de los informes de gestión de la SED y la producción desarrollada por entidades externas al sector educativo, que producen información relacionada con la política pública educativa.

El texto que aquí se presenta, correspondiente al segundo libro de presentación del SISPED, da cuenta del trayecto recorrido en el cumplimiento de este encargo durante la Fase III y la Fase IV de desarrollo del

proyecto, que corresponden al trabajo realizado entre 2018 y 2019. Este trabajo incluye el proceso de implementación del SISPED en 2018, con los ajustes finales derivados de la aplicación en 2017 con carácter de pilotaje y la aplicación en 2019.

En el primer libro, se informa acerca de la estructura, componentes y funcionamiento básico del SISPED, en lo que podemos llamar el modelo del sistema y el camino recorrido durante todo el proceso en las cuatro fases: los antecedentes y el contexto; los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos e instrumentales; la información sobre la experiencia piloto y sus resultados; y el documento de análisis resultante de la lectura y la reflexión crítica sobre los resultados en el marco general de la de política educativa.

Estas dos publicaciones hacen parte de los materiales producidos en el contexto de la estrategia de comunicación y divulgación del SISPED, que si bien, en su formulación como parte del diseño se consideró en el marco de una estrategia *transmedia*, se ha combinado de manera práctica en un modalidad *crossmedia*, en la medida en que la misma información o parte de ella, se da a conocer a través del núcleo central que lo constituye la plataforma o micrositio www.idep.edu.co/sisped, pero que también hace eco a través de los medios con que cuenta el IDEP como el *Magazín Aula Urbana*, la página web, el canal en YouTube, los eventos y encuentros con diferentes estamentos de la comunidad educativa y la comunidad académica de la ciudad.

Jorge Alberto Palacio Castañeda¹

Responsable Académico e Institucional SISPED

1 Jorge Alberto Palacio Castañeda. Psicólogo, Universidad de los Andes; maestría en Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Montreal; maestría en Escrituras Creativas, Universidad de Salamanca; seminarios doctorales en Educación, Univalle, Universidad de la Salle Costa Rica, UNED. Seminarios doctorales en Antropología, Uniandes; Profesional Especializado IDEP, Responsable Académico e Institucional Proyecto SISPED. Correo electrónico: jpalacio@idep.edu.co

Equipo SISPED 2018-2019: Jorge Alberto Palacio Castañeda, Lina María Vargas Álvarez, Lorena Sofía Correa Tovar, Juan José Correa Vargas, Marisol Hernández Viasús, Organización y gestión de proyectos DeProyectos.

Mesa de Lectura e Interpretación SISPED 2018: María Elvira Carvajal Salcedo, Nadia Catalina Ángel Pardo, Javier Caballero Sánchez, Gloria Inés Rodríguez Ávila, Marcela Villegas Patiño, Oscar Sánchez Jimenez, María Clara Melguizo Castro, Equipo SISPED 2018, Organización y gestión de proyectos DeProyectos.

Mesa de Lectura e Interpretación (ver página 14) SISPED 2019: Nadia Catalina Ángel Pardo, Javier Caballero Sánchez, María Elvira Carvajal Salcedo, Delvi Gómez Muñoz, Adriana Marcela Londoño Cancelado, María Clara Melguizo Castro, Omar Pulido Cháves, Gloria Inés Rodríguez Ávila, Equipo SISPED 2019, Organización y gestión de proyectos DeProyectos.

PRIMERA PARTE

MODELO DEL SISPED Y CAMINO RECORRIDO¹

¹ Esta primera parte también fue presentada en el Libro I: Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares: diseño y experiencia piloto, porque constituyen los elementos contextuales generales para la lectura de los dos libros, si se hace de manera independiente.

Modelo del SISPED

El SISPED es un dispositivo diseñado para el seguimiento a la implementación de la política educativa expresada en el Plan Sectorial de Educación, a través de los programas, proyectos y actividades que lo materializan en los colegios de la ciudad. El SISPED permite hacer valoraciones del proceso a partir de las vivencias y experiencias de la comunidad educativa y de la consulta a otras fuentes de información, realizar análisis específicos acerca de la política educativa distrital en el periodo de gobierno en curso y análisis de mayor alcance sobre la política pública educativa tomando en cuenta contextos históricos y geopolíticos más amplios.

Imagen 1. Logo SISPED.

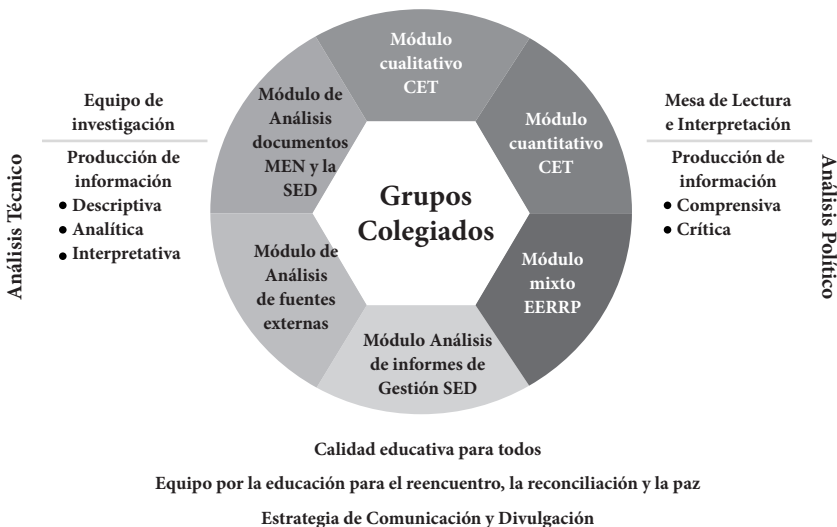


El SISPED está estructurado desde cuatro ámbitos de aproximación: conceptual, metodológico, técnico-instrumental y operativo. El nivel conceptual da cuenta de los referentes epistemológicos, teóricos y conceptuales del sistema; el nivel metodológico sobre los elementos constitutivos del sistema, sus relaciones y los lineamientos que orientan la indagación; el técnico instrumental establece las formas, mecanismos e instrumentos para la recolección de la información de cada uno de los módulos que lo componen, para la consulta a las fuentes primarias y secundarias; el nivel operativo señala los procedimientos, tiempos, agendas y los requerimientos logísticos para su aplicación.

La lectura que realiza el SISPED se inscribe en dos campos: el campo endógeno, con información descriptiva, analítica e interpretativa, propia del proceso de carácter técnico; y el campo exógeno, con información comprensiva y crítica, propia del proceso de análisis político.

El SISPED pone en uso diferentes métodos de investigación para la recolección, organización y sistematización de la información y la producción de conocimiento específico en dos vías: el análisis técnico y el análisis político. En cuanto al análisis técnico, el equipo de investigación realiza la consulta a fuentes primarias (los actores de la comunidad educativa) haciendo uso de técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa y procesos de triangulación de la información; de otra parte, realiza las consultas a fuentes secundarias a través de técnicas de análisis documental. En cuanto al análisis político, pone en juego procesos de interpretación comprensiva y crítica a través de la constitución de un cuerpo colegiado de análisis y reflexión en la Mesa de Lectura e Interpretación.

Gráfica 1. Estructura y organización SISPED.



La ruta que sigue el SISPED en cada aplicación es la siguiente: diseño de la estrategia operativa; ajustes técnicos e instrumentales; preparación logística; consulta a fuentes primarias y secundarias; organización, procesamiento y sistematización; triangulación, análisis e interpretación;

consolidación de resultados; mesas de consulta a grupos relacionados con la implementación de programas y proyectos; lectura comprensiva y crítica de resultados; análisis de política; socialización y divulgación. El SISPED cuenta con una estrategia transversal de comunicación y gestión del conocimiento, que incluye materiales de carácter análogo, reuniones de socialización y una plataforma digital, en la que se publican los documentos conceptuales e informes de investigación, de resultados y de análisis de política educativa.

www.idep.edu.co/sisped

Camino recorrido

Jorge Alberto Palacio Castañeda¹

El SISPED es un sistema de seguimiento a la política educativa que pone su acento en la consulta a la comunidad educativa en los colegios oficiales de la ciudad a través del uso de técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa que se complementan en el proceso de triangulación de la información y en el análisis e interpretación de resultados.

Esta consulta está dirigida a explorar la vivencia y experiencia de los sujetos en relación con los programas y proyectos que agencia la Secretaría de Educación del Distrito para el periodo de gobierno actual, en razón del desarrollo e implementación del Plan Sectorial de Educación 2016-2020. Hacia una ciudad educadora, aunque el alcance del SISPED como dispositivo de investigación y seguimiento trasciende un periodo de gobierno en particular.

Esta indagación que hemos llamado consulta a fuentes primarias, se complementa con información proveniente del análisis documental de la producción programática de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el análisis de los informes de gestión de la SED y la producción desarrollada por entidades externas al sector educativo, que producen información relacionada con la política pública educativa.

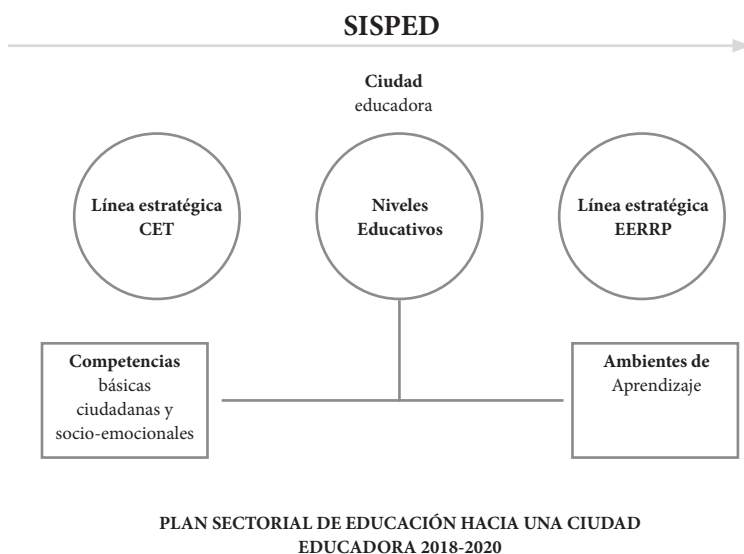
En este sentido, el objetivo del SISPED para este periodo fue hacer seguimiento a la política educativa distrital expresada en el Plan Sectorial de Educación 2016-2020. Hacia una ciudad educadora (PSE) a partir

1 Psicólogo, Universidad de los Andes; Master en Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Montréal; Máster en Escrituras Creativas, Universidad de Salamanca; Seminarios doctorales en Educación, Univalle, Universidad de la Salle Costa Rica, UNED. Seminarios doctorales en Antropología, Uniandes; Profesional Especializado IDEP, Responsable institucional y académico Proyecto SISPED. Correo electrónico: jpalacio@idep.edu.co

de las vivencias y experiencias expresadas en las voces de los sujetos situados y diferenciados y en el marco de la realización del derecho a la educación en dos ejes estratégicos del mismo: línea 1: “Calidad educativa para todos” (CET); línea 2: Equipo por la educación para la reconciliación, el reencuentro y la paz (EERRP).

Gráfica 2. Relación SISPED – Plan Sectorial.

**Sistema de seguimiento a la política educativa distrital
en los contextos escolares SISPED - PSE**



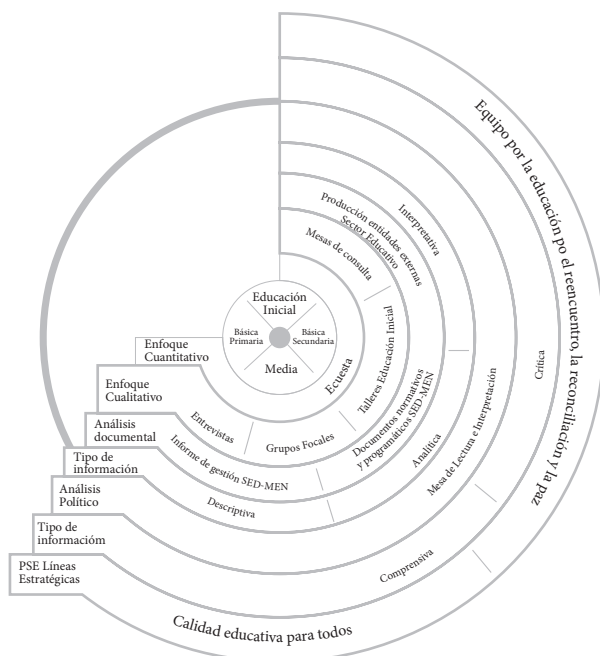
El proceso de desarrollo del SISPED ha tenido dos componentes principales: de una parte, el ajuste al modelo en la actividad de diseño y la experiencia piloto que se llevaron a cabo en las dos primeras Fases (2016-2017) y se presenta en este libro; de otra parte, la implementación resultante de su aplicación en las dos últimas Fases (2018-2019), que se presenta en el libro *Seguimiento a la política educativa distrital. Aplicación y resultados 2018-2019*. Para el 2020 se pretende realizar una investigación evaluativa sobre la política educativa distrital a través de consultas a protagonistas claves del proceso.

Entre las actividades desarrolladas en la primera parte, en la Fase I y Fase II, se avanzó en la revisión del modelo establecido en el periodo anterior a través del Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación,

que permitió sentar las bases de la propuesta; la construcción de los fundamentos conceptuales, metodológicos, técnicos e instrumentales; el estudio del Plan Sectorial como base para la construcción de la matriz orientadora del abordaje y organización de la información y la realización de la lectura descriptiva, analítica, interpretativa, comprensiva y crítica de la misma; el diseño de la estrategia operativa de los procesos de consulta, análisis e interpretación; el establecimiento de las estrategias de indagación en cada módulo, incluyendo las técnicas e instrumentos para la recolección de información; la metodología de los análisis documentales; la constitución y realización de las sesiones de trabajo de la Mesa de Lectura e Interpretación y los mecanismos para el análisis político; la elaboración de documentos y su divulgación y el diseño de una estrategia de comunicación y gestión del conocimiento.

En el marco de esta estrategia se estableció la plataforma SISPED como el recurso principal para que los productos digitales tengan un lugar material de soporte y se consideró el uso de narrativas transmedia, una de cuyas características es el uso de información distinta y complementaria en la construcción de un relato global, y en el uso de recursos diversos de carácter visual y auditivo, complementados con recursos análogos.

Gráfica 3. Componentes SISPED.



En 2017 finalizó la etapa de diseño y se llevó a cabo la primera aplicación del sistema con carácter de pilotaje, la cual se realizó en sesenta instituciones educativas (IED) para el análisis cuantitativo, con la aplicación de la encuesta a 1.073 estudiantes de básica primaria, básica secundaria y educación media, 1.073 acudientes y 903 maestros y directivos.

Respecto a lo cualitativo, se seleccionaron doce IED de las sesenta instituciones de la muestra cuantitativa, seis para la línea CET y seis para la línea EERRP. Se consideraron los seis colegios por cada línea, teniendo presente la capacidad operativa de recolección de información y su análisis posterior, el nivel de saturación de los datos con las técnicas previstas y el tiempo de realización del pilotaje. Para la línea CET se decidió realizar doce entrevistas y grupos focales; para la línea EERRP doce grupos focales y seis cartografías sociales. Participaron estudiantes y docentes de los diferentes niveles educativos, directivos docentes, acudientes y directores locales de educación.

Esta aplicación con carácter de pilotaje dejó información valiosa sobre la valoración de la política educativa en los contextos escolares y algunas recomendaciones para la segunda aplicación en la Fase III. Entre ellas, el ajuste de la matriz categorial, basada en el documento oficial del Plan Sectorial recién publicado y no en el documento que daba las bases del mismo, que fue el referente de la experiencia piloto; la necesidad de evaluación y ajuste de la encuesta, en términos de algunos ítems de tipo demográfico y algunos ítems que debían salir y otros que se debían modificar para afinar la pertinencia de la información recogida. Igualmente se sugirió que el diseño muestral se ampliara a todas las sedes y jornadas, dado que esta aplicación piloto solo había tenido en cuenta las sedes principales de cada colegio, para garantizar el carácter probabilístico de la muestra. Finalmente, la inclusión del cálculo de factores de expansión y la estimación de los errores para verificar la inferencia poblacional de los resultados.

Tabla 1. Matriz categorial “Calidad educativa para todos”.

| Eje | Componente | Categoría de Análisis |
|---|---|---|
| 1: Fortalecimiento para la gestión pedagógica | Fortalecimiento curricular de aprendizaje a lo largo de la vida Evaluar para transformar y mejorar | Ajuste curricular y del PEI Manejo integral de evaluación |
| 2: Fortalecimiento para la gestión pedagógica | 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 | Acompañamiento pedagógico Talento humano Infraestructura y dotaciones para los ambientes de aprendizaje estudiantil | Fortalecimiento del PEI a través de la jornada única y extendida Recurso humano para la extensión de la jornada escolar Infraestructura 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 semi escolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad y adultos |
| 5: Bogotá reconoce a sus Maestros y 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: Trayectorias | Desarrollo integral de la educación media | Diversificación de la oferta EM en la IED Escenarios de exploración por fuera del colegio Orientación socio ocupacional (antes proyecto de vida) |

Tabla 2. Matriz categorial “Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz”.

| Eje | Componente | Categoría de Análisis |
|---|--|--|
| Promoción | Implementación de la cátedra de paz con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia en el clima escolar | Convivencia escolar |
| | Competencias socioemocionales y ciudadanas | Competencias socio emocionales y ciudadanas |
| | Fortalecimiento de la participación ciudadana en los establecimientos educativos, las localidades y la ciudad | Participacion ciudadana |
| | Fortalecimiento de los planes y manuales de convivencia | Planes manual de convivencia |
| Prevención | Mejoramiento de los entornos escolares inmediatos | Entornos escolares |
| | Alianza familia-escuela | Relación familia - escuela |
| Transversal: Acompañamiento al sector educativo privado | Creación de alianzas para el intercambio de saberes y experiencias que permitan mejorar la calidad de la educación | Alianzas educación pública - educación privada |

Estos ajustes se llevaron a cabo al inicio del proceso de implementación del SISPED en la Fase III, con la realización de un análisis técnico y psicométrico de los instrumentos de recolección primaria de información cuantitativa (cuestionarios, bases de datos y diccionario de datos); y la incorporación de un diseño muestral que cualificó el diseño de la fase anterior y que se estableció como probabilístico, estratificado y multietápico para estudiantes, esto es, estratificado con selección sistemática de establecimientos en la primera etapa, censo de

sedes-jornadas en la segunda, censo de grupos/salones en la tercera y definición de la muestra en la cuarta etapa.

Asimismo, se acordó con el equipo del estudio la selección de otras muestras con base en la muestra de estudiantes. Se determinó entonces un diseño estratificado con estratificación explícita (docentes y coordinadores) y estratificación implícita (nivel y área). Por la complejidad que supone en el trabajo de campo obtener respuesta en los acudientes y teniendo en cuenta que estos son actores importantes en el contexto escolar, pero secundario en este estudio. Esta fue una muestra no probabilística. El tamaño de muestra fue proporcional al número de estudiantes del establecimiento y la proporción fue de un acudiente por cada tres estudiantes.

Con los ajustes realizados se avanzó en los procesos de recolección, organización, sistematización y análisis de la información cuantitativa y cualitativa, y en la realización del análisis de los informes de gestión de la SED. Como parte del proceso para el análisis cuantitativo se visitaron cincuenta y nueve IED y ochenta y seis sedes educativas, encuestando a 626 docentes y coordinadores docentes, 2853 estudiantes y 994 acudientes, se aplicaron los factores de expansión a los estimadores obtenidos en la muestra y se hizo la inferencia poblacional de las respuestas dadas por los diferentes actores de la comunidad educativa.

Para la indagación cualitativa se seleccionaron diecinueve de los cincuenta y nueve colegios de la muestra (doce correspondientes a la línea estratégica CET y siete a la línea estratégica EERRP). Además de la distribución por zonas de la SED (al inicio del periodo, para organizar sus acciones, la SED distribuyó en doce zonas la estructura territorial de la ciudad, algunas constituidas por una sola localidad y otras por la agrupación de varias de ellas), y se utilizaron como criterios a tener en cuenta, el carácter urbano o rural de los colegios, el funcionamiento de la jornada única (para el caso de CET) y el nivel de cohesión-conflicto (para el caso de EERRP).

Como parte del ajuste en el caso de las guías o protocolos para la indagación cualitativa, se hicieron ajustes sobre los mismos a partir de las recomendaciones expresadas por los investigadores en la fase anterior. En la línea CET, además de las entrevistas a rectores, rectoras, directores y directoras locales de educación, se introdujo su aplicación

a personeros estudiantiles, coordinadores, orientadoras, niños y niñas de educación inicial. La línea EERRP, que en el pilotaje no desarrolló entrevistas, introdujo su aplicación con personas representantes del Comité Escolar de Convivencia.

Se realizaron cartografías sociales en la línea EERRP, tales como las aplicadas en la fase anterior y se introdujo la realización de grupos focales interzonales en cada línea, con docentes de cada uno de los cuatro niveles educativos. Se desarrolló un taller especialmente diseñado para capturar las experiencias de los niños y niñas de educación inicial, como nueva técnica cualitativa.

De manera general y para los dos métodos de indagación, se decidió que los grupos de estudiantes estuvieran representados por niños y niñas de transición, de 5° grado y jóvenes de 9° y 11° grados. Las razones para realizar la indagación con estos grupos de estudiantes fueron que, en primer lugar, son los últimos grados de cada nivel (educación inicial, básica primaria, básica secundaria y educación media), por lo que podían dar cuenta del desarrollo de acciones para ese nivel en 2017 y 2018. Teniendo en cuenta que se busca indagar acerca de acciones de política pública de la administración vigente, “Bogotá Mejor para Todos”, todos los sujetos participantes debían haber estado en el colegio en el que se indaga al menos desde el año anterior.

Bajo los mismos criterios y procesos se adelantó la Fase IV, cuyos resultados finales se están consolidando. Como parte del proceso para el análisis cuantitativo se visitaron sesenta y cinco IED, encuestando a 659 docentes y setenta coordinadores docentes, 3722 estudiantes y 973 acudientes, se aplicaron los factores de expansión a los estimadores obtenidos en la muestra, y se hizo la inferencia poblacional de las respuestas dadas por los diferentes actores de la comunidad educativa. Para realizar diferentes ejercicios cualitativos de los sesenta y cinco colegios de la muestra, se escogieron veinte de acuerdo a los criterios establecidos por los investigadores (doce correspondientes a la línea estratégica CET y ocho a la línea estratégica EERRP).

Para el análisis de la información relativa a la línea estratégica EERRP se hizo uso en esta aplicación de la triangulación de la información, a diferencia del análisis mixto de los años anteriores. Esta fase incorporó como un asunto nuevo y relevante, el análisis comparativo de resultados

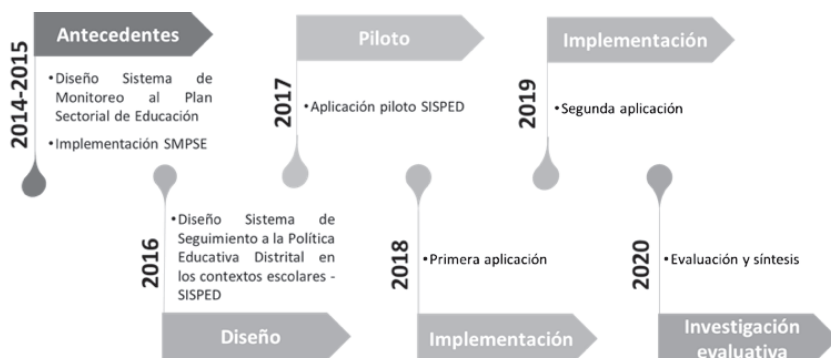
en los diferentes años, que arroja información valiosa para la lectura longitudinal de resultados, contando con la información de la experiencia piloto en 2017 y los dos ejercicios de implementación en 2018 y 2019.

Como ha sido previsto desde el diseño, el SISPED realiza un ejercicio de valoración de la implementación de la política pública educativa en los colegios oficiales desde las voces de los sujetos, que brinda información sobre la favorabilidad general dada a un programa o proyecto en los colegios de la ciudad y los cambios en el proceso, pero, asimismo, en contextos situados y diferenciados, esto es, considerados en sus diferencias y particularidades.

Del mismo modo permite detectar fortalezas o debilidades en la apropiación de los mismos, circunstancias que anuncian aciertos o dificultades para su implementación, avances o retrocesos en el cumplimiento de los objetivos planteados por la administración, motivos y comprensiones diversas acerca de la pertinencia y posibilidad de realización de los proyectos en escenarios específicos.

En síntesis, el Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares es un mecanismo de diálogo entre las instancias responsables de política y las comunidades educativas, estableciendo un seguimiento desde la otra orilla, no aquella de la gestión del nivel central, sino desde las vivencias y experiencias de los actores en las instituciones escolares, que se manifiesta a través de Las Voces de los Sujetos. Como proyecto y compromiso del IDEP y del sector educativo, el SISPED se ha constituido en un ejemplo de la posibilidad de construir sobre lo construido, tomando como punto de partida los avances logrados en el periodo anterior, como modelo y desarrollo del dispositivo y que ha avanzado en cuatro fases que han cubierto el periodo de gobierno actual. Para el 2020 se proyecta la realización de una investigación evaluativa, que recoja los aportes del sistema y permita una valoración enriquecida de la política educativa distrital.

Gráfica 4. Proyecto SISPED. Desarrollo histórico.



El reto principal, una vez consolidados los mecanismos de análisis técnico y de política, es fortalecer los mecanismos de divulgación para garantizar la oportunidad de la información, dado que su pertinencia y utilidad ya ha sido positivamente calificada por los grupos de interés que han participado en los procesos de consulta. Para ello se está afinando la estrategia de comunicación y divulgación, que si bien en su formulación como parte del diseño se consideró en el marco de una estrategia *transmedia*, se ha combinado de manera práctica en un modalidad *crossmedia*, en la medida en que la misma información o parte de ella se da a conocer a través del núcleo central que lo constituye la plataforma o micrositio³, pero que también hace eco a través de los medios con que cuenta el IDEP, como el magazín Aula Urbana, la página web, el canal YouTube, los eventos y encuentros con diferentes estamentos de la comunidad educativa y la comunidad académica de la ciudad.

2 Disponible en www.idep.edu.co/sisped

SEGUNDA PARTE

AJUSTES FINALES, APLICACIÓN Y
RESULTADOS CONSOLIDADOS 2018-2019

Ajustes finales y características de la aplicación del SISPED 2018-2019

Lina María Vargas Álvarez¹
Jorge Alberto Palacio Castañeda²

Este capítulo expone el proceso de la tercera y cuarta fase del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares (SISPED), recoge la maduración de las bases conceptuales y metodológicas que lo animan, que se aplicaron y comprobaron durante el ejercicio de diseño, recolección y análisis de información recabada por muy diversos medios; y los resultados de las dimensiones del sistema que hacen parte de su campo endógeno³. Por ello, y teniendo en cuenta la creciente complejidad del SISPED, este documento no cierra lo realizado (o lo pendiente por realizar) de la Fase III, sino que se convierte en un instrumento clave para el desarrollo de otras dimensiones del sistema que involucran agentes externos —y por lo tanto miradas y perspectivas diversas y enriquecedoras— al grupo de trabajo base que lo presenta.

El sistema como sabemos, no ha pretendido abarcar toda la política educativa; ha puesto su foco de atención en algunas de las líneas de acción de esta política, una vez estudiado en profundidad el actual Plan

1 Socióloga, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Estudios Culturales, Universidad Nacional de Colombia. Coordinadora Equipo SISPED 2018. Correo electrónico: lvlinamariavargas@gmail.com

2 Psicólogo, Universidad de los Andes; Master en Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Montréal; Máster en Escrituras Creativas, Universidad de Salamanca; Seminarios doctorales en Educación, Univalle, Universidad de la Salle Costa Rica, UNED. Seminarios doctorales en Antropología, Uniandes; Profesional Especializado IDEP, Responsable Académico e Institucional Proyecto SISPED. Correo electrónico: jpalacio@idep.edu.co

3 Los campos, niveles, dimensiones, módulos y demás componentes del sistema, se explicarán en el apartado denominado: Estructura general del SISPED 2018 (p. 7 y ss.).

Sectorial de Educación 2016-2020. Bogotá, ciudad educadora (SED, 2017). Se centra en dos líneas que dan cuenta de los contenidos y el sentido de la educación actual en el Distrito:

“Calidad educativa para todos” (CET), y de “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz” (EERRP).

La línea CET ha estado incorporada desde el comienzo del SISPED, como la línea de principal interés para el seguimiento desde la voz de los sujetos en los contextos escolares. Sus componentes dan cuenta del sentido y de las principales apuestas educativas “clásicas” —o permanentes, si se quiere—: el fortalecimiento del PEI y del currículo; la implementación progresiva y garantista de la Jornada única; la atención a los procesos de evaluación para su máximo aprovechamiento; el fortalecimiento de las competencias básicas (lectura-escritura-comprensión, pensamiento lógico y matemático, segunda lengua); la inclusión educativa, la implementación del enfoque diferencial y la atención a la diversidad; y la facilitación de las transiciones efectivas de los estudiantes a través de toda su vida pre-escolar y escolar, incluyendo su paso a la universidad y/o el fortalecimiento de competencias técnicas, tecnológicas y laborales.

Por su lado, originalmente la línea EERRP no hacía parte de los intereses concretos del SISPED. Al comenzar la Fase II, realizada en 2017 con efectos de pilotaje general del SISPED (ver IDEP, 2017), la Subsecretaría de Integración Interinstitucional de la Secretaría de Educación del Distrito, se interesó en la posibilidad de que la línea estratégica EERRP hiciera parte del SISPED. Los temas enmarcados en la etapa del pos-conflicto en el país, el reconocimiento de las múltiples diferencias, la creciente necesidad de atender y trabajar desde los contextos escolares, la convivencia, el mejoramiento del clima y los entornos escolares, así como, el involucramiento de las familias como parte de la comunidad educativa, son muy apropiados para abordarlos desde múltiples perspectivas investigativas.

El presente capítulo presenta el proceso y las características de la aplicación del SISPED en 2018 y 2019, a partir de los ajustes realizados después de la experiencia piloto de 2017, y la metodología del levantamiento de información de fuentes primarias y secundarias utilizadas.

Matriz categorial SISPED

En el Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, el abordaje metodológico, instrumental y operativo de la indagación en general (tanto a fuentes primarias como a fuentes secundarias) se soporta sobre una matriz categorial que interpreta el Plan Sectorial de Educación vigente (para el caso de “Bogotá Mejor para Todos” se trata del Plan Sectorial de Educación 2016-2020. Hacia una ciudad educadora) a través de unas categorías analíticas. Estas categorías se construyen a partir de los ejes y los componentes de la política pública educativa y, por lo tanto, son expresión directa de las intenciones de la Secretaría de Educación Distrital.

Ahora bien, durante la Fase II del SISPED, llevada a cabo en 2017, la matriz categorial se construyó con base en una versión preliminar del actual Plan Sectorial, por lo que fue necesario en este trabajo, ajustar dicha matriz de acuerdo con la versión definitiva del plan y revisar las categorías a la luz de los resultados de la fase anterior del SISPED. Este ajuste se realizó en dos etapas, así: la primera, correspondió a un trabajo individual y de equipo de investigadores del IDEP; y la segunda, a un ejercicio de validación de los resultados de la primera etapa, desarrollado con profesionales de la SED invitados. Los siguientes cuadros exponen brevemente los ejes y componentes del PSE 2016-2020. Hacia una ciudad educadora, en cada una de las líneas estratégicas que nos ocupan, y la manera en que están o no involucrados en el SISPED:

| Línea estratégica: “Calidad educativa para todos” | | |
|---|---|--|
| Eje | Componente | Observaciones SISPED |
| Fortalecimiento de la gestión pedagógica | | Se incorporó en la matriz categorial, con sus acciones de política constitutivas. |
| Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI | Fortalecimiento de la lectoescritura. | Se incorporó en la matriz categorial. |
| | Fortalecimiento de las competencias matemáticas. | Se incorporó en la matriz categorial. |
| | Fortalecimiento de las competencias socio-emocionales y ciudadanas. | Se incorporó en la matriz categorial, como parte de la línea EERRR, teniendo en cuenta el sentido de su contenido. |

| Línea estratégica: “Calidad educativa para todos” | | |
|---|--|---|
| Eje | Componente | Observaciones SISPED |
| Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI | Implementación de la Cátedra de la Paz con un enfoque de cultura ciudadana | Se incorporó en la matriz categorial, como parte de la línea EERRP, teniendo en cuenta el sentido de su contenido |
| | Ambientes de aprendizaje: espacios de innovación y uso de tecnologías digitales | Se incorporó en la matriz categorial |
| | Fortalecimiento de una segunda lengua | Se incorporó en la matriz categorial |
| Uso del tiempo escolar | | Se incorporó en la matriz categorial, con sus acciones de política constitutivas. |
| Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial | Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto. | Se incorporó en la matriz categorial |
| | Ampliación y fortalecimiento de la oferta educativa con estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad y adultos | Se incorporó en la matriz categorial |
| | Educación rural. | No se incorporó en la matriz categorial. El IDEP desarrolla un estudio enfocado en ello. |
| Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes | Formación para el inicio del ejercicio docente | Se incorporó en la matriz categorial |
| | Formación avanzada en el ejercicio docente. | Se incorporó en la matriz categorial |
| | Formación permanente para la cualificación del ejercicio docente. | Se incorporó en la matriz categorial |
| | Fomento de la innovación educativa. | Se incorporó en la matriz categorial |
| | Reconocimiento de la labor pedagógica de docentes y directivos docentes. | Se incorporó en la matriz categorial |

| Línea estratégica: “Calidad educativa para todos” | | | |
|--|--|--|---|
| Eje | Componente | Observaciones SISPED | |
| Acuerdos de calidad. Bogotá, ciudad educadora | | No se incorporó en la matriz categorial, puesto que las acciones diseñadas se dirigen al fortalecimiento de la gestión de la administración central de la SED para la articulación interinstitucional. | |
| Transi- ciones efectivas y trayec- torias completas | Educación inicial de calidad para todos | Armonización e implementación de estándares de calidad. | No se incorporó en la matriz categorial. El IDEP desarrolla un estudio enfocado en todo el sub-eje. |
| | | Desarrollo e implementación del lineamiento pedagógico curricular de educación inicial en el marco de Atención Integral. | No se incorporó en la matriz categorial. El IDEP desarrolla un estudio enfocado en todo el sub-eje. |
| | | Sistema de valoración del desarrollo integral. | No se incorporó en la matriz categorial. El IDEP desarrolla un estudio enfocado en todo el sub-eje. |
| | | Fortalecimiento de redes institucionales y comunitarias para garantizar la Ruta Integral de Atenciones a la primera infancia (RIA). | No se incorporó en la matriz categorial. El IDEP desarrolla un estudio enfocado en todo el sub-eje. |
| | Desarrollo integral de la educa- ción media | Cualificación de la oferta de diversificación de la educación media. | Se incorporó en la matriz categorial. |
| | | Aprovechamiento de los escenarios de los escenarios de exploración a favor de la construcción de sus trayectorias. | Se incorporó en la matriz categorial. |
| | | Fortalecimiento de competencias básicas en los estudiantes de educación media. | Se incorporó en la matriz categorial. |

| Línea estratégica: “Calidad educativa para todos” | | |
|--|--|--|
| Eje | Componente | Observaciones SISPED |
| Desarrollo integral de la educación media | Estrategia distrital de orientación socio-ocupacional. | Se incorporó en la matriz categorial. |
| | Aprovechamiento de los escenarios de los escenarios de exploración a favor de la construcción de sus trayectorias. | Se incorporó en la matriz categorial. |
| Transición a la educación superior | Configuración del portafolio de becas crédito SED para el acceso con calidad a la educación superior. | No se incorporó en la matriz categorial pues no hace parte del contexto escolar. |
| | Alianza con el SENA. | No se incorporó en la matriz categorial pues no hace parte del contexto escolar. |
| | Fortalecimiento en materia de acceso a la Universidad Distrital. | No se incorporó en la matriz categorial pues no hace parte del contexto escolar. |
| Educación superior para todos | Mejoramiento de la calidad para impulsar la acreditación de programas. | No se incorporó en la matriz categorial pues no hace parte del contexto escolar. |
| | Fortalecimiento de la permanencia y el éxito estudiantil en educación superior. | No se incorporó en la matriz categorial pues no hace parte del contexto escolar. |
| | Posicionamiento de la educación virtual. | No se incorporó en la matriz categorial pues no hace parte del contexto escolar. |
| | Universidad Distrital. | No se incorporó en la matriz categorial pues no hace parte del contexto escolar. |
| | Subsistema Distrital de Educación Superior. | No se incorporó en la matriz categorial pues no hace parte del contexto escolar. |
| | Investigación pertinente para dar respuesta a las necesidades de ciudad. | No se incorporó en la matriz categorial pues no hace parte del contexto escolar. |
| Educación para el trabajo y el desarrollo humano con calidad | | No se incorporó en la matriz categorial pues no hace parte del contexto escolar. |

| Línea estratégica: Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz | | |
|---|--|---|
| Eje | Componente | Observaciones SISPED |
| Promoción | Cátedra de Paz y cultura ciudadana. | Se incorporó en la matriz categorial. |
| | Fortalecimiento de la participación ciudadana en los establecimientos educativos, las localidades y la ciudad. | Se incorporó en la matriz categorial. |
| | Fortalecimiento de los planes y manuales de convivencia. | Se incorporó en la matriz categorial. |
| Prevención | Fortalecimiento del liderazgo educativo. | No se incorporó en la matriz categorial, puesto que las acciones diseñadas se dirigen al fortalecimiento de la gestión de los rectores, y no son de conocimiento general de la comunidad educativa. |
| | Mejoramiento de los entornos escolares inmediatos. | Se incorporó en la matriz categorial. |
| | Alianza familia-escuela. | Se incorporó en la matriz categorial. |
| | Protocolos para la consolidación de la ruta integral de atención para convivencia escolar. | No se incorporó en la matriz categorial, puesto que las acciones diseñadas se dirigen a la revisión técnica de protocolos de atención. |
| Atención | Posicionamiento de la educación virtual. | No se incorporó en la matriz categorial pues no hace parte del contexto escolar. |
| Atención | Posicionamiento de la educación virtual. | No se incorporó en la matriz categorial pues no hace parte del contexto escolar. |
| Seguimiento | Observatorio de Convivencia Escolar. | No se incorporó en la matriz categorial, puesto que las acciones diseñadas se dirigen la articulación interinstitucional. |
| | Cierre de casos y verificación de cumplimiento de la RIA. | No se incorporó en la matriz categorial, puesto que las acciones diseñadas se dirigen al seguimiento concreto de casos de atención. |

| Línea estratégica: Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz | | |
|---|---|---|
| Eje | Componente | Observaciones SISPED |
| Transversal | Voces del territorio. | No se incorporó en la matriz categorial, puesto que se trata de la comunicación institucional de logros del sector. |
| | Escuela Viva Ciudadanía Activa. | No se incorporó en la matriz categorial, puesto que las acciones diseñadas se dirigen a la gestión institucional para la articulación amplia de la sociedad para apoyar la educación. |
| | Acompañamiento al sector educativo privado. | Se incorporó en la matriz categorial. |

Además del estudio del PSE definitivo y la determinación del alcance de las acciones de política pública educativa en el contexto escolar y su cotidianidad, para definir la matriz categorial, también se valoró la utilidad y significancia de cada categoría según lo reflejado en los informes finales de los módulos de indagación de fuentes primarias correspondientes a la Fase II del SISPED, la caracterización de las categorías (si es homogénea, exhaustiva, excluyente, significativa y replicable), y una evaluación respecto a si se captura la vivencia y/o la experiencia de los sujetos a través de la categoría (desde los instrumentos utilizados). La matriz categorial resultante de esos ejercicios fue puesta a consideración de un grupo de profesionales de las dos subsecretarías de la SED encargadas de la ejecución de las acciones de las líneas estratégicas CET y EERRP (Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, y Subsecretaría de Integración Interinstitucional respectivamente), quienes aportaron en el diseño final de la matriz categorial, que quedó de la siguiente manera:

| Matriz categorial SISPED 2018 | | | | | |
|--------------------------------------|--|---|--|---|---|
| Línea estratégica | Eje | Componente | Categorías de análisis | Breve definición general | |
| Calidad educativa para todos | 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica | Fortalecimiento curricular de aprendizaje a lo largo de la vida | Ajuste curricular y del PEI | Acompañamiento a las instituciones educativas en el proceso de actualización y fortalecimiento de sus gestiones pedagógicas e institucionales, entiéndase el PEI y los planes de estudio. | |
| | | Evaluar para transformar y mejorar | Manejo integral de la evaluación | El uso adecuado de la información de las evaluaciones (estandarizadas, internas) por parte de las instituciones educativas. | |
| | 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI | Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI | | Lectoescritura | Son competencias y habilidades que permiten el uso correcto y adecuado de la lectura y la escritura. |
| | | | | Competencias matemáticas | Son competencias y habilidades que permiten la formulación y resolución de problemas matemáticos. |
| | | | | Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales | Generación y desarrollo de habilidades digitales en los directivos docentes, docentes y estudiantes, a través de ambientes y desarrollos de aprendizaje innovadores que se renuevan con la incorporación de las TIC y contenidos digitales. |
| | | | | Segunda lengua | Desarrollo de una lengua diferente a la nativa, acompañados de elementos curriculares, metodológicos y de formación docente adecuados para lograr este objetivo. |
| | 3. Uso del Tiempo Escolar | Acompañamiento pedagógico | Fortalecimiento del PEI a través de la jornada única y extendida | El proceso de armonización del PEI para fortalecer el componente pedagógico y curricular de las IED en el marco de la jornada única. | |
| | | Talento humano | Recurso humano para la extensión de la jornada escolar | Profesionalización y cualificación permanente de los docentes a partir de las necesidades identificadas en cada contexto específico. | |

| Matriz categorial SISPED 2018 | | | | |
|-------------------------------|--|--|--|---|
| Línea estratégica | Eje | Componente | Categorías de análisis | Breve definición general |
| Calidad educativa para todos | 3. Uso del Tiempo Escolar | Infraestructura y dotaciones para los ambientes de aprendizaje | Infraestructura | Construcción, adecuación y mejoramiento de colegios, que contemplen elementos didácticos para la generación de procesos de enseñanza aprendizaje que sean creativos, interactivos, lúdicos. |
| | | Bienestar estudiantil | Servicios para la implementación de la jornada única | Servicios que facilitan la realización de la jornada única en todos sus componentes. |
| | 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 | Metodologías flexibles de atención educativa para los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas del conflicto en Colombia, en un escenario de postconflicto. |
| | | | Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad y adultos | Metodologías flexibles de atención educativa para las personas en extraedad que les permitan ingresar al sistema educativo formal y se mantengan en este y cumplan todo su ciclo educativo. |
| | 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos | Reconocimiento a docentes y directivos docentes desde la formación y la innovación | Formación inicial | Formación y apoyo para el inicio del ejercicio docente. |
| | | | Formación permanente | Apoyo a docentes para que se actualicen permanentemente en el ejercicio de la pedagogía, de la gestión educativa, etc., a través de una variada oferta de programas. |
| | | | Formación avanzada | Apoyo a docentes para que realicen y continúen estudios de posgrado. |
| | | | Innovación (eje transversal) | “...Red de innovación para que las experiencias y conocimientos pedagógicos sean leídos y valorados a nivel institucional, local, distrital, nacional e internacional a través de encuentros y herramientas de divulgación como una acción permanente...” (PSE, 2017, pp. 104-105). |

| Matriz categorial SISPED 2018 | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Línea estratégica | Eje | Componente | Categorías de análisis | Breve definición general |
| Calidad educativa para todos | 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos | Reconocimiento a docentes y directivos docentes desde la formación y la innovación | Reconocimiento (eje transversal) | Reconocimientos e incentivos a maestros. |
| | 7. Trayectorias | Desarrollo integral de la educación media | Diversificación de la oferta EM en la IED | Oportunidades de exploración y reconocimiento de diversos campos de conocimiento para ampliar el rango de posibilidades de desarrollo al finalizar la educación media. |
| | | | Escenarios de exploración por fuera del colegio | Oportunidades de explorar diferentes actividades profesionales y ocupacionales al visitar o participar en cursos de formación de otras entidades. |
| | | | Orientación socio-ocupacional (antes proyecto de vida) | Actividades encaminadas a orientar y acompañar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre su futuro profesional u ocupacional. |
| Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz | Promoción | Implementación de la Cátedra de la Paz con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar | Convivencia escolar | “Acción de vivir en compañía de y de relacionarse con las personas que hacen parte de la comunidad educativa, de manera pacífica y armónica (MEN, 2013)”. (PIMEE- Documento Preliminar para rectores. p. 30). |
| | | Competencias socio-emocionales y ciudadanas | Competencias socio-emocionales y ciudadanas | Son las competencias que “aluden a los procesos a través de los cuales se adquieren conocimientos y habilidades, y se fortalecen las disposiciones y actitudes de niños, niñas y adolescentes (NNA) para comprender y manejar sus propias emociones, sentir empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones positivas, definir y alcanzar las metas, y tomar decisiones de manera responsable” (PSE, 2017, p. 87). |

| Matriz categorial SISPED 2018 | | | | |
|---|------------|---|--------------------------------|--|
| Línea estratégica | Eje | Componente | Categorías de análisis | Breve definición general |
| Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz | Promoción | Fortalecimiento de la participación ciudadana en los establecimientos educativos, las localidades y la ciudad | Participación ciudadana | Ejercicio de acciones colectivas, de individuos y agrupaciones sociales, que buscan incidir en el bienestar y desarrollo comunitario y social, transformando situaciones en beneficio común. |
| | | Fortalecimiento de los planes y manuales de convivencia | Planes y manual de convivencia | Documentos institucionales programáticos que dan cuenta de los lineamientos de convivencia escolar, las estrategias concretas de su desarrollo, los acuerdos, pactos, procedimientos, responsables, recursos y metas, en correspondencia con el Decreto 1965 de 2013. |
| | Prevención | Mejoramiento de los entornos escolares inmediatos | Entornos escolares | “Zona escolar que incluye las instalaciones físicas de las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, los vehículos y demás medios de transporte escolar, y las vías públicas utilizadas por los estudiantes en sus desplazamientos entre la zona escolar y sus residencias, así como los lugares externos a las instalaciones escolares donde se realicen actividades pedagógicas y eventos de recreación o deporte con participación de los miembros de la comunidad escolar” (Acuerdo 173 de 2005, Artículo 2). |
| | | Alianza familia-escuela | Relación familia-escuela | Generación y fortalecimiento de vínculos entre padres y madres de familia, acudientes, estudiantes, docentes y directivos escolares, para garantizar el ejercicio y goce de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el contexto escolar, creando y fortaleciendo una comunidad educativa. |
| | | | | |

| Matriz categorial SISPED 2018 | | | | |
|---|---|--|--|---|
| Línea estratégica | Eje | Componente | Categorías de análisis | Breve definición general |
| Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz | Transversal: Acompañamiento al sector educativo privado | Creación de alianzas para el intercambio de saberes y experiencias que permitan mejorar la calidad de la educación | Alianzas educación pública-educación privada | Relaciones y asociaciones para desarrollar acciones entre el sector público y el sector privado educativo para mejorar la calidad educativa, en el marco de una ciudad educadora. |

Metodología del levantamiento de información 2018

En esta parte se describe brevemente la metodología utilizada en los diferentes módulos desarrollados en la fase actual del SISPED, es decir, la realizada para el análisis de documentos elaborados por la SED y el MEN, en el levantamiento y análisis de información de fuentes primarias, y para el análisis de gestión de los proyectos oficiales de la SED correspondientes a las líneas estratégicas: “Calidad educativa para todos” y “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz”.

Plan de análisis documental. La metodología desarrollada, consolidada la propuesta del diseño del módulo de análisis documental (Vargas, 2016), con las variaciones tomadas para la aplicación del pilotaje correspondiente a la Fase II del SISPED (Vargas, 2017, pp. 17-18). De esta manera, y teniendo en cuenta que para esta fase las fuentes del análisis se amplían a la producción del Ministerio de Educación Nacional, el ejercicio realizado por el equipo de investigadores en esta fase se basó en los siguientes elementos:

- El objetivo es realizar análisis temáticos de la producción documental del sector educativo distrital y nacional, para conocer las intenciones de política pública, los avances y las prioridades del sector en el desarrollo de los componentes y temáticas abordados por las líneas estratégicas objeto del SISPED.
- El eje principal del ejercicio es la matriz categorial elaborada por el equipo del SISPED.
- Además de la búsqueda acerca de las categorías, el ejercicio también dirigió el foco de la mirada en preguntar a los documentos: ¿cuáles

son las prioridades e intenciones del sector expuestas en los documentos?, ¿cómo se expone el cumplimiento de las acciones del sector?, ¿cuáles son las rupturas y continuidades manifiestas, en relación con las diferentes administraciones distritales?, ¿cuáles son las rupturas y continuidades manifiestas entre las entidades del orden nacional (MEN) y distrital (SED)?, ¿cómo se incorpora la experiencia de estudiantes, docentes y acudientes en los documentos oficiales?, ¿se encuentra elaborada (y cómo) la noción de ciudad educadora, de ambientes de aprendizaje y de competencias básicas, identificadas por el SISPED como referentes de sentido de la política pública distrital?

- Los criterios de selección de documentos a analizar fueron: i) elaborados por las dependencias de la SED y del MEN; ii) relacionados directa o temáticamente con la línea estratégica EERRP y con sus componentes; iii) elaborados directamente, por contratación o encargo de la SED y el MEN, iv) en formato escrito (en físico o electrónico), audiovisual, infograma, presentaciones oficiales, entre otros posibles; y v) elaborados desde el año 2016. Por su disponibilidad, todos los documentos analizados se encuentran en formato escrito y/o de presentación.
- Por su parte, la tipología de los documentos es: i) de lineamientos de política pública; ii) manuales de ejecución o realización de acciones; iii) de resultados de las acciones del sector; iv) de contexto o normativos; v) de análisis y/o académicos; y vi) de trabajo o internos. En esta aplicación, se trabajaron documentos de análisis o académicos de lineamientos de política pública, manuales de ejecución de acciones y de resultados de las acciones del sector.
- La metodología del análisis simple de contenidos es la utilizada, de acuerdo con el diseño del módulo de análisis documental del SISPED: “...en el análisis simple de contenido, se supera la intención de la clasificación documental para facilitar la ubicación y manejo de documentos, para dar cuenta de lo que dicen los documentos, que es el fin del módulo de análisis documental” (Vargas, 2017, p. 18).
- La búsqueda documental se realizó mediante la revisión de los portales web de la SED y del MEN, y por solicitudes personalizadas a profesionales de estas entidades. Fruto de esta búsqueda se realizó análisis de un total de 24 documentos relacionados con acciones de política de “Calidad educativa para todos” y 13 con acciones de “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz”.

Plan de indagación de fuentes primarias. El plan de trabajo metodológico, técnico y operativo para el desarrollo de la indagación de fuentes primarias, la cual es el centro de la información del SISPED —pues es la que recoge la voz de los sujetos—, fue realizado por el equipo de investigación del IDEP y el equipo de campo de DeProyectos, en varios pasos.

Revisión de informes anteriores y valoraciones de resultados e instrumentos aplicados en la Fase II. Como ya lo hemos visto, todo el SISPED se basa en la matriz categorial que le sirve de eje; por lo tanto, la metodología de trabajo inicia con la revisión de la matriz aplicada en la fase anterior, a la luz del PSE definitivo, como vimos en la sección correspondiente (ver p. 13 y ss.). Así mismo, se hizo un ejercicio de estudio de los informes finales de los módulos del SISPED trabajados en la fase anterior (IDEP, 2017; Rojas, 2017; Rosero, 2017; y Vargas, 2017), y de los resultados de las encuestas realizadas, este último llevado a cabo por expertos en encuestas del Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES).

Determinación de técnicas de investigación, ajuste y diseño de los instrumentos a aplicar en la Fase III. 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 claridades establecidas alrededor de la indagación acerca de las vivencias y las experiencias en los contextos escolares. Por ejemplo, a la luz del pilotaje fue posible determinar que en la práctica del SISPED, la indagación cuantitativa es más adecuada para capturar las vivencias, en tanto, en general, se pregunta acerca de hechos ocurridos a los sujetos durante la vigencia del actual PSE; mientras que la indagación cualitativa, permite explorar los relatos de los sujetos, que dan cuenta de sus experiencias, es decir, de sus vivencias reflexionadas.

De este ejercicio, detalladamente explicado en los documentos de Correa (2018) para el módulo cuantitativo CET; Correa (2018) para el módulo cualitativo CET, y Vargas (2018a) para el módulo mixto EERRP, el equipo de investigación del SISPED determinó lo siguiente:

- Los grupos de estudiantes están representados por niños y niñas de transición, de 5° grado, y adolescentes de 9° y 11° grados. La razón de indagar a estudiantes de estos grados, es que, en primer

lugar, son los últimos grados de cada nivel (educación inicial, básica primaria, básica secundaria y educación media), por lo que pueden recoger vivencias y experiencias más amplias; y segundo, porque pueden dar cuenta del desarrollo de acciones para ese nivel en los años 2017 y 2018.

- Teniendo en cuenta que se busca indagar acerca de acciones de política pública de la administración vigente, “Bogotá Mejor para Todos”, todos los sujetos participantes deben haber estado en el colegio en el que se indagó al menos desde el año pasado.
- Realizar la encuesta en seis grupos de sujetos (estudiantes de 5° grado, estudiantes de 9° grado, estudiantes de 11° grado, docentes, coordinadores y acudientes). Si bien se deja de diligenciar la encuesta para niños y niñas de educación inicial, puesto que los resultados del pilotaje no arrojaron información valiosa y suficiente, se determina realizar la encuesta a coordinadores de manera diferenciada a la de los docentes; y a estudiantes de básica secundaria de manera diferenciada a la de los estudiantes de educación media.
- Desarrollar un taller especialmente diseñado para capturar las experiencias de los niños y niñas de educación inicial, como nueva técnica cualitativa. DeProyectos, a través de una profesional especializada en educación inicial, elaboró dicho taller, y profesionales de campo con experiencia en trabajo con niños y niñas, fueron quienes lo ejecutaron.
- Realizar entrevistas semiestructuradas en las líneas CET y EERRP. En la primera línea, además de las entrevistas a rectores(as) y directores(as) locales de educación, se introdujo su aplicación a personeros estudiantiles, coordinadores, orientadoras, niños y niñas de educación inicial. La línea EERRP, que en el pilotaje no desarrolló entrevistas, introdujo su aplicación con personas representantes del Comité Escolar de Convivencia.
- Realizar grupos focales en las líneas CET y EERRP. Para las dos líneas, se realizaron grupos focales con estudiantes de básica primaria, básica secundaria y educación media, y con acudientes. Además, se introdujo la realización de grupos focales interzonales⁴, en cada línea, con docentes de cada uno de los cuatro niveles educativos. Realizar cartografías sociales en la línea EERRP, tales

4 Ningún(a) docente de colegios rurales pudo participar en los grupos focales interzonales. En estos casos, se realizaron entrevistas semi-estructuradas individuales.

como las aplicadas en la fase anterior, con grupos de estudiantes de 5°, 9° y 11° grados, docentes y acudientes.

- Procurar mantener la trazabilidad con los instrumentos contruidos en las Fases I y II del sistema en la construcción de las preguntas, tanto de los formularios de las encuestas como de las diferentes técnicas cualitativas. Así, se mantuvieron 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, del año 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 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, sede y jornada.
- Diseñar los guiones y formularios de los instrumentos cuantitativos y cualitativos de captura de información, sobre los elaborados en la fase anterior, y de acuerdo con los ajustes presentados aquí brevemente.
- Diseñar los instrumentos para la sistematización de la información levantada a través de las técnicas cualitativas, los cuales se basaron en la matriz categorial.

Diseño de la muestra de Instituciones Educativas Distritales. El diseño muestral general estuvo a cargo de DeProyectos, y contó con algunos criterios específicos brindados por el equipo del SISPED. Interesaba que los colegios que hicieran parte de la muestra estuvieran distribuidos en Bogotá, para lo cual, se tuvo en cuenta la zonificación en la que la secretaría divide la ciudad; así mismo, se debía contar con colegios tanto urbanos como rurales y que fueran de todos los tamaños, entendido este de acuerdo al número de estudiantes matriculados. Los siguientes son los parámetros generales del diseño muestral, que pueden consultarse en DeProyectos (2018):

- Se realizó un diseño estratificado multi-etápico.
- El diseño contempla dos características de la estratificación: explícita e implícita. La estratificación explícita comprende trece estratos correspondientes a doce estratos de colegios —de acuerdo con una zonificación que tiene la SED⁵— y un decimotercer estrato

general que corresponde a los colegios rurales. La estratificación implícita se hizo con los criterios de distribución de las localidades, los niveles de enseñanza, si hay jornada única, el número de sedes, el nivel de cohesión-conflicto o riesgo (de acuerdo con un estudio sobre niveles de riesgo en los entornos escolares) (Vargas, 2017a, pp. 38-39), y el tamaño del establecimiento. En la primera etapa del muestreo se determinó el conjunto de colegios a los cuales se debería ir a indagar, resultando 59 Instituciones Educativas Distritales (ver listado de colegios en Correa (2018b, p 17).

- En la segunda etapa se realizó el censo sede/jornada de estos 59 establecimientos, que conformaban 87 sedes. Para ello se tuvo en cuenta cada sede del colegio y cada jornada (cuando a ello hubo lugar) y el número de cursos por cada nivel (grados 5° con 1.108 estudiantes en la muestra, 9° con 946 estudiantes y 11° con 842 estudiantes). De ello resultó un total de 2.896 estudiantes de todos los niveles (excepto educación inicial). La muestra de estudiantes se calculó sobre la matrícula oficial del mes de febrero de 2018, que se encuentra en el Sistema de Matrícula (SIMAT), de la SED. Se tuvo en cuenta el factor de expansión, para asegurar la representatividad de los encuestados respecto al universo de estudiantes en los colegios distritales de Bogotá. El cálculo del factor de expansión implica un manejo muy riguroso de la aleatoriedad de la muestra, por lo que dentro del diseño de la misma, se elaboró un protocolo para escoger aleatoriamente a los estudiantes dentro de cada salón, garantizando una representatividad por sexo.
- En la siguiente etapa se realizó la muestra de docentes y coordinadores basada en una estratificación explícita (número de docentes y coordinadores) e implícita (según nivel y área), con una asignación proporcional en establecimientos. De esta manera, en la muestra quedaron 571 docentes y 61 coordinadores. Se calculó a partir del listado oficial de docentes de la SED y se tuvo en cuenta el nivel educativo en el cual los maestros desempeñan su labor.
- Por último, se levantó la muestra de acudientes, que no es

5 Utilizada por el SISPED desde la Fase II: “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” (Rojas, 2017, p. 19).

probabilística, puesto que no hay un censo de esta población. En consecuencia, se determinó una relación de un acudiente por tres estudiantes, para un total de 1.009 acudientes cuyos acudidos estuvieran en los grados 5°, 9° y 11°.

- Una vez surtidas estas etapas del muestreo, se realizó un ejercicio de muestreo intencional o discrecional, en el que los investigadores de técnicas cualitativas seleccionaron, de los 59 colegios de la muestra, 19 para realizar diferentes ejercicios cualitativos⁶: 12 correspondientes a la línea estratégica CET y 7 a la línea estratégica EERRP. Además de la distribución por zonas de la SED, se utilizaron como criterios a tener en cuenta, el carácter urbano o rural de los colegios, el funcionamiento de la jornada única (para el caso de CET) y el nivel de cohesión-conflicto (para el caso de EERRP).

Preparación del trabajo de campo y pruebas. Los instrumentos diseñados para su aplicación en 2018 fueron revisados conjuntamente entre el grupo de investigadores, la directora del IDEP y su grupo de asesores, quienes aportaron observaciones y sugerencias de ajustes que fueron incorporados para la mejora de los instrumentos. Una vez ajustados, se realizaron talleres de conocimiento y manejo de todos los instrumentos con el equipo de encuestadores y de profesionales en ciencias sociales de DeProyectos, encargados de levantar la información en los 59 colegios seleccionados. Estos talleres fueron diseñados y dirigidos por el equipo de investigadores del SISPED.

Desarrollo del trabajo de campo. DeProyectos realizó todo el manejo logístico de los equipos de indagación en campo, previo contacto con los rectores y coordinadores de los colegios. Se realizaron los reemplazos necesarios de colegios (que también hacían parte de la muestra, para garantizar el cumplimiento de los criterios del estudio) y se organizaron los grupos de estudiantes, docentes y acudientes para realizar los ejercicios de diferentes técnicas de investigación; así como las citas para las entrevistas a niños y niñas de educación inicial, personeros, rectores(as) y directores locales de educación. El levantamiento de la información fue acompañado en algunos casos por los investigadores del IDEP, quienes reconocieron *in situ* las condiciones de los contextos escolares, lo cual aportó a sus propios análisis.

6 Ver listados de colegios en Correa (2018c, p. 9) para el análisis cualitativo de CET, y Vargas (2018d, p. 13) para el análisis mixto de EERRP.

Sistematización y análisis de la información recabada. Una vez finalizada la aplicación de todos los instrumentos, el equipo de DeProyectos procedió a transcribir toda la información recolectada y a organizarla en las matrices de sistematización construidas previamente por los investigadores del SISPED. Además de las 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. Con la matriz como insumo principal, los investigadores procedieron a ordenar los distintos relatos en función de las categorías de la matriz categorial, en una técnica metodológica conocida como codificación⁷.

Plan de análisis de documentos de gestión de la SED. La metodología retoma algunos de los elementos desarrollados en los ejercicios previos y en el diseño técnico del módulo de análisis de informes de gestión de la SED, y tiene como eje principal la matriz categorial —al igual que los demás módulos que conforman el SISPED—, sobre la cual se despliega el análisis (Melguizo, 2018). Dicho despliegue se propuso en clave de logros y avances del Plan de Desarrollo Distrital y el Plan Sectorial de Educación, consolidando un instrumento de lectura cuantitativa y cualitativa de la gestión año a año. El plan metodológico desarrolló los siguientes pasos:

- Lectura de informes previos del módulo de análisis de documentos de gestión y del documento de diseño del módulo elaborado en la Fase I del SISPED.
- Lectura, reconocimiento y análisis de la matriz categorial del SISPED.
- Diseño del despliegue de la matriz categorial (matriz ampliada) para la incorporación de información de la gestión de la SED relacionada con acciones de política pública correspondientes a las líneas estratégicas CET y EERRP.
- Lectura de los informes de gestión de la SED y sistematización de la información en la matriz categorial ampliada.
- Análisis integral e interpretativo de la matriz categorial ampliada, lo cual permite hacer una lectura integral e interpretativa de los

7 De acuerdo con Atkinson y Coffey (1996): “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).

logros y avances reportados en relación a las metas de resultado y de producto, consignadas en el Plan de Desarrollo Distrital y en el Plan Sectorial de Educación.

Metodología del levantamiento de información 2019

En este aparte se describen brevemente la metodología llevada a cabo en los diferentes módulos desarrollados en la Fase IV del SISPED, es decir, las variaciones introducidas con respecto al año anterior para el levantamiento y análisis de información de fuentes primarias, y la utilizada para el módulo de análisis de fuentes externas. Es de notar que en 2019 se introdujo el análisis de fuentes externas y se realizó nuevamente el análisis de los informes de gestión de la SED. Asimismo, se realizó el análisis comparativo de resultados de las tres aplicaciones del SISPED, que se presenta más adelante en un capítulo aparte.

Plan de indagación de fuentes primarias. Se realizó de manera similar al 2018, con algunas variaciones necesarias como resultado del nuevo muestreo, que a continuación se presentan:

Determinación de técnicas de investigación, y ajuste y diseño de los instrumentos a aplicar en la Fase IV. La indagación de fuentes primarias de la fase anterior del SISPED fue replicada en 2019 casi en su totalidad, con el fin de guardar la comparabilidad de los ejercicios, y teniendo en cuenta que el ajuste realizado entre las Fases II y III fue adecuado. Como se verá más adelante, el diseño muestral tuvo las mismas consideraciones, por lo que el número y características de los colegios en los cuales se realizó la indagación es similar; así mismo, exceptuando una técnica cualitativa (el taller con niños y niñas de educación inicial), y la determinación de algunos sujetos para el desarrollo de las entrevistas, las técnicas cualitativas fueron también replicadas. Teniendo esto en cuenta, las variaciones respecto a las líneas generales de la indagación fueron:

- Se desarrolla un taller especialmente diseñado para capturar las experiencias de los niños y niñas de educación inicial, como nueva técnica cualitativa. En la Fase III se aplicó el taller, que fue modificado en la Fase IV con actividades distintas para hacer más ameno el ejercicio y profundizar en algunas categorías de análisis del SISPED. DeProyectos, a través de sus profesionales adaptó el

taller anterior y las mismas lo llevaron a cabo.

- Se realizan entrevistas semiestructuradas en las líneas CET y EE-RRP, a rectores/as y directores/as locales de educación, coordinadores/as, orientadoras y representantes del Comité Escolar de Convivencia.
- Se realiza la triangulación de resultados cualitativos y cuantitativos sobre las dos líneas estratégicas del seguimiento (Correa, J., 2019; Correa, L., 2019).

Diseño de la muestra de Instituciones Educativas Distritales. El diseño muestral general estuvo a cargo de DeProyectos y contó con algunos criterios específicos brindados por el equipo del SISPED desde la fase anterior del sistema. Las variaciones dependieron de los resultados del muestreo, en los siguientes términos: en la primera etapa del muestreo se determinó el conjunto de colegios a los cuales se debería ir a indagar, a través de la metodología de muestreo sistemático, resultando 65 Instituciones Educativas Distritales (ver listado de colegios en DeProyectos (2019)).

- En la segunda etapa se realizó el censo de estos 65 establecimientos, que conformaban 131 sedes. Para ello se tuvo en cuenta cada sede del colegio y cada jornada (cuando a ello hubo lugar) y los grupos de estudiantes (grados 5° con 1.448 estudiantes en la muestra, 9° con 1.228 estudiantes y 11° con 1.062 estudiantes). De ello resulta un total de 3.738 estudiantes de todos los niveles (excepto educación inicial). La muestra de estudiantes se calculó sobre la matrícula oficial, que se encuentra en el Sistema de Matrícula (SIMAT), de la SED (al corte del 28 de febrero de 2019). Se tuvo en cuenta el factor de expansión, para asegurar la representatividad de los encuestados respecto al universo de estudiantes en los colegios distritales de Bogotá. El cálculo del factor de expansión implica un manejo muy riguroso de la aleatoriedad de la muestra, por lo que, dentro del diseño de la misma, se elaboró un protocolo para llegar a los estudiantes según el número en el que figuran en la lista de cada salón y el sexo al que pertenecen.
- En la siguiente etapa se realizó la muestra de docentes y coordinadores basada en una estratificación explícita (número de docentes y coordinadores) e implícita (según nivel y área), con una asignación proporcional en establecimientos. De esta manera, en la muestra quedaron 659 docentes y 70 coordinadores. Se calculó

a partir del listado oficial de docentes de la SED (con corte al 6 de marzo de 2019) y se tuvo en cuenta el nivel educativo en el cual los maestros desempeñan su labor.

- Por último, se levantó la muestra de acudientes, que no es probabilística, puesto que no hay un censo de esta población. En consecuencia, se determinó una relación de un acudiente por cuatro estudiantes, para un total de 978 acudientes.
- Una vez surtidas estas etapas del muestreo, se realizó un ejercicio de muestreo intencional o discrecional, en el que se seleccionaron, para la indagación cualitativa, 20 de los 65 colegios de la muestra para realizar diferentes ejercicios cualitativos: 13 correspondientes a la línea estratégica CET y 7 a la línea estratégica EERRP (Correa, 2019, p. 11). Además de la distribución por zonas de la SED, se utilizaron como criterios a tener en cuenta, el carácter urbano o rural de los colegios, el funcionamiento de la jornada única (para el caso de CET) y el nivel de cohesión-conflicto (para el caso de EERRP).

Preparación del trabajo de campo y pruebas. Los instrumentos diseñados para su aplicación en 2018 fueron tomados exactamente como se aplicaron en esa fase, para 2019. Se realizaron talleres de conocimiento y manejo de todos los instrumentos con el equipo de encuestadores y de profesionales en ciencias sociales de DeProyectos, encargados de levantar la información en los 65 colegios seleccionados. Estos talleres fueron diseñados y dirigidos por el IDEP. En el proceso de desarrollo del trabajo de campo, para esta aplicación las entrevistas fueron realizadas por los orientadores del proyecto, profesionales del IDEP, quienes reconocieron in situ, las condiciones de los contextos escolares, lo cual aportó a sus propios análisis.

Plan de análisis de factores de expansión, estimaciones de errores e inferencias poblacionales para los resultados de la encuesta. Para 2018 y 2019, en cada caso, se realizó el respectivo muestreo y una vez confirmados las instituciones educativas a las que había que visitar (o sus respectivos reemplazos de muestra), se realizó el operativo de trabajo de campo. Tras esto se obtuvieron los primeros resultados empleando estadísticas de frecuencias y conteos sobre los datos muestrales, dejando pendiente la inferencia poblacional a partir de esta información y la aplicación de los factores de expansión calculados con los pesos relativos que se determinaron en el proceso de estratificación

de la muestra. Resulta necesario reseñar el plan de muestreo utilizado para seleccionar las muestras, tanto de sedes educativas como de los diferentes estamentos. Esto con el fin de exponer la naturaleza probabilística del plan empleado y con ello, la factibilidad de realizar el cálculo y aplicación de los factores de expansión para obtener inferencias poblacionales. Posteriormente, se pone en práctica el procedimiento para obtener los factores de expansión y el estadístico utilizado para obtener la información que permita la inferencia poblacional de los resultados obtenidos en la muestra (Rosero, 2019).

Plan de análisis de fuentes externas. El módulo de análisis de fuentes externas, así como los demás módulos del SISPED, cuenta con un diseño elaborado en su primera fase por Rosero (2016). Por ello, y siendo la primera aplicación del módulo, en principio el plan de análisis se basó en el estudio de dicha estrategia, y en proponer algunos ajustes (Vargas, 2019), lo que llevó a determinar la necesidad de equilibrar la propuesta de análisis con el manejo cualitativo de la información disponible, pues el diseño de la propuesta original se enfocaba en análisis casi exclusivamente cuantitativistas. Además de ello, la planeación del análisis implicó la articulación de la matriz categorial, para guiar el análisis de fuentes externas. Los pasos requeridos para el desarrollo de este módulo fueron:

- Identificación, ubicación y consecución de los documentos objeto del análisis. Rosero (2016, p. 34) sugirió un amplio listado de documentos a revisar y seleccionar, el cual fue revisado y actualizado teniendo en cuenta su vigencia y la relación de pertinencia entre la información ofrecida en cada fuente y la matriz categorial del SISPED.
- Lectura, sistematización y análisis de los documentos seleccionados, sobre la base de la matriz de sistematización y análisis del SISPED.

Plan de análisis de documentos de gestión de la SED. La metodología retoma algunos de los elementos desarrollados en los ejercicios previos y en el diseño técnico del módulo de análisis de informes de gestión de la SED, y tiene como eje principal la matriz categorial —al igual que los demás módulos que conforman el SISPED—, sobre la cual se despliega el análisis realizado por DeProyectos (Melguizo, 2019).

Plan de análisis de política. En 2019 la Mesa de Lectura e Interpretación, se reunió en tres grupos de trabajo: uno de ellos asumió los ejes de la línea estratégica de “Calidad educativa para todos”, fortalecimiento de la gestión pedagógica, uso del tiempo escolar y transiciones efectivas y trayectoria completas, en lo relacionado con educación media; otro grupo asumió los ejes de la línea estratégica de “Calidad educativa para todos”, fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI, oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial y Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes; el tercer grupo asumió los ejes de la línea estratégica de “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz”. El documento derivado de este análisis colegiado es presentado en la primera parte del último capítulo de este libro.

En este año, como cierre del proceso, no solo de la vigencia sino del periodo de gobierno y como manifestación de una mirada prospectiva, se llevó a cabo la Mesa de Proyección, un ejercicio en el que participaron los miembros de la Mesa de Lectura de Interpretación y del equipo SISPED, para señalar elementos claves para el diseño del nuevo Plan Sectorial de Educación, de acuerdo a la visión, experiencia y experticia de algunos de sus miembros. El documento derivado de este ejercicio es presentado en la segunda parte del último capítulo de este libro.

Referencias

- Correa, J. (2019). *Producto 2. Triangulación SISPED Fase IV. Parte I*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.
- Correa, J. (2018). *Producto No. 2. Proyección operativa del trabajo de campo y los ajustes realizados al diseño cualitativo y a los instrumentos para la consulta a las 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 III*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.
- Correa, L. (2019a). *Producto 2. Triangulación SISPED Fase IV. Parte II*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.
- Correa, L. (2018). *Proyecto No. 2. Proyección operativa del trabajo de*

campo y los ajustes realizados al diseño cuantitativo y a los instrumentos para la consulta a las 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 III. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Correa, L. (2018a). *Producto 3. Informe técnico del proceso de análisis documental de la producción programática del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Educación Distrital, en la línea estratégica “Calidad educativa para todos”, del Plan Sectorial de Educación 2016-2020. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.*

DeProyectos S.A.S., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2019). *Documento que da cuenta de: a). los procesos y acciones llevadas a cabo en el desarrollo del contrato; b.) una relación síntesis en la que se presente el número de actores consultados mediante los instrumentos cualitativos y cuantitativos, indicando: tipo de participantes (estudiantes, acudientes, docentes, directivos docentes, directores locales) y nivel educativo; c). el apoyo al análisis e interpretación de resultados; d). los resultados de la indagación cualitativa y cuantitativa en las dimensiones descriptiva y analítica, relacionada con la consulta a las fuentes primarias; y e). las recomendaciones derivadas del proceso de aplicación del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, Fase IV. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.*

DeProyectos S.A.S., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2018). *Documento Técnico sobre la Aplicación, Captura, Crítica, Procesamiento, Sistematización, Validación y Análisis Preliminar de la Información Cuantitativa y Cualitativa. Informe parcial de trabajo sin publicar. Bogotá: 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 II. Bogotá: IDEP. Recuperado de <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/801/001idep801.pdf?sequence=1&isAllowed=y>*

Rojas, L., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo

Pedagógico – IDEP. (2017). *Informe técnico final que presenta 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 II.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Rosero, J., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2017). *Informe técnico final que presenta la descripción del proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental, y los resultados del análisis cuantitativo del programa “Calidad educativa para todos”, en la primera aplicación del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, Fase II.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2016). *Informe técnico final que incluye la descripción del proceso, la revisión de documentos realizada, el ajuste en técnicas y en instrumentos para la recolección de información y presente la estrategia de análisis de la producción documental de entidades externas al IDEP y la SED, como fuente secundaria del estudio Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares – Fase I.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Secretaría de Educación del Distrito. (2017). *Plan Sectorial 2016-2020. Hacia una ciudad educadora.* Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf

Secretaría de Educación del Distrito. (2018a). *Producto 2. Proyección operativa del trabajo de campo y los ajustes realizados al diseño cualitativo y cuantitativo y a los instrumentos para la consulta a las fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, en el marco de la aplicación del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, Fase III.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Vargas, L. (2017). *Producto 2. Informe técnico del proceso y los resultados del análisis documental de la producción de la Secretaría de Educación*

Distrital para las estrategias del programa Equipo para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Vargas, L. (2016). *Informe técnico final que incluye la descripción del proceso, la revisión de documentos realizada, el ajuste en técnicas e instrumentos para la recolección de información y presente la estrategia de análisis de la producción documental del IDEP y la SED del estudio Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares – Fase I. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.*

Resultados consolidados SISPED 2018¹

Lina María Vargas Álvarez²

En este capítulo se presentan los resultados consolidados de la aplicación del SISPED en 2018. La primera parte contiene los resultados principales de dicho levantamiento de información, presentados por cada uno de los módulos correspondientes del sistema. En sí misma, corresponde a la dimensión descriptiva del SISPED, en la que se presenta, desde una descripción general, lo referido por los diferentes sujetos indagados. Incluimos aquí lo recabado en el análisis documental de fuentes diversas, como la Secretaría de Educación Distrital y el Ministerio de Educación Nacional, entre otras, partiendo del principio de que estas entidades deben comprenderse como sujetos colectivos concretos que tienen una voz particular dentro del conjunto de voces que se indagan en el SISPED.

En la segunda parte encontramos un ejercicio de triangulación de información entre módulos, que da cuenta de una parte de la dimensión

1 El equipo SISPED 2018 estuvo constituido por Jorge Alberto Palacio Castañeda como orientador general, Lina María Vargas Álvarez en la coordinación y apoyo a la orientación académica, Lorena Sofía Correa Tovar, Juan José Correa Vargas, Marisol Hernández Viasús y la entidad de apoyo Organización y gestión de proyectos DeProyectos. El proceso de producción de los resultados consolidados se alimenta del trabajo realizado por Lorena Sofía Correa Pardo en el análisis cuantitativo de la línea estratégica CET y el análisis cualitativo realizado por Juan José Correa Vargas de la línea estratégica CET y la correspondiente triangulación de resultados; y el análisis mixto en la línea EERRP realizado por Lina María Vargas Álvarez. De otro lado se incorpora en la información el trabajo de inferencia poblacional realizado por Julián Rosero Navarrete y el análisis de los informes de gestión de la SED realizado por María Clara Melguizo Castro, estos dos últimos para la DeProyectos.

2 Socióloga, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Estudios Culturales, Universidad Nacional de Colombia. Coordinadora Equipo SISPED 2018. Correo electrónico: lvlinamariavargas@gmail.com

analítica del SISPED, pues hace dialogar información recabada, no solo desde diferentes módulos del sistema, sino también desde diferentes metodologías y técnicas de investigación. En este apartado presentamos una lectura analítica de la línea estratégica CET (en la que convergen los módulos de análisis cualitativo de CET, de análisis cuantitativo de CET y los de análisis documental de la SED y del MEN, y de informes de gestión); una lectura analítica de la línea estratégica EERRP (en la que convergen los módulos de análisis coyuntural con técnicas mixtas de EERRP, y los de análisis documentales de la SED y del MEN, y de informes de gestión); y una sección que aborda, desde todas las miradas de la indagación, los denominados referentes de sentido de la política pública educativa actual: la ciudad educadora, los ambientes de aprendizaje y las competencias básicas y ciudadanas. Esta parte invita, con estos primeros ejercicios de triangulación, a proseguir en el SISPED con las dimensiones analítica (con otros diálogos), interpretativa y crítica.

En este punto hay que aclarar que este estudio, a diferencia del año anterior, aplicó los factores de expansión para los resultados de las encuestas cuya muestra fue probabilística (estudiantes y docentes). Estos factores de expansión permiten hacer inferencias poblacionales, cuando el margen de error así lo permite (cálculo que también se llevó a cabo). Los resultados expuestos en la parte II tienen representatividad estadística para la muestra de 59 colegios, pero aún no dan cuenta del universo de estudiantes de grados 5°, 9° y 11°, ni de docentes del sistema educativo distrital. Los presentados en la parte III indican los datos en los cuales es posible hacer inferencias poblacionales, pero el cuerpo del texto aún da cuenta de la representatividad sobre la muestra, puesto que la información es extractada de la triangulación de técnicas, ejercicio que se realizó sobre la base de los resultados iniciales; además, como en varios casos, se realizan comparaciones entre sujetos cuyas respuestas pueden ser inferidas (por ejemplo los docentes) y sujetos cuyas respuestas no pueden serlo (como los coordinadores), es necesario guardar la rigurosidad técnica y dejar los resultados de la triangulación en su estado original. Para consultar los resultados sobre las inferencias poblacionales, se invita a revisar los productos anexos a este documento, de Lorena Sofía Correa y Lina María Vargas. No obstante, de todo lo anterior, en las conclusiones presentadas en la parte IV, los hallazgos generales sí pueden ser inferidos para toda la población que los encuestados representan en la ciudad.

Una última parte corresponde a las conclusiones y recomendaciones emanadas del desarrollo de la tercera fase del SISPED en sus niveles descriptivo y analítico, la cual ya no es un piloto, sino una aplicación más contundente de todo el sistema.

Dimensión descriptiva del SISPED. Resultados principales de los módulos de indagación a fuentes primarias y secundarias, Fase III

Módulo de indagación a fuentes secundarias SED-MEN

En la Fase III del SISPED se realizó análisis a un total de 37 documentos de política pública educativa nacional y distrital. De temáticas correspondientes a acciones de la línea “Calidad educativa para todos”, se trabajó sobre 24 documentos (siete de la SED y diecisiete del MEN), y de la línea “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz” se trabajó sobre 13 documentos, en su mayoría de la SED (solo uno de ellos de autoría del MEN). El SISPED cuenta con sendos documentos que profundizan en estos análisis (Correa, 2018a; Correa, 2018a, y Vargas, 2018b) sobre los que se invita a su consulta y de los cuales presentamos los principales hallazgos.

En primera instancia, hay que resaltar que la Secretaría de Educación del Distrito, una vez expuso y especificó lo que en el SISPED denominamos los referentes de sentido de la política educativa actual, desde el Plan Sectorial actual; en general no los retomó de manera manifiesta en sus documentos oficiales. Así, ciudad educadora, que titula el mismo PSE, no aparece mencionada; y el concepto de ambientes de aprendizaje es explícito en contadas ocasiones. No es el caso de competencias básicas y ciudadanas, que tiene un desarrollo mucho más explícito, en particular en los componentes relacionados con la línea CET sobre competencias básicas del lenguaje (puesto que no hay mucho desarrollo documental relacionado con las competencias matemáticas y del uso de tecnologías digitales). Consideramos que esto, sea consciente o no, descuida la oportunidad de aclarar los pilares sobre los que descansa, específicamente, esta política pública.

En segunda instancia, es claro en todo el ejercicio, que la SED guarda una estrecha coherencia con los lineamientos de política pública educativa del Ministerio de Educación Nacional. Para el caso de componentes

de la línea EERRP como las competencias ciudadanas, la alianza familia-escuela, los planes y el manual de convivencia y, por supuesto, la Cátedra de la Paz, en la mayoría de documentos de la SED se encontraron alusiones a los lineamientos u orientaciones brindados por el MEN en tanto instancia rectora de la educación. Por su parte, la lectura cruzada de documentos de una y otra entidad reveló amplias coincidencias en temas clave de la línea CET como el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico a las instituciones, la apuesta por la ampliación del tiempo escolar en el marco de la jornada única³, la reivindicación del rol de los docentes a través del Sistema de Formación Docente, la educación inclusiva y el fortalecimiento de la lectura y la escritura. En contraparte, encontramos que algunos temas son mucho más trabajados documentalmente desde el gobierno distrital, como los entornos escolares y el fortalecimiento de la media integral. En tercer lugar, la lectura de los documentos evidenció varios puntos de encuentro entre acciones correspondientes a la línea estratégica “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz”, y acciones propias de la línea “Calidad educativa para todos”. Algunos de estos puntos de encuentro son la relación de la Cátedra de la Paz con el currículo en general y su armonización con el PEI; la relación entre clima escolar, calidad educativa y desempeño académico; la relación entre el entorno familiar y el desempeño escolar, y la relación entre competencias socio-emocionales, ciudadanas y competencias básicas, entre otros.

Módulo de indagación a informes de gestión SED

El análisis de los informes de gestión de la SED tuvo como base los reportes oficiales de la Oficina Asesora de Planeación de la secretaría para cada uno de los proyectos de inversión correspondientes a las líneas estratégicas “Calidad educativa para todos” y “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz”, cuyos avances en relación con las metas del PSE, son reportados a dicha oficina por diferentes direcciones de la SED, así: de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, Dirección de Educación Preescolar y Básica, Dirección de Educación Media, Dirección de Ciencias, Tecnologías y Medios Educativos, Direc-

3 En este tema, no obstante, llama la atención que la documentación correspondiente sea tan poca y se limite principalmente a los lineamientos para la puesta en marcha de la ampliación de la jornada y sus respectivos componentes (infraestructura, alimentación, transporte), más no a la justificación pedagógica de esta iniciativa.

ción de Inclusión e Integración de Poblaciones, Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas y Dirección de Evaluación de la Educación; y de la Subsecretaría de Integración Interinstitucional, Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales y Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado.

La importancia de este módulo radica en que recoge la voz oficial de la SED respecto a los avances de las acciones de política pública educativa que en la indagación de fuentes primarias se pregunta a los sujetos en los contextos escolares. En este apartado exponemos algunas de las conclusiones más relevantes de esta pesquisa, la cual puede ser consultada en su totalidad en Melguizo (2018) en DeProyectos.

Antes de mencionar los principales hallazgos, es pertinente indicar que algunos de los resultados e indicadores arrojados en los informes de gestión no brindan mayores explicaciones o descripciones respecto a las acciones mismas, sino que ofrecen datos cuantitativos, a veces sin mayor contexto. Por ello, se debe tener especial atención con algunos datos presentados, en los que no es claro si los avances positivos se deben a las acciones específicas de esta administración, o hacen parte de una tendencia más larga, u obedecen al contexto macro del país en diferentes aspectos. Por ejemplo, el porcentaje de IED en B, A y A+ en las pruebas SABER 11 aumenta en un 9,9% entre 2015 y 2017, pasando de 74,6% a 84,5%. Este aumento es una tendencia que se registra desde hace una década en las cifras de evaluación consolidadas por el Estado, como la misma SED lo afirma en el actual PSE (SED, 2017, p. 44), por lo que no son atribuibles directamente a los efectos de la política pública de corto plazo.

La ausencia de información cualitativa es especialmente evidente en los resultados de las pruebas SABER, cuyos indicadores hacen parte de las principales metas del PSE en cuanto a la calidad educativa. En el caso del lenguaje los avances son importantes, pues en relación al número de IED ubicadas en el nivel insuficiente, muestran mejorías en los tres grados evaluados por las pruebas, siendo especialmente significativas para 5° y 9°, grados en los que a diciembre de 2017 ya cumplieron con la meta establecida para el cuatrienio. Por el contrario, los resultados en las pruebas SABER en el área de matemáticas, no cumplen las expectativas, aumentando para 3° y 5° el número de IED con nivel insuficiente; aunque en 9° grado se logra una mejoría y se cumple con la meta establecida

para el cuatrienio. En uno y otro caso, los informes de gestión no arrojan hipótesis explicativas sobre estos comportamientos, así como tampoco ofrecen información cualitativa frente a estas metas de evaluación. Los resultados poco efectivos en la mejoría o aumento de los resultados en las pruebas estandarizadas para el nivel de básica primaria, también se revelan en el puntaje del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Los resultados 2016 y 2017 muestran mejorías en los niveles de secundaria y media, pero una baja en el nivel de primaria.

Respecto a otra de las acciones de política pública más importantes de la actual administración, los resultados en jornada única y actividades del uso del tiempo escolar (jornada extendida) tienen avances que la SED valora favorable y significativamente. La matrícula oficial en jornada única pasó de 32.200 estudiantes (4,4%) en 2015, a 82.581 estudiantes (10,47%) en 2017. Por su parte, la matrícula oficial en actividades de uso del tiempo escolar pasó de 224.100 estudiantes (27%) en 2015, a 281.691 estudiantes (35,71%) en 2017. Una de las explicaciones que atribuyen al resultado, es el impulso que ha otorgado al tema el gobierno nacional, convirtiéndolo en directriz fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa.

Ahora bien, en cuanto a las acciones de la línea EERRP, la información publicada se centra, sobre todo, en dar cuenta de la activación de los Observatorios de Convivencia, el establecimiento de protocolos interinstitucionales de atención, la ejecución de los planes de convivencia y la Cátedra de la Paz.

Módulo de indagación a fuentes primarias técnica cuantitativa CET

A continuación presentamos una muestra de los principales hallazgos⁴ encontrados a partir de la aplicación de los seis formularios de la encuesta, dirigidos a estudiantes de 5º, 9º y 11º grados, a docentes, a coordinadores y a acudientes de los 59 colegios que hicieron parte de la muestra estadística de las Instituciones Educativas Distritales. Estos resultados son representativos para el universo muestral, y serán expuestos de acuerdo con cada categoría de análisis de la línea estratégica de “Calidad educativa para todos”.

4 El producto No. 4 del contrato 014 de 2018 suscrito entre el IDEP y Lorena Sofía Correa expone exhaustivamente los resultados de esta indagación cuantitativa de la línea CET (ver Correa, 2018b).

Eje 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica. En general, los estudiantes de todos los niveles tienen una vivencia positiva acerca de la realización de actividades que desarrollan los saberes esenciales para la vida y el relacionado con el saber trabajar en equipo, que resulta especialmente favorecido. Sin embargo, llama la atención el hecho de que en los estudiantes de todos los niveles, las actividades dirigidas a fortalecer los saberes de crear e investigar tengan altas respuestas en las opciones “nunca” y “casi nunca”, y los acudientes coincidan en la afirmación de que el saber investigar es el que menos se trabaja en los colegios de la muestra. Las respuestas de los docentes a propósito de la inclusión de los saberes esenciales en el PEI y su respectiva curricularización, revelan una clara diferencia entre las vivencias de los docentes y los estudiantes, pues los primeros (y más aún, los coordinadores) afirmaron en porcentajes bastantes altos que la curricularización de estos saberes se ha dado en el colegio.

Sobre las orientaciones y el acompañamiento *in situ* de la SED para la transformación de las prácticas en aula, la vivencia de los coordinadores es diferente a la de los docentes, pues la mayoría de coordinadores manifiesta haber recibido orientaciones de la SED, y la mitad de ellos considera que sí han recibido acompañamiento, mientras que la mayoría de los docentes manifestó no haber recibido ninguna de las dos. Esto resulta interesante porque demuestra que hay una diferencia entre la vivencia de los dos grupos de sujetos, o que los procesos de acompañamiento se están dando de diferentes formas para los dos actores, pues el coordinador está respondiendo a si el colegio recibe o no orientaciones y acompañamiento de la SED, mientras que el docente responde si él, personalmente, las recibe.

Respecto a la evaluación, interesa decir que los docentes utilizan más la evaluación estandarizada y la interna para ajustar los contenidos de sus asignaturas y su metodología de enseñanza; mientras consideran que las instituciones educativas usan más la evaluación estandarizada para apoyar el PEI, el currículo y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), con un porcentaje de no uso, muy bajo en los dos casos. Además, un poco más de la mitad de los docentes considera muy importantes las pruebas SABER.

Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI. La lectoescritura es la competencia que arroja los resultados más

favorables en la encuesta diligenciada por los estudiantes de los tres niveles educativos, aunque en el elemento concreto del uso de la biblioteca —el cual es una de las estrategias centrales para el fortalecimiento de esta competencia—, las respuestas indican un bajo uso de este recurso (por ejemplo, apenas el 28,2% de los estudiantes de 5° afirmó que este año usaron más la biblioteca que el año pasado). Por su parte, alrededor de la mitad de los docentes manifestó no hacer uso de la biblioteca escolar, lo que se puede relacionar con el bajo uso de la biblioteca como espacio para el desarrollo del lenguaje que se observa en los estudiantes.

Respecto a las competencias matemáticas, los estudiantes tienen en altos porcentajes vivencias positivas relacionadas con el gusto por el área. Esto, en especial en el caso de los estudiantes de 5°, pues en el caso de los adolescentes (estudiantes de 9° y 11°), apenas a la mitad de ellos les gustan las matemáticas. En esta categoría se resalta la realización de ejercicios de razonamiento lógico a los estudiantes por parte de un poco más del 70% de los docentes.

Otro de los hallazgos importantes es que tanto docentes como coordinadores manifiestan en un alto porcentaje hacer uso de las TIC en la práctica educativa con los estudiantes, lo que se contradice un poco con la vivencia de estos últimos, cuyas respuestas se dirigen a que los computadores del colegio son usados exclusivamente en la clase de informática. Los acudientes, de otro lado, manifiestan que los estudiantes sí hacen uso de las TIC con fines académicos.

En la categoría de segunda lengua se presentaron hallazgos interesantes, pues los resultados mostraron que según la vivencia de los estudiantes, hay avances en cuanto al aprendizaje del inglés, pero frente a la infraestructura para la práctica y el mejoramiento de la segunda lengua hay debilidades, ya que alrededor del 40% de los estudiantes de 9° y 11° respondieron que en sus colegios no habían aulas de inmersión o laboratorios de idiomas. De otro lado, el 64% de los docentes y el 67% de los coordinadores manifestó no realizar actividades en inglés para el desarrollo de los contenidos de su asignatura, lo que se relaciona con el bajo nivel de inglés de los docentes del Distrito, según se expresa en el diagnóstico realizado por la SED para la formulación del Plan Sectorial de Educación.

Eje 3. Uso del tiempo escolar. Los estudiantes de primaria, casi en su totalidad, muestran estar a gusto con las actividades que realizan dentro

de la jornada única (JU) y/o la jornada extendida (JE), al igual que con la infraestructura en la que realizan las actividades de estas dos jornadas (contrario a lo que afirman los docentes y coordinadores, quienes en alto porcentaje consideran que la infraestructura disponible no es la adecuada, así como la alimentación y el transporte). Por su parte, los estudiantes de secundaria, además de compartir el gusto por esas actividades con los estudiantes de primaria, también lo tienen con los profesores de estas jornadas, aunque en porcentajes menores. Los jóvenes de educación media están de acuerdo con que las actividades que realizan en el marco de la JU-JE están relacionadas con sus intereses vocacionales, habilidades o capacidades, y que pueden escoger sus líneas de profundización de acuerdo con sus intereses vocacionales, habilidades o capacidades. Si bien estos porcentajes sobrepasan el 50%, siguen siendo bajos teniendo en cuenta la importancia que estos programas revisten para los estudiantes de educación media, lo que significa que aún hay un largo trabajo por hacer frente al desarrollo pedagógico de la JU y JE con los estudiantes de este nivel. Sin embargo, pese a que no estén muy de acuerdo en que puedan escoger sus líneas de profundización de acuerdo a sus habilidades, deseos o capacidades, sí se sienten satisfechos en un alto porcentaje con los profesores de sus líneas de profundización.

En términos generales, los docentes tienen una percepción positiva de la implementación de la JU y/o JE en su colegio, aunque están más de acuerdo en unos aspectos que en otros. Por ejemplo, el 71,3% de ellos está de acuerdo en que hubo un cambio importante en el currículo con la implementación de alguna de las dos jornadas, el 63,6% está de acuerdo en que la implementación de alguna de las dos jornadas tuvo cambios positivos en el currículo y un poco más de la mitad está de acuerdo en que el colegio ha recibido acompañamiento de la SED en la implementación y desarrollo de la JU o JE. Además, los resultados de la encuesta a docentes muestran cierto grado de satisfacción de los docentes con la carga laboral que estas jornadas implican, pues el 74,4% de los docentes se sienten satisfechos con el número de horas que están trabajando actualmente.

Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial.

Las vivencias de los estudiantes, en general, son bastante positivas en lo correspondiente a esta categoría. Por ejemplo, los de primaria en general consideran que en el colegio les enseñan a respetar a todos, también consideran que los profesores los ayudan cuando presentan alguna dis-

capacidad en su aprendizaje, y que pueden expresar su creencia religiosa y no sentirse discriminados por eso. No obstante, en un porcentaje muy bajo, ellos manifiestan estar de acuerdo con que los compañeros son respetuosos con los demás. Por su parte, los estudiantes de secundaria y de educación media en lo que más están de acuerdo, es en que pueden expresar su creencia religiosa y su orientación sexual sin sentirse rechazados y, de igual manera, están de acuerdo en que los profesores les enseñan a respetar a todos sin distinción de ningún tipo; sin embargo, están de acuerdo en porcentajes más bajos en que existan ayudas en clase para los estudiantes que presentan discapacidades visuales o auditivas. Respecto a la vivencia de los docentes sobre la implementación de estrategias de educación diferencial, el SISPED encontró una gran variabilidad. El desconocimiento sobre pertenencias, condiciones o situaciones de algunos estudiantes es alto, principalmente para los estudiantes en el Sistema de Responsabilidad Penal, los LGBTI, los que han sido desplazados y los indígenas. Con respecto a si los docentes han implementado o no estrategias de educación diferencial en alguna de las poblaciones mencionadas, en términos generales respondieron que sí, pero las respuestas no son altamente positivas (y varían mucho por tipo de población), ello manifiesta que hay un gran trabajo por hacer frente a la implementación de estas estrategias. En su orden, de mayor a menor, los estudiantes con los que los docentes manifestaron implementar estrategias diferenciales de educación son: quienes están en condición de discapacidad, los negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, quienes están en extraedad, en situación de desplazamiento forzado, lesbianas, gays, bisexuales, transgeneristas y/o intersexuales, los indígenas y quienes se encuentran dentro del Sistema de Responsabilidad Penal. Los coordinadores, por su parte, también presentan grandes variabilidades en estas respuestas, pero no tanto, y parecen conocer más las condiciones, pertenencias o situaciones de los estudiantes.

Respecto a los acudientes, sobresale el porcentaje de ellos que estuvo de acuerdo con que en el colegio respetaban a todos los estudiantes (87%), que es muy positivo, pues el colegio se concibe como el lugar que reduce la diferencia y la discriminación.

Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos. Un porcentaje más o menos alto de maestros considera que tienen una barrera para acceder al programa de apoyo para cursar estudios de posgrado, bien sea desde la SED o desde el colegio, lo que los pone en una situa-

ción desventajosa frente a los que sí han recibido el apoyo o han tenido la experiencia de que sí es fácil obtenerlo. Sin embargo, el porcentaje de docentes que ha recibido apoyo de la SED es bajísimo, y las dos principales razones que los docentes aducen para no haber accedido son: que no es fácil acceder, y que no saben cómo hacerlo. Aunque un mayor número de docentes se han beneficiado de la formación permanente (en cursos como diplomados, especializaciones, talleres y otras estrategias educativas), la falta de información ya mencionada para acceder a esta oferta de estudios de posgrado también se replica en el apoyo para los cursos permanentes, pues tanto profesores como coordinadores exponen como principal razón para no acceder a la formación permanente, la opción en la encuesta “no la conozco/no hay información”. Lo preocupante de estos resultados es que hay un grueso de docentes y coordinadores que no han accedido a ningún programa de formación permanente, los cuales atienden temáticas prioritarias identificadas en el Plan Institucional Anual de Formación (PIAF) y en las líneas estratégicas de la política educativa, y mejora las prácticas pedagógicas de los docentes. No obstante, la valoración de esta oferta es muy alta: de los docentes y coordinadores que han tomado alguno de los programas, en un alto porcentaje (100% en el caso de los coordinadores) manifestaron que estos programas les habían sido útiles o muy útiles desde lo pedagógico.

Por otra parte, respecto de las redes distritales de maestros, el 35,8% de los docentes encuestados manifestó no hacer parte de ninguna. De los que sí pertenecen a alguna de estas redes, el 32% manifestó que han incentivado en algo su reflexión e intercambio de experiencias para la innovación de las prácticas pedagógicas y el 26% considera que han incentivado mucho, mientras que el 26,4% y el 25,6% considera que estas redes han incentivado poco y nada respectivamente, dicha reflexión.

Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas. En general los estudiantes de educación media estuvieron de acuerdo en que en el colegio les han facilitado información sobre programas de educación superior y cómo acceder a ella; que en el colegio se llevan a cabo actividades para explorar sus intereses, metas, sueños e imaginarios sobre proyectos de vida, y que desde la IED los han llevado a eventos organizados por instituciones de educación superior (IES) en los que tienen información de cómo ingresar a ellas. También afirmaron estar de acuerdo en que el Servicio Social Estudiantil Obligatorio (SSEO) es un espacio de exploración y orientación para ellos y en que los profesores de sus líneas de

profundización tienen manejo de los temas y son didácticos. Solo hubo dos aspectos en que los estudiantes manifestaron su acuerdo en porcentajes bajos (alrededor del 50%): haber participado en actividades correspondientes a la media diversificada en escenarios por fuera del colegio, y haber participado en eventos de comunicación y nuevas tecnologías. Los docentes también manifiestan estar de acuerdo con haber desarrollado proyectos interdisciplinarios que profundicen en las diferentes áreas del conocimiento y con que el hecho de que los estudiantes de media asistan a ferias, cursos o talleres ofrecidos en áreas de su interés particular o en articulación con el SENA u otras IES. Sin embargo, están de acuerdo en un bajo porcentaje en que se cuenta con formación en procesos de transversalización de competencias básicas y que el SSEO sea un espacio de exploración y orientación de los estudiantes de educación media.

Los académicos, en términos generales, califican como buenos los aspectos que se les mencionaron en la encuesta, respecto a la dotación de los espacios para desarrollar las actividades de la educación vocacional, las actividades correspondientes a la media integral en otros espacios diferentes al del colegio, el acompañamiento de universidades u otras IES, la realización de proyectos interdisciplinarios, de profundización en diversas áreas del conocimiento y el trabajo de los profesores encargados de las áreas de profundización. Además, tienen una percepción bastante positiva frente a la frecuencia con la que el colegio realiza acciones y actividades para apoyar al estudiante, en la planeación de su proyecto de vida y de sus propias metas, y actividades que faciliten información para el acceso al SENA o a las IES.

Módulo de indagación a fuentes primarias técnicas cualitativas CET

En esta sección presentamos algunos de los principales hallazgos⁵ encontrados a partir de la aplicación de entrevistas, grupos focales y talleres con niños y niñas de educación inicial en doce colegios de la misma muestra estadística de 59 Instituciones Educativas Distritales. Se indagó por las categorías de análisis correspondientes a la línea estratégica “Calidad educativa para todos”, con docentes, rectores(as), directores

5 El producto No. 4 del contrato 013 de 2018 suscrito entre el IDEP y Juan José Correa expone de manera detallada los resultados de la indagación cualitativa de la línea CET (ver Correa, 2018b). En dicho producto se resaltan las voces de los sujetos en los contextos escolares.

locales de educación en dos localidades, personeros estudiantiles, acudientes, coordinadores(as), orientadoras y estudiantes de transición, 5° y 11°.

Eje 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica. Las comunidades educativas cada vez son más conscientes de la importancia de ajustar permanentemente el Plan Educativo Institucional (PEI), los planes de estudio y los modelos de evaluación. Respecto al acompañamiento de la SED a estos procesos, el estudio permitió corroborar que existen realidades muy disímiles entre los distintos colegios: por ejemplo, frente a la labor de los Pares de Acompañamiento Pedagógico (PAP), algunos rectores y maestros —principalmente de educación inicial— señalaron que ha sido muy positiva la experiencia con estos profesionales de apoyo, en la medida en que han asesorado a los colegios y, así mismo, se han sumado al trabajo que ya venían realizando las comunidades educativas para fortalecer sus procesos pedagógicos. No obstante, desde varios colegios fue criticada la inconsistencia y la interrupción de los procesos pedagógicos por parte de la SED, lo cual genera que las comunidades se desanimen y opten por abandonar algunas de estas iniciativas. Además de tales interrupciones, algunos maestros se quejan de la sobrecarga laboral y del hecho de que los profesionales de apoyo no tengan en cuenta el trabajo previo.

Por su parte, distintos relatos de estudiantes de diferentes niveles educativos coincidieron al señalar que ellos se encuentran satisfechos y felices con el trabajo de sus profesores, con las metodologías utilizadas en las clases y con los distintos contenidos que están aprendiendo.

Con relación al acompañamiento pedagógico para la implementación de la jornada única, la mayoría de los docentes y los directivos docentes estuvieron de acuerdo al reconocer la buena labor que han realizado los docentes de apoyo a la hora de asesorarlos en procesos como la articulación curricular; aunque algunos profesores insistieron en que la SED les está ofreciendo un acompañamiento muy pertinente pero que, lastimosamente, estos procesos casi siempre son interrumpidos o terminados sorpresivamente.

Respecto a la categoría de evaluación, el estudio mostró que la utilización de los resultados de las pruebas externas e internas es también una práctica bastante arraigada en las dinámicas escolares. Respecto a las

pruebas estandarizadas, el análisis de los relatos evidenció diferencias entre las experiencias de los docentes de media y los de básica primaria. Mientras que los primeros son críticos de las pruebas SABER 11 por el hecho de que condicionan el acceso a la educación superior, los segundos sí valoran las pruebas SABER 3 ya que consideran que es importante comenzar a identificar y fortalecer las competencias de los estudiantes desde los primeros grados. Por otra parte, encontramos que las evaluaciones internas tienen una mejor valoración que las externas (o estandarizadas). Las comunidades educativas aprovechan los resultados de las evaluaciones para ajustar y transformar las prácticas pedagógicas de los maestros (principalmente de básica primaria y de educación inicial).

Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI. El análisis sobre el fortalecimiento de las distintas competencias cognitivas y socio-emocionales priorizadas en el PSE dejó en evidencia realidades muy disímiles dentro de los mismos colegios, puesto que los acompañamientos ofrecidos por la SED no han llegado a todas las IED y en algunas, solo llegan a algunos niveles educativos. Pese a las buenas valoraciones de estos acompañamientos, son reiteradas las críticas frente a la falta de continuidad en los procesos liderados por la administración distrital, lo que también genera dificultades en el reconocimiento de si los distintos apoyos que reciben provienen o no de la SED.

Respecto al fortalecimiento de las competencias para la lectoescritura, el programa “Leer es Volar” es quizá el mejor valorado de todo el PSE. Rectores, maestros, estudiantes y acudientes reconocen la importancia que ha tenido este proyecto a la hora de mejorar las competencias de los estudiantes, en especial los de primaria, que es el nivel en el que el programa hace énfasis. Por ello, es lógico que las mejores experiencias provengan de los maestros de este nivel educativo, quienes rescataron la idoneidad de los profesionales de apoyo y el hecho de que sus colegios hayan mejorado en las pruebas SABER. Los maestros de secundaria, por su parte, señalaron que hay muchas fallas en las capacidades lectoescritoras de sus estudiantes, de ahí que se haga necesario ampliar el programa a todos los niveles educativos. Respecto a las bibliotecas, el estudio permitió corroborar que las comunidades educativas cada vez se apropian más de estos espacios, aunque aún hay deficiencias en cuanto a la dotación y a la utilización de los recursos existentes.

Con relación a la apuesta por fortalecer las competencias matemáticas, el estudio permitió ver que los distintos tipos de acompañamiento ofre-

cidos por la SED, se han encontrado con sólidos procesos pedagógicos que han ido desarrollando las comunidades educativas. Estos procesos se caracterizan por beneficiar a los estudiantes de todos los niveles educativos y por incentivar el trabajo innovador de los profesores. Resultó muy interesante el hecho de que el fortalecimiento de las competencias matemáticas haya transversalizado distintos procesos de formación de los colegios tales como la media integral y los centros de interés en el marco de la jornada única.

En lo referente a las competencias digitales y la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los colegios dan cuenta del desarrollo de buenas prácticas pedagógicas y de contar con una importante dotación en infraestructura tecnológica, pese a que muy pocas personas reconocen el programa saber digital. Llama la atención también la promoción del uso de redes sociales y otras plataformas para mejorar la comunicación con los estudiantes y con los acudientes. Pese a estas buenas experiencias, es importante señalar que el problema de conectividad a internet es bastante crítico en la mayoría de los colegios. Con relación a la estrategia para fortalecer el aprendizaje de una segunda lengua, el estudio permitió ver que son muy pocos los colegios que se han beneficiado de las distintas actividades provistas en el Plan Distrital de Segunda Lengua.

Eje 3. Uso del tiempo escolar. Con relación a la puesta en marcha de la jornada única y extendida en los colegios, es evidente que la gran mayoría de las comunidades educativas cada vez son más receptivas con esta iniciativa pese a que son recurrentes las críticas por la forma como ha sido implementada. Acerca del componente pedagógico, en líneas generales, puede señalarse que hay una alta satisfacción sobre el trabajo realizado por los docentes de apoyo enviados por la SED. Sin embargo, respecto a la apuesta por cualificar a los docentes, que hace parte importante de este componente en el PSE, no se encontró ningún relato que hablara de capacitaciones a los maestros en el marco de la jornada única; la apuesta de la SED parece más ligada con la firma de convenios con entidades externas para que profesionales de apoyo asistan y asesoren a los colegios.

Los problemas en la implementación de la jornada única que suelen generar inconformidades en los docentes y en los rectores, están muy vinculados con los servicios de infraestructura, aunque también fueron

presentadas algunas experiencias positivas relacionadas con la dotación de los colegios, la ampliación de la oferta académica y el acceso de los estudiantes a escenarios deportivos y culturales en distintas zonas de la ciudad.

En lo que concierne al Programa de Alimentación Escolar (PAE) la gran mayoría de las personas que participaron en el ejercicio manifestaron una alta satisfacción con este servicio. Valoraron también el hecho de que la alimentación escolar contribuya a la educación integral de los estudiantes, en el sentido de que cuentan con las garantías para permanecer en el colegio y para fortalecer sus competencias y sus habilidades para el aprendizaje. No obstante, se relataron algunas experiencias negativas relacionadas con problemas logísticos de los operadores encargados de distribuir y servir la comida, lo cual parece más crítico en los colegios rurales. Algunos integrantes de las comunidades escolares de estos últimos, también manifestaron que la comida no suele alcanzar para todos los estudiantes.

Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial. En los territorios escolares no está presente el énfasis establecido en el PSE para la educación inclusiva, a saber, la atención y la integración de la población víctima del conflicto armado. El estudio de las voces de los sujetos permitió identificar que sí hay una estrategia para garantizarle el derecho a la educación a esta población en particular, pero no hay ningún programa especial para trabajar por su integración. Esto se explica, entre otros factores, por la desconfianza y el miedo que todavía se vive en las comunidades educativas respecto a todo lo que tiene que ver con el conflicto armado del país.

En donde sí son visibles las estrategias de inclusión de los colegios, y el correspondiente acompañamiento de la SED, es en la atención a los estudiantes en condición de discapacidad. Muchos de los relatos dieron cuenta de las distintas estrategias elaboradas por los orientadores y por los educadores especiales de la SED para apoyar a los maestros en la tarea diaria de diagnosticar, acompañar y educar a los estudiantes con capacidades diferentes. En algunos colegios, no obstante, se planteó un debate muy interesante respecto a si las políticas de inclusión generan el efecto contrario, promoviendo la exclusión de los estudiantes con discapacidad.

Con relación a la diversidad por género y por etnia, los sujetos —y en especial los estudiantes— afirmaron que se han reducido considerablemente los conflictos por discriminación. De otro lado, uno de los hallazgos más interesantes que arrojó este estudio y que de hecho no estaba contemplado en el PSE, es la reciente llegada de muchos estudiantes venezolanos a los colegios públicos de Bogotá. El análisis permitió conocer las distintas estrategias usadas por las comunidades educativas y por la SED para garantizarles la cobertura a estos estudiantes y para nivelarlos académicamente.

Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes. Las experiencias de las comunidades educativas sobre los tres componentes del Sistema de Formación Docente (formación inicial, avanzada y permanente) son muy diferentes. La formación permanente es, sin duda, la que reúne mejores valoraciones entre los maestros que han participado en los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) ofrecidos por la SED. La satisfacción de los maestros con estos programas se explica por su pertinencia temática y por la correspondiente entrega de herramientas útiles para potenciar su desarrollo profesional y personal. Así mismo, es importante señalar el reconocimiento atribuido al IDEP como la entidad que ha acompañado a los maestros y que les ha ofrecido oportunidades para intercambiar y difundir los resultados de sus investigaciones, así como la alta demanda de cursos enfocados en el bienestar físico y emocional de los docentes.

Respecto a los programas de formación avanzada el análisis dejó al descubierto que existe un inconformismo masivo entre los profesores quienes realizan reiteradas comparaciones entre el programa de becas de la actual administración y el de la inmediatamente anterior. En este sentido, critican que el actual Sistema de Formación Docente haya reducido el número de becas, así como la oferta de los programas de posgrado.

En lo que concierne a la categoría de innovación, el análisis de las voces de los sujetos permitió corroborar el poco conocimiento que tienen las comunidades educativas sobre los centros de innovación. Muy pocos actores aseguraron conocer estos espacios; y quienes sí han asistido, valoraron el liderazgo que ejerce el IDEP y las oportunidades que hay para socializar y difundir sus experiencias significativas; sin embargo, lamentaron que haya tan pocos cupos disponibles. La investigación también permitió conocer que los foros locales son los espacios predilectos por

las comunidades para encontrarse y para compartir sus diferentes experiencias.

Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas. La apuesta de la SED para ampliar y diversificar la oferta académica en la educación media ha sido reconocida y valorada por las comunidades educativas gracias a los buenos resultados que ha dejado. Uno de los elementos más significativos de esta apuesta ha sido el trabajo mancomunado entre los colegios, las universidades y la SED con miras a que los estudiantes de media cuenten con más herramientas y alternativas para fortalecer su orientación vocacional y sus proyectos de vida; sobre este trabajo articulado, se destacan las estrategias de articulación curricular entre los docentes universitarios y los maestros.

Con relación a los escenarios de exploración para la educación media, hay un reconocimiento de diferentes espacios distritales y locales a los que pueden asistir los estudiantes para conocer los distintos programas de educación superior que hay en la ciudad. La investigación permitió conocer y valorar el rol de los equipos de orientación para dinamizar todos los procesos relacionados con la orientación socio-ocupacional de los estudiantes, cuyas experiencias son bastante disímiles. De un lado, están quienes reconocen que estas oportunidades les han servido para motivarse de cara a lo que implica acceder a la educación superior; otros consideran que la oferta de programas no es amplia y que aún hay problemas para que ellos puedan matricularse y mantenerse en una carrera universitaria.

Módulo de indagación a fuentes primarias con técnicas mixtas EERRP

La particularidad de este módulo es que en él se desarrolla un ejercicio metodológico diferente al realizado en los módulos de análisis ya descritos. Si bien las técnicas de investigación aplicadas son las mismas (aunque se trabaja además la cartografía social), el ejercicio de análisis desarrollado por la investigadora opera con una suerte de triangulación desde un primer momento, por lo que los resultados por categorías de análisis se presentan desde el diálogo entre lo aportado por la encuesta, y lo aportado por el conjunto de las técnicas de investigación cualitativas implementadas. Por ello, los hallazgos generales de la indagación de categorías correspondientes a la línea estratégica “Equipo por la educa-

ción para el reencuentro, la reconciliación y la paz” se presentan únicamente en la parte III de este documento (pp. 67-78), es decir, en los resultados de la triangulación de la información, para evitar reiteraciones.

Dimensión analítica del SISPED. Resultados principales de la triangulación de información entre módulos, Fase III

La lectura de las acciones de política pública educativa arrojó desde diferentes acercamientos a los sujetos escolares, información enriquecida, que muestra desde diversos puntos de vista la riqueza que brinda la comprensión de las realidades situadas y diferenciadas en los contextos escolares. La tercera parte de este documento expone los hallazgos más relevantes de las vivencias y las experiencias de los sujetos indagados en los colegios, aprovechando las posibilidades de la triangulación de métodos y técnicas de investigación⁶. Por lo tanto, cada categoría de las dos líneas estratégicas, se presenta en esta parte desde los resultados arrojados en la consulta a las fuentes primarias a través de las encuestas, los grupos focales y las entrevistas, entre otros ejercicios de investigación. “Calidad educativa para todos” en los contextos escolares. Las vivencias y experiencias de los sujetos en los colegios, frente a diferentes acciones de política educativa en los colegios dirigidas a fortalecer el Plan Educativo Institucional (PEI), la gestión pedagógica, los procesos de evaluación externa e interna, la implementación de la jornada única y la jornada extendida, el reconocimiento de la labor de los maestros y maestras, la inclusión de estudiantes de sectores poblacionales diversos, el fortalecimiento de las competencias básicas, entre muchos otros componentes, fueron indagadas desde dos módulos del SISPED: el de análisis cuantitativo de “Calidad educativa para todos” y el de análisis cualitativo de la misma línea estratégica.

Como vimos en la parte II de este documento, cada uno de los módulos arrojó información muy valiosa desde diferentes técnicas: el primer módulo desde la encuesta y el segundo desde los grupos focales, las entre-

6 La sección relativa a la línea CET es una versión de las conclusiones del documento de Correa y Correa (2018), y la relativa a la línea EERRP es una versión de las conclusiones de los productos No. 5 y No. 6 del contrato IDEP 012 de 2018 (Vargas, 2018c, 2018d). Este último documento completo, así como los de Correa, L. (2018c) y Correa, J. (2018c) hacen parte de los anexos del presente documento.

vistas y los talleres con niños y niñas de educación inicial. En esta parte del texto ofrecemos los resultados de la triangulación realizada por los investigadores responsables de los módulos mencionados, al poner a dialogar los resultados de cada módulo, de manera que ninguna técnica se sobrepone en importancia a otra, y dando igual importancia a las experiencias de estudiantes de todas las edades, docentes, directivos(as) docentes, directoras locales de educación y orientadoras. Por ello, al cruzar todos estos resultados, hallamos encuentros y desencuentros tanto entre los sujetos como entre las miradas cuantitativa y cualitativa de las temáticas abordadas.

Eje 1. Fortalecimiento de la gestión pedagógica

Ajuste curricular y del PEI. En primer lugar, se destaca que las comunidades educativas estén realizando con más frecuencia ejercicios vinculados con la gestión pedagógica tales como el ajuste del PEI, los planes de estudio y el manual de convivencia; no obstante, es importante indagar hasta qué punto realmente ha habido una transformación de las prácticas pedagógicas según los acuerdos construidos en estos procesos. De otro lado, es importante señalar que solo los directivos docentes reconocen a los Pares de Acompañamiento Pedagógico (PAP), lo que puede implicar que algunas estrategias de la SED lleguen a los rectores y los coordinadores sin que exista la certeza de que la información está llegando a los profesores; téngase en cuenta que el 78,3% de los maestros aseguró que no ha recibido acompañamiento de la Secretaría de Educación Distrital.

Quienes reconocen el acompañamiento valoran el trabajo realizado por los profesionales de apoyo, de quienes resaltan el que hayan distinguido y respetado el trabajo que ya traían las comunidades educativas; no obstante, varios docentes criticaron que muchos de estos procesos de acompañamiento hayan sido interrumpidos por parte de la SED. Otro punto importante es el fortalecimiento de los saberes esenciales en los estudiantes. Al respecto, los estudiantes no tienen valoraciones tan altas como las de los maestros, lo que puede evidenciar cierta distancia entre los acuerdos curriculares de las instituciones y las realidades que se viven en las prácticas de aula.

El análisis según los niveles educativos evidenció que, mientras los maestros y maestras de educación de inicial son las más participativas en los distintos temas vinculados con la gestión pedagógica, los de edu-

cación media son los más críticos respecto al acompañamiento de la SED, basados en argumentos como la sobrecarga laboral, el constante cambio en los modelos de trabajo y el desconocimiento de los procesos desarrollados por los colegios. Respecto al fortalecimiento de los saberes esenciales sobresalen las buenas valoraciones de los maestros, los acudientes y los estudiantes de educación inicial; en el caso de los estudiantes de los otros niveles educativos, pese a que las valoraciones en general son buenas, es llamativo el hecho de que sea alto el porcentaje de los estudiantes de educación media que consideran que nunca o casi nunca desarrollan actividades para estimular el “saber crear” y el “saber investigar”, teniendo en cuenta el énfasis que la SED ha puesto en el acompañamiento pedagógico a los estudiantes de este nivel educativo.

Acompañamiento pedagógico en la jornada única. Con relación al acompañamiento pedagógico de la SED a los colegios que están implementando la jornada única o la jornada extendida (JU/JE), se concluye que, en líneas generales, se mantiene la misma tendencia identificada en el punto anterior: de un lado, es elevado el porcentaje de maestros que aseguran no haber recibido algún acompañamiento (45,7%); de otro lado, que los maestros que dicen haber recibido acompañamiento resalten la pertinencia del mismo y las capacidades de los profesionales que los han asesorado para armonizar los currículos y el PEI en función de la JU/JE. Asimismo, los docentes y los directivos docentes valoran el hecho de que los operadores externos que apoyan a los colegios, estén teniendo en cuenta las particularidades de los colegios y los intereses de las comunidades.

También es importante destacar que, tanto en el informe cualitativo como en el cuantitativo, se evidencia que la gran mayoría de los maestros y de los coordinadores han considerado que la ampliación de la jornada escolar ha traído cambios positivos en los procesos curriculares de los colegios. Sin embargo, también son reiteradas las críticas de algunos maestros y rectores por el hecho de que los procesos de acompañamiento sean interrumpidos o terminados. Esta situación es problemática ya que ha generado que muchos profesores que estaban participando activamente en estos procesos, se hayan desanimado y estén retomando las críticas hacia todos los procesos que se desprenden de la JU/JE.

Por su parte, los estudiantes en su mayoría manifestaron estar felices y satisfechos con los profesores y con los cursos que están viendo en la JU/JE en los distintos centros de interés; algunos valoraron la posibilidad

de acceder a nuevos conocimientos, los cuales, casi siempre, se ajustan con sus intereses. Sobre las vivencias de los estudiantes de educación media, a propósito del interés de la SED en diversificar y ampliar la oferta académica de este nivel educativo, llamó la atención que el 33,9% de ellos considera que las actividades de la JU/JE no tienen relación con sus intereses y que el 38,4% asegure que no pueden escoger las líneas de profundización según sus intereses o sus habilidades.

Manejo integral de la evaluación. Con relación al uso de los resultados de las evaluaciones internas y externas es importante señalar, en primer lugar, que las comunidades educativas cada vez son más conscientes de la importancia de utilizar estas herramientas para ajustar sus prácticas pedagógicas y el PEI, independiente de si cuentan o no con el acompañamiento de agentes externos.

En segundo lugar, la investigación evidenció que existen realidades disímiles frente al acompañamiento pedagógico de la SED, así como hay algunas comunidades que afirman haber sido asesoradas para el uso de las evaluaciones estandarizadas, valorando el trabajo realizado por los docentes de apoyo, otras afirman que no han recibido ningún acompañamiento o asesoría para aprender a usar los resultados de las evaluaciones. Al igual que con los otros componentes de este eje, también son reiteradas las críticas por la interrupción o la cancelación intempestiva de los acompañamientos pedagógicos.

Las experiencias significativas con relación al uso de los resultados de las evaluaciones tienen en común elementos como una buena articulación entre los distintos estamentos, la construcción de planes de mejoramiento institucional, el uso de recursos tecnológicos y la asesoría de universidades y de la misma SED. Los resultados del informe cuantitativo muestran que, mientras la mayoría de los maestros usan los resultados de las evaluaciones para ajustar e innovar los contenidos de sus clases, las instituciones utilizan esta misma información para ajustar el PEI y los Planes de Mejoramiento Institucional.

Ahora bien, hay diferencias con relación a las pruebas estandarizadas entre los maestros de primaria y de inicial, por un lado, y los maestros de secundaria y de media, por otro. Mientras los primeros valoran estas evaluaciones en la medida en que les permiten reconocer y potenciar las competencias de sus estudiantes, los segundos consideran que este

tipo de pruebas generan frustraciones a los estudiantes y a los maestros al determinar el acceso a la educación superior y, de esa manera, promueven la desigualdad entre colegios públicos y privados. Sin embargo, los maestros de educación media, pese a estar en contra de las pruebas estandarizadas, han ajustado e innovado sus prácticas pedagógicas con el fin de preparar mejor a sus estudiantes frente a estas evaluaciones. Los estudiantes de este nivel, por su parte, valoran el esfuerzo de sus maestros para ofrecerles más herramientas útiles para obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas.

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

Lectoescritura. Desde el análisis cuantitativo se encuentra que, en términos generales, la comunidad educativa reconoce la importancia del programa “Leer es Volar”⁷, gracias al acompañamiento de la SED, a la articulación con los procesos pedagógicos y curriculares, la dotación de bibliotecas y la pertinencia del programa con relación a las necesidades y los intereses de las IE. En el análisis cualitativo se encontró que la biblioteca juega un papel fundamental dentro del desarrollo de esta competencia en los estudiantes, incluso desde el nivel inicial de educación, tal como lo expresa la SED en el Plan de Fortalecimiento de la Lectura. Por esa razón, llama la atención que los estudiantes que participaron en los grupos focales, mencionen que los llevan muy seguido a la biblioteca, lo que contrasta con los resultados encontrados en el análisis cuantitativo, pues fue precisamente la pregunta sobre el uso de la biblioteca, la que menor porcentaje de respuesta positiva tuvo por parte de los estudiantes de los tres niveles educativos, y en un porcentaje bastante menos positivo, frente a las otras preguntas de la categoría. En sus relatos los estudiantes manifiestan barreras de acceso, bien sea a la biblioteca misma (no es fácil o no se puede acceder a ella), o a los libros que hay en ella (es difícil solicitar prestados los libros de la biblioteca).

Respecto a la implementación del programa “Leer es Volar” por parte de los docentes y coordinadores, los análisis cuantitativo y cualitativo difieren. Frente al desarrollo de los contenidos en el marco de dicho programa, los docentes y coordinadores manifestaron una baja imple-

7 El Programa distrital de lectura “Leer es Volar” es un plan de ciudad, y en la SED se avanza en distintas estrategias en el marco del mismo, una de las cuales es el Plan de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PFLE).

mentación en las IE (alrededor del 50% siendo más bajo para docentes⁸). Respecto al uso de la biblioteca por parte de los docentes para desarrollar actividades con sus estudiantes, el porcentaje es muy bajo (alrededor de la mitad la usa), lo que también podría redundar en el bajo uso de la biblioteca por parte de los estudiantes. Una situación similar se presenta con la vivencia de los coordinadores, aunque en un porcentaje menor. Tal como se mencionó anteriormente, los resultados de la encuesta revelan que los estudiantes de los tres niveles⁹ respondieron positivamente a las preguntas hechas en esta categoría (salvo la del uso de la biblioteca), que indagaban si este año los estudiantes leen y escriben más que el año pasado, hacen uso de la lectura y la escritura en otras materias diferentes a español, y que leer y escribir bien permite que les vaya mejor en estas otras materias. Aunque el análisis cuantitativo no incluyó a niños y niñas de educación inicial, el análisis cualitativo muestra de manera general que maestros, acudientes y niños tienen una experiencia muy positiva frente a los procesos de lectoescritura. Aunque en esta categoría no se encontró ninguna mención especial en el análisis cualitativo sobre los acudientes, vale la pena mencionar que desde el análisis cuantitativo lo que se encontró es que menos de la mitad de ellos (43,8%) no conoce el programa “Leer es Volar”, lo que evidencia una debilidad en la comunicación entre los colegios y los acudientes, o entre acudientes y acudidos. De los que sí conocen el programa, el 26,7% manifestó que el programa ha mejorado mucho las habilidades lectoescritoras del acudido, el 19,7% considera que las ha mejorado algo y el 7,1% y 2,7% considera que poco o nada.

Competencias matemáticas. En esta categoría no se encontró un diálogo tan claro entre el análisis cualitativo y cuantitativo, pues en el primero se encontraron cosas que en el segundo no y viceversa. En este análisis, se vieron relatos que manifiestan distintas didácticas y metodologías

7 Sobre la pregunta relacionada es posible hacer inferencia poblacional a partir del cálculo de factores de expansión. Así, podemos decir que en Bogotá, el 17% de los docentes del Distrito manifiestan que “siempre” desarrollan estrategias del programa “Leer es Volar”, y un 33,5% manifiesta que “casi siempre” las desarrolla.

8 El Plan de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (que concreta el Programa “Leer es Volar” en la SED) se enfoca en estudiantes de 3° de primaria. Pese a esto, tanto en el análisis cualitativo como cuantitativo se observaron resultados positivos en los estudiantes de los otros grados que participaron en el estudio como resultado de acciones propias, y los docentes expresaron la necesidad de ampliar el programa.

innovadoras por parte de los docentes, que buscan dinamizar la manera como son enseñadas las matemáticas.

Aunque desde el análisis cuantitativo no se puede ver si a los estudiantes de media les gustan sus profesores del área de profundización de matemáticas, sí manifestaron que les gustaban sus profesores de las áreas de profundización (80,4%)⁹, lo que va de la mano con lo que arrojan los resultados del análisis cualitativo, en el que la gran mayoría de los estudiantes de media que participaron en los grupos focales, manifestó estar contenta con sus profesores de matemáticas y con la forma como les están enseñando esta disciplina. No obstante, esto último puede contrastar un poco con lo que manifestaron los estudiantes de 11° en la encuesta, pues apenas el 44%¹⁰ de ellos dijo que le gustaban las matemáticas. Por su parte, los estudiantes de primaria en la encuesta, en términos generales, revelan una vivencia bastante positiva. Los estudiantes de secundaria manifiestan que el uso de las matemáticas dentro y fuera del colegio es alto; sin embargo, tan solo la mitad está de acuerdo con que le gustan las matemáticas.

Los maestros partícipes de los grupos focales manifiestan ser proactivos en la realización de actividades y llevar a cabo estrategias innovadoras en la enseñanza de las matemáticas y su fortalecimiento, mostrando una consonancia débil con lo manifestado por docentes y coordinadores en la encuesta, pues apenas un poco más de la mitad de los docentes¹¹ de otras áreas manifestó realizar ejercicios de matemáticas, y menos de la mitad de los coordinadores manifestó lo mismo. Las maestras de educación inicial también evidencian una experiencia positiva y dan cuenta del desarrollo de innovadoras estrategias para estimular el pensamiento lógico matemático con sus niños y niñas. Respecto a los acudientes, re-

9 Los valores de la respuesta permiten hacer la inferencia poblacional. Así, el 84% de los estudiantes de educación media del Distrito dice que sus profesores de las líneas de profundización tienen manejo de los temas y son didácticos.

10 Dado que para esta respuesta de los estudiantes de 11° grado es posible hacer inferencia poblacional, afirmamos que el 44,7% de los estudiantes del Distrito de este grado dice que le gustan las matemáticas.

11 En el mismo sentido del pie de página precedente, podemos afirmar que el 24,3% y el 33,6% de los docentes del Distrito dice que “siempre” y “casi siempre”, respectivamente, realiza ejercicios de matemáticas por fuera de esta área del conocimiento. Así, el 58% de docentes realiza estos ejercicios.

sulta importante que el 74,3% cree que las habilidades en matemáticas del estudiante han mejorado desde el año pasado.

Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales. Una de las conclusiones más importantes es lo que refieren estudiantes y maestros sobre el uso de las TIC, dentro de los análisis cualitativo y cuantitativo. En lo cuantitativo, el 70%¹² de los docentes manifiesta que hace uso de las TIC en su práctica educativa, los coordinadores manifiestan lo mismo en un 80%, y esto es corroborado con los relatos que se ven en la indagación cualitativa.

En el caso de los estudiantes de 9° y 11°, menos de la mitad de los estudiantes manifiesta que se haga uso de los computadores en otras materias diferentes a informática, mientras que en los relatos de los estudiantes en el análisis cualitativo, se muestran muy satisfechos con las innovaciones pedagógicas que hacen sus docentes en general, frente al uso de las TIC. Adicional a esto, lo que manifiestan los estudiantes de secundaria y media, se contrapone a lo que manifiestan los docentes en los relatos de la indagación cualitativa, pues, mientras estos últimos están diciendo que sí hacen uso de las TIC (salas de computadores incluidas), el análisis de las respuestas de los estudiantes muestra que su vivencia es contraria a la de los docentes.

En la encuesta los acudientes expresan que los estudiantes sí hacen uso de herramientas virtuales como internet y redes sociales para fines académicos. Esto se relaciona con lo encontrado dentro del análisis cualitativo, que menciona que los padres y madres de familia reconocen que los maestros usan estos recursos para dinamizar sus prácticas pedagógicas. Además, como un valor agregado, los acudientes mencionan que el uso de las TIC les permite involucrarse en el proceso formativo de sus hijos, porque los obliga a estar pendientes del uso que los estudiantes hacen de estas herramientas.

Algo que podría mostrar la divergencia entre los dos análisis es que, pese a que hay una buena dotación de herramientas tecnológicas en los colegios y una buena infraestructura, el uso que los estudiantes consideran que le están dando a toda esa capacidad instalada es insuficiente. Por otro lado, hay relatos de docentes que manifiestan dificultades para

12 Por ser posible inferir poblacionalmente esta respuesta, se establece que un 70,9% de docentes del Distrito hace uso de las TIC “siempre” (29,7%) y “casi siempre” (41,2%).

conectarse a internet, lo que es reiterado en los colegios que participaron en el estudio. Adicional a esto, estos relatos manifestaron dificultades como insuficiencia de elementos para trabajar con los alumnos, desconocimiento en el uso de los equipos tecnológicos, dificultad para el acceso de estos equipos, entre muchas otras.

Se vio en general una apuesta muy grande en los colegios por hacer uso de las TIC y realizar innovaciones tecnológicas en las prácticas pedagógicas, incluso en el nivel de educación inicial, cuyas maestras afirman contar con un apoyo importante por parte de la SED para el acercamiento de los niños y las niñas a este tipo de tecnología. Llama la atención también cómo a través de herramientas tecnológicas los maestros involucran a los acudientes en los diferentes niveles educativos.

Por último, se pueden observar algunas relaciones entre esta categoría y algunas de la línea de EERRP, especialmente entre los análisis cualitativos de esta línea y la línea CET, particularmente con la categoría de relación familia-escuela, cuando se menciona el involucramiento de parte de padres y acudientes en el proceso formativo de los estudiantes a través del uso de las TIC. Por otro lado, se habla en la indagación cualitativa de varias alianzas entre los colegios y la SED, con otras entidades bien sean públicas o privadas, que les permiten llevar a cabo diferentes tipos de actividades para la implementación adecuada y exitosa del programa saber digital.

Segunda lengua. Desde el análisis cualitativo, la principal conclusión es que el Plan Distrital de segunda lengua no solo ha beneficiado a muy pocos colegios en el Distrito, sino que ha beneficiado principalmente a los estudiantes de educación media, con miras a mejorar los resultados de las pruebas SABER (con lo que los demás niveles quedan rezagados, especialmente básica primaria y educación inicial). De los colegios que hacen parte de este programa, las opiniones son diversas entre los actores y dentro de los grupos de sujetos escolares. Algunos estudiantes están satisfechos con la enseñanza del inglés, mientras que otros no. Particularmente los estudiantes de 11°, quienes tienen una mayor intensidad horaria, reconocen el esfuerzo del colegio y los docentes en este sentido, mientras que los docentes son más críticos frente a la enseñanza de esta materia, pues manifiestan una contradicción entre el interés de la SED para que los estudiantes mejoren su inglés y las pocas horas a la semana dedicadas a esta área.

Lo anterior, va en consonancia con lo que se encuentra en el análisis cuantitativo, pues los estudiantes tanto de secundaria como media, manifiestan que este año leen y escriben mejor en inglés, es decir, tienen una vivencia positiva frente a esta categoría; pero por el otro lado, el 64% de los docentes no realiza actividades en inglés con sus estudiantes, y el 67% de los coordinadores afirmó lo mismo, probablemente asociado al hecho de que el nivel de inglés de los docentes del Distrito es bajo, según se expresa en el diagnóstico realizado por la SED para la formulación del Plan Sectorial de Educación. Esto manifiesta la necesidad de generar esta competencia primero en los docentes y directivos docentes para poder garantizarla en los estudiantes.

En el caso de los acudientes, algunos de ellos reconocieron el avance que han tenido los estudiantes en este campo. Esto se relaciona con lo que se encontró para los acudientes en el análisis cuantitativo, pues todos los acudientes encuestados (no solo los de media), manifestaron en un alto porcentaje que el estudiante participaba en actividades relacionadas con el aprendizaje del inglés.

En la indagación cualitativa no hubo mención alguna sobre la infraestructura relacionada con el aprendizaje de la segunda lengua. En la encuesta, por su parte, se observa que se presentan debilidades frente a la infraestructura para la práctica y el mejoramiento de la segunda lengua (aulas de inmersión y laboratorios de idiomas), pues el 61,7% y el 55,8% de los estudiantes de 9° y 11° respectivamente, considera que desde el año pasado no usan más las aulas de inmersión para mejorar el inglés y en un 10,2% y 10,8% en cada grado, los estudiantes contestaron que no aplicaba la pregunta, es decir, no había aula de inmersión en su colegio. De otro lado, el 58,6% y el 51,2% de los estudiantes de 9° y 11° respectivamente, respondió que desde el año pasado no usan el laboratorio de idiomas del colegio, y un 26,4% y 28% de los estudiantes en cada nivel respondió que no aplicaba.

Eje 3. Uso del tiempo escolar

Recurso humano para la extensión de la jornada escolar. En esta categoría resaltamos que las acciones en los territorios no coinciden del todo con los lineamientos del PSE, mientras que en este documento hay un énfasis en formar y cualificar a los docentes, en la práctica lo que se ha dado es la presencia en los colegios de profesionales de apoyo quienes

son los encargados, en la mayoría de los casos, de impartir los distintos cursos abiertos en los centros de interés, en el marco de la jornada única o extendida. De todas maneras, tanto los docentes como los acudientes y los estudiantes dieron cuenta de buenas valoraciones respecto al trabajo de estos docentes externos de quienes resaltaron su profesionalismo, su conocimiento sobre las distintas temáticas impartidas y su interés por integrarse a los procesos curriculares de las instituciones.

Otro punto que es importante referenciar, es el hecho de que la mitad de los maestros haya considerado que la JU/JE implicó para ellos un aumento en su carga laboral. Este porcentaje no es del todo negativo ya que muchos profesores han tenido la posibilidad de hacer algunas horas extras en el marco de la JU/JE; esto explica por qué el 74,4% de los docentes se encuentran satisfechos con el número de horas que están trabajando luego de la ampliación de la jornada escolar. La situación de los profesores contrasta con la de los coordinadores debido a que el 100% de ellos señaló que la JU/JE ha implicado un aumento en su carga laboral y el 57,9% aseguró que no se sienten satisfechos con su carga horaria luego de la implementación de la JU/JE.

El análisis por niveles educativos evidenció que la gran mayoría de estudiantes de primaria, secundaria y media están muy satisfechos tanto con los programas que están viendo en el marco de la JU/JE como con los profesores —externos y del mismo colegio— que dictan estos cursos. De otro lado, teniendo en cuenta el énfasis dado en el PSE al fortalecimiento de la educación media, vale resaltar que el 80,4% de los estudiantes de este nivel educativo está contento con los profesores de los cursos de profundización.

Infraestructura. En esta categoría encontramos amplias diferencias entre las valoraciones de los estudiantes, de un lado, y de los maestros y los coordinadores, de otro. En el caso de los segundos, es llamativo que el 72,9% de los docentes y el 68,4% de los coordinadores consideren que sus colegios no cuentan con condiciones de infraestructura óptimas para la ampliación de la jornada escolar. Este tema es el que genera más resistencia entre los maestros, ya que tiene relación con sus demandas históricas por la falta de espacios dignos para las comunidades educativas y los efectos que esto tiene sobre la salud de las personas y sobre el normal desarrollo de los procesos de formación. De otro lado, también es importante rescatar el que varios maestros hayan afirmado que

la SED solo está invirtiendo en los colegios que aceptaron hacer parte de la JU/JE. Los constantes problemas de infraestructura son causa importante de las resistencias frente al proyecto de la JU/JE por parte de los maestros, lo que es un retroceso pues ya habían comenzado a apoyar los distintos componentes de esta iniciativa.

Hay también opiniones divididas frente al acceso por parte de las comunidades educativas a distintos escenarios públicos —como polideportivos o canchas sintéticas— ubicados en las distintas localidades. Sobre este punto, mientras algunas personas valoraron positivamente la posibilidad de acceder a nuevos espacios deportivos, otras manifestaron que son comunes los problemas de inseguridad, así como las dificultades administrativas para conseguir que les presten estos escenarios.

Las valoraciones de los estudiantes de primaria, secundaria y media contrastan con las valoraciones negativas antes expuestas. Ellos en su mayoría manifestaron estar contentos y cómodos con el estado de los espacios externos e internos adaptados para la realización de las actividades de la JU/JE. Para el caso de los estudiantes de educación media es importante que el 80,6% se sienta a gusto con las actividades que realiza fuera de su colegio, a propósito del esfuerzo de la SED por ampliar y diversificar la oferta académica en este nivel educativo.

Servicios para la implementación de la jornada única. En lo que concierne a la gestión del Programa de Alimentación Escolar (PAE), se evidenció que las comunidades educativas tienen experiencias muy disímiles al respecto. Los maestros y los coordinadores, por ejemplo, pese a que aproximadamente el 60% de ellos consideran que la comida que les ofrecen a los estudiantes no es adecuada —cifra alta, teniendo en cuenta que ellos conocen de primera mano esta situación—, varios de ellos también rescatan el esfuerzo institucional por garantizar la alimentación a los estudiantes y lo que esto significa a la hora de ofrecerles garantías para que pueden asistir y permanecer en las actividades de la JU/JE. Se resalta también una serie de buenas prácticas pedagógicas que las comunidades han construido alrededor del PAE, que contrastan con las quejas de los maestros por la gestión de los operadores privados, los problemas de infraestructura de los comedores escolares y la baja carga nutricional de los alimentos. En el estudio también se evidenció que los problemas del PAE afectan en mayor medida a las comunidades de los colegios rurales debido a sus condiciones socioeconómicas particulares.

En el caso del estudiantado es importante destacar que dos de cada tres estudiantes de primaria, secundaria y media encuestados, hayan afirmado que les gustan los alimentos que les sirven en el colegio, así como la variedad de los menús. A través de sus relatos, los niños de educación inicial también dieron cuenta de estar a gusto con la comida que reciben. No obstante, los estudiantes mayores suelen frustrarse ante los casos en los que la comida no alcanza para todos y se da prioridad a los más pequeños.

Con relación al transporte escolar en el marco de la JU/JE, encontramos que este servicio tiene mejores valoraciones que el de la alimentación escolar, por parte de estudiantes, acudientes e inclusive maestros. Se resalta el hecho de que los estudiantes puedan ser trasladados de forma segura a los distintos lugares donde se realizan las actividades de la JU/JE. No obstante, algunos acudientes hicieron referencia a problemáticas como la interrupción de algunas rutas, las tardanzas en el servicio y el riesgo que pueden correr sus hijos por el hecho de compartir la ruta con estudiantes de otros colegios y de distintas edades.

Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial

Atención a población diversa y vulnerable. Los relatos alrededor de esta categoría mostraron una fuerte inclinación frente a las estrategias de educación inclusiva para la población con discapacidad, abordando temas como el apoyo de los profesionales de la SED para tratar a los estudiantes con discapacidad. Ello quizás implica que en los colegios se ha dejado en un papel más secundario a las otras poblaciones que son sujeto de acciones de política en educación inclusiva.

Los relatos al respecto expusieron una gran variedad de vivencias, experiencias e incluso opiniones. Del espectro positivo, se observa que los maestros valoran el acompañamiento de la SED, pues les ayuda a resolver sus dudas sobre cómo tratar a los estudiantes con discapacidad en sus cursos y qué estrategias pueden utilizar para su desarrollo académico sin afectar o descuidar al resto de los estudiantes. Del espectro negativo se encuentran más críticas, referidas con problemas a la hora de la implementación de las estrategias correspondientes. Desde lo pedagógico, los maestros manifiestan que el apoyo desde la SED no es suficiente, pues no les ayuda a resolver los problemas reales que tienen en el colegio como la falta de herramientas de acompañamiento pedagógico

y curricular para trabajar con los estudiantes según su discapacidad y modelos de evaluación. Así mismo, manifiestan dificultad para trabajar simultáneamente con todos los estudiantes del salón, que se les han asignado roles adicionales al de formador y que no se cumple la norma que establece que, por cada niño de inclusión recibido, se le quitan 3 estudiantes a un maestro. Por otra parte, las familias son parte importante de la problemática, pues los maestros señalan que los acudientes no informan de la condición que tiene el estudiante, o se desentienden de él y de su proceso formativo, lo que les genera dificultades a la hora de diagnosticar y elaborar una estrategia educativa adecuada.

En el análisis cuantitativo se ve que hay una implementación de estrategias de educación diferencial en las diferentes poblaciones, por parte de los docentes y coordinadores, y en mayor medida en los que tienen alguna discapacidad (que se corrobora con lo encontrado en el análisis cualitativo), y en un porcentaje muy bajo con los que están en el Sistema de Responsabilidad Penal.

Otro de los temas que surgió en la indagación cualitativa, aunque en una forma menos protagónica, fueron las estrategias de inclusión a la diversidad sexual y étnica, sobre las que los actores participantes en entrevistas y grupos focales manifestaron en general una experiencia positiva. Sobre la diversidad sexual se encuentra consonancia con lo visto en los estudiantes de 9° y 11° en la encuesta, pues ambos grupos de sujetos manifestaron en porcentajes bastante altos¹² estar de acuerdo con que en el colegio podían vivir abierta y libremente su orientación sexual, sin prejuicios o burlas de compañeros o profesores, así como expresar su creencia religiosa sin sentirse rechazados. También se les preguntó sobre si en el colegio les enseñaban a respetar a todos sin distinción de ningún tipo y se vio el mismo comportamiento que con la expresión de la creencia religiosa. Sin embargo, frente a las preguntas de si en el curso existen maneras para adecuar las clases a las personas con discapacidad auditiva y/o visual, los porcentajes de respuesta positiva fueron los más bajos¹⁴, lo cual no diverge con los resultados del análisis cualitativo.

13 Sobre este dato fue posible hacer inferencia poblacional. El 56,4% de los estudiantes de 9° dice estar totalmente de acuerdo y el 39% dice estar de acuerdo con la expresión religiosa. Para los estudiantes de 11°, los porcentajes son de 52%, totalmente de acuerdo y 39,3%, de acuerdo. Frente a la expresión de la orientación sexual, los datos son para 9° 45,6% totalmente de acuerdo y 37,4% de acuerdo. Para 11° son 43,8% y 39,1%. respectivamente.

Frente a los estudiantes víctimas del desplazamiento, a partir de la indagación cualitativa se evidencia la sensibilidad que existe alrededor del tema y el cuidado para divulgar esa información y trabajar con esta población. Al parecer, según se deriva de los relatos, se maneja una alta confidencialidad en los colegios, pues es posible que las comunidades educativas no se encuentren muy preparadas para abordar este tema; tal vez esta sea la razón por la cual muy pocos estudiantes de secundaria, en la encuesta, conocen o saben de la existencia de esta población en el colegio y si reciben o no ayudas por parte de él. Al menos la mitad de los estudiantes de 9° y 11° no saben si existe acompañamiento por parte del psicólogo u otros profesionales a los estudiantes que han sufrido desplazamiento forzado o tienen problemas con la ley; de la otra mitad que sí sabe, son más los que manifiestan que sí se presentan estos acompañamientos, con un porcentaje ligeramente superior para los estudiantes que han sufrido desplazamiento forzado.

Uno de los hallazgos más interesantes que resultó del análisis cualitativo, fue la masiva presencia de estudiantes venezolanos en los colegios y cómo frente a esta situación, éstos han ideado estrategias para incluirlos dentro del sistema educativo y nivelarlos. No surgieron relatos en los que se mencionara discriminación hacia estos estudiantes.

Respecto a los estudiantes en extraedad, desde el análisis cuantitativo solo se indagó a los docentes y coordinadores si habían implementado estrategias de educación diferencial con esta población; el 47,2% de los docentes¹⁵ y el 60,7% de los coordinadores respondió afirmativamente. Desde la indagación cualitativa se concluye que sí hay estrategias de educación para estudiantes extraedad, al menos en los colegios que participaron en el estudio, bien sean menores de edad o adultos; sin embargo, la satisfacción frente a este tipo de programas es diversa. Mientras unos docentes y estudiantes se muestran satisfechos con la atención de esta población, otros se encuentran en el lado opuesto, particularmente

14 Sobre esta información también hay inferencia poblacional. El 30% de los estudiantes de 9° en el Distrito está “totalmente de acuerdo” y el 35,5% “de acuerdo” en cuanto a las ayudas para la discapacidad visual. Para los estudiantes de 11°, los porcentajes son de 20% “totalmente de acuerdo” y 36,5% “de acuerdo”. Frente a las ayudas para la discapacidad auditiva los datos son: para 9°, 24,6% “totalmente de acuerdo” y 35,9% “de acuerdo”; y para 11°, 19,8% y 36,1%, respectivamente.

15 Podemos afirmar que el 47,9% de los docentes del Distrito han implementado estrategias de educación diferencial para estudiantes en extraedad.

porque se han presentado problemas de convivencia al tener estudiantes en extraedad en el curso.

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

Formación inicial. La gran mayoría de las comunidades educativas desconoce si en su colegio hay maestros nóveles o normalistas, y tampoco hay información acerca de si se han beneficiado de algún programa creado específicamente para ellos en el marco del Sistema de Formación Docente. No obstante, se rescata el hecho de que algunos rectores valoren la vocación y las capacidades de estos maestros, más no se presenta ningún hallazgo respecto a la participación de ellos en los programas para la formación inicial.

Formación avanzada. Es muy bajo el porcentaje de quienes afirman haber podido iniciar un posgrado durante la actual administración: 12,7% de los docentes y 18% de los coordinadores. El estudio de las causas que explican los bajos porcentajes de acceso a estos programas permitió concluir que, según lo que expresan los maestros, ha habido una importante reducción en la cantidad de cupos en comparación con los ofrecidos durante la administración anterior; asimismo, la oferta de programas de formación fue reducida. Sumado a esto, varios maestros criticaron el hecho de que los requisitos para ser beneficiario de una beca sean cada vez más difíciles de cumplir.

También es importante resaltar el hecho de que el 22,7% de los maestros haya afirmado que no sabe cómo acceder a estos programas; como se vio, esta situación puede explicarse por situaciones como debilidad en la estrategia de difusión de la SED o por el desinterés de los maestros en continuar su formación académica. Así mismo, el estudio puso al descubierto la situación de los maestros provisionales quienes, por su tipo de contrato, no pueden acceder a ninguno de los programas de formación avanzada.

Con relación al nivel educativo, la mayoría de los docentes consultados que están interesados en acceder al Sistema de Formación Docente y que en efecto, ya han realizado un posgrado o que se encuentran cursándolo, son de educación inicial y de primaria. Los profesores que han tenido la oportunidad de realizar un programa de formación avanzada dieron cuenta en sus experiencias de lo positivo que ha sido para ellos el volver a estudiar, el tener la posibilidad de realizar investigaciones

sobre sus contextos escolares y el poder conformar redes de trabajo con profesores de otros colegios; se observaron casos de maestros quienes lideran procesos curriculares, pedagógicos o de convivencia en su IED.

Formación permanente. La gran mayoría de los maestros y de los coordinadores no ha participado en estos espacios; según datos del informe cuantitativo, el porcentaje de profesores que actualmente está cursando uno de estos programas no supera el 3%. También son altos los porcentajes de los maestros que aseguran que no conocen, que no han recibido información o que no les interesan las pasantías (56,3%), la Cátedra de Pedagogía (49,2%), las conversaciones con pares (44,4%), los Programas de Formación Permanente para Docentes (PFPD) (34,8%) y los diplomados (34,4%)¹⁶. En coherencia con estos datos, los programas que más realizan los maestros son los diplomados y los que menos, las pasantías nacionales o internacionales. El porcentaje de docentes que conocen los programas de formación permanente pero no han podido acceder a ellos, se encuentra entre el 24% y el 35%¹⁷. Una causa de ello es que en algunas instituciones los docentes no cuentan con los permisos para asistir a los distintos espacios de formación con el argumento de que no se puede afectar la normalidad académica de los colegios.

A partir del análisis de los relatos y de las estadísticas de los maestros y de los coordinadores que han cursado algún programa de formación permanente, es posible advertir que la gran mayoría de ellos están satisfechos con estos cursos ya que han sido muy útiles para aprender nuevas herramientas y así ampliar y fortalecer su formación pedagógica. Varios de ellos también manifestaron estar de acuerdo con la pertinencia de los contenidos de estos programas, no obstante, algunos de ellos solicitan la apertura de más cursos que le apunten al fortalecimiento de sus competencias socio-emocionales. Otro elemento que resaltaron los profesores es el hecho de que, gracias a la gestión del IDEP, hayan podido potenciar y difundir las investigaciones que realizaron en estos escenarios.

.....
16 Las respuestas proporcionadas por los maestros permiten hacer inferencias poblacionales en este tema. Así, concluimos que en el Distrito, los porcentajes de docentes que no conocen, no han recibido información o no están interesados en las distintas ofertas de educación permanente, son: pasantías (56,4%), la Cátedra de Pedagogía (49,2%), las conversaciones con pares (44%), los Programas de Formación Permanente para Docentes (PFPD) (34,6%) y los diplomados (34,1%).

17 Este dato permite la inferencia poblacional, y es el mismo para la muestra representativa de los 59 colegios y para todo el Distrito.

Innovación. Sobre la participación de los maestros en colectivos y redes en las que puedan socializar e intercambiar conocimientos frente a sus prácticas más innovadoras, la encuesta arroja que el 64,2%¹⁸ de los profesores afirmaron pertenecer a alguna red; de este grupo, el 58%¹⁹ considera que estos espacios de encuentro han sido útiles para incentivar la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y para conocer las propuestas desarrolladas por profesores de otras instituciones. Estos colectivos suelen trabajar alrededor de distintas temáticas (convivencia, pedagogía, pruebas estandarizadas, cultura) y en muchos de ellos se destaca el rol de la SED para apoyar las convocatorias. Un espacio destacado son las mesas estamentales de maestros, orientadores y coordinadores, aunque llamó la atención que no se hiciera referencia a la mesa de estudiantes ni a la de padres y madres de familia.

Por otra parte, en solo un colegio de los visitados en la indagación cualitativa los maestros afirmaron que han participado activamente en uno de los centros de innovación, del que destacaron el acompañamiento pedagógico del IDEP y la posibilidad que este les ofrece para fortalecer sus proyectos y sistematizar sus experiencias más innovadoras. Otro hallazgo relevante es la presencia en los territorios de los centros móviles de innovación en los cuales han participado maestros de distintas localidades; no obstante, esta iniciativa no ha tenido el impacto esperado por los reiterados problemas relacionados con los permisos para que los profesores puedan asistir a actividades fuera de su colegio. Contrario al bajo reconocimiento de los centros de innovación, la investigación dejó en evidencia la importancia de los foros educativos locales y distritales como el principal espacio de encuentro entre las comunidades educativas, en donde estas socializan sus proyectos y prácticas significativas con otros colegios de la localidad y de la ciudad.

Reconocimiento. Con relación al reconocimiento a los docentes y directivos docentes que lideran experiencias significativas en sus colegios, el estudio halló distintos casos en los que los maestros y los rectores de algunas instituciones han recibido incentivos por parte de la SED, los cuales contemplan recursos económicos o el apoyo para realizar salidas pedagógicas, presentar ponencias en seminarios y congresos, y publicar

18 El dato con inferencia poblacional, es decir, representativo para la población de docentes del Distrito, es 64,4%.

19 Los datos representativos para todo el Distrito son: el 25,6% de los docentes considera “muy útiles” estos espacios, y el 32,2% “algo útiles”.

las distintas investigaciones llevadas a cabo por las comunidades educativas. En este punto nuevamente fue reconocido el rol del IDEP para asesorar a los profesores en sus investigaciones, así como gestionar la socialización y la publicación de sus trabajos.

Respecto a los programas para el bienestar de los docentes, únicamente dos maestras afirmaron haber participado en uno de estos espacios. Ambas aseguraron que los resultados fueron muy positivos tanto para su salud y su desarrollo personal como para el fortalecimiento del trabajo diario con sus estudiantes.

Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas

Diversificación de la oferta de educación media en las IE. En esta categoría, se observa que los colegios se movilizan para implementar la política de media integral, muy en línea con lo que establece la SED, pues tanto docentes como directivos docentes entienden la importancia de esta política, ya que redundan concretamente en los resultados de las pruebas SABER, que son la puerta de entrada a la educación universitaria.

En los cursos de profundización, los docentes tratan de ofrecer cierta variedad en las áreas y en las temáticas, con el fin de que los estudiantes puedan elegir el que más se ajuste a sus intereses y necesidades; sin embargo, aunque los estudiantes manifiestan que están contentos con la oferta de los programas, en algunos relatos dijeron que muchas veces esta oferta se queda corta, y no encuentran una opción que se ajuste a sus intereses. Algo similar se ve en las respuestas a la encuesta, pues excepto en dos de las ocho preguntas que se les realizaron a los estudiantes de 11°, la vivencia de ellos ha sido positiva, particularmente en lo que tiene que ver con que en el colegio les han facilitado información sobre programas de educación superior, y que los profesores de las áreas de profundización tienen manejo de los temas. Frente a participación en actividades correspondientes a la media diversificada en otros espacios diferentes al colegio y en eventos sobre ciencia, tecnología e innovación (CTeI), las vivencias fueron las más bajas: alrededor de la mitad de los estudiantes de 11° manifestó haber participado en este tipo de eventos.

En la encuesta, los docentes afirmaron en un bajo porcentaje haber contado con formación en procesos de transversalización de competencias

básicas en su trabajo de aula. La indagación cualitativa, por su parte, aunque no recogió muchos relatos, arrojó que algunas comunidades también han venido trabajando de forma articulada con el fin de implementar proyectos interdisciplinarios que contribuyan al fortalecimiento de las competencias de los estudiantes. En sus relatos, los docentes reconocen la importancia del acompañamiento de las universidades, y más teniendo en cuenta que ya se han visto resultados en cuanto al mejoramiento de las pruebas estandarizadas; la encuesta también evidencia una calificación positiva por parte de docentes y coordinadores de las actividades en las que han participado los estudiantes, como ferias, cursos o talleres ofrecidos en áreas de su interés particular o en articulación con el SENA u otras instituciones de educación superior.

La experiencia de los acudientes no es muy positiva, pues ellos prefieren el acompañamiento del SENA que está más enfocado hacia la formación para el trabajo, a diferencia del acompañamiento que hacen las universidades. Desde el análisis cuantitativo se indagó por la frecuencia con la que ellos creían que en el colegio realizaban actividades que faciliten información al estudiante sobre instituciones y programas de estudio para acceder al SENA o a instituciones de educación superior; la respuesta fue que el 46,6% y 39,8% de acudientes consideran que el colegio siempre y casi siempre respectivamente, realizan este tipo de actividades. Los acudientes también calificaron positivamente los aspectos relacionados con las actividades de la media integral en otros espacios diferentes al del colegio, los proyectos interdisciplinarios de profundización en diversas áreas del conocimiento y el trabajo de los profesores encargados de las áreas de profundización.

Escenarios de exploración por fuera del colegio. En esta categoría se observa que los orientadores juegan un papel fundamental, pues son ellos los encargados de buscar estos espacios para los estudiantes dentro de la política de media integral. Se mencionó a Expouniversidades como el evento más importante. El balance frente a esta categoría es muy positivo tanto en el análisis cualitativo como cuantitativo desde la experiencia de los estudiantes, los docentes y coordinadores y los orientadores. Los estudiantes se sienten muy satisfechos con estos espacios de exploración y los maestros y los orientadores también manifestaron una experiencia positiva y reconocen la importancia de estos espacios para los estudiantes. Esto va en consonancia con el hecho de que el 86,7%²⁰ de los estudiantes dijo que en el colegio le han facilitado información

sobre programas de educación superior y cómo acceder a ella, y el 70,7% manifestó que lo han llevado a eventos externos organizados por IES en los que les ofrecen información de cómo ingresar a ellas. Sin embargo, se presentan algunas inconformidades por parte de los estudiantes, pues, pese a que reconocen la importancia de conocer las universidades y su oferta académica, dicha oferta no corresponde con sus intereses.

Respecto a las familias, el 47% de los acudientes calificaron de bueno el acompañamiento de universidades u otras IES y el 37,6% las calificó de excelentes, lo cual corresponde con los relatos, pues la experiencia de los acudientes es altamente positiva, ya que los estudiantes no suelen recibir un acompañamiento muy efectivo de sus padres en el tema de la educación superior; de tal manera que estos espacios son considerados una buena opción para guiarlos en esta decisión. Esto presenta una relación con la categoría de relación familia-escuela de la línea EERRP, que, como ya se mencionó antes, lo que busca es involucrar a los acudientes en el proceso educativo de los estudiantes.

Orientación socio-ocupacional. La encuesta, en términos generales, arroja una opinión positiva por parte de los estudiantes²¹ frente a la realización de eventos que les permitan armar su proyecto de vida o que les ayudan a encontrar carreras. La indagación cualitativa aportó relatos que muestran cómo sucede la implementación de la media integral; como, por ejemplo, que a los docentes les preocupa la situación de sus estudiantes porque muy pocos logran acceder a la educación superior, o estudiantes que manifiestan que no han recibido orientación de ningún tipo, o la que han recibido no les ha sido útil en nada, o que lo que necesitan son habilidades concretas para el mundo laboral y/o el emprendimiento.

Con respecto a esta categoría, las opiniones de los docentes y coordinadores son bastante positivas desde lo cuantitativo, pues por encima del 90%, ambos actores afirmaron haber contribuido a la construcción del

20 El dato con inferencia poblacional, es decir, representativo para la población de docentes del Distrito, es 64,4%.

21 Esta indagación permitió la inferencia poblacional. Así, para el conjunto de estudiantes de 11° grado del Distrito, podemos afirmar que el 77,4% dice estar de acuerdo con que en el colegio se llevan a cabo actividades para explorar sus intereses, metas, sueños e imaginarios sobre proyectos de vida y el 68,5% está de acuerdo en que SSEO es un espacio de exploración y orientación para ellos.

proyecto de vida de los estudiantes y a definir sus metas personales. En la misma línea van los acudientes, quienes manifestaron que siempre y casi siempre el colegio realizaba acciones y actividades para apoyar al estudiante, en la planeación de su proyecto de vida y de sus propias metas en un 38,4% y 48,4% respectivamente. De otro lado, el 77,4% de los estudiantes de 11^{o22} manifestó que en el colegio se llevan a cabo actividades para explorar sus intereses, metas, sueños e imaginarios sobre sus proyectos de vida. Resulta interesante cómo los padres de familia se muestran positivos frente al acceso a la educación superior, pues, aunque los docentes manifiestan la dificultad que tienen los estudiantes de estos colegios para ingresar a la universidad, los acudientes los conminan a apoyar y motivar a los estudiantes en este paso.

Como hemos visto, frente al desarrollo integral de la educación media, los análisis cuantitativo y cualitativo se complementan bastante bien, pues el primero revela que sí se desarrollan ciertas actividades propias de la media integral, lo que demuestra que los colegios están en sintonía con esto; mientras que el segundo corrobora esta información y además permite ver que los actores se encuentran a gusto con estas actividades, que las consideran pertinentes y útiles, y señalan cuáles son las dificultades que se han presentado.

Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz en los contextos escolares

La indagación cualitativa y cuantitativa de categorías correspondientes a la línea EERRP, se realizó de la misma manera, y a través de casi las mismas técnicas de investigación implementadas en las indagaciones propias de la línea CET. Se realizaron encuestas, grupos focales, talleres con niños y niñas de educación inicial, entrevistas y cartografías sociales. El ejercicio analítico incluyó desde un primer momento la triangulación, pues los resultados de cada categoría, desde todas las técnicas aplicadas, fueron valorados casi simultáneamente, y puestos a dialogar para sacar información y conclusiones conjuntas entre lo hallado desde lo cualitativo y desde lo cuantitativo. En este apartado se presentan, entonces, dichos resultados.

22 La inferencia poblacional arroja este mismo dato.

Eje de promoción

Convivencia escolar. Respecto al clima escolar, se halló que los factores que inciden en este son múltiples y las condiciones escolares dependen en alto grado de su combinación. Entre dichos factores se destacan el contexto socioeconómico general, los contextos familiares de los estudiantes, el entorno físico en el que está el colegio, su tamaño, la sede o unidad donde están los sujetos encuestados (por ejemplo, en el caso de niños y niñas de educación inicial que están en la sede principal, pero en un espacio diferenciado de los demás estudiantes), así como las jornadas en las que están los sujetos escolares.

Fue claro también que los discursos de los sujetos escolares acerca de sus vivencias —lo que configura sus experiencias— son expuestos de manera más negativa y descarnada en los grupos conformados por los estudiantes; los grupos de docentes exponen las situaciones de una manera más crítica, mientras que los directivos docentes, coordinadores y orientadoras suelen presentar una visión más favorable u optimista del clima escolar.

En los estudiantes, la vivencia del respeto se da más desde los maestros que desde sus pares del colegio; sin embargo, en general, los estudiantes encuestados de todos los niveles consideran que son respetados siempre o casi siempre. Si bien no hay grandes diferencias según el sexo, sí hay algunas según la pertenencia étnica, lo cual debe ser revisado muy estrechamente desde la política pública.

En la fase actual del SISPED, además de la importancia del respeto en el clima escolar, se resaltó la de la confianza entre los sujetos, especialmente la depositada por los estudiantes en sus maestros. En los colegios, los maestros, maestras, coordinadores y orientadoras resaltan el papel mediador que ellos tienen en el incremento del respeto y la confianza dentro del colegio, lo cual incide en un buen clima escolar. Como en la fase anterior, si bien hay una vivencia de respeto en general alta para los grupos en los que median relaciones de poder (de los estudiantes a los maestros y viceversa), y un poco menos entre pares de estudiantes, en esta fase fue un acierto distinguir las vivencias y experiencias de maestros y las de coordinadores; quienes, en su calidad de directivos docentes, ostentan un mayor poder en el colegio, y por lo tanto se hallaron algunas diferencias relevantes.

Por otra parte, respecto a la Cátedra de Paz, se encontró un variado espectro de implementaciones en la práctica escolar de cada institución. En algunos colegios la cátedra se desarrolla casi como una asignatura, o al menos como un apartado específico dentro de un área; en otros casos se evidencia una comprensión más amplia de la cátedra, relacionada con la transversalización de sus contenidos en diferentes áreas o a través de la realización de proyectos institucionales concretos (no obstante, aún es generalizada la concepción de la cátedra como una responsabilidad exclusiva del área de ciencias sociales, sobre la cual hay voces a favor y voces en contra); y por último, se encuentran los casos en los cuales la institución escolar desarrolla diversas articulaciones de temas abordados en la cátedra con proyectos e iniciativas interinstitucionales, dentro de las cuales se destaca el proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá, dedicado al fortalecimiento de habilidades en los estudiantes para el manejo y resolución de conflictos escolares.

Un aspecto muy relevante sobre la Cátedra de Paz es que uno de sus elementos importantes, relacionado con la paz en Colombia y el pos-conflicto, no parece suficientemente abordado en los colegios, al igual que el tema del acoso escolar, que debería estar más presente en estos escenarios. Al respecto, en un grupo focal surgió una conversación acerca de la necesidad de mayor formación docente respecto a estas temáticas, pues, como también se observa en los resultados cuantitativos, un buen porcentaje de maestros no sabe cómo relacionar los temas con los contextos de sus estudiantes.

Competencias socio-emocionales y ciudadanas. Respecto a esta categoría, hay que resaltar que es clave porque relaciona la política educativa relacionada con la paz y la reconciliación, y la convivencia escolar, con la política educativa prioritaria de fortalecimiento de la calidad educativa. No obstante, no existen resultados cuantitativos que relacionen estas competencias con las competencias básicas, por ejemplo, aunque en algunas pocas conversaciones con estudiantes se pudieron relacionar algunas emociones con resultados de su desempeño académico.

El trabajo sobre las competencias socio-emocionales y ciudadanas es un ejercicio que parece muy consciente y deliberado en todos los colegios, aunque, así como la Cátedra de la Paz, cada uno de los colegios ofrece alternativas diferentes para su abordaje.

Interesa aquí revelar una posición crítica respecto a la evaluación de estas competencias que, aunque no fue para nada generalizada en las conversaciones en campo, sí nos parece muy importante. En este sentido, resulta necesario reconocer las particularidades de los estudiantes al tiempo de resaltar la incapacidad de las pruebas estandarizadas para comprender dichas particularidades.

Ahora bien, respecto a las experiencias de los estudiantes alrededor de sus propias emociones y el manejo hacia los demás, vale resaltar que las competencias socio-emocionales como la empatía, la autoestima y el reconocimiento de emociones propias y ajenas fueron las más abordadas en las conversaciones sostenidas en los grupos focales. Por su parte, las emociones negativas que más parecen sentir los estudiantes son la rabia y la frustración. Esta última aparece, en general, al tener resultados negativos en las pruebas académicas.

Al hacer un análisis desde la variable de pertenencia étnica de los estudiantes resulta muy claro que la sensibilidad frente a las temáticas relacionadas en la encuesta como competencias socio-emocionales, como el manejo de conflictos o el reconocimiento de las diferencias (sea porque se comprenden de manera diferente cuando son vistas o porque es más evidente para algunos sujetos que para otros la falta de trabajo en ellas) se vive de una manera muy particular y subjetiva, y pasa por la vivencia respecto a la pertenencia étnico-racial. Indagaciones futuras, propias o no del SISPED, deberían profundizar en estos aspectos.

Por otra parte, se resalta la llamada de atención sobre la necesidad del fortalecimiento de las competencias socio-emocionales de los maestros, puesto que son ellos quienes deben confrontar diariamente situaciones muy complejas que exigen no solo una buena salud emocional, sino competencias socio-emocionales concretas, así como herramientas para afrontar las dificultades que traen estas situaciones.

Participación. El estudio evidencia que hay un alto reconocimiento del gobierno escolar más allá de los ejercicios electorales: por ejemplo, la mitad de los estudiantes de todos los niveles concuerdan en que, desde el gobierno escolar, se les informa sobre sus decisiones; hay un 82,8%²³ de favorabilidad (con respuestas de totalmente de acuerdo y de acuerdo) por parte de los maestros con la proposición de que las instancias del gobierno escolar son reconocidas durante todo el año. Sin embargo,

hay también varias críticas respecto a la falta de claridad de las funciones de los cargos de representación estudiantil; por ejemplo, en muchos casos para quedar elegido como personero estudiantil —uno de los más importantes cargos de representación—, los candidatos prometen a sus compañeros mejoras o proyectos que no tienen viabilidad y olvidan que el centro del asunto es la garantía de los derechos de los estudiantes.

Además, si bien el conocimiento de las instancias de gobierno es significativo en la generalidad de sujetos escolares (así solo en las elecciones a representantes), tanto estudiantes como maestros llamaron la atención en la necesidad de que los primeros sean realmente escuchados en el colegio, y se tengan en cuenta sus propuestas y demandas. Esto aplica no solo a instancias formales de participación, sino también a instancias informales, más cotidianas.

Un hallazgo importante, que requiere de mayor estudio y profundización, es que poco más del 20%²⁴ de los docentes encuestados no tienen confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar. Por otro lado, y respecto a la participación en general, hay resultados contrastantes respecto a la vivencia sobre la libertad de expresión en el colegio, de maestros y maestras, por un lado, y coordinadores por el otro. Los maestros tienen una menor vivencia de ello (en comparación con los coordinadores), lo que seguramente obedece a las distintas posiciones de autoridad que unos y otros ocupan en el contexto escolar.

Otro resultado de la triangulación de los resultados, incluso en las indagaciones de ambas líneas estratégicas es el creciente uso efectivo de las TIC como un elemento de participación de iniciativa independiente a los maestros o directivos docentes. En la cotidianidad los estudiantes utilizan medios como Facebook para organizar eventos y apoyarse en sus deberes.

23 Sobre esta respuesta fue posible hacer inferencia poblacional. Por lo tanto, podemos concluir que el 31% y el 51,2% están “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, respectivamente, con la afirmación de que las instancias del gobierno escolar son reconocidas durante todo el año, lo que alcanza un alto 82,2% de respuestas afirmativas.

24 Este dato permite la inferencia poblacional. Así, en el Distrito, un alto 19,32% de los maestros está “en desacuerdo” con la afirmación “Tengo confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar”, y un 3,48% se manifiesta en “total desacuerdo”.

Por otra parte, se halló que el programa SIMONU no es muy conocido en la muestra de colegios visitados, pero en aquellos donde se está participando, se valora como una experiencia muy relevante tanto para la formación ciudadana de los estudiantes como para el trabajo de contenidos del área de sociales.

Respecto a los hallazgos diferenciados por niveles educativos, hay claras demandas por parte de los maestros de los niveles de educación inicial y primaria, para que los ejercicios de participación en el gobierno escolar sean ampliados a estos niveles; lo anterior, no solamente para que todos hagan parte de las elecciones en calidad de votantes, sino para que también pueda haber representantes de los niños y niñas, como sucede en el caso de los personeritos en algunos colegios. En consecuencia, con ello, los estudiantes de básica secundaria y de media conocen mucho más las instancias de gobierno estudiantil y en muchos casos tienen experiencias cercanas, lo que les permite tener una opinión favorable al respecto, o bien criticar la labor de sus representantes.

La vivencia de la libertad de expresión general en los colegios comporta diferencias entre los estudiantes de primaria y los de secundaria y media. Los primeros parecen gozar de una mayor libertad de expresión. En cuanto a los espacios donde pueden participar más libremente, los estudiantes de primaria gozan de mayor respeto a su participación en el aula que los de secundaria y media. En este punto hay que atender mucho a la calidad de la participación, pues en general todos los estudiantes se quejan de que, si bien pueden participar, solo lo hacen siguiendo los parámetros establecidos por el maestro. También se hallaron ciertas diferencias entre los estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos afrocolombiano, rrom e indígenas.

Para los niños y niñas de 5°, el aula de clase es un lugar en el que gozan de una gran libertad de expresión de sus opiniones e ideas, siendo este un espacio especialmente participativo, lo cual contrasta con los menores grados de participación en los juegos y espacios propios del recreo y los descansos. Esta relación cambia respecto a la vivencia de la libertad y participación de los adolescentes de 9° y 11°, quienes se sienten más tranquilos de participar en el recreo que en el aula de clase.

Planes y manual de convivencia. La actualización y utilización de los planes de convivencia aún representan algunos desafíos a las directivas

escolares. En general, es justamente en la necesidad de la actualización constante donde parece haber un problema, pues es difícil formalizarlo en contextos cambiantes. En este sentido, ahora más que nunca parece necesario contar con el acompañamiento y apoyo de la Secretaría de Educación Distrital y/o de las Direcciones Locales de Educación. Aunque es necesario cruzar la información siguiente con los resultados del análisis de informes de gestión de la SED, para establecer el estado de las metas de la Secretaría en cuanto al acompañamiento a las IED, aún parecen bajos los porcentajes de respuestas afirmativas respecto a dicho acompañamiento. Los coordinadores encuestados manifiestan en un 45,9% que sí se ha recibido apoyo, un idéntico 45,9% que no se ha recibido, y un 8,2% afirma no saber.

Ahora bien, el manual de convivencia tiene una vida más dinámica en el contexto escolar; su actualización es un ejercicio que la mayoría de colegios realiza al comenzar el año escolar, con el fin de que los estudiantes lo conozcan y se informen de las reglas del colegio, y para desarrollar un amplio ejercicio participativo. En todos los colegios se hallaron diferentes estrategias para el efectivo conocimiento y apropiación del manual: jornadas al inicio del año lectivo, análisis del documento en los espacios de dirección de grupo, e impresión del manual en una agenda del colegio.

Respecto a la utilidad del manual, los resultados de la encuesta arrojaron datos muy interesantes, puesto que tanto los estudiantes como los maestros y coordinadores evidenciaron que para lo que es más útil el manual es para apropiarse de los deberes y derechos. En altos porcentajes, además del conocimiento de deberes y derechos, el manual ha servido para manejar conflictos entre estudiantes, no solo desde la mediación del profesor, y para reconocer y respetar las diferencias en el colegio. El grupo de coordinadores es el que más útil encuentra el manual de convivencia. De esta manera, el manual tiene un valor pedagógico importante en los colegios, quizás por encima de un valor punitivo, aunque en las conversaciones de los ejercicios cualitativos varios maestros se quejan de su rigidez y autoritarismo, e incluso de su futilidad.

Hay también diferencias en cuanto al uso del manual para el reconocimiento y respeto a las diferencias, y para la resolución de conflictos, de acuerdo con la adscripción étnica de los estudiantes, lo cual le da un alcance mayor y muy importante a su valor pedagógico y como herramienta para el reconocimiento de derechos en general.

Un uso importante, visto en estudiantes de todos los niveles educativos, es la consulta del manual como herramienta para confrontar algunas decisiones del colegio, y para informarse acerca de las faltas en las que han incurrido para tener argumentos al momento de confrontar a las autoridades escolares.

Una diferencia encontrada entre los niveles educativos es respecto a la participación concreta de estudiantes en la actualización del manual. De acuerdo con los resultados de la encuesta, los estudiantes de básica primaria participan en un alto grado de esta actualización: el 48,3% afirma haber participado en la actualización, mientras que el 35,1% manifiesta no haberlo hecho; por su parte, quienes menos participan son los estudiantes de media: un 20,2% ha participado en la actualización, mientras que un muy alto 65,1% no se ha involucrado en dicha actualización²⁵. Las maestras de educación inicial, por su parte, llaman la atención sobre la ausencia de participación de los niños y niñas más pequeños en esta actualización.

Eje de prevención

Entorno escolar. Son varios los factores sobre los que se indaga desde el SISPED a propósito del entorno escolar. El primero de ellos es la seguridad del entorno, lo que abarca el colegio y sus alrededores. Al respecto, podemos decir que la vivencia y las experiencias sobre seguridad/inseguridad son más negativas conforme los sujetos son mayores. En básica primaria se vive una mayor seguridad, mientras que a partir de los estudiantes de 9° grado esta decrece; es importante tener en cuenta que los chicos de básica secundaria llegan en mayor número al colegio sin la tutela de sus padres o familiares, y en muchos casos deben recorrer solos unas distancias más largas, con entornos escolares diversos. Mientras existe la idea de que el colegio es una especie de fortaleza segura, la calle se muestra como el lugar donde no solo los estudiantes, sino los demás sujetos escolares, se encuentran expuestos a un mayor riesgo.

Un hallazgo importante es que, en la jornada única, los estudiantes mayores (de secundaria y media) tienden a sentirse menos seguros que en

25 Sobre estos resultados de la encuesta se hizo inferencia poblacional, lo que nos permite decir que el 48,7% de los estudiantes de 5° de primaria del Distrito han participado en la actualización del manual de convivencia, y el 35% no lo ha hecho. Por su parte, de los estudiantes de grado 11° del Distrito, el 20,2% ha participado, y el 65,3% no.

las demás jornadas. Esto es relevante pues la jornada única se ha configurado como una opción importante, además de para elevar y garantizar la calidad educativa, para brindar espacios seguros, cómodos y felices para los niños, niñas y adolescentes bogotanos en edad escolar. Esta idea de la garantía en la seguridad de los estudiantes en la implementación de la jornada única, también fue encontrada en la indagación cualitativa de la línea CET, relacionada con la necesidad de garantizar la alimentación de los estudiantes a través del Plan de Alimentación Escolar, como un elemento que acoge a los estudiantes dentro del colegio.

Respecto a lo que denominamos entorno virtual, encontramos que los colegios evidencian una alta intención de trabajar con sus estudiantes los riesgos en el uso de internet. En todos los grupos por nivel educativo, los estudiantes de primaria, secundaria y media encuestados afirman en más del 80% que han recibido información relativa a evitar riesgos y peligros en la red.

El segundo factor que interesa en la indagación es la pertenencia que los estudiantes y acudientes sienten por el colegio. Al igual que en el sentimiento de seguridad, este grado va disminuyendo en el caso de los estudiantes de secundaria y media, en comparación con los chicos de primaria.

El tercer factor importante es el mejoramiento de los entornos escolares. Al SISPED le interesa, más que informarse acerca del reconocimiento de programas como Zonas de Orientación Escolar (que son muy limitadas espacialmente), la vivencia sobre acciones concretas realizadas por el colegio para involucrar a los estudiantes en transformaciones que pueden ser muy significativas, lo que, además de la obtención de beneficios sobre el espacio físico, genera, sin dudas, experiencias que fomentan el ejercicio ciudadano en los estudiantes. En este sentido, es claro por las respuestas dadas por los estudiantes de diferentes niveles educativos, que los colegios involucran mucho más a los estudiantes de secundaria y media en actividades de mejoramiento del entorno, que a estudiantes de primaria. Sin embargo, encontramos que al menos la mitad de los estudiantes de cada nivel ha participado en este tipo de actividades.

Si bien tales resultados son favorables, más importante aún es la participación de los estudiantes en actividades de mejoramiento de las relaciones entre la comunidad escolar y la comunidad vecina y del entorno es-

colar, de cara al fortalecimiento de las redes comunitarias en el entorno escolar. Esta importancia se revela en el hecho de que más de la mitad de los estudiantes de 9° y 11° encuestados sí ha participado en actividades con esos fines, y de ellos, la mitad o poco más de la mitad, considera que sí han servido para la mejora de las relaciones entre el colegio y la comunidad vecina.

Relación familia-escuela. La información derivada de esta categoría es evidencia favorable de los esfuerzos que han hecho los colegios en general por acercarse cada vez más a las familias de los estudiantes —y favorecer, al tiempo, que estas se acerquen a la institución—. Por ejemplo, casi el 80% de los acudientes encuestados está de acuerdo y totalmente de acuerdo con la afirmación según la cual hay personal del colegio que se ha acercado a ellos para invitarlos a que se involucren más en la comunidad escolar. El involucramiento, por su parte, no se limita a la entrega de calificaciones, sino al uso de nuevas tecnologías para estrechar la relación docentes-acudiente, a la realización de escuelas de padres con una amplia gama de actividades y temáticas a trabajar (que pueden, incluso, desmarcarse del simple seguimiento al rendimiento académico de los estudiantes o de sus logros en su crecimiento en general) y a otras estrategias novedosas.

Vale resaltar también que acudientes y maestros vivencian un respeto mutuo bastante alto: el 68,3% de los maestros manifiestan que siempre son respetados por los acudientes de sus estudiantes²⁶ y un mucho más alto 86% de los acudientes aseguran que siempre son respetados por los maestros de sus hijos. En las conversaciones realizadas en el ejercicio cualitativo, sin embargo, siempre surgieron quejas de los maestros relacionadas con dos aspectos de la relación: por un lado, el desencuentro entre las competencias que la escuela y la familia dicen tener respecto a su responsabilidad en la educación, formación o crianza de los niños, niñas y adolescentes (sobre el cual los maestros afirman que en general los padres y madres se “desentienden”); y por el otro —relacionado íntimamente con el anterior—, la falta de compromiso de los acudientes en el acompañamiento y seguimiento del proceso educativo y formativo de sus hijos, pues acuden muy poco a las citaciones y convocatorias realizadas por el colegio. No obstante lo anterior, surgieron también muchas

26 La inferencia poblacional de este dato arroja que el 68,7% de los maestros del Distrito afirman que “siempre” son respetados por los acudientes de sus estudiantes.

experiencias de participación activa de acudientes, no solo respecto a la educación de sus hijos, sino también en proyectos e iniciativas más amplias del colegio—como en las escuelas de padres—, con lo que se va tejiendo una comunidad escolar más fuerte. Si bien aún hay bastante trabajo por hacer para asegurar unos mayores grados de respeto entre unos y otros adultos —así como será importante corroborar desde el SISPED el comportamiento de estos ítems desde la fase anterior—, las condiciones para el reforzamiento de las relaciones entre las familias y la escuela parecen ser bastante propicias.

Eje transversal de acompañamiento al sector educativo privado

Alianzas educación pública-educación privada. En general, se encontró un muy alto desconocimiento en la práctica sobre la política pública que pretende generar alianzas entre las instituciones educativas distritales y otros colegios del sector privado. De hecho, en la información oficial de la Secretaría de Educación del Distrito se menciona la participación de esta entidad en la iniciativa del Ministerio de Educación Nacional denominada Alianza 10, pero no hay mayores desarrollos respecto a otras acciones concretas o particulares del Distrito. Así, en este programa formal se reportaron dos casos en colegios de la muestra cualitativa de la línea EERRP, que se realizaron en 2017, pero que no tuvieron continuidad en el presente.

Las personas con quienes conversamos confundían con mucha frecuencia este tipo de alianzas con acciones de asociación entre el colegio y otro tipo de organización o entidad, e incluso con muchas universidades. Sin embargo, dentro de lo que denominamos relaciones informales, encontramos algunos casos de colegios que se encuentran para organizar eventos deportivos y recreativos, ferias o foros estudiantiles (uno justamente acerca de la Cátedra de Paz), y que son experiencias de iniciativas particulares que dan cuenta de las posibilidades que encuentran algunos rectores, directivas y maestros para expandir un poco los límites de la institución y favorecer el diálogo y el apoyo mutuo entre su colegio y otros colegios vecinos del sector privado.

Es importante resaltar que el objetivo principal de estas alianzas es el mejoramiento de la calidad educativa de los colegios distritales, gracias al apoyo de colegios privados que pueden compartir experiencias, metodologías o procesos exitosos. La triangulación con los hallazgos

levantados en la indagación de la línea estratégica CET solo permite identificar un caso de colaboración respecto a la enseñanza del idioma inglés en colegios de Usaquén. De esta manera, resultará muy importante fortalecer los procesos mediante los cuales se llevan a cabo dichas alianzas, y tratar de darle continuidad a los incipientes encuentros que se han dado entre colegios públicos y colegios privados.

Conclusiones generales SISPED 2018

Abordamos a continuación las conclusiones generales acerca de las vivencias y las experiencias de los sujetos escolares en su cotidianidad, respecto a las acciones de política educativa dirigidas al mejoramiento tanto de la calidad educativa como de la convivencia y el clima escolar. 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. Si no se cuenta con el apoyo decidido de los rectores y coordinadores (académicos y de convivencia, para las acciones propias de la línea EERRP) es muy difícil que se concreten las acciones diseñadas desde el nivel central del sector educativo.

Otro elemento que atraviesa el estudio es el que tiene relación con el acompañamiento de la SED en los colegios, que se realiza para el desarrollo de múltiples componentes, tanto de “Calidad educativa para todos” como para “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz”. Uno de los principales problemas en la vivencia de los sujetos escolares es la falta de constancia y continuidad de estos acompañamientos, lo que genera desgaste en las comunidades educativas. Se identificó, además, una problemática ligada a las dificultades que ha tenido la administración distrital para posicionar el nombre de algunos de sus proyectos entre las comunidades educativas; de ahí que en varias ocasiones los maestros hayan hecho referencia a proyectos de la administración anterior como 40x40 o la media fortalecida para hacer referencia a iniciativas de la actual administración. De igual manera, muchas veces los actores han recibido acompañamiento de algunas universidades, pero desconocen que estas están trabajando con ellos gracias a convenios firmados por la SED.

Ahora bien, se encontró una clara continuidad entre las políticas educativas de los niveles nacional y distrital. Esto facilita la aplicación de

los lineamientos del MEN, aunque se debe decir que, en algunos temas, como en el abordaje de las poblaciones vulnerables, la ciudad cuenta con mayores claridades. esta armonía entre el MEN y la SED se ha venido retomando, pues hay que recordar que en la administración anterior había diferencias conceptuales frente a la actual, por ejemplo, en el caso de la comprensión de las competencias socio-emocionales.

Una vez finalizado el estudio, llama la atención que, si bien el PSE presenta las líneas de trabajo, en los componentes y algunas acciones que los materializan, parece haber grandes sobreentendidos acerca de cuestiones clave de la política pública. Uno de ellos es el concepto de calidad educativa que, teniendo en cuenta la forma en que se miden los logros y metas relacionados, se llega a limitar al alcance de unos estándares internacionales en competencias del lenguaje, las matemáticas, el uso de tecnologías de la comunicación e información y el dominio de una segunda lengua estandarizada también: el inglés.

Para complementar estas conclusiones, presentamos ahora las que tienen una mirada sobre la metodología y la operativización del estudio en campo. En primera instancia, vale la pena resaltar la creciente generación de expectativa que surge de las indagaciones en campo respecto al SISPED. Hay registro, en una gran cantidad de informes de campo, de la manifestación de expectativas —cuando no claros requerimientos— sobre la utilidad de la información recogida en el sistema para la intervención efectiva de las acciones de la política pública en los colegios, o también para la mejora en el diseño de las mismas acciones. Estudiantes, acudientes, maestros y directivos docentes agradecieron la oportunidad de hablar y de solicitar a la Secretaría de Educación Distrital la visibilidad que para ellos es insuficiente. En este sentido, el IDEP se va concretando como puente entre los colegios y la administración central. Hay que aclarar que ante tales expectativas, el equipo de campo fue claro al dimensionar los alcances del SISPED, sobre lo cual se resaltó la importancia de contar con información pública sobre todos los aportes del sistema a la política pública distrital.

Desde la orilla opuesta también se recogieron ciertas críticas a la desarticulación de las entidades del Distrito en las intervenciones en los colegios. Aunque no fueron tan manifiestas, algunos coordinadores expresaron la necesidad de considerar las dinámicas institucionales de los colegios, pues en muchos casos sienten que tanto las investigaciones

y estudios desarrollados en los planteles, así como las intervenciones específicas, se convierten en obstáculos para el complejo devenir de la vida escolar cotidiana. Esta crítica también debe aplicar al hecho de que los estudios que se desarrollan desde las entidades del sector público, deben ser socializados y reconocidos entre las mismas entidades, para optimizar todos los recursos como para aprovechar elementos de análisis que con seguridad son útiles para múltiples efectos.

La Fase III del SISPED trajo consigo un valor agregado importante. La selección muestral desarrollada fue elaborada con rigurosa aleatoriedad (para las poblaciones de estudiantes y docentes pues se basó en el censo de sedes/jornadas), garantizando la representatividad por sexo, y de los grupos de estudiantes de 5°, 9° y 11° grados, debido al cálculo de los factores de expansión y los márgenes de error correspondientes.

Ahora bien, respecto a la experiencia sobre el desarrollo de la indagación en campo, es importante anotar que fue un acierto realizar un acompañamiento cercano a los profesionales de campo de la entidad encargada, DeProyectos SAS. Ello redundó en un mayor conocimiento de cada uno de los colegios sujetos de la investigación cualitativa, lo cual, desde la intención de comprender la realidad desde un enfoque situado y diferenciado, no puede ser de otra manera. Pero también ofrece una importante oportunidad de hacer una autoevaluación constante respecto a la utilidad y adecuación de cada una de las técnicas de investigación utilizadas; para este caso, el acompañamiento sirvió para corroborar que la distribución de técnicas de investigación fue la adecuada para los diferentes grupos de sujetos y los ítems de indagación de las categorías de las dos líneas estratégicas. Sin embargo, aún es necesario ajustar y mejorar los procesos de sistematización de la información, pues el puente entre los profesionales de campo y el análisis aún presenta, en algunos casos, brechas que aunque no insalvables, demoran el trabajo de análisis.

Por otra parte, hay que resaltar el enorme potencial que tienen técnicas como los grupos focales interzonales, las entrevistas y las cartografías sociales. Destacamos de los primeros, que los maestros los pudieron aprovechar como un espacio para la generación de diálogos expertos entre colegas desde los puntos de vista de los profesores dependiendo de su trayectoria y del colegio del que hacen parte, así como de posibilidades de generación de redes de maestros. Hubo ocasiones en las que,

al hablar de las experiencias específicas de un colegio, otros “tomaban atenta nota” sobre las posibilidades de aplicación en sus colegios, y manifestaban su admiración por los logros y propuestas de sus colegas.

Sobre las cartografías sociales, hay que decir que esta es una herramienta que ha demostrado ser muy adecuada para la interpretación de las relaciones socio-espaciales en los colegios. En particular, encontrar aspectos de convergencia entre todos los sujetos escolares, así como grandes particularidades dependiendo de si son acudientes, maestros o estudiantes (y entre los diferentes niveles educativos), es muy útil para comprender las grandes diferencias entre las vivencias y las experiencias de las personas en un mismo espacio.

Otra conclusión respecto al trabajo metodológico tiene que ver con la importancia de haber incluido nuevos actores dentro del ejercicio de seguimiento. Los aportes de los orientadores, por ejemplo, fueron fundamentales para conocer las experiencias relacionadas con la diversificación de la oferta en la educación media; el trabajo con los coordinadores, así mismo, permitió conocer cómo funcionan los procesos de articulación curricular dentro de los colegios; los diálogos con los personeros, por su parte, permitieron aproximarse a temáticas como la participación de los estudiantes en distintas instancias del gobierno escolar y en escenarios de participación externos a los colegios; y la profundización acerca de la convivencia escolar, con responsables del Comité de Convivencia Escolar, permitió reconocer asuntos formales sobre la cotidianidad y una mirada global sobre el clima escolar. También se resalta el hecho de haber incluido a las comunidades educativas de los colegios rurales y de haber podido conocer la particularidad de sus contextos en comparación con las realidades de los colegios de las zonas urbanas. De otro lado, también fue muy enriquecedor el haber realizado el análisis teniendo en cuenta los distintos niveles educativos y, de esa forma, corroborar que las experiencias son bastante disímiles entre unos y otros.

A partir de estas premisas, este ejercicio permitió confrontar las experiencias de todos los representantes de las comunidades educativas, incluidos los acudientes, sobre la forma como han vivenciado los diferentes componentes de la política educativa distrital. Aparte de los estamentos, el análisis también tuvo en cuenta distintas variantes como la ubicación del colegio y de la localidad, las jornadas académicas, las sedes, los niveles educativos de los estudiantes y de los maestros, las áreas

del conocimiento, entre otras. Para ayudar a contextualizar los distintos procesos referenciados por las comunidades educativas, resultó muy útil la inclusión de los relatos de los directores locales de educación. En esta línea, también se destacan los aportes de los rectores como los actores que muchas veces establecen el vínculo entre las intenciones pedagógicas de la SED y las particularidades de las comunidades educativas.

Para cerrar estas conclusiones, vale resaltar aquí que el SISPED ha venido diseñando y probando técnicas de indagación tanto cuantitativas como cualitativas con la población de niños y niñas de educación inicial, que pueden ser tenidas en cuenta como experiencias válidas e importantes para abordar a esta población. Desde la evaluación de los resultados obtenidos en el pilotaje en 2017 sobre la encuesta dirigida a estos niños, a partir de la cual se determinó que sería más favorable enfocarse en la realización de técnicas cualitativas para trabajar con esta población; hasta la aplicación de talleres específicos con niños y niñas de grados de preescolar en esta fase, logrando establecer elementos para futuras valoraciones y decisiones para aplicar en futuros estudios, no solo del mismo SISPED, sino también del IDEP en general. Sin embargo, para las próximas aplicaciones del SISPED se sugiere continuar perfeccionando las distintas metodologías para el trabajo con esta población, a fin de que cada vez sea posible obtener información más profunda y detallada.

Referencias

- Atkinson, P., y Coffey, A. (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage Publications.
- Correa, J. (2018). *Proyecto No. 2. Proyección operativa del trabajo de campo y los ajustes realizados al diseño cualitativo y a los instrumentos para la consulta a las 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 III*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.
- Correa, J. (2018a). *Producto 3. Informe técnico del proceso de análisis documental de la producción programática del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Educación Distrital, en la línea estratégica “Calidad*

educativa para todos”, del Plan Sectorial de Educación 2016-2020. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Correa, J. (2018b). *Producto 4. 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 III. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.*

Correa, J. (2018c). *Producto 6. Documento final que presenta la descripción del proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental, y los resultados de los análisis cualitativos 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 III. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.*

Correa, L. (2018). *Proyecto No. 2. Proyección operativa del trabajo de campo y los ajustes realizados al diseño cuantitativo y a los instrumentos para la consulta a las 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 III. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.*

Correa, L. (2018a). *Producto 3. Informe técnico del proceso de análisis documental de la producción programática del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Educación Distrital, en la línea estratégica “Calidad educativa para todos”, del Plan Sectorial de Educación 2016-2020. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.*

Correa, L. (2018b). *Producto 4. Informe técnico que presenta el 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 III. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.*

Correa, L. (2018c). *Producto 6. Documento final que presenta la descripción del proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental, y los resultados de los análisis cuantitativos 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 III.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Correa, J. y Correa, L. (2018). *Hallazgos derivados de la triangulación de resultados de la indagación cualitativa y cuantitativa a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación “Calidad educativa para todos”.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

DeProyectosSAS, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (2018). *Documento Técnico sobre la Aplicación, Captura, Crítica, Procesamiento, Sistematización, Validación y Análisis Preliminar de la Información Cuantitativa y Cualitativa.* Informe parcial de trabajo sin publicar. Bogotá: 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 II.* Bogotá: 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 II; y la consolidación del modelo del sistema.* Informe final de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Rojas, L., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (2017). *Informe técnico final que presenta 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 II.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Rosero, J., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (2017). *Informe técnico final que presenta la descripción del proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental, y los resultados del análisis cuantitativo del programa “Calidad educativa para todos”, en la primera aplicación del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, Fase II.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Secretaría de Educación del Distrito. (2017). *Plan Sectorial 2016-2020. Hacia una ciudad educadora.* Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf

Vargas, L. (2018). *Producto 1. Hoja de ruta metodológica y operativa para realizar el análisis cualitativo y cuantitativo de la consulta a fuentes primarias y el análisis documental de la producción programática del MEN y la SED correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz”, en el marco de la aplicación del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, Fase III.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Vargas, L. (2018a). *Producto 2. Proyección operativa del trabajo de campo y los ajustes realizados al diseño cualitativo y cuantitativo y a los instrumentos para la consulta a las fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, en el marco de la aplicación del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, Fase III.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Vargas, L. (2018b). *Producto 3. Resultados del análisis documental de la producción programática del MEN y la SED correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, en el marco de la aplicación del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, Fase III.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Vargas, L. (2018c). *Producto 5. Resultados de la triangulación (cualitativa y cuantitativa) de la información resultante de la consulta a fuentes*

primarias y secundarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, en el marco de la aplicación del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, Fase III. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Vargas, L. (2018d). *Producto 6. Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental, y resultados de los análisis realizados en cumplimiento del objeto contractual, correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, en el marco de la aplicación del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, Fase III. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.*

Vargas, L. (2017). *Producto 2. Informe técnico del proceso y los resultados del análisis documental de la producción de la Secretaría de Educación Distrital para las estrategias del programa Equipo para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.*

Vargas, L. (2017a). *Producto 4. Informe técnico final que presenta la descripción del proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental, y los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo del programa Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz, en la primera aplicación del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, Fase II. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.*

Vargas, L. (2016). *Informe técnico final que incluye la descripción del proceso, la revisión de documentos realizada, el ajuste en técnicas e instrumentos para la recolección de información y presente la estrategia de análisis de la producción documental del IDEP y la SED del estudio Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares – Fase I. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.*

Resultados consolidados SISPED 2019¹

Lina María Vargas Álvarez²

El presente capítulo se divide en cuatro partes. La primera parte contiene los resultados principales del levantamiento de información del año 2019, presentados por cada uno de los módulos correspondientes del sistema. En sí misma, corresponde a la dimensión descriptiva del SISPED en la que se presenta, desde una descripción general, tanto lo referido por los diferentes sujetos indagados en campo, como lo encontrado en las fuentes secundarias consultadas.

En esta parte, encontramos el ejercicio de triangulación de información entre módulos, que da cuenta de parte de la dimensión analítica del SISPED, pues hace dialogar información recabada, no solo desde diferentes módulos del sistema, sino también desde diferentes metodologías y técnicas de investigación. En este apartado presentamos una lectura analítica de la línea estratégica CET (en la que convergen los módu-

1 El equipo SISPED 2018 estuvo constituido por Jorge Alberto Palacio Castañeda como orientador general, Lina María Vargas Álvarez en la coordinación y apoyo a la orientación académica, Lorena Sofía Correa Tovar, Juan José Correa Vargas, Marisol Hernández Viasús y la entidad de apoyo organización y gestión de proyectos DeProyectos. El proceso de producción de los resultados consolidados se alimenta del trabajo realizado por Lorena Sofía Correa Pardo en el análisis cuantitativo y el análisis cualitativo realizado por Juan José Correa Vargas, y la correspondiente triangulación de resultados. De otro lado se incorporó en la información la consulta a fuentes secundarias llevada a cabo a través del trabajo de análisis documental de fuentes externas realizado por Lina María Vargas Álvarez, el trabajo de Aplicación de los Factores de Expansión a los Estimadores Obtenidos en el Ejercicio de Recolección de Información – SISPED 2019 e inferencias poblacionales, realizado por Julián Rosero Navarrete y el análisis de los informes de gestión de la SED realizado por María Clara Melguizo Castro, estos dos últimos para DeProyectos.

2 Socióloga, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Estudios Culturales, Universidad Nacional de Colombia. Coordinadora Equipo SISPED 2018. Correo electrónico: lvlinamariavargas@gmail.com

los de análisis cualitativo y de análisis cuantitativo, y los de análisis de fuentes externas y de informes de gestión); y una lectura analítica de la línea estratégica EERRP (en la que convergen los mismos módulos, en su información correspondiente a acciones de EERRP).

La cuarta parte expone de manera sucinta las principales conclusiones del ejercicio de comparación de resultados arrojados en las Fases II, III y IV, el cual recogió las tendencias encontradas en la indagación de fuentes primarias, como parte importante de los hallazgos del SISPED respecto al actual Plan Sectorial de Educación desde una mirada amplia. Por su parte, la quinta y última parte corresponde a las conclusiones y recomendaciones emanadas del desarrollo de la cuarta fase del SISPED en sus niveles descriptivo y analítico.

Dimensión descriptiva del SISPED. Resultados principales de los módulos de indagación a fuentes primarias y secundarias, Fase IV

Módulo de indagación a fuentes primarias con técnicas cuantitativas CET

A continuación presentamos una muestra de los principales hallazgos³ encontrados a partir de la aplicación de los seis formularios de la encuesta, dirigidos a estudiantes de 5°, 9° y 11°, a docentes, a coordinadores y a acudientes de los 65 colegios que hicieron parte de la muestra estadística de las Instituciones Educativas Distritales. Respecto a las encuestas de docentes y estudiantes, se realizó el cálculo y aplicación de factores de expansión para obtener estimadores que posibiliten la inferencia poblacional (DeProyectos, 2019a). Ello quiere decir que en la mayoría de las respuestas brindadas por los encuestados es posible afirmar que la representatividad se garantiza para todos los y las estudiantes, y docentes del sistema educativo distrital en Bogotá, y no solo respecto a los 65 colegios en los que se realizó la indagación. En el caso de los coordinadores y coordinadoras, y acudientes; sin embargo, los resultados son representativos de la muestra de los colegios.

3 El producto No. 1 del contrato 091 de 2019 suscrito entre el IDEP y Lorena Sofía Correa expone exhaustivamente los resultados de la indagación cuantitativa de fuentes primarias (ver Correa, 2019).

Los resultados serán expuestos a continuación, de acuerdo con cada categoría de análisis de las líneas estratégicas. A continuación, presentamos los ejes de la línea estratégica “Calidad educativa para todos”:

Eje 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica. En general los estudiantes de todos los niveles, en especial los de básica primaria, tienen una vivencia positiva acerca de la realización de actividades que desarrollan los saberes esenciales para la vida, pues más de la mitad responden las opciones “siempre” y “casi siempre” a la pregunta acerca de la frecuencia en la que en sus colegios les realizan actividades relacionadas con cada uno de los saberes (en especial con saber comunicarse, cuidarse, compartir y aprender).

Sin embargo, hay coincidencias en estudiantes de todos los niveles respecto a que los saberes esenciales en los que más se encuentran respuestas en las opciones “nunca” y “casi nunca” sean los de saber crear y saber investigar. Los acudientes, por su parte, también encuentran que el saber investigar es el que menos se trabaja en los colegios de la muestra, aunque en general manifiestan que todos los saberes esenciales hacen parte del aprendizaje en el colegio. Los docentes y coordinadores afirman en más del 80% que los saberes esenciales están incluidos en el PEI de su colegio y hacen parte de la curricularización; y de nuevo el saber investigar es el que menos se presenta como parte del currículo escolar, en especial entre los coordinadores y coordinadoras. Resulta entonces muy claro que el fomento de las competencias, habilidades y/o capacidades necesarias para desarrollar procesos de investigación en los estudiantes debe ser fortalecido con especial énfasis en los colegios del Distrito, seguido del fomento a la creación y a las capacidades creativas de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Sobre las orientaciones y el acompañamiento *in situ* de la SED para la transformación de las prácticas en aula, la vivencia de coordinadores y docentes es bastante disímil entre los dos estamentos. Mientras la mayoría de los docentes afirman no haber recibido orientaciones o acompañamiento de la SED, la mitad de los coordinadores manifiesta haber recibido acompañamiento y el 60% recibió orientaciones. Hay que aclarar que el coordinador o coordinadora responde si el colegio recibe o no orientaciones y acompañamiento de la SED, mientras que el docente responde si él, personalmente, las recibe, por lo que es esperable que el porcentaje de respuestas afirmativas sea más alto entre los coordina-

dores. Sin embargo, se evidencia la necesidad de mejorar los procesos internos de cada colegio para comunicar y socializar en diferentes instancias los contenidos de las orientaciones de la Secretaría de Educación Distrital, y hacer llegar así los aportes del nivel central para el mejoramiento de cada IED a los maestros y maestras.

Respecto a la evaluación, interesa decir que los docentes utilizan, para varios fines, tanto la evaluación estandarizada como la interna, siendo el porcentaje de no uso de los resultados muy bajo en ambos casos. En general, los maestros y maestras utilizan más la evaluación estandarizada y la interna para ajustar los contenidos de sus asignaturas y su metodología de enseñanza, mientras que consideran que la IE usa más la evaluación estandarizada para apoyar el PEI, el currículo y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). Además, la importancia dada a las pruebas SABER en los colegios no es muy alta, teniendo en cuenta que sus resultados son el indicador más utilizado por la SED para medir la calidad educativa: el 60% de los docentes las considera muy importantes, y el 57% de coordinadores marcaron esa opción de respuesta.

Por último, es relevante que un alto porcentaje de acudientes afirman que el colegio, a través de docentes y coordinadores, les socializan los resultados de las pruebas aplicadas a sus hijos e hijas en el colegio.

Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI. Al igual que en la fase anterior del SISPED, la lectoescritura es la competencia que arroja los resultados más favorables en la encuesta diligenciada por los estudiantes en todos los niveles educativos indagados, pues la lectura se trabaja de manera transversal en las IED y hay altos porcentajes de gusto por el área de lectura en los y las estudiantes. Sin embargo, las bibliotecas escolares, importante componente de la política de lectoescritura, no tiene el uso que deberían tener: por ejemplo, la mitad de los docentes no utilizan este espacio ni sus servicios como parte de su ejercicio pedagógico. Al preguntarle a los acudientes sobre el conocimiento del programa “Leer es Volar”, poco más de la mitad lo conoce (53,8%), aunque hay que tener en cuenta que este se desarrolla específicamente en 3° grado.

Respecto a las competencias matemáticas, los estudiantes tienen en altos porcentajes vivencias positivas relacionadas con el gusto por el área. Esto en especial, en el caso de los estudiantes de 5°, pues en el caso de

los adolescentes (estudiantes de 9° y 11°), el gusto por las matemáticas es manifestado apenas por la mitad de ellos. En esta categoría se resalta la realización de ejercicios de razonamiento lógico a los estudiantes por parte de un poco más del 70% de los docentes, y aproximadamente el 60% de ellos realizan ejercicios matemáticos con sus estudiantes, por fuera del área específica de matemáticas.

Otro de los hallazgos importantes es que tanto docentes como coordinadores manifiestan en un alto porcentaje hacer uso de las TIC en la práctica educativa con los estudiantes (72,2% los primeros y 63% los segundos), lo que se contradice un poco con la vivencia de estos últimos, cuyas respuestas en general se dirigen a que los computadores del colegio son usados exclusivamente en la clase de informática. Los acudientes, de otro lado, manifiestan que los estudiantes sí hacen uso de las TIC con fines académicos.

Ahora bien, entre los estudiantes de 9° y 11°, se evidencian avances en cuanto al aprendizaje de la segunda lengua. Sin embargo, frente a la infraestructura para la práctica (aulas de inmersión, por ejemplo) y el mejoramiento de la segunda lengua hay debilidades; un elemento importante en este punto es que pocos docentes realizan actividades en inglés para el desarrollo de los contenidos de sus asignaturas, lo cual contribuiría al fortalecimiento de esta competencia concreta. Entre el 65,5% de los acudientes hay una percepción positiva sobre la realización de actividades en el colegio encaminadas al desarrollo de la competencia de segunda lengua en los estudiantes.

Eje 3. Uso del tiempo escolar. Los estudiantes de básica primaria y básica secundaria, casi en su totalidad, demuestran estar a gusto con las actividades que realizan dentro de la jornada única (JU) y/o la jornada extendida (JE). Los de secundaria, además, afirman en alto grado estar satisfechos con los maestros y maestras de las actividades propias de estas jornadas ampliadas. Los altos niveles de satisfacción entre estos grupos de estudiantes también se encuentran respecto a la infraestructura y los espacios en general en los que se desarrollan las actividades.

Los jóvenes de educación media, en un 70% aproximadamente, están de acuerdo con que las actividades que realizan en el marco de la JU/JE están relacionadas con sus intereses vocacionales, habilidades o capacidades, y que pueden escoger sus líneas de profundización de acuerdo

con tales intereses y capacidades. Teniendo en cuenta la importancia de los contenidos y ofertas en jornada única para este nivel en particular, pues se busca fortalecer capacidades y competencias, así como aportar en la proyección académica, laboral o vocacional; sin embargo, aún hay un largo trabajo por hacer frente al desarrollo pedagógico de la JU y JE con estos estudiantes y, en especial, con la adecuación de la oferta respecto a los intereses de los jóvenes. No obstante, aunque en muchos casos no estén muy de acuerdo en que puedan escoger sus líneas de profundización de acuerdo a sus habilidades, deseos o capacidades, sí se sienten satisfechos en un alto porcentaje con los profesores de sus líneas de profundización.

En los tres niveles educativos, el porcentaje de satisfacción más bajo se da respecto a la alimentación brindada en el marco de las jornadas única y extendida, el cual está aproximadamente en un 60% para todos los grupos estudiantiles encuestados.

En términos generales, los docentes tienen una percepción positiva de la implementación de la JU y/o JE en el colegio, especialmente respecto a que, a partir de dicha implementación ha habido cambios importantes en el currículo escolar (más del 70% de docentes afirmó esto). Además, los resultados de la encuesta a docentes muestran un alto grado de satisfacción de los docentes con la carga laboral que estas jornadas implican, pues el 81,5% de los docentes que laboran en alguna de estas jornadas se sienten satisfechos con el número de horas que están trabajando actualmente. Hay que resaltar una gran diferencia respecto a las respuestas que a este respecto fueron brindadas por los coordinadores, pues afirman satisfacción en un 48%, lo cual evidencia que las mayores cargas las han tenido los directivos y directivas docentes.

Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial. En general, las vivencias de los estudiantes son bastante positivas en lo correspondiente a esta categoría. Casi el 100% de estudiantes de 5° manifestó que en su colegio les enseñan a respetar a todos, aunque poco más de la mitad manifiesta que sus propios compañeros son respetuosos. Los estudiantes de básica secundaria y de educación media, por su parte, en lo que más están de acuerdo, es en que pueden expresar su creencia religiosa y su orientación sexual sin sentirse rechazados; de igual manera, están de acuerdo en que los profesores les enseñan a respetar a todas las personas. En porcentajes relativamente altos (aproximadamente 60% en

educación media y aproximadamente 70% en básica secundaria) afirman que el colegio ofrece ayudas en clase para los estudiantes que presentan discapacidades visuales o auditivas.

Respecto a la vivencia de los docentes frente a la implementación de estrategias de educación diferencial, el SISPED encontró una gran variabilidad. El desconocimiento sobre pertenencias, condiciones o situaciones de algunos estudiantes es alto, principalmente para los estudiantes en el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (RPA), LGBTI, desplazados e indígenas. Con respecto a si los docentes han implementado o no estrategias de educación diferencial en alguna de las poblaciones mencionadas, en términos generales respondieron afirmativamente, aunque varían mucho por tipo de población y no son porcentajes muy altos, lo que manifiesta que hay un gran trabajo por hacer frente a la implementación de estas estrategias. En su orden, de mayor a menor, los grupos de estudiantes con los que los docentes manifestaron implementar estrategias diferenciales de educación son: quienes están en condición de discapacidad, afrocolombianos, raizales y palenqueros, quienes están en extraedad, las personas víctimas de desplazamiento forzado, lesbianas, gays, bisexuales, transgeneristas y/o intersexuales, indígenas y quienes se encuentran dentro del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente. Los coordinadores, aunque también presentan grandes variabilidades en estas respuestas, no lo son tanto, y parecen conocer más las condiciones, pertenencias o situaciones de los estudiantes. Esto, seguramente debido a que tienen un conocimiento más general de todos los niveles educativos del colegio, e incluso de las sedes y las jornadas.

Respecto a los acudientes, sobresale el porcentaje de los que estuvo de acuerdo con que en el colegio respetaban a todos los estudiantes (87%), lo cual es muy positivo. Sin embargo, conocen poco respecto a las estrategias de educación diferencial ofrecidas en la IED de sus hijos e hijas.

Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos. Un porcentaje más o menos alto de maestros considera que tienen una barrera de acceso para acceder al programa de apoyo para cursar estudios de posgrado, bien sea desde la SED o desde el colegio. Consecuentemente, el porcentaje de docentes que ha recibido apoyo de la SED para cursar algún posgrado es bajo (12,44%), y las dos principales razones que los docentes aducen para no haber accedido son: que no es fácil acceder, y que no saben cómo hacerlo. Aunque un mayor número de docentes se

han beneficiado de la formación permanente (en cursos como diplomados, especializaciones, talleres y otras estrategias educativas), la falta de información ya mencionada para acceder a esta oferta de estudios de posgrado también se replica en estos apoyos, pues tanto profesores como coordinadores, exponen como principal razón para no acceder a la formación permanente, la opción en la encuesta: no la conozco/no hay información. Lo preocupante de estos resultados es que hay un grueso de docentes y coordinadores que no han accedido a ningún programa de formación permanente, los cuales atienden a temáticas prioritarias identificadas en el Plan Institucional Anual de Formación (PIAF), y en las líneas estratégicas de la política educativa para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes. No obstante, la valoración de esta oferta es muy alta: de los docentes y coordinadores que han tomado alguno de los programas, en un alto porcentaje manifestaron que estos programas les habían sido útiles o muy útiles desde lo pedagógico.

Por último, respecto de las redes distritales de maestros, el 36% de docentes encuestados manifestó no hacer parte de ninguna. De los que sí pertenecen a alguna de estas redes, el 18,32% manifestó que han incentivado mucho su reflexión e intercambio de experiencias para la innovación de las prácticas pedagógicas.

Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas. En general, los estudiantes de educación media estuvieron de acuerdo en que en el colegio les han facilitado información sobre programas de educación superior y cómo acceder a ella (83,3%), y que en el colegio se llevan a cabo actividades para explorar sus intereses, metas, sueños e imaginarios sobre proyectos de vida (75,2%). También afirmaron estar de acuerdo en que el Servicio Social Estudiantil Obligatorio (SSEO) es un espacio de exploración y orientación para ellos (65,2%), en que los profesores de sus líneas de profundización tienen manejo de los temas y son didácticos (83,8%) y en que los espacios para el desarrollo de las áreas de profundización son adecuados (77,9%). Hubo tres aspectos en que los estudiantes de educación media manifestaron su acuerdo en porcentajes más bajos (alrededor del 50%): haber participado en actividades correspondientes a la media diversificada en escenarios por fuera del colegio, haber participado en eventos organizados por instituciones de educación superior (IES) en los que brindan información de cómo ingresar a ellas y haber participado en eventos de comunicación y nuevas tecnologías.

Los docentes también manifestaron estar de acuerdo con haber desarrollado proyectos interdisciplinarios que profundicen en las diferentes áreas del conocimiento y con el hecho de que los estudiantes de media asistan a ferias, cursos o talleres ofrecidos en áreas de su interés particular o en articulación con el SENA u otras IES. Resalta el alto porcentaje de docentes y coordinadores que afirman haber contribuido a la construcción del proyecto de vida de los y las estudiantes de educación media. En contraste con lo anterior, en un bajo porcentaje los maestros y maestras están de acuerdo en que en su IED se cuenta con formación en procesos de transversalización de competencias básicas, aunque es una cuestión que debe ser reforzada.

Los acudientes, en términos generales, califican como buenos los aspectos que fortalecen la educación media, respecto a la dotación de los espacios para desarrollar las actividades de la educación vocacional, las actividades correspondientes a la media integral en otros espacios diferentes al del colegio, el acompañamiento de universidades u otras IES, la realización de proyectos interdisciplinarios, de profundización en diversas áreas del conocimiento y el trabajo de los profesores encargados de las áreas de profundización. También califican positivamente la frecuencia con la que el colegio realiza acciones y actividades para apoyar a los y las estudiantes, en especial, frente a la planeación de su proyecto de vida y para brindar información útil para el acceso al SENA o a las IES. A continuación, presentamos los ejes de la línea estratégica “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz”.

Eje promoción

En este eje se abordan temas como la implementación de la Cátedra de la Paz, el clima escolar, las competencias socio-emocionales y ciudadanas, los planes y manuales de convivencia, y la participación ciudadana. Respecto a la implementación de la Cátedra de la Paz, en los diferentes niveles educativos se trabajan todas las temáticas propuestas para esta cátedra, a través de las diferentes áreas. Los y las estudiantes de 5° manifestaron que las temáticas más trabajadas, de acuerdo con su vivencia, son medio ambiente y manejo de los recursos, y derechos humanos; mientras que menos de la mitad de estudiantes reconocen un trabajo sobre temas referidos a la paz en Colombia y al acoso escolar. Por su parte, los y las estudiantes de 9° y 11° también coinciden en que los temas más trabajados son medio ambiente y manejo de los recursos

naturales, justicia y derechos humanos, y memoria histórica, cuestión que reiteran los docentes, quienes afirman trabajar más intensamente los temas medioambientales, además del de participación y valoración de lo público. Con un 34% de respuestas afirmativas, la temática menos abordada por los maestros y maestras es la de tratados nacionales e internacionales de paz. Es importante resaltar que esta temática, muy concreta e importante desde la perspectiva histórica del post-acuerdo, no está siendo suficientemente abordada, así como lo relacionado con los contextos más cercanos a la vida estudiantil, como el acoso escolar.

No obstante, la vivencia del respeto en el trato entre los diferentes sujetos escolares en la cotidianidad del colegio es bastante positiva para la generalidad de personas. Entre los y las estudiantes de todos los niveles, un alto porcentaje afirma que sus profesores los y las respetan, aunque es un poco más bajo en el caso de estudiantes de secundaria y de educación media. Por su parte, son los chicos y chicas de 5° quienes manifiestan en menor porcentaje que son respetados por sus compañeros y compañeras, aunque el porcentaje de respeto en general es bastante alto. Los docentes y coordinadores viven en general altos grados de respeto por parte tanto de sus estudiantes como de sus colegas, aunque hay que anotar que en buena medida exponen que los acudientes de sus estudiantes los irrespetan. Estos últimos, en cambio, afirman en el 87,5% que los maestros y directivas docentes los respetan siempre, lo que resulta muy importante en términos de las relaciones familia-escuela.

Acerca de las competencias socio-emocionales y ciudadanas, las más trabajadas de acuerdo con los y las estudiantes de 5° son: el reconocimiento y respeto de las diferencias, el cuidado de uno mismo y el manejo de las emociones, las cuales —exceptuando la última— son también las más trabajadas en el nivel de básica secundaria. En las respuestas de los y las estudiantes de media, por su parte, no hubo especial predominancia de alguna de las competencias, aunque hay cierto énfasis en la de manejo y resolución de conflictos (el 43,1% respondió que se trabaja “algo”). Los acudientes en general tienen una percepción positiva respecto al trabajo sobre las competencias ciudadanas en el colegio: el 84,3% afirma que, en el colegio, a su hijo le han dado herramientas para que sea una mejor persona; y el 78,4% manifiesta que el colegio le ha brindado herramientas a los mismos para que pueda ser un mejor ciudadano o ciudadana. Además, un alto 83,1% respondió afirmativamente a la pregunta de si el colegio le ha dado herramientas para mejorar la convivencia con el o la estudiante de quien es responsable.

La actualización del plan de convivencia y del manual de convivencia (así como su uso efectivo) es una acción central de la política educativa para la convivencia escolar, pues son herramientas importantes dentro de cada IED. Aunque el uso es bastante amplio en estudiantes de todos los niveles, y más aún en docentes (más del 80% de ellos manifiesta que el manual de convivencia le ha servido para enseñar a los estudiantes los derechos y deberes, trabajar con los estudiantes el respeto y el reconocimiento de las diferencias en el colegio y resolver conflictos entre los estudiantes), los procesos democráticos de actualización aún no son tan fuertes: entre los y las estudiantes de 5° menos de la mitad afirman haber participado en la actualización, y entre los de 9° y 11° el porcentaje de participación ronda el 22%. Hay que resaltar, sin embargo, que los y las estudiantes de todos los niveles usan en importantes porcentajes el manual para conocer sus deberes y derechos, y como herramienta para reconocer y respetar las diferencias en el colegio; aunque en menores porcentajes, el manual también ha servido como apoyo en la resolución de conflictos.

Por último, acerca de la participación, los y las estudiantes de los tres niveles educativos indagados en la encuesta tienen muy altos niveles de conocimiento del gobierno escolar, reconociendo sus funciones. Además, y quizás aún más importante, manifiestan ampliamente sentirse libres de expresar sus ideas y opiniones, y de participar en el aula y por fuera de ella. Hay ciertas diferencias entre los chicos de primaria (quienes participan más dentro del aula que fuera) y entre los de secundaria y media (quienes revierten esa relación). En cuanto a los maestros y coordinadores, su vivencia también es muy positiva, pues manifestaron en su gran mayoría, sentirse libres en el colegio de expresar sus opiniones y proposiciones; además, tienen mucha confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar.

Eje prevención

En este eje se abordan, desde la indagación cuantitativa, temas relativos al entorno escolar y la relación familia-escuela.

Acercas de la vivencia del entorno escolar, en general los y las estudiantes se sienten seguros en el entorno escolar, que incluye los espacios del colegio, sus alrededores e incluso el entorno virtual (internet). Los y las estudiantes de 5°, por ejemplo, manifiestan sentirse “seguros” y “muy

seguros” en más del 80%, y los estudiantes de 9° respondieron tales opciones en un 73,1%, porcentaje muy similar al brindado por los y las jóvenes de educación media. Aunque las respuestas positivas (seguros y muy seguros) son altas, es importante resaltar que, para el caso de los y las adolescentes de 9° y 11°, los porcentajes de respuesta en la opción “poco seguros” es alta: en el caso de los de 9°, esta respuesta es mayor a la brindada por los chicos de primaria en doce (12) puntos porcentuales. La vivencia de los acudientes, por su parte, difiere bastante de la observada en los estudiantes, puesto que respondieron en mayores porcentajes las opciones de sentirse “poco seguros” (32,1%) y “nada seguros” (6,2%) en el entorno escolar. No obstante, un alto porcentaje de los/as acudientes está de acuerdo con que la comunidad escolar goza de seguridad teniendo en cuenta las condiciones del entorno.

Ahora bien, respecto a la relación entre los colegios y las familias de los estudiantes, tanto acudientes como docentes manifiestan vivencias bastante positivas. Alrededor del 70% de los docentes está de acuerdo con que les dan herramientas para mejorar y profundizar la relación con los acudientes, y más del 90% está de acuerdo en que se facilita la enseñanza cuando las familias se involucran en el proceso educativo. Los coordinadores respondieron aún más de manera positiva. Por su parte, más del 80% de los acudientes está de acuerdo con que se les ha invitado a acercarse a la comunidad escolar, y más del 70% de ellos manifiesta que se ha involucrado más en la comunidad escolar.

Módulo de indagación a fuentes primarias técnicas cualitativas

En esta sección se presentan algunos de los principales hallazgos⁴ encontrados a partir de la aplicación de entrevistas, grupos focales, cartografías sociales y talleres con niños y niñas de educación inicial en 17 colegios para la indagación de la línea estratégica “Calidad educativa para todos” y 8 para la de la línea “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz”. Estos 25 colegios hacen parte de la muestra general de 65 colegios, diseñada para la indagación cuantitativa. Las técnicas cualitativas arriba mencionadas fueron aplicadas a maestros y maestras, estudiantes de 5°, 9° y 11°, rectores(as), directoras

4 El producto No. 1 del contrato 091 de 2019 suscrito entre el IDEP y Lorena Sofía Correa expone exhaustivamente los resultados de la indagación cuantitativa de fuentes primarias (ver Correa, 2019).

locales de educación, acudientes, coordinadores, orientadoras, y niños y niñas de transición.

A continuación, se presentan los ejes de la línea estratégica “Calidad educativa para todos”:

Eje 1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica. Hay que resaltar que la gestión pedagógica en los colegios cuenta cada vez con mejores procesos, e incluso con más autonomía pues aunque tengan las IED acompañamiento o no para su fortalecimiento, la revisión de las mallas curriculares y del manual de convivencia, así como los ajustes al PEI, son acciones que se realizan de manera periódica y participativa en la mayoría de los colegios de la ciudad, aunque aún es posible mejorar en una mayor apertura la participación, según se observa en los relatos de estudiantes y acudientes.

Respecto a los acompañamientos pedagógicos de la SED, se puede afirmar que los colegios que más se han beneficiado de esta iniciativa son aquellos que están implementando la jornada única o la jornada extendida, lo cual genera desigualdades en el conjunto de colegios, como lo hicieron notar varios maestros y maestras, así como los directivos. No obstante, en la gran mayoría de colegios que han tenido acompañamiento, las personas con quienes se conversó, destacaron el profesionalismo de los docentes y profesionales externos, así como su interés en respetar y valorar el trabajo autónomo de los maestros y maestras de los colegios. Igualmente, en general los convenios que suscriben las IED con entidades externas y universidades, con el apoyo de la SED, resultan bien valorados por las comunidades educativas, pues los procesos que se llevan a cabo permiten el fortalecimiento de procesos y acciones de política educativa para la media integral, la primera infancia, el aprendizaje de la segunda lengua, entre otros. No obstante, de lo anterior, surgieron dos elementos que llaman la atención: el primero es que el reconocimiento de la figura de los Pares de Acompañamiento Pedagógico (PAP), importantes en el proceso de acompañamiento de la SED para el fortalecimiento de la gestión pedagógica, se limita a los rectores y rectoras; y el segundo elemento, es que hay grandes obstáculos para garantizar la continuidad de los acompañamientos externos, pues los procesos burocráticos (de contratación específicamente) afectan directamente las dinámicas de los colegios y rompen el trabajo construido entre los pares académicos.

Acerca del manejo integral de la evaluación, al igual que con el fortalecimiento de la gestión pedagógica, las comunidades educativas aplican sólidos ejercicios participativos para el uso de los resultados de las pruebas externas e internas, la revisión periódica de los modos de evaluación y la preparación para obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas, cuenten o no con el acompañamiento externo de la SED. De nuevo, se resalta que los colegios que han contado con un acompañamiento óptimo y continuo por parte de la SED alrededor de estas temáticas, son aquellos que están en la apuesta de la jornada única; pero además se encontró que las mejores experiencias de acompañamiento pedagógico fueron comentadas por maestras de educación inicial.

El uso de los resultados de las evaluaciones, sean internas o externas, es disímil entre los colegios que hicieron parte de la indagación. Hay algunos que de manera sistemática utilizan esos resultados para ajustar sus mallas curriculares o revisar los planes de mejoramiento, mientras que en otros colegios los resultados son fuente de roces o diferencias entre los mismos maestros y frente al sistema educativo en general. Por ejemplo, las pruebas SABER, que son estandarizadas, generan mucha resistencia entre los maestros y maestras quienes aseguran que son muy negativas, pues su diseño no tiene en cuenta las particularidades de los contextos de los colegios públicos en comparación con los colegios privados, cuestión que puede explicar en parte los bajos resultados de los primeros respecto al conjunto de los segundos. Muchos estudiantes, por su parte, aseguraron no sentirse preparados suficientemente para afrontar las pruebas estandarizadas, aunque valoran los esfuerzos de sus maestros y maestras al respecto.

Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI. Las competencias lectoescritoras de los niños y niñas en los colegios tienen en general buenas valoraciones en los colegios donde, en las conversaciones realizadas con los y las estudiantes, es claro que la lectura gusta bastante entre ellos. El programa “Leer es Volar” (que es distrital e intersectorial) es reconocido por estudiantes y maestros, aunque en el ámbito educativo se denomina Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura y está dirigido al grado 3° —respecto a lo cual varios maestros y maestras solicitan la ampliación en la cobertura de este programa específico a todos los y las estudiantes del colegio—. Por su parte, en las conversaciones llevadas a cabo con las maestras de educación inicial, se resaltó que la dotación pedagógica para el fortalecimiento de la lectura

dirigida a este nivel educativo, ha sido muy bien recibida tanto por ellas como por los niños y niñas.

En general, en las diferentes técnicas se reveló que en los colegios existen diversas prácticas autónomas de las comunidades educativas para fortalecer la lectoescritura en los distintos niveles educativos. Es importante además que entre los acudientes también se está dando cuenta del gusto de los y las estudiantes por la lectura, y hay casos de un alto involucramiento de la familia en los hábitos de lectura de los niños y niñas y, por ende, en la formación de sus hijos.

No obstante, de estas valoraciones positivas, uno de los temas más polémicos fue el funcionamiento de las bibliotecas escolares. Los servicios allí prestados no son continuos (muchas veces están cerradas o no disponibles para todos los estudiantes), hay dificultades en el préstamo de libros y, también muy importante, no hay bibliotecarios profesionales encargados de dinamizar estos espacios. Sobre esto último, algunos rectores aseguraron que es problemática la nueva política que potencia la figura de un solo gestor de bibliotecas encargado de acompañar a varios colegios.

En relación a los acompañamientos de la SED para el fortalecimiento de las competencias matemáticas, las comunidades educativas destacaron la presencia de los docentes de apoyo —los cuales suelen ser practicantes universitarios— quienes han permitido, por ejemplo, la apertura de nuevas líneas de profundización en matemáticas en el marco de la media integral. En la indagación cualitativa se resalta el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras, que han facilitado el acercamiento de los estudiantes con esta área del conocimiento; por ejemplo, se destaca el uso de plataformas virtuales en bachillerato, y de juegos y otros materiales didácticos en la primaria y en la educación inicial.

Respecto al componente de las competencias ciudadanas para el uso de las tecnologías digitales, es importante indicar que el programa saber digital es reconocido por los rectores más no por los maestros y maestras, pese a que muchos de ellos han participado en diferentes capacitaciones. De otro lado, con relación a la dotación tecnológica, la mayoría de colegios sí ha recibido equipos por parte de la SED; sin embargo, continúan los problemas por la obsolescencia de estos equipos, los requerimientos de mantenimiento y los recurrentes problemas de conectividad, los

cuales afectan el desarrollo de las clases y de los proyectos escolares. No obstante, de estos obstáculos hay que resaltar el esfuerzo de los colegios para que sus docentes de las distintas áreas y cursos, utilicen cada vez más las TIC para innovar y diversificar sus prácticas pedagógicas; en muchos casos esta innovación también nace de la iniciativa propia de los maestros y maestras. Ello es ampliamente reconocido tanto por estudiantes como por padres y madres de familia.

Respecto a la política para el fortalecimiento de las competencias para el aprendizaje de la segunda lengua, se registraron muy buenas valoraciones en los contextos escolares. El acompañamiento externo en escenarios como la media integral o las aulas de inmersión fue muy valorado por los maestros y maestras, quienes además han desarrollado buenas experiencias de articulación curricular con los docentes de apoyo; en algunos colegios, inclusive, ya se registran avances en la transversalización del bilingüismo. También es importante el hecho de que la mayoría de estudiantes estén felices con sus profesores de inglés; no obstante, llamó la atención que algunos estudiantes de secundaria hayan compartido su inconformidad por el hecho de que los mejores maestros de inglés solo estén dando clase en la media.

Eje 3. Uso del tiempo escolar. El análisis de la categoría de talento humano en la jornada única, también dejó al descubierto algunos problemas relacionados con los constantes cambios en los maestros de apoyo, que en general son muy apreciados tanto por estudiantes como por los maestros y maestras de las IED; esta situación es muy criticada por las comunidades educativas debido a que se pierde la confianza y los procesos construidos con los profesionales externos, afectando la continuidad. Además de lo anterior, algunos maestros mencionaron tener ciertos problemas con el pago de las horas extras por las actividades de apoyo que realizan a contra jornada, lo cual para muchos es una buena opción de complemento de su trabajo, sin afectar los procesos de los estudiantes.

En lo que tiene que ver con el componente de infraestructura, las valoraciones estuvieron divididas entre los colegios que se han sumado a la jornada única y sí se han visto beneficiados con la realización de obras en sus instalaciones (lo que en muchos casos ha permitido que las actividades propias de esta jornada ya se puedan realizar dentro de sus instalaciones, lo cual incide positivamente tanto en el manejo de los

recursos financieros como en la garantía de la seguridad de los y las estudiantes), y los colegios que no se han sumado del todo a esta iniciativa pero que igualmente demandan mayores recursos de la administración distrital.

En el caso de los colegios que no cuentan con los escenarios para la realización de las actividades de diferentes centros de interés, algunos maestros y maestras expresaron su preocupación ante los riesgos que toman los estudiantes —y la responsabilidad que están asumiendo los docentes directamente— en el traslado hacia otros espacios. De todas maneras, es importante señalar que se registraron varias experiencias positivas con relación al uso de espacios públicos como parques o canchas sintéticas, siendo este uno de los objetivos de la política pública de la ampliación de la jornada escolar y, más aún, del disfrute de la ciudad educadora.

Sobre el funcionamiento del Programa de Alimentación Escolar (PAE), la mayoría de maestros y directivas señalaron que ha habido importantes mejoras en este servicio. Estas mejoras se describen respecto a la gestión de los operadores de los alimentos, y la variedad en los menús, ambos elementos han permitido que se reduzca el desperdicio de alimentos. También se destacó, especialmente, que el servicio de comida caliente esté funcionando sin inconvenientes en los colegios rurales. Los profesores, por su parte, si bien tienen algunos reparos sobre el funcionamiento del PAE, reconocen el esfuerzo institucional para ofrecerles garantías a los estudiantes para que puedan asistir y permanecer en las distintas actividades pedagógicas. No obstante, se recogieron críticas relacionadas con la priorización de los servicios de alimentación en la jornada única por encima de la jornada regular, y el hecho de que en algunos colegios los estudiantes están recibiendo dos refrigerios reforzados en vez de un almuerzo.

Por último, en general el servicio de transporte escolar para las actividades extracurriculares recibió buenas valoraciones por parte de las comunidades educativas. Se destacaron elementos como la puntualidad de las rutas y el acompañamiento de los monitores y de maestros para garantizar la seguridad y el buen funcionamiento del servicio, aunque los maestros y maestras que tienen esa obligación manifestaron que no se les reconocen las horas extras que destinan a acompañar a los estudiantes fuera del colegio.

Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial.

Respecto a la política a favor del fortalecimiento de las prácticas incluyentes en los entornos escolares, el tema que más moviliza a las comunidades educativas es, sin duda, la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), aunque este no es el foco principal de esta política en el PSE. A las buenas prácticas desarrolladas por las comunidades para mejorar la calidad de vida de los estudiantes en estas condiciones, las cuales van en crecimiento, se suma el acompañamiento de profesionales externos enviados desde la administración distrital (inclusive a los colegios rurales). Sin embargo, hay un llamado para que desde la SED se aumente considerablemente la cantidad de profesionales de apoyo enviados a los colegios y se agilice su contratación, teniendo en cuenta la alta especialidad que deben tener. Se destacan también los avances en la infraestructura a favor de las poblaciones con movilidad reducida y los avances en el tema de los diagnósticos médicos de estas poblaciones.

Con relación a las estrategias para la inclusión de otras poblaciones diversas, es muy importante que las comunidades educativas den cuenta de la reducción de conflictos o de agresiones contra la población LGBTI. Más relevante aún es que ello se ha debido (al decir de los maestros) a que los estudiantes cada vez son más abiertos de mente y tolerantes, y no necesariamente a intervenciones concretas de la SED o de los colegios. El aumento del respeto hacia los estudiantes LGBTI contrasta con el caso de la población afrocolombiana, sobre la cual se siguen presentando casos de prejuicios, bromas y agresiones. Si bien en los colegios se han creado estrategias para incentivar el reconocimiento de las culturas afrocolombianas, lo cierto es que los y las estudiantes afro con quienes se conversó (y por referencia de compañeros) prefieren no ser visibilizados para evitar burlas o matoneo.

Un tema emergente y muy reiterado es la presencia de estudiantes venezolanos en los colegios públicos de la ciudad, y por ende la garantía del derecho a la educación. Sin duda es el hallazgo más relevante de este análisis, por los impactos que han tenido en las comunidades educativas, que en general aseguraron que ha habido muy buena recepción y convivencia con estos estudiantes, más no con sus padres, con quienes se han presentado algunos conflictos tanto en los colegios como en los barrios aledaños. Además del tema convivencial, los maestros hicieron el llamado a la SED para que desarrolle estrategias que den respuesta a

problemas como la baja escolaridad de estos estudiantes y sus necesidades de nivelación.

Si bien en el PSE se establece un énfasis en la atención a la población víctima de la violencia, lo cierto es que en los colegios no se han identificado prácticas diferentes a la garantía del derecho a la educación de estas familias. Las comunidades educativas coincidieron al señalar que todavía hay mucho miedo y mucho riesgo en los entornos escolares, razón por la cual las víctimas prefieren no ser visibilizadas. Las comunidades escolares tampoco han desarrollado iniciativas para evitar una posible revictimización de estas poblaciones.

Con relación al componente para la atención a la población adulta y en extraedad, en varios colegios fue muy bien valorada la jornada nocturna, gracias a la oportunidad que les ha dado a muchos adultos —incluidos varios padres y madres de familia y vecinos de los colegios— de volver a las aulas. Respecto al programa de aceleración “Volver a la Escuela”, los maestros y maestras aseguraron que sigue siendo muy conflictiva la presencia en las aulas de estudiantes en extraedad que han estado desescolarizados.

Eje 5. Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes. Los diferentes componentes del Sistema de Formación Docente arrojan niveles de avance (o de reconocimiento en los colegios) bastante disímiles. En el apoyo a los procesos de formación para los maestros noveles y normalistas, por ejemplo, se evidenciaron nulos avances, de acuerdo a lo señalado por los maestros y directivos.

Con relación a los programas para la formación avanzada (apoyos para estudios de posgrado), la mayoría de relatos de los maestros se centraron en las críticas a la actual administración debido a la reducción en el número de becas de posgrados para los profesores y por el aumento en los requisitos necesarios para ser beneficiario de uno de estos apoyos; aunque hay que anotar que un alto número de los docentes con quienes se conversó, ya cuentan con estudios de posgrado, realizados con o sin apoyo de la SED. Por otra parte, uno de los temas más importantes tratados, en especial con los rectores y rectoras, es el impacto de los maestros y maestras posgraduados sobre los procesos académicos de sus colegios. La indagación encontró que, así como hay casos de maestros que han llegado a sus colegios a liderar procesos pedagógicos, hay otros casos en

los que las comunidades educativas se quejan porque no han visto ningún proceso liderado por los maestros y maestras con estos estudios y de quienes se espera aporten cualificadamente a sus instituciones. Frente a este problema, algunos rectores hacen el llamado a la SED para que revise las estrategias de seguimiento del Sistema de Formación Docente.

En lo relacionado a los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) las valoraciones no fueron las mejores, ya que la gran mayoría de los maestros aseguraron que no han participado en estos espacios, argumentando que no los conocen, que no les interesa o que no les dan permiso para asistir. Algunos maestros criticaron la reducción en la oferta de estos programas, mientras otros aseguraron que es preferible concentrar todos los recursos en los programas de formación avanzada. Respecto a la categoría de innovación, es importante destacar el hecho de que los rectores, a diferencia de los maestros, sí conocen los centros de innovación y comparten experiencias muy positivas sobre estos. Además, señalan que se presentan muchos problemas a la hora de convencer a los maestros y maestras para que asistan a actividades ofrecidas en estos centros. En contraposición al bajo reconocimiento de los centros de innovación, los maestros y maestras valoran positivamente la realización de los foros educativos locales y distritales, así como las mesas estamentales, por ser el escenario propicio para el encuentro y el diálogo con otras comunidades educativas.

Finalmente, con relación a la categoría de reconocimiento, se destacaron las experiencias de varios colegios en los que los profesores han recibido reconocimientos tanto de la SED como del IDEP. A propósito del IDEP, algunos maestros y directivas resaltaron los acompañamientos que esta entidad le ha brindado a los mismos, con el fin de que sistematicen y difundan sus experiencias más innovadoras.

Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas. Hay que resaltar que toda la apuesta por fortalecer y diversificar la educación media tiene muy buenas valoraciones en los contextos escolares. Con relación a la diversificación de la oferta de educación media en la IED, tanto docentes como estudiantes de media resaltaron la pertinencia de esta iniciativa, así como los acompañamientos que han recibido por parte de distintas universidades, los cuales son adecuados y han permitido la ampliación de la oferta académica. La elección de las líneas de profundización también es un proceso valorado en especial por los estudiantes,

aunque algunos solicitaron que constantemente se abran nuevas alternativas, para dar cuenta de su amplio espectro de intereses académicos y profesionales. Se encontró, por otra parte, una alta valoración del profesionalismo de los docentes de apoyo, así como de las oportunidades de realización de proyectos de investigación que les permiten fortalecer sus competencias de cara a la educación superior.

Respecto a los escenarios de exploración por fuera del colegio, llamó la atención que la gran mayoría de los estudiantes con quienes se conversó hayan señalado que sí conocen las ferias universitarias, pero que en este año aún no los han llevado a ninguna. Ante esta situación, varios de ellos cuestionaron las estrategias de difusión de estas iniciativas por parte de la SED. Sin embargo, algunos de ellos resaltaron alternativas como la realización de ferias universitarias en otros colegios de sus localidades. En estas conversaciones también se resaltaron las invitaciones que han recibido de parte de algunas universidades para que los visiten y conozcan los programas que ofrecen.

Al conversar acerca de la orientación socio-ocupacional, fue evidente que los temas de la orientación vocacional y el fortalecimiento de los proyectos de vida de los estudiantes se han venido transversalizando en distintos grados, y no solo en el nivel de educación media, lo cual es bastante positivo, pues prepara mejor a los estudiantes. Algunos estudiantes de media, por su parte, cuestionaron el trabajo de los orientadores escolares ya que no sienten que los estén acompañando debidamente ni que estén gestionando su participación en escenarios externos; otros cuestionaron la aplicación de encuestas y test como estrategias para orientarlos y señalaron que lo más efectivo es el diálogo abierto con personas que les puedan contar cómo es el mundo universitario, como por ejemplo los egresados de sus propios colegios, con experiencia como estudiantes de entidades de educación superior. Finalmente, se resalta que tanto los acudientes como algunos estudiantes mostraron cierto favoritismo hacia el SENA como la principal opción para estudiar, ya que les ofrece herramientas concretas para desempeñarse en el mundo laboral de manera más inmediata.

En seguida, se presentan los ejes de la línea estratégica Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz:

Eje promoción

Este eje contiene varios componentes: convivencia escolar (que a su vez trata específicamente de la Cátedra de la Paz y del clima escolar), competencias socio-emocionales y ciudadanas, participación ciudadana y planes, y el manual de convivencia.

Respecto a la convivencia escolar, en lo relacionado con la Cátedra de la Paz, las comunidades educativas dieron cuenta de distintas experiencias alrededor de la implementación de sus contenidos. En algunos casos, estos contenidos se desarrollan en las áreas de ciencias sociales, ética o religión, y en otros casos la transversalización de la cátedra se ha dado a través del trabajo articulado entre distintas áreas o por medio de la gestión de los proyectos escolares. Por otro lado, hubo relatos de experiencias en las que la apropiación de los contenidos de la cátedra se ha dado a través de las actividades del proyecto Hermes (de manejo y resolución de conflictos, de la Cámara de Comercio de Bogotá), o por medio de talleres que han contado con el acompañamiento de entidades como la Personería Distrital o de algunas organizaciones sociales y comunitarias. No obstante, llama la atención que en la mayoría de los colegios solo se estén abordando temáticas relacionadas con la formación en valores o los principios democráticos, mas no sobre situaciones actuales del país relacionadas con la paz, la violencia o la reconciliación.

Sobre el clima escolar, vale destacar las diferencias en las vivencias y experiencias de los distintos estamentos (e incluso niveles educativos), en los colegios. Es llamativo que los directivos docentes y las maestras y maestros de educación inicial y de primaria, tengan una visión más positiva u optimista sobre la convivencia en sí misma, mientras que los acudientes, estudiantes y maestros de secundaria y de media son más críticos al respecto, pues consideran que aún hay muchos casos de agresiones y de hostigamiento entre los distintos miembros de la comunidad educativa. A propósito de los estudiantes, es importante el hecho de que varios consideren que ni los maestros, ni los coordinadores ni los celadores, suelen intervenir cuando se presentan riñas o situaciones críticas.

Con relación a las causas más comunes de los conflictos que afectan el clima escolar, la investigación evidenció que la infraestructura de los colegios es un factor determinante, ya que, entre más grande y más populoso es un colegio, más posibilidades hay de que se presenten conflictos

o problemas de seguridad; lo contrario sucede con los colegios considerados pequeños y con las instituciones ubicadas en territorios rurales.

Otros elementos mencionados respecto a las afectaciones en el clima escolar, fueron las diferencias entre estudiantes al momento de definir el uso de los espacios comunes —lo cual está relacionado con el punto anterior—, en las que casi siempre están involucrados estudiantes de 5°, la llegada de estudiantes nuevos a quienes acusan de traer malas prácticas relacionadas con el consumo y la venta de sustancias psicoactivas, y los conflictos a raíz de la masiva llegada de estudiantes venezolanos (que en general involucran más a los padres y madres de familia venezolanos que a los mismos estudiantes, aunque se recogieron varios relatos en los cuales están involucrados niños y niñas de primaria que han maltratado a estos nuevos compañeros y compañeras). Ante las distintas problemáticas referidas, nuevamente se destacó el proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá, como el principal órgano para la conciliación y la resolución de conflictos entre la población estudiantil.

En cuanto al respeto en las relaciones cotidianas entre las comunidades educativas, el análisis de las voces de los sujetos dejó al descubierto que todavía se presentan muchos casos de irrespeto y malos tratos entre los mismos maestros, y entre los maestros y los directivos docentes, los estudiantes y los acudientes. Es sugestivo el hecho de que, en los distintos conflictos entre estos actores, aún salgan a relucir actitudes machistas, racistas, clasistas y xenóforas entre ciertas personas (en muchos casos, provenientes de maestros o maestras). No obstante, es importante destacar la aparente reducción en los casos de hostigamiento a la población LGBTI. Se destacan también las relaciones armónicas entre las maestras de educación inicial, así como el hecho de que los padres y las madres de familia consideren que los maestros sí respetan a los estudiantes.

Respecto a las competencias socio-emocionales y ciudadanas, en líneas generales, su fortalecimiento es un proceso consolidado en el cual participan activamente los maestros y maestras de distintas disciplinas y especialmente los equipos de orientación escolar. En varios colegios el desarrollo de estas competencias está ligado con los procesos a favor del reconocimiento, respeto e inclusión efectiva de actores como estudiantes con orientaciones sexuales diversas y no heteronormativas, migrantes venezolanos o personas con necesidades educativas especiales (NEE). Sobre este punto, se destaca la experiencia de un colegio en el

centro de Bogotá, el cual ha creado un proyecto escolar para fomentar la integración y el reconocimiento de las familias venezolanas que han llegado al colegio en los últimos años. En otros colegios, la articulación entre los maestros y maestras, los coordinadores, los orientadores y los educadores especiales, ha permitido la transversalización de las competencias a través de espacios como las clases, las direcciones de grupo o los proyectos escolares.

Otro tema que es importante revelar, es el llamado que realizaron algunos docentes y directivos docentes para que se creen más espacios enfocados en el fortalecimiento de las competencias socio-emocionales de los maestros y maestras específicamente.

En lo relacionado con las competencias socio-emocionales en la población estudiantil, es llamativo que varios estudiantes de educación media y de básica secundaria afirmen que les genera mucha frustración situaciones como el no respeto de la libertad de expresión, los pocos espacios de interlocución con los maestros y maestras, y los malos resultados académicos; esta última temática, también aplica para los chicos y chicas de 5° de primaria. En el caso de la educación inicial, es importante que las maestras destaquen la oportunidad que tienen para trabajar el respeto y la tolerancia desde la temprana edad.

Respecto a la participación, en cuanto al gobierno escolar como la principal instancia oficial de participación en los contextos escolares, es claro que tiene un amplio reconocimiento entre la comunidad educativa a pesar de que la incidencia de órganos como el consejo estudiantil o el consejo de padres no sea muy alta. En el caso de la personería estudiantil, por ejemplo, si bien algunos representantes han desempeñado una buena gestión gracias al acompañamiento de maestros y a la garantía de su autonomía, la mayoría suelen ir perdiendo la incidencia y la motivación que tenían justo después de las elecciones, en el transcurso del año escolar. Es muy relevante que varios estudiantes, representantes o no, consideren que en general les falta organizarse más y asumir de una manera más responsable su participación en los asuntos del colegio.

En lo relacionado con la participación cotidiana en espacios como las aulas, el análisis de las experiencias evidenció una tendencia según la cual los estudiantes, a medida que crecen, se vuelven más tímidos y menos participativos en las dinámicas de las clases. También es importante

destacar el hecho de que algunos estudiantes consideren que no es posible entablar un diálogo horizontal con sus profesores, a quienes acusan de nunca tomarlos en serio. En el caso de la participación en áreas comunes durante los recreos, llama la atención que algunos colegios ya estén avanzando en estrategias que garanticen el uso compartido de espacios como las canchas o la emisora escolar.

Por último, en lo relacionado con el programa Simulación de las Naciones Unidas (SIMONU), las valoraciones positivas de quienes resaltan la idoneidad de este espacio a la hora de enseñarles a los estudiantes a dialogar y a debatir, contrastan con las valoraciones negativas de quienes criticaron los problemas logísticos de este proyecto, algunos problemas durante el proceso, así como el criterio de algunos profesores y profesoras para elegir a los estudiantes que asisten a los encuentros.

Por su parte, si bien la construcción de los planes de convivencia escolar sigue siendo un proceso complejo dentro de los colegios, es muy destacable que varios rectores hayan asegurado que en el último año han recibido el acompañamiento, no solo de la SED, sino también de entes como las Direcciones Locales de Educación, la Fiscalía, e inclusive de la Cámara de Comercio de Bogotá a través del proyecto Hermes, con el fin de avanzar en la consolidación de estos planes.

En relación al manual de convivencia, nuevamente se destaca el hecho de que los colegios realicen ejercicios periódicos (generalmente anuales) para la revisión de este documento, garantizando la presencia de representantes de los distintos estamentos. No obstante, la indagación cualitativa dejó en evidencia distintas valoraciones sobre lo que significa el manual para los diferentes actores en el contexto escolar. En este punto, llama la atención que algunos maestros y maestras critiquen el desconocimiento del manual por parte de los y las estudiantes y de sus acudientes, y que además cuestionen la efectividad de los ejercicios para la construcción colectiva de los acuerdos de convivencia, ya que no son tenidos en cuenta en la versión final del manual. Esta crítica fue compartida por algunos estudiantes, quienes además reconocieron que no les interesa conocer el manual.

También es importante destacar las diferencias que se presentan alrededor del reconocimiento del manual, pues mientras unos sectores lo ven como un instrumento sancionatorio, otros lo consideran el marco gene-

ral para la buena convivencia y el respeto entre la comunidad educativa. Sobre este punto, es llamativo que algunos estudiantes consideren que el manual no tiene la incidencia esperada, ya que no se ven soluciones a los principales problemas de convivencia ni se han reportado avances en temas como el respeto a la libre personalidad.

Acerca del rol del Comité de Convivencia Escolar, es importante el hecho de que las comunidades educativas reconozcan la importancia de esta instancia al momento de dar solución a las distintas situaciones que a diario afectan el clima escolar. Asimismo, es significativo el hecho de que los colegios hayan adaptado la realización de los comités según la cantidad de sedes o el tamaño de la población estudiantil en cada jornada. De todas maneras, entre las comunidades educativas sigue teniendo mucha fuerza la idea de que el Comité de Convivencia es un órgano sancionatorio o punitivo, y no un espacio para la promoción de actividades a favor de la convivencia o la prevención de conflictos.

Eje prevención

Este eje comprende dos importantes componentes: los entornos escolares (cuyo eje de política es el mejoramiento) y la relación entre los colegios y las familias.

Respecto al entorno escolar, sobre el trabajo alrededor de las vivencias y experiencias sobre seguridad/inseguridad de los sujetos en los entornos escolares, se observó que las comunidades cuyos colegios están ubicados en barrios comerciales o residenciales, se sienten más seguras que aquellas cuyas instituciones quedan en barrios rodeados de parques, caños o lotes baldíos, los cuales generan inseguridad y riesgos para las personas. Por lo mismo, los participantes de la indagación cualitativa manifestaron diferencias respecto a cómo llegan y salen del colegio, que en la generalidad de los casos es un entorno seguro en su interior. Mientras que en los colegios considerados seguros es normal que los estudiantes lleguen y salgan del colegio por su cuenta, en los otros colegios, tanto los estudiantes como los docentes, buscan siempre estar acompañados. En los colegios rurales la sensación de seguridad es generalizada.

Con relación a los riesgos en el entorno escolar, las comunidades identificaron a los ladrones, los habitantes de calle y los vendedores ambulantes (en algunos casos) como los actores que más afectan la tranquilidad

de la comunidad educativa. Los “ñeros” son personajes muy nombrados por los estudiantes, y son bastante temidos. Además de los atracos y la venta de droga, estos agentes externos son considerados peligrosos por el constante acoso hacia las mujeres ya sean estudiantes, maestras o madres de familia. En algunos casos se mencionó la llegada de familias venezolanas a los entornos como fuente de algunos conflictos, no solo en los barrios sino también dentro de las instituciones. No obstante, en varios de los casos referidos, las comunidades educativas se han articulado con algunos agentes externos y con la Policía, con el fin de desarrollar estrategias de integración o de conciliación que mejoren la convivencia en los entornos.

A propósito del rol de la Policía, las experiencias de las comunidades estuvieron divididas pues, así como hay casos en los que los actores reconocieron que ha aumentado el pie de fuerza en los barrios y que esto ha permitido la reducción de la inseguridad, también hay casos de personas que cuestionaron el poco acompañamiento policial y la baja efectividad de sus operaciones. De otro lado, llama la atención que se hayan presentado muy pocas experiencias relacionadas con la dimensión virtual del entorno; solo en tres colegios algunos actores (principalmente acudientes) hicieron referencia a campañas para el control de la pornografía, el uso responsable de las redes sociales y el control del *ciberbullying*.

De otro lado, a partir de las cartografías sociales realizadas en algunos colegios, fue posible observar que las personas relacionan la seguridad de un lugar dentro del colegio con el hecho de que ahí estén acompañados de otros actores, por ejemplo, los salones, las canchas o los patios. Bajo esta misma lógica, los lugares considerados inseguros o peligrosos son aquellos que no tienen mucho tránsito de personas, como los baños, los cuales fueron señalados como el lugar donde ocurren la mayoría de situaciones críticas como las agresiones o la venta y el consumo de sustancias psicoactivas.

Respecto a los espacios del entorno, es positivo el hecho de que algunas personas consideren que los parques o los polideportivos que han sido intervenidos, han traído seguridad al sector. No obstante, esta situación no aplica para los colegios del centro de la ciudad en donde los parques barriales son percibidos como lugares inseguros por parte de algunos estudiantes. Es importante señalar que los problemas de seguridad que

se viven adentro y afuera del colegio, afectan el sentido de pertenencia de los estudiantes, ya que sienten que no pueden apropiarse plenamente de los distintos espacios. Los maestros, los directivos y los acudientes, en líneas generales, sí tienen un alto sentido de pertenencia con la institución de la que hacen parte.

Finalmente, en lo relacionado con las acciones para el mejoramiento de los entornos, se destaca el trabajo articulado entre las comunidades educativas, los vecinos de los colegios, la Policía, las entidades del Distrito y algunas organizaciones sociales y comunitarias. También es de resaltar que en algunas localidades esté funcionando correctamente la mesa de entornos escolares.

Por otro lado, en el análisis cualitativo sobre las relaciones entre las familias y los colegios, se evidenció que la temática que más moviliza a los acudientes es la seguridad y la convivencia de los estudiantes al interior y al exterior de las instituciones educativas. De esta manera, es llamativo que aunque se interesen en la convivencia escolar, varios de ellos no demuestren estar interesados en conocer el manual de convivencia. Sumado a esto, de acuerdo con varios relatos de maestros y maestras, en algunos colegios aún se presentan casos de agresiones y amenazas a los profesores de parte de algunos acudientes. Según lo señalado por algunos docentes, los problemas económicos y laborales de algunos padres de familia no solo afectan su participación y su vínculo con el colegio sino también los procesos académicos y convivenciales de sus hijos. En el estudio también se evidenció que en los colegios rurales, así como en aquellos que cuentan con poca población, es más fuerte el involucramiento de los acudientes en las dinámicas de la escuela.

Se destaca que la mayoría de los padres y madres de familia quienes participaron en la indagación reconozcan el compromiso de los maestros y maestras, los coordinadores y los orientadores en la tarea de educar a sus hijos y de orientarlos para que sean buenas personas. También valoraron las iniciativas que buscan mejorar la convivencia en los colegios, así como el hecho de que siempre se puedan comunicar con los profesores. En algunos colegios, no obstante, hubo acudientes que cuestionaron los pocos espacios de encuentro que tienen con el rector de la institución.

Frente a las estrategias para acercar a los acudientes al colegio, sobresalieron las escuelas de padres y, particularmente, el trabajo realizado

por los equipos de orientación, responsables de la realización de estos encuentros. Así como es positivo que las temáticas trabajadas en estas escuelas respondan a los intereses de los padres de familia y a las necesidades del contexto, es negativo que la asistencia a estos espacios no cumpla con las expectativas de las IED.

Eje transversal. Alianzas educación pública-educación privada. Las únicas experiencias sobre la articulación entre colegios públicos y privados sobre las que se encontró información, se dieron en la localidad de Usaquén. De acuerdo con la directora local de educación de Usaquén, se han realizado distintas actividades gracias a la cooperación de las comunidades de algunos colegios oficiales y privados, y al acompañamiento de distintos organismos de la administración distrital. Además de ello, la directora local destacó la importancia del trabajo cooperativo de las instituciones integrantes de las mesas estamentales —que se enfocan en el mejoramiento de los entornos escolares— y de los foros educativos locales, a los cuales asisten representantes de los distintos colegios. Así mismo, se resalta un proyecto de bilingüismo y un proceso autónomo entre colegios que funciona bajo la lógica del evento de Simulación de las Naciones Unidas (SIMONU). En las demás localidades en las que se realizó la indagación cualitativa —donde pareciera no haber ejercicios de articulación como estos—, algunas comunidades escolares señalaron que los únicos acercamientos con la educación privada se han dado en el acompañamiento pedagógico de algunas universidades a procesos relacionados con la jornada única, lo cual devela un desconocimiento de las acciones para el fortalecimiento de las relaciones entre colegios públicos y colegios privados, aprovechando las experiencias de todas las comunidades escolares.

Módulo de indagación a fuentes externas

En la Fase IV del SISPED se realizó la primera aplicación de este módulo, sobre la base del estudio de un total de catorce documentos de variadas fuentes, elaborados y publicados entre 2016 y 2018 así: siete de estudios del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), con alcance nacional y regional; cuatro de la Cámara de Comercio de Bogotá y otras fuentes, sobre percepción ciudadana, una de ellas comparada con otras ciudades del país; una del Observatorio de Culturas (Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte); una de las fundaciones Colombia Diversa y Sentido; y una del Comité Dis-

trital de Infancia y Adolescencia (coordinado por la Secretaría Distrital de Integración Social). Los resultados de este análisis se encuentran en Vargas (2019a), y a continuación se exponen algunos de sus principales hallazgos.

En primera instancia, hay que resaltar que existen varias y buenas fuentes relacionadas con la mayoría de temas abordados en el SISPED y, por ende, con las acciones de política pública educativa para Bogotá. Ello indica un interés general en asuntos relacionados con la educación, por parte de otros sectores que abordan temas relacionados con la cultura y el bienestar social en el país y en la ciudad, lo cual evidencia también el carácter integral e integrador de todos los sectores.

De esta manera, en la revisión documental se encuentran grandes sintonías temáticas y suficiente información para contrastar con los principales esfuerzos de la administración actual respecto a la educación. En general, se resaltan hallazgos referidos a la relación entre la escuela y la familia para fortalecer los procesos de lectoescritura y de abordaje responsable de las redes sociales; la inmensa potencialidad que tienen en las comunidades en general las bibliotecas escolares —que podrían abrirse más al entorno escolar, como parte de una ciudad educadora, no solo para los estudiantes—; los desafíos de las diferencias socioculturales en una ciudad que recibe tanto migrantes venezolanos como excombatientes de guerrillas y paramilitares en un país en vilo por el posconflicto, y las posibilidades generales de uso, respeto y disfrute de la infraestructura cultural y deportiva en el marco de la ciudad educadora. A manera de ejemplo, a continuación, se exponen algunos de los hallazgos relacionados con los temas arriba referidos.

Acerca de la lectura, que es una de las denominadas competencias del ciudadano del siglo XXI en el Plan Sectorial de Educación, hay que anotar que aunque Bogotá presenta altos índices de alfabetismo y capacidad de lectura (en número de libros leídos) en comparación con las demás ciudades capitales del país⁵, se puede afirmar que es muy bajo el nivel de lectura, y por lo tanto, la política de fomento a la lectura y la escritura resulta muy relevante. Otro elemento importante es el cruce entre los hábitos de lectura en niños y niñas de edad escolar, y la injerencia de la

5 El producto No. 1 del contrato 091 de 2019 suscrito entre el IDEP y Lorena Sofía Correa expone exhaustivamente los resultados de la indagación cuantitativa de fuentes primarias (ver Correa, 2019).

familia en dichos hábitos: en Colombia, a los niños y niñas entre 5 y 11 años les gusta que les lean en un 73,5% (aunque Bogotá este porcentaje disminuye a 67,3%, siendo el más bajo en el país), y de ellos, quienes prefieren que les lea su mamá corresponden al 66%, mientras los que les gusta más que les lea su papá son el 10%, y quienes prefieren a otras personas de su familia para realizar esta práctica, llegan al 12%, de acuerdo con la Encuesta de Consumo Cultural llevada a cabo en 2016 (Vargas, 2019a, p. 26). Hay que recordar que una de las políticas educativas que puede ser fuerte articuladora de las demás, es la denominada alianza familia-escuela.

Sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, resulta relevante la información acerca de la conectividad en Bogotá que, si bien es muy alta respecto a las demás ciudades capitales, presenta amplias brechas de desigualdad al comparar las localidades. Por ejemplo, la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (2018) reveló que en Bogotá el 75,7% de los hogares cuentan con acceso a internet, mientras que en el país, apenas el 53,2% de hogares tienen internet; además hay que anotar que en dos años (desde la encuesta de 2016), el porcentaje en Bogotá aumentó seis puntos porcentuales (*Ibíd.*, p. 31). Por su parte, la Encuesta Multipropósito, aplicada en Bogotá y varios municipios de Cundinamarca, arrojó que de los hogares del área urbana encuestados en Bogotá en 2017, el 66,9% tiene acceso a internet; este acceso tiene coberturas desiguales, pues en Teusaquillo el 90,9% de los hogares gozan de internet, mientras que en Usme solo el 43,3% lo tienen. En el área rural, un muy bajo 13% de hogares cuentan con este servicio (*Ibíd.*). Esta información puede ser indicador importante a tener en cuenta para la implementación de políticas que incentiven el uso de las tecnologías digitales, de manera situada y diferenciada.

Acercas de temas de convivencia, se encontraron importantes fuentes, siendo la principal la Encuesta Bial de Cultura (2017). Se resaltan aquí dos temas importantes relacionados con la aceptación y respeto de la diversidad.

Un dato importante es que el 54% de encuestados de la EBC en 2017 respondió que aceptaría a una persona desmovilizada como vecino, lo cual es alto, aunque más bajo que el porcentaje en la misma respuesta brindado en 2015 (62%). Como se señaló en el documento correspondiente al análisis de fuentes externas:

Respecto a esta población, y a la desplazada por la violencia (...) es importante recordar que el actual PSE incluye su abordaje y reconocimiento desde dos perspectivas: dentro de las temáticas a abordar en la Cátedra de la Paz, como parte de los esfuerzos por el reencuentro y la reconciliación en el marco del post-acuerdo para la superación del conflicto; y como énfasis especial en el componente de Atención a Población Diversa y Vulnerable (en el caso de las víctimas del conflicto, es decir, de las personas desplazadas). De esta manera, es muy posible que la atención, reconocimiento y respeto que se brinda a esta población en la ciudad se vea reflejada al interior de las comunidades escolares, por lo que las acciones de visibilización y reconocimiento de sus realidades (independientemente de que se identifiquen víctimas en la matrícula escolar) deben ser intensificadas y adecuadas a la población escolar, para superar los bajos niveles de tolerancia aquí expuestos (Vargas, 2019a, pp. 54-55).

Otro dato para resaltar respecto a la educación de niños y niñas, es que para los bogotanos la tolerancia y el respeto del otro, son valores muy importantes: 65% de encuestados considera que lo más importante que se debe enseñar a los niños y niñas es la tolerancia y respeto hacia las otras personas; esta respuesta solo es superada por las personas que consideran que lo más importante por enseñar son los buenos modales (76%) (*Ibid.*, p. 55).

El segundo tema que aparece con fuerza (no solo en la EBC, sino en otras encuestas) es la percepción/opinión sobre la población de orientaciones sexuales no heteronormativas: en la EBC, el 16,3% de los encuestados estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo con la afirmación: “Las personas gays, lesbianas, bisexuales y transgénero son un peligro para la sociedad”, mientras que poco más de la mitad (52,7%) estuvo “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” con la afirmación “A los homosexuales se les debe permitir ser profesores de colegio”, estando el 42,6% “en desacuerdo” y “total desacuerdo” con esta aseveración, lo cual revela un muy alto nivel de homofobia en la ciudad. Lo importante aquí es que el grupo de edad correspondiente a los estudiantes (13 a 17 años) que presentan menos homofobia, pues el 58% se mostró de acuerdo, siendo el segundo porcentaje más alto entre todos los rangos de edad (*Ibid.*, pp. 55-56).

Otra respuesta que revela que los chicos y chicas de entre 13 y 17 años son más respetuosos respecto a las orientaciones sexuales diversas, es que mientras el 43% de encuestados de la EBC considera que a las personas LGBTI se les debería prohibir que se expresen afectivamente en público, los adolescentes consideran esto en un 34%, siendo el porcentaje más bajo, seguido del grupo de entre 18 a 26 años (38%) (*Ibíd.*, p. 56).

Si bien, hay varias temáticas compartidas con el PSE, faltan estudios más profundos (y de diversas fuentes y orientaciones) acerca de la jornada única, de los retos diversos y diferenciados en su implementación y de sus impactos en la formación. Lo mismo ocurre con los impactos de la educación avanzada de las maestras y maestros, tanto en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas como en las dinámicas escolares en general; la apertura de la ciudad productiva a los jóvenes que egresan del sistema educativo básico, y la necesidad de consolidar una educación en competencias y/o capacidades socio-emocionales y ciudadanas tanto en la escuela como en la sociedad en general (*Ibíd.*, pp. 83-84).

Por último, es necesario resaltar la importancia del módulo en tanto resulta muy prometedor poder hacer comparaciones entre Bogotá y otras ciudades colombianas, y entre las localidades de la ciudad, aunque hay que tener en cuenta en este último caso, que las diferencias socioeconómicas y espaciales al interior de cada localidad son muchas. (*Ibíd.*, p. 84).

Módulo de indagación a informes de gestión SED

Este módulo se alimenta de los reportes oficiales de la Oficina Asesora de Planeación - OAP, de la Secretaría para cada uno de los proyectos de inversión correspondientes a las líneas estratégicas “Calidad educativa para todos” y “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz”. La OAP recibe los reportes de avance de las metas del PSE de las diferentes direcciones de la SED responsables de las dos líneas arriba mencionadas así como: de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, Dirección de Educación Preescolar y Básica, Dirección de Educación Media, Dirección de Ciencias, Tecnologías y Medios Educativos, Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas y Dirección de Evaluación de la Educación; y de la Subsecretaría de Integración Inte-

rinstitutional, Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales y Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado.

Antes de mencionar algunos de los hallazgos, es importante indicar que, quizás debido a la naturaleza de los reportes de gestión, algunos de los resultados e indicadores arrojados por la SED no brindan mayores descripciones respecto a las acciones mismas, sino que ofrecen datos casi exclusivamente cuantitativos, a veces sin mayor contexto o sin explicaciones de índole cualitativa. Por ejemplo, para 2018 no hubo información en los informes de gestión de la SED respecto a la ausencia de datos sobre resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9°, y solo en conversaciones externas se conoció que las pruebas, para estos niveles, no se habían llevado a cabo. Esto es especialmente relevante, pues los resultados de estas pruebas son una de las principales fuentes de información para dar cuenta de las metas en lo que a calidad educativa se refiere, de acuerdo con lo propuesto en el PSE.

Un indicador importante para el seguimiento de gestión del actual PSE es el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), que tiene metas concretas asociadas: para básica primaria, la meta es aumentarlo hasta 7,15; en básica secundaria, hasta 6,70; y en media hasta 7,52. De acuerdo con el estudio de los informes, ha habido un aumento constante del ISCE en básica secundaria y en educación media, aunque aún no se ha alcanzado la meta. Sin embargo, como también surgió en el estudio de este módulo en la fase anterior, el nivel de primaria no muestra avances con respecto al 2016, año en el cual llegó a 6,32 (en 2017 el ISCE en básica primaria fue de 6,22, y en 2018, de 6,23). Los informes de gestión no arrojan hipótesis explicativas sobre estos comportamientos, así como tampoco ofrecen información cualitativa frente a estas metas de evaluación.

Respecto a otra de las acciones de política pública más importantes de la actual administración, actividades del uso del tiempo escolar (jornada extendida), los resultados muestran avances que la SED valora bastante, pues ya se cumplió la meta (35% de colegios en esta modalidad). Sin embargo, respecto a la jornada única, la meta establecida por la SED (30% de matrícula) avanza más lentamente, pues a 2018 se encuentra en 104.347 estudiantes (13,91%). Hay dos elementos que se deben destacar, de acuerdo con el análisis realizado: en primer lugar, en el informe de la SED, la mayoría de colegios con jornada única son privados con matrícula contratada; y en segundo lugar, la falta de claridad en las di-

ferencias entre jornada única y jornada extendida, en las descripciones que se hacen de una y otra en los informes de gestión. El informe de DeProyectos lo explica:

Los beneficiados de la jornada única hacen parte de 122 colegios distritales, 22 colegios en administración del servicio educativo y 44 colegios privados con matrícula contratada, lo que evidencia que el 35% de la jornada única se ha ubicado en colegios privados o en administración, posiblemente por las limitaciones espaciales para implementar la jornada única en otros colegios del Distrito. La información cualitativa reportada en los informes de gestión no permite diferenciar de manera clara y contundente una y otra estrategia, cuyas bases conceptuales y metodológicas son bastante similares. En los dos casos, los estudiantes beneficiados asisten a procesos formativos (centros de interés, expediciones pedagógicas, escuelas de formación integral, estrategias propias de los colegios desarrollados por docentes, etcétera.) producto de la reorganización escolar que destina horas adicionales al deporte, el arte, la ciencia y la tecnología, para el mejoramiento de saberes y competencias para la vida (DeProyectos, 2019a).

Ahora bien, en cuanto a las acciones de la línea EERRP, la información publicada se centra, sobre todo, en dar cuenta de la activación de los Observatorios de Convivencia, el establecimiento de protocolos interinstitucionales de atención, la ejecución de los planes de convivencia y la Cátedra de la Paz. Para 2018, los niveles de cumplimiento de la implementación de esta cátedra y de la actualización y ajuste de los planes de convivencia se encontraron en 72%, es decir 261 colegios acompañados para cumplir tales objetivos. Hay que resaltar aquí una inquietud de la investigadora de DeProyectos para este módulo:

Resulta particular que en los informes de gestión de 2018 no haya reporte alguno sobre los resultados de la última implementación de la Encuesta de Clima Escolar realizada en el segundo semestre de 2017, y mediante la cual se mide el Índice de Ciudadanía y Convivencia, meta de resultado del Plan de desarrollo “Bogotá Mejor para Todos” (*Ibíd.*).

Es importante cerrar este apartado resaltando que este este módulo es importante, pues expone la voz oficial de la SED respecto a los avances

de las acciones de política pública educativa sobre las que se pregunta a los sujetos en los contextos escolares a través de la consulta a fuentes primarias; esto implica, más que una validación, un diálogo entre voces diferentes respecto a unas acciones concretas. En este apartado se exponen algunas de las conclusiones más relevantes de esta pesquisa, que se puede consultar en DeProyectos (2019a).

Dimensión analítica del SISPED. Resultados principales de la triangulación de información entre módulos, Fase IV

Este capítulo expone los hallazgos más relevantes de las vivencias y las experiencias de los sujetos indagados en los colegios, aprovechando las posibilidades de la triangulación de métodos y técnicas de investigación⁶. Esta triangulación es importante, pues ninguna técnica se sobrepone en importancia a otra, y son igualmente valiosas las experiencias de estudiantes de todas las edades, docentes, directivos(as) docentes, directores locales de educación y orientadores. Por esta razón, al cruzar todos estos resultados, es posible hallar encuentros y desencuentros tanto entre los sujetos como entre las miradas cuantitativa como cualitativa de las temáticas abordadas.

A continuación, se presenta la triangulación de la información arrojada por las diferentes técnicas de investigación de la consulta a las fuentes primarias (encuestas, grupos focales, entrevistas, entre otras), para cada categoría de las dos líneas estratégicas.

“Calidad educativa para todos” en los contextos escolares

Eje 1. Fortalecimiento de la gestión pedagógica

Ajuste curricular y del PEI. La indagación de fuentes primarias arrojó que la mayoría de las comunidades educativas realizan periódicamente ejercicios autónomos y participativos relacionados con el ajuste del PEI, del manual de convivencia y de los planes de estudio, tengan o no acom-

6 El capítulo está basado en las conclusiones de los documentos correspondientes al producto No. 2 de los analistas Lorena Sofía Correa (2019a) y Juan José Correa (2019a), en los que se expone el análisis triangulado de todas las categorías. Estos productos, en su totalidad, hacen parte de los anexos del presente documento.

pañamiento de la SED. Los ejercicios participativos involucran a todos los estamentos, sedes y jornadas académicas de las IED, lo cual resulta muy importante.

Aunque es importante la autonomía que han tenido los colegios para abordar sus procesos de fortalecimiento pedagógico y de la gestión, aún es claro en los colegios que los acompañamientos pedagógicos de la SED están más dirigidos a los colegios que están implementando la jornada única o la jornada extendida, lo cual genera críticas entre los maestros y maestras especialmente. Resulta relevante aquí que más de la mitad de los docentes haya señalado que no han recibido acompañamiento ni orientaciones por parte de la administración distrital. Hay que anotar, no obstante, que los coordinadores parecen tener mayor información, por lo que el problema puede estar en los procesos comunicativos dentro de los colegios y en una débil focalización de los acompañamientos; por ejemplo, en las conversaciones llevadas a cabo solo los rectores hicieron referencia a la estrategia de los Pares de Acompañamiento Pedagógico (PAP).

Con todo, hay que destacar que la gran mayoría de los maestros y maestras que sí han recibido apoyo de la SED estén reconociendo las habilidades y el profesionalismo de los docentes externos; así como la pertinencia y adecuación de los convenios que se han suscrito con universidades para el apoyo específico respecto a la media integral y la educación inicial. Sobre esta base, es comprensible la alta inconformidad respecto a los problemas contractuales que impiden la presencia continua y oportuna de los maestros y profesionales de apoyo. Un llamado importante realizado por los maestros, como forma de garantizar mayor continuidad, es que la SED debería apoyarse en los mismos docentes beneficiarios de los apoyos para cursar programas de educación avanzada y/o permanente, pues tienen mayor conexión con los colegios y no requieren de modalidades externas de contratación.

Con relación a la curricularización de los saberes esenciales para la vida, si bien los resultados de las encuestas son positivos, en el análisis de los relatos se evidenció que la curricularización no siempre asegura una real incidencia en las prácticas de aula. Esto es evidente especialmente respecto al saber investigar y el saber crear, que fueron, en todos los niveles educativos, los que menos señalaron los estudiantes como parte de su formación. Sin embargo, es altamente significativo que los estudian-

tes consideren que en el colegio les fortalecen saberes como la comunicación, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, el autocuidado y el reconocimiento de las diferencias.

Acompañamiento pedagógico en la jornada única. Tanto en la indagación cuantitativa como en la cualitativa, es evidente la satisfacción de los sujetos escolares con el acompañamiento pedagógico brindado por la SED para la implementación de la jornada única o la jornada extendida, que se centra en la armonización del PEI de cara a la ampliación de la jornada, y en la curricularización de ambientes de aprendizaje innovadores. La calidad del acompañamiento brindado tanto por universidades como por profesionales de apoyo es altamente reconocida por los maestros y directivos.

También resulta importante que la mayoría de los profesores y de los coordinadores considere que la jornada única ha significado cambios positivos en el currículo del colegio, aunque de manera correspondiente es necesario continuar con las indagaciones que permitan explicar por qué hay un sector de maestros y maestras quienes no consideran esto.

La mayoría de los estudiantes de todos los niveles educativos está a gusto con las clases y espacios ofrecidos en el marco de la ampliación de su jornada escolar, así como con los conocimientos que han incorporado en las distintas actividades extracurriculares de tipo deportivo, artístico o cultural. En lo que concierne a los estudiantes de educación media, es importante que dos de cada tres de ellos esté a gusto con la oferta académica y con los contenidos de la media integral. En este sector estudiantil también hubo un reconocimiento a la gestión de los docentes externos, así como a la posibilidad de ocupar mejor su tiempo libre mientras aprenden temáticas que son de su interés. En relación con esta alta valoración, es importante el llamado que hicieron algunos estudiantes de básica secundaria para que ellos también tengan acceso a estos programas de profundización.

Manejo integral de la evaluación. Resulta positivo el hecho de que las comunidades educativas cada vez tengan más posicionados los procesos dirigidos a utilizar pedagógicamente los resultados de las pruebas internas y externas, la revisión periódica de los modos de evaluación y la preparación para obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas.

En lo relacionado con el uso de los resultados de las evaluaciones, tanto en las encuestas como en las entrevistas quedó claro que, mientras los directivos docentes utilizan esta información para ajustar el PEI o los planes de mejoramiento, los maestros la usan para ajustar la didáctica y los contenidos de las asignaturas. En el caso de las evaluaciones internas es destacable encontrar colegios que estén usando la tecnología para que los y las estudiantes puedan realizar las pruebas desde sus casas (por ejemplo, por la plataforma SAGE).

Ahora bien, las pruebas estandarizadas siguen siendo un tema que divide las opiniones de los y las docentes, pues hay quienes consideran que son muy útiles tanto para medir los aprendizajes de los estudiantes como para implementar mejoras en la pedagogía y la didáctica, mientras hay quienes señalan que las evaluaciones reproducen la desigualdad social del sistema educativo y no tienen en cuenta las particularidades de los colegios públicos en comparación con los privados (e incluso entre colegios públicos con disímil condición socioeconómica de sus estudiantes). Un elemento emergente muy importante aquí es el impacto del ingreso de la población venezolana al sistema público educativo, puesto que no hay mecanismos claros de nivelación y, según varios maestros, ello puede incidir en bajos resultados generales en las IED. La aceptación de las pruebas estandarizadas es mayor en los maestros y maestras de educación inicial y primaria, y menor en los de secundaria y media. De todas maneras, es destacable el hecho de que los maestros sean conscientes de la importancia de las pruebas y, en ese sentido, se esmeren por mejorar la formación de sus estudiantes, así no estén de acuerdo con la estructura de estas evaluaciones.

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

Lectoescritura. En términos generales las comunidades educativas reconocen la importancia y el valor que tiene el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (parte del programa intersectorial “Leer es Volar”), gracias a la articulación con los procesos pedagógicos y curriculares, la pertinencia del programa con relación a las necesidades y los intereses de las IE, al mejoramiento de los resultados de las pruebas SABER y al gusto que los y las estudiantes han adquirido por la lectura. Sin embargo, algunos maestros sugieren que las acciones de fortalecimiento de la lectura se amplíen a todos los niveles educativos en los colegios.

En la encuesta llama la atención de manera especial que la pregunta sobre el uso de la biblioteca, fue la que menor porcentaje de respuesta positiva tuvo por parte de los estudiantes de los tres niveles educativos, lo cual contribuye a explicar los relatos que dan cuenta de las barreras de acceso porque la biblioteca está cerrada, existen dificultades para el préstamo de los libros, o el inventario de la biblioteca no es suficiente o del agrado de los estudiantes. Por parte de los docentes, además de compartir las críticas antes mencionadas de los estudiantes, solo el 18,8% de ellos afirma que “siempre” trabaja con sus estudiantes usando la biblioteca escolar y el 32,4% menciona que “casi siempre” lo hace, lo que también podría redundar en el bajo uso de la biblioteca manifestado por parte de los estudiantes.

Por otro lado, aunque en las conversaciones con los acudientes, ellos manifiestan una valoración muy positiva respecto al fortalecimiento escolar de la lectura, desde el análisis cuantitativo lo que se encontró es que un poco más de la mitad de los acudientes (53,8%) no conoce el programa “Leer es Volar”.

Competencias matemáticas. En el análisis cualitativo se observaron relatos que manifiestan la aplicación de distintas didácticas y metodologías innovadoras por parte de los docentes en todos los niveles educativos, que buscan dinamizar la manera como son enseñadas las matemáticas. Esto se corresponde con los relatos de los estudiantes, quienes reconocen los esfuerzos de sus maestros y maestras para acercarlos a las matemáticas, aunque no tanto con las respuestas de los mismos docentes en la encuesta, pues alrededor del 60% de los docentes de otras áreas manifestó realizar ejercicios de matemáticas, y el 40% de los coordinadores manifestó lo mismo. Las maestras de educación inicial también evidencian experiencias positivas y dan cuenta del desarrollo de innovadoras estrategias para estimular el pensamiento lógico matemático en los niños y niñas de educación inicial.

La encuesta a estudiantes reveló que la vivencia en general de los y las estudiantes de básica primaria es bastante positiva, pues afirman en altos porcentajes que les gustan las matemáticas. En el caso de los estudiantes de secundaria y media, el uso de las matemáticas dentro (en otras materias) y fuera del colegio es alto, aunque solo alrededor de la mitad de los estudiantes de 11° está de acuerdo con que le gustan las matemáticas.

Hay que resaltar, por último, que el 77,3% de los acudientes considera que desde el 2018 el estudiante ha mejorado sus habilidades matemáticas.

Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales. La indagación arrojó que el 72,2% de los docentes manifiesta que hace uso de las TIC en su práctica educativa, mientras que los coordinadores manifiestan eso mismo en un 63%. En los relatos de maestros y maestras y coordinadores se corrobora este alto uso de las TIC. La concordancia entre lo hallado por la encuesta y por las técnicas cualitativas en el sector docente no se encuentra entre los resultados de la indagación en los estudiantes (o al menos no tan claramente). En el análisis cuantitativo menos de la mitad de los estudiantes de 9° y 11° manifiesta que se haga uso de los computadores en otras materias diferentes a informática, mientras que los relatos surgidos en los diferentes grupos focales muestran a los estudiantes satisfechos con las innovaciones pedagógicas que hacen sus docentes en general frente al uso de las TIC.

En el análisis cuantitativo los acudientes expresan que los estudiantes sí están haciendo uso de herramientas virtuales como internet y redes sociales para fines académicos, mientras en sus relatos reconocen que los maestros de sus hijos están usando estos recursos para dinamizar sus prácticas pedagógicas. Es muy importante resaltar que los acudientes mencionan que el uso de las TIC les permite involucrarse en el proceso formativo de sus hijos, porque los obliga a estar pendientes del uso que hacen de estas herramientas.

Sin embargo, hay varias dificultades que manifiestan docentes y estudiantes para el uso efectivo de las herramientas tecnológicas, a pesar de que la dotación en los colegios sea buena. Algunos profesores ven estas herramientas como la posibilidad de diversificar sus estrategias pedagógicas y mejorar o ampliar los medios para los ejercicios evaluativos, entrega de tareas y consolidación de redes con los acudientes; mientras que otros ven muchas dificultades para el uso de los mismos como mal el estado de los equipos, la obsolescencia o la insuficiencia de los mismos, falta de internet o de conocimiento para su uso o *software* desactualizado y fallas constantes en la conexión a internet.

Segunda lengua. En el análisis cualitativo destacan dos conclusiones centrales: la primera, es que en términos generales el Plan Distrital de

Segunda Lengua ha beneficiado principalmente a los estudiantes de media, pues se concentra en mejorar los resultados de las pruebas SABER; la segunda, es que las aulas de inmersión han resultado ser una estrategia exitosa.

Los estudiantes de 11° son quienes tienen una mayor intensidad horaria con miras a mejorar esta competencia para prepararlos para las pruebas SABER y están satisfechos con la enseñanza que reciben del idioma inglés, reconocen además el esfuerzo de los docentes, el material pedagógico y el uso de las herramientas TIC, lo que los hace sentirse preparados no solo para enfrentar pruebas como la SABER 11°, sino para iniciar su vida universitaria o laboral. En este sentido, también los docentes afirman que se ha dado un esfuerzo institucional por mejorar la formación de los estudiantes de educación media en inglés y que ha sido la única área que ha tenido mejoras sustanciales en las pruebas. Sin embargo, lo que manifiestan los estudiantes de 9° es que la apuesta institucional está enfocada en el nivel de media.

En cuanto a las aulas de inmersión, en las conversaciones aparecen como un aspecto positivo, pues son un espacio que le permite a los estudiantes practicar con personas angloparlantes, y el mejoramiento del aprendizaje y la apropiación del idioma ha sido notorio, según estudiantes y docentes; mientras que en el análisis cuantitativo este aspecto tuvo una valoración negativa por parte de los estudiantes, pues el 28% de los de 9° manifestó hacer uso de ellas, mientras que lo mismo dijo el 31% de los estudiantes de 11°, pero además, alrededor del 13% de los estudiantes expresaron no tener ese recurso.

Eje 3. Uso del tiempo escolar

Recurso humano para la extensión de la jornada escolar. Uno de los hallazgos más positivos, evidenciado tanto en el módulo cualitativo como en el cuantitativo, es que la gran mayoría de docentes, coordinadores, acudientes y estudiantes valoran positivamente la gestión de los docentes externos que dinamizan distintas actividades en el marco de la jornada única o la jornada extendida. En el caso particular de los estudiantes de media es interesante que estén a gusto con estos docentes externos, así en algunas ocasiones no hayan podido elegir un curso de profundización que se ajustara a sus intereses.

Por otra parte, hay que resaltar que una de las críticas más frecuentes sobre el recurso humano para la implementación de estas jornadas, es la recurrencia de obstáculos contractuales, que interrumpen o finalizan el trabajo de docentes de apoyo, afectando seriamente los procesos educativos; es muy llamativo que esta queja sea elevada no solo por los docentes y directivas, sino también por los estudiantes.

Es relevante que hubo profesores y profesoras que señalaron que la llegada de docentes externos ha significado un apoyo y un respiro en sus labores diarias. Sobre este punto, llama la atención que más de la mitad de los coordinadores y la mitad de los profesores, hayan señalado que la jornada única ha significado un aumento en su carga laboral. No obstante, mientras la mayoría de maestros están contentos con el número de horas que trabaja, la mitad de los coordinadores no lo está; esto podría estar evidenciando una desmejora en las condiciones laborales de los coordinadores (y un desequilibrio laboral) a partir de la puesta en marcha de la ampliación de la jornada en sus colegios.

Infraestructura. Sobre este componente central en la apuesta por la jornada única, las valoraciones dentro de las comunidades educativas estuvieron divididas entre los y las estudiantes, así como en los maestros y maestras. Los primeros manifiestan en un alto porcentaje gran satisfacción con las instalaciones de su colegio, mientras que los segundos (principalmente de básica primaria) reconocen que aún hay mucho trabajo por hacer, pese a que en el último año se han registrado importantes avances en el mejoramiento y/o ampliación de la infraestructura. La división en las opiniones sobre la infraestructura también se dio entre las comunidades de los colegios que se han sumado a la jornada única y se han visto beneficiadas con la realización de obras en sus instalaciones, y las comunidades que no se han sumado del todo a esta iniciativa, pero que igualmente demandan mayores recursos de la Alcaldía.

En los colegios que se han beneficiado con las obras de la SED, sus comunidades destacaron la posibilidad que han tenido de realizar actividades de sus centros de interés dentro de la misma institución, lo cual garantiza la seguridad de los estudiantes. En los colegios que están en jornada única pero todavía tiene problemas por la falta de espacios, algunas comunidades educativas (en especial los docentes y los estudiantes de 9°) se quejaron por el hecho de que los mejores salones estén siendo priorizados o cedidos a las actividades extracurriculares de la media integral o de educación inicial.

De otro lado, resulta muy positivo que la gran mayoría de los estudiantes de primaria, secundaria y media estén a gusto y cómodos con las instalaciones de su colegio, así como con su dotación; esta satisfacción explica, hasta cierto punto, que un poco más de la mitad de los estudiantes de 5° y 9° hayan señalado que les gusta pasar más tiempo en el colegio. También son importantes las experiencias positivas de muchos colegios con relación al uso de espacios públicos como parques o canchas sintéticas, en el marco de las actividades de la jornada única y la jornada extendida, siendo este uno de los objetivos de la política pública de la ampliación de la jornada escolar y, más aún, del disfrute de la ciudad educadora.

Servicios para la implementación de la jornada única. Sobre esta categoría, desde los resultados de las encuestas, se destaca que solo la mitad de los profesores y profesoras, y una tercera parte de los coordinadores y coordinadoras consideran que la comida que les ofrecen a los estudiantes no es adecuada. Ello contrasta con las respuestas de los estudiantes, quienes son los directamente beneficiados, pues aproximadamente dos de cada tres están a gusto con la comida que reciben. En lo relacionado con el funcionamiento del Programa de Alimentación Escolar (PAE), muchos sujetos educativos reconocieron que en el último año ha habido mejoras en el servicio, en particular respecto a la gestión de los operadores de los alimentos y a una mayor variedad en los menús, lo cual incide en la reducción en el desperdicio de alimentos.

Los docentes, específicamente, si bien tienen algunos reparos sobre el funcionamiento del PAE (como que hay una clara priorización de los servicios del PAE en la jornada única en detrimento de las demás, y que en algunas instituciones los estudiantes estén recibiendo dos refrigerios en vez de un almuerzo), valoran de manera positiva el esfuerzo institucional encaminado a garantizar que los estudiantes asistan y permanezcan en las distintas actividades extracurriculares.

Con relación al servicio de transporte escolar para las actividades extracurriculares, es importante señalar que la mayoría de los estudiantes lo calificaron positivamente. Algunos de ellos, al igual que un grupo de acudientes, reconocieron que ha habido una mejora en la puntualidad de las rutas y en la gestión de los monitores. Sin embargo, llama la atención que un poco más de la mitad de los docentes y los coordinadores consideren que este servicio no es adecuado.

Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial

Atención a población diversa y vulnerable. Las estrategias de educación diferencial están fuertemente enfocadas en la población con necesidades educativas especiales (NEE) o con diferentes grados de discapacidad, y esto es muy evidente tanto en los hallazgos del análisis cuantitativo como cualitativo. Hay que resaltar que en el actual PSE el énfasis se presenta en la población víctima del conflicto que, al contrario, es una de las menos reconocidas en los contextos escolares.

En el análisis cualitativo se valoran ciertos aspectos del acompañamiento y de la política de educación inclusiva, pero se presentan críticas frente a otros. Dentro de lo positivo se encuentra que hay acompañamiento pedagógico efectivo por parte de la SED en lo que respecta a los profesionales especializados para tratar a los estudiantes con NEE o docentes de apoyo, mejoras en la infraestructura para garantizar la accesibilidad dentro del colegio y la dotación pedagógica. También se ha valorado positivamente la relación entre los docentes del colegio y los docentes de apoyo, quienes siempre son muy bien recibidos, dada su experticia en el tratamiento de estos estudiantes.

Sin embargo, surgieron preocupaciones respecto a la falta de capacitación que tienen los maestros para tratar a este tipo de población dentro del contexto escolar, aunada a la insuficiencia de los profesionales de apoyo, pues no alcanzan a cubrir a todos los estudiantes con NEE ni todos los colegios. A esta insuficiencia en general se suma la dificultad para que esos docentes de apoyo sean contratados oportunamente y, en algunos casos, la alta rotación que tienen entre las IE, lo que dificulta avanzar en los procesos con estos estudiantes.

El interés de la generalidad de los docentes y coordinadores en apoyar a estos estudiantes es muy claro: el 72% de los primeros y el 86% de los segundos manifestó haber implementado estrategias de educación diferencial con sus estudiantes con discapacidades físicas, cognitivas o sensoriales, lo que confirma el fuerte enfoque que tienen tanto en la SED como en los colegios en la atención diferencial a este tipo de población.

Frente a las estrategias de educación diferencial para víctimas de desplazamiento forzado, el análisis cualitativo indica que al parecer la comunidad educativa no sabe a ciencia cierta si en su colegio tienen este tipo de

población. Es posible que esto se deba a que esa condición reviste cierta sensibilidad, y el que sea de conocimiento público en el colegio pueda hacer que el estudiante sea revictimizado; también puede deberse a que las familias decidan no reportar esta condición por vergüenza o miedo. El análisis cuantitativo arrojó que cerca del 50% de los docentes manifestó haber implementado estrategias de educación diferencial con los estudiantes en condición de desplazamiento forzado y el 15% manifestó desconocer si existía este tipo de población en el colegio. Los coordinadores manifiestan en 15,8 puntos porcentuales más que los docentes, que el colegio ha implementado estrategias de educación diferencial con los estudiantes en condición de desplazamiento forzado. Cerca de la mitad de los estudiantes de 9° y 11° desconocen si hay acompañamiento por parte del psicólogo u otros profesionales a los estudiantes que han sido víctimas de desplazamiento forzado.

Frente al reconocimiento y respeto de las diferencias, en la indagación cualitativa se observa una gran apertura al reconocimiento y respeto de las orientaciones sexuales diversas, sobre todo por parte de los estudiantes. En la encuesta diligenciada por estudiantes de 9° y 11°, ambos grupos manifestaron en porcentajes bastante altos estar de acuerdo con que en el colegio se puede vivir abierta y libremente la orientación sexual, sin prejuicios o burlas de compañeros o profesores. Por otra parte, se indagó a estos estudiantes por la expresión de su creencia religiosa sin sentirse rechazados, y en los dos niveles se mostró una vivencia ampliamente positiva de parte de los estudiantes. En el caso del respeto a grupos étnicos, la indagación cualitativa arrojó que en la cotidianidad de los contextos escolares aún se presenta discriminación por este tema, particularmente hacia los afrocolombianos.

Estrategias semiescolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad. En este tema se observa que el programa Volver a la Escuela está en funcionamiento y es valorado positivamente como política, aunque los maestros y maestras manifiestan problemas con su implementación, ya que el reingreso de los estudiantes que llevan por fuera del sistema escolar mucho tiempo, es difícil tanto para el grupo de estudiantes en general como para los docentes, pues según estos últimos, los estudiantes en extraedad fomentan la indisciplina o la violencia en los demás alumnos. Desde el análisis cuantitativo el 53,3% de los docentes y el 65,7% de los coordinadores respondió afirmativamente que habían implementado estrategias de educación diferencial con esta población.

Quizás el hallazgo más relevante que resultó del análisis cualitativo fue la masiva presencia de estudiantes venezolanos en los colegios y cómo frente a esta situación, se han ideado estrategias para incluirlos dentro del sistema educativo y nivelarlos. Se destaca cómo la SED ha hecho un esfuerzo para garantizar el derecho a la educación a esta población. Sin embargo, hay que anotar que varios estudiantes venezolanos relataron ser víctimas de matoneo por parte de sus compañeros, en especial en básica primaria. También se encontraron relatos acerca de conflictos con los acudientes venezolanos tanto en los colegios como en los barrios, con otros padres y madres de familia colombianos y con personal del colegio.

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

Formación inicial. En el módulo cualitativo no se halló información acerca de los procesos de formación inicial dirigidos exclusivamente a los maestros nóveles o a los normalistas, y llamó la atención el desconocimiento generalizado de las comunidades educativas sobre la situación de estos docentes. Así mismo, es interesante el hecho de que varios rectores hayan manifestado no saber cuáles de sus profesores son normalistas.

Formación avanzada. Tanto en el módulo cualitativo como en el cuantitativo quedó manifiesta la inconformidad de docentes y de coordinadores por la reducción en el número de apoyos para estudios posgraduales y por el aumento en los requisitos para ser beneficiarios de un apoyo. Así mismo, en relación con las causas por las cuales los profesores o los coordinadores no han finalizado o no han un iniciado un posgrado, algunos señalaron que ha sido por temas familiares o personales (como la maternidad en el caso de las maestras), otros porque no han tenido el apoyo suficiente de la SED o porque no cuentan con el tiempo suficiente para asumir una responsabilidad de ese tipo (principalmente en el caso de los coordinadores). Entre quienes ya han finalizado sus estudios, se destaca que muchas sean mujeres; así mismo, es importante que cada vez haya más profesores con doctorado. Algunos de quienes ya finalizaron su programa de formación avanzada, compartieron su inconformidad por los problemas con los que se han encontrado al momento de solicitar los respectivos ascensos, cuestión que en algunos casos es el incentivo para buscar el respectivo apoyo de la SED.

También es muy importante señalar que en las conversaciones con rectores y maestros las opiniones estuvieron divididas frente a la incidencia sobre los procesos académicos de los colegios por parte de los maestros y maestras que han realizado un posgrado: así como hay casos en que se reconoce que hay profesores que efectivamente están liderando procesos pedagógicos con sus comunidades, también hay casos en los que algunos directivos docentes se quejaron porque no han visto mayor incidencia sobre los procesos académicos, frente a lo cual algunos rectores hicieron el llamado a la SED para que sean revisadas las estrategias de seguimiento a quienes han recibido apoyo para realizar un programa de formación avanzada.

Formación permanente. En la lectura cruzada de los informes cualitativo y cuantitativo quedó en evidencia que muy pocos maestros y coordinadores conocen y/o han realizado durante el último año, alguno de los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) ofrecidos por la administración distrital. También es alto el porcentaje de profesores que aseguran que no les interesan estos programas, ya que prefieren concentrar todos los recursos y el tiempo disponible en la realización de un programa de formación avanzada; al fin y al cabo, aseguran, los posgrados sí les son útiles para ascender en el escalafón docente. Hubo también casos de docentes que señalaron que sí les interesan estos programas pero que es muy difícil que en el colegio les den permiso para asistir a actividades por fuera de la institución.

Entre los maestros y los coordinadores que sí han cursado un PFPD, todos señalaron que estos han sido muy útiles para su formación, por lo cual, quizás, llamaron la atención sobre el hecho de que en el último año se haya reducido la cantidad de estos programas. En general, entre la oferta de formación permanente, los diplomados y los cursos son la opción más tomada por los profesores, y la que menos, son las pasantías nacionales e internacionales. Con relación a los problemas de difusión de estas iniciativas, es destacable el hecho de que varios de los maestros y maestras que han asistido a estas convocatorias hayan señalado que constantemente reciben en sus correos invitaciones por parte de la SED.

Innovación. En lo relacionado a la participación de los profesores en redes o colectivos de maestros, en el informe cuantitativo se estableció que, aproximadamente, dos de cada tres maestros hacen parte de una red. Entre quienes sí han hecho parte de estos colectivos, más o menos

la mitad señaló que le han sido útiles para incentivar la reflexión y el intercambio de experiencias para la innovación de las prácticas de aula. Con relación a los centros de innovación, llamó la atención que en la indagación cualitativa las únicas referencias a estos espacios —muy positivas, por cierto— hayan sido hechas por rectores y no por docentes. Al referirse a estos centros, los rectores y rectoras afirmaron que hay problemas para incentivar a los profesores para que asistan a espacios en tiempos diferentes a los de su jornada laboral. Los maestros, por su parte, refieren como los principales espacios para el encuentro y el intercambio de saberes entre los maestros y las comunidades educativas en general, los foros educativos locales y distritales, y las mesas estamentales que se llevan a cabo en las localidades.

Reconocimiento. En esta categoría fueron destacadas algunas experiencias significativas de maestros y maestras que han recibido reconocimientos por sus proyectos o iniciativas innovadoras, por parte de la SED, del IDEP o de otros organismos o entidades. Con relación al rol del IDEP como entidad especializada en el acompañamiento a los profesores, se destacó el apoyo que esta entidad les ha brindado a los maestros y maestras investigadores e innovadores, con el fin de que cuenten con más herramientas para sistematizar y difundir sus experiencias. Respecto a los reconocimientos de la SED, se mencionó la participación de los maestros en los foros locales y distritales. Por último, es necesario señalar que no se registró ninguna experiencia o referencia relacionada con los programas de bienestar docente impulsados por el sector educativo.

Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas

Diversificación de la oferta de educación media en las IE. Desde el análisis cualitativo se observa que los colegios, en general, se movilizan con muy buena disposición para implementar la política de media integral, muy en línea con lo que establece la SED. Es clara para docentes como para directivos docentes, la importancia de esta política, ya que redundaba concretamente en los resultados de las pruebas SABER, que son la puerta de entrada a la educación universitaria.

En los cursos de profundización, las IE tratan de ofrecer cierta variedad en las áreas y en las temáticas, con el fin de que los estudiantes puedan elegir el que más se ajuste a sus intereses y necesidades, particularidades del contexto del colegio o las necesidades del mercado laboral actual.

Sin embargo, algunos estudiantes de media reclaman un mayor espectro de líneas de profundización, pues en algunos colegios resultan bastante reducidas o no son novedosas.

El tema de las líneas de profundización y de la oferta académica en general pareciera ser una de las mayores fortalezas del desarrollo de esta política, no solo por la oferta de los cursos, sino porque al parecer las IE están recibiendo un importante acompañamiento por parte de los centros de educación superior (como universidades o el SENA).

Desde la encuesta, la vivencia de los estudiantes de 11° se observa como positiva, particularmente en lo que tiene que ver con que en el colegio les han facilitado información sobre programas de educación superior y cómo acceder a ella, y que los profesores de las áreas de profundización tienen manejo de los temas. Frente a participación en actividades correspondientes al bachillerato diversificado en otros espacios diferentes al colegio y la participación en eventos sobre ciencia, tecnología, e innovación (CTeI), las vivencias de los estudiantes de 11° fueron las más bajas, pues apenas el 53,4% manifestó haber participado en este tipo de eventos.

Desde el análisis cualitativo los docentes reconocen la importancia del acompañamiento de las universidades, y más teniendo en cuenta que ya se han visto resultados en cuanto al mejoramiento de las pruebas estandarizadas; desde el análisis cuantitativo, también se observa una valoración positiva por parte de docentes y coordinadores de las actividades en las que han participado los estudiantes. En este tópico, el SENA tiene protagonismo, no solo porque es una entidad reconocida a nivel nacional, sino porque su fuerte es la formación en habilidades concretas para el trabajo tal como lo expresan las personas en el marco de la investigación cualitativa.

Referente a las valoraciones negativas sobre los acompañamientos de las IES y centros de formación, algunos rectores y maestros manifestaron que estos no han sido continuos, y que las dificultades administrativas en los convenios retrasan la llegada de los profesionales de apoyo a los colegios o que estos rotan con frecuencia en los colegios.

Escenarios de exploración por fuera del colegio. Desde el análisis cualitativo, surgió la figura de los orientadores y las orientadoras, pues son

quienes están encargados de buscar estos espacios para los estudiantes dentro de la política de media integral. En las conversaciones, algunos estudiantes de educación media cuestionaron el trabajo de estos, ya que no sienten que estén gestionando su participación en escenarios externos.

Desde el análisis cuantitativo se halló que el 65,2% de los estudiantes manifiesta que el Servicio Social Estudiantil Obligatorio (SSEO), también es un escenario de exploración y orientación para ellos. En los grupos focales con estudiantes de media saltó a la vista que las ferias universitarias son los espacios de exploración por excelencia, aunque en algunos casos estas parecieran no haber funcionado mucho, bien porque los estudiantes no han podido asistir, o bien porque no se han realizado tantas ferias ni otros espacios de exploración por fuera del colegio. Sin embargo, pese a que estos escenarios de exploración no se han desarrollado tanto como en años anteriores, el acompañamiento de las universidades y en general de IES es fuerte y muy reconocido por la comunidad educativa.

Orientación socio-ocupacional. El análisis cuantitativo, en términos generales, muestra una vivencia positiva por parte de los estudiantes frente a la realización de eventos y ejercicios que les permite plantear su proyecto de vida o que les ayuda a encontrar carreras profesionales; el análisis cualitativo, por su parte, desvela relatos que muestran que la experiencia de los diferentes actores es variada y diversa desde las instituciones educativas.

Los estudiantes de media aseguraron que han recibido acompañamiento para fortalecer sus proyectos de vida en el colegio (muchas veces desde grados anteriores a los de la educación media), pero que algunas de las actividades tienen muy poca utilidad para ellos. Por su parte, las opiniones de los docentes y coordinadores son bastante positivas desde lo cuantitativo: el 90% afirmó haber contribuido a la construcción del proyecto de vida de sus estudiantes y a definir sus metas personales.

Un aspecto interesante que surge de la indagación cualitativa se relaciona con el aspecto emocional de los y las estudiantes de 11° en esta etapa de transición. Se puede inferir que los jóvenes en general, tienen incertidumbre y sienten ansiedad frente a lo que está por venir porque es desconocido o por las diferentes presiones que reciben. Los docen-

tes, al respecto, reconocen esta situación de incertidumbre y tratan de apoyar a sus estudiantes para tomar decisiones responsables y acertadas.

“Equipo por la educación para el reencuentro la reconciliación y la paz” en los contextos escolares

Eje de promoción

Convivencia escolar. Las experiencias sobre el estado del clima escolar en los colegios varían según los distintos estamentos y los niveles educativos en los que estudian o trabajan. Mientras los rectores, los coordinadores, las maestras de educación inicial y los docentes de básica primaria tienen una visión optimista sobre la convivencia, los docentes de básica secundaria y educación media, los acudientes y los estudiantes suelen ser menos optimistas al respecto, o bien exponen más matices acerca de la convivencia escolar cotidiana. A propósito de los estudiantes, es relevante el hecho de que varios de ellos consideren que ni los maestros, ni los coordinadores ni los celadores, suelen intervenir cuando se presentan riñas entre los estudiantes. En el análisis de las principales causas de los conflictos en la escuela, se identificaron factores como el tamaño de los colegios (entre más grande, más conflictos se viven), el nivel socioeconómico de las familias y el nivel de riesgo de los territorios. También es relevante el hecho de que en varios colegios, tanto los estudiantes como los maestros, consideren que gran parte de los problemas de convivencia y de seguridad dentro de la institución es culpa de los estudiantes considerados “ñeros”, en una evidente perspectiva clasista.

De otro lado, con relación a las circunstancias cotidianas que más generan conflictos en los colegios, las comunidades educativas hicieron referencia a situaciones como los encontrones por el uso compartido de espacios comunes del colegio tales como las canchas o los baños (en donde casi siempre se ven involucrados los estudiantes de 5°), la llegada al colegio de estudiantes nuevos acusados de traer malas prácticas relacionadas con el consumo y la venta de drogas, y los conflictos como consecuencia de la reciente llegada de estudiantes provenientes de Venezuela que, entre estudiantes, se viven más en básica primaria. En respuesta ante los distintos conflictos enumerados por las comunidades educativas, nuevamente se destacó el rol que juega el proyecto de conciliación Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá.

Desde la encuesta diligenciada por todos los grupos de sujetos, se indagó por la vivencia del respeto entre los distintos actores de la comunidad educativa. En las relaciones entre los mismos maestros, y entre ellos y los directivos docentes, si bien en la encuesta la gran mayoría afirmó que siempre prima el respeto entre las partes, en algunos relatos quedaron en evidencia algunos conflictos por actitudes machistas, racistas, clasistas o xenófobas entre algunos de los maestros y los directivos docentes. En el caso de los estudiantes, se pudo evidenciar que la gran mayoría de ellos se sienten respetados por los docentes y, en menor medida, por sus mismos compañeros (mucho más en el caso de los chicos y chicas de primaria); sobre este punto, se destaca la reducción en los casos de hostigamiento contra la población escolar LGBTI. De otro lado, se identificó una diferencia en las apreciaciones sobre el respeto entre los acudientes y los docentes, pues mientras los primeros consideran que siempre respetan a los segundos, los segundos consideran que los primeros no siempre los respetan. De todas maneras, con miras al objetivo de la SED de fortalecer la relación entre el colegio y las familias, es muy positivo que entre los padres y madres de familia y los profesores se sigan fortaleciendo las relaciones basadas en el respeto.

En relación a la Cátedra de la Paz, en la indagación cualitativa fueron presentadas las distintas formas en que las comunidades educativas han abordado los contenidos de esta cátedra. En algunos casos, estos contenidos son desarrollados en asignaturas como ciencias sociales, ética o religión; en otros es a través de las acciones transversales de distintas áreas en proyectos escolares en donde se trabajan las temáticas de la cátedra. Por otro lado, se identificaron casos de IED en las que la transversalización de los contenidos de la cátedra se ha hecho a través de las actividades realizadas en el proyecto de conciliación Hermes, o por medio de talleres dinamizados por entidades del Distrito como la Personería Distrital o por algunas organizaciones sociales y comunitarias. En este contexto, también se destaca la gestión de algunas Direcciones Locales de Educación a la hora de impulsar iniciativas vinculadas con la paz y la reconciliación, en escenarios como los foros locales.

En el análisis de la forma cómo las comunidades educativas están apropiando los distintos contenidos de la cátedra de la paz, se logró establecer que, tanto los estudiantes como los maestros, están abordando en sus procesos de enseñanza/aprendizaje temáticas relacionadas con la formación en valores, los principios democráticos o el medio ambiente,

más no sobre escenarios concretos del país relacionados con la paz, la memoria o la reconciliación. Sobre este punto, llama la atención que un sector importante de los maestros no esté teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes a la hora de desarrollar o explicar temáticas vinculadas con la paz. También es significativo el hecho de que un porcentaje importante de los estudiantes haya afirmado que no están trabajando temas de acoso escolar, teniendo en cuenta la pertinencia de esta temática dentro del clima escolar de las instituciones.

Competencias socio-emocionales y ciudadanas. En la mayoría de los colegios se ha venido consolidando el fortalecimiento y la transversalización de las competencias socio-emocionales y ciudadanas de los estudiantes, gracias al trabajo articulado entre maestros, coordinadores, educadores especiales y orientadores escolares. En diferentes grupos focales se mencionaron experiencias relativas a que en diferentes escenarios escolares como las clases, los proyectos transversales o las direcciones de grupo en los colegios, se vienen desarrollando distintas iniciativas que buscan que los estudiantes sean cada vez sean más empáticos, solidarios e incluyentes con la población LGBTI, los venezolanos o las personas con necesidades educativas especiales. En este tipo de iniciativas, nuevamente fue destacado el profesionalismo y la pertinencia en los contextos escolares de los educadores especiales; de ahí que en varios colegios las comunidades hayan hecho el llamado para que la SED aumente el número de estos profesionales de apoyo.

Uno de los hallazgos más importantes en esta categoría es el hecho de que varios docentes y directivos docentes hayan solicitado a la administración distrital la creación de más espacios de bienestar para los profesores, enfocados en el fortalecimiento de sus capacidades socio-emocionales, puesto que se reconoce la gran necesidad de apoyo socio-emocional para el ejercicio de la labor docente, independientemente del área en la que se trabaja.

En lo que tiene que ver con las competencias socio-emocionales de los y las estudiantes, es relevante que los mismos maestros consideren que sus estudiantes cada vez son más tolerantes y más empáticos con los compañeros que antes discriminaban. Resulta llamativo también el hecho de que los estudiantes de primaria reconozcan en mayor porcentaje que sus pares de secundaria y media, que en el colegio se trabajan competencias como el autocuidado, el respeto por las diferencias y la resolu-

ción pacífica de conflictos. A propósito de los estudiantes de secundaria y de media, algunos de ellos coincidieron al señalar que en el colegio no les están respetando el derecho a la libre expresión y que todavía es muy difícil poder dialogar o hacerles sugerencias a sus profesores. Estas situaciones, así como los malos resultados académicos, les suelen generar frustración y rabia. En el caso de la educación inicial, es relevante que las maestras estén viendo en el ejercicio pedagógico realizado a diario con los niños y las niñas, una oportunidad para trabajar el respeto y la tolerancia desde la temprana edad.

Participación. En lo referente al gobierno escolar, se destaca en las indagaciones cualitativa y cuantitativa el alto reconocimiento de las instancias del gobierno escolar y su funcionalidad. La encuesta arrojó que la gran mayoría de los estudiantes de 5°, 9° y 11°, saben qué es el gobierno escolar y lo que este hace, aunque en términos generales la vivencia de los adolescentes es más positiva que la de los niños de primaria: el 12,3% de los estudiantes de 5° no sabe qué es el gobierno escolar, mientras que este porcentaje es de 5,1% para los estudiantes de 9° y de 4,7% para los estudiantes de 11°.

De igual manera, la vivencia de los docentes es positiva en términos generales. En mayor proporción los docentes están “totalmente de acuerdo” en que las instancias del gobierno escolar son reconocidas durante todo el año (38,8%) y la mitad está “de acuerdo” con esta afirmación. De otro lado, el 27,3% está “totalmente de acuerdo” en tener confianza en la efectividad de las instancias oficiales del gobierno escolar y el 57,6% está “de acuerdo” con esto. Los coordinadores, por su parte, tienen una vivencia un poco más positiva que la que manifestaron los docentes.

Ahora bien, la experiencia sobre la incidencia del gobierno escolar en los colegios es más matizada, y no se observa un resultado unánime. Algunos relatos manifiestan un rol activo de los personeros durante todo el año, mientras que otros afirman que más allá del periodo electoral no se vuelve a saber nada de ellos. En el primer caso, es claro que la mayor incidencia de los personeros se relaciona con el apoyo de los docentes y directivos docentes de la institución hacia los representantes estudiantiles. En muchos casos, a los estudiantes elegidos en el gobierno escolar se les presentan dificultades al momento de ejercer su rol, como la falta de orientaciones acerca de este, la falta de recursos para poder llevar a cabo sus propuestas de campaña o la falta de apoyo tanto de los docentes

como de los directivos docentes, para la participación en espacios de encuentro o de interlocución con otras instancias.

Se encontraron experiencias muy valiosas en varios colegios en las que, a pesar de que el personero oficial es uno solo por colegio, las diferentes jornadas (y/o sedes) eligen a su propio personero, e incluso hay instituciones que manejan la figura del personerito, quien suele ser un estudiante de 5° de primaria, como un mecanismo para que los estudiantes de primaria tengan un representante en el consejo estudiantil que pueda comunicarse con el personero de la institución.

Respecto a la participación cotidiana en el contexto escolar, la vivencia de los estudiantes de 5° es bastante positiva: El 69,1% está “totalmente de acuerdo” con que son libres de participar en el aula de clase, y así mismo lo considera el 68,7% frente a la libertad de expresar las opiniones e ideas en el colegio y el 67,6% frente a la libertad de participar fuera del aula de clase. Los estudiantes de 9° tienen también una vivencia positiva, aunque en porcentajes menores de los manifestados por los estudiantes de 5°. La mitad de los adolescentes está “totalmente de acuerdo” en sentirse libre en el colegio de expresar sus opiniones e ideas y de sentirse tranquilo con participar en los espacios por fuera del aula de clase, así como la mitad de los adolescentes está “de acuerdo” en sentirse tranquilo con participar en el aula de clase. La experiencia de los estudiantes de 11° es similar a la que manifiestan los estudiantes de 9°. El 47,7% está “totalmente de acuerdo” en sentirse libre en el colegio de expresar sus opiniones e ideas y el 46,5% lo está frente a sentirse tranquilo de participar en espacios por fuera de clase, mientras que en porcentajes que oscilan entre el 43% y 47% los estudiantes de 11° están “de acuerdo” con las afirmaciones planteadas.

Desde el análisis cualitativo se observan relatos interesantes, pues la participación es diferenciada especialmente por nivel educativo, de manera que los más pequeños participan más en clase. También se halló en las conversaciones que existen jerarquías por edad o género, que son un elemento regulador sobre la utilización de espacios de recreo.

Los estudiantes, especialmente de los grados de 9° y 11°, afirman por su parte que no les gusta participar porque sus compañeros se burlan de ellos o simplemente por vergüenza de hablar en público. Esto es más evidente entre las chicas, pues en los resultados cuantitativos se encon-

tró que las adolescentes manifiestan en 4,6 puntos porcentuales menos que los adolescentes que se sienten libres de participar en el aula de clase, con preguntas, propuestas o discusiones.

Respecto a la participación de los estudiantes en otros espacios que están por fuera del aula de clase, e incluso fuera del colegio, algunos mencionaron la falta de apoyo por parte de los docentes. También se experimentan ciertas dificultades que manifestaron los maestros y maestras, frente a la participación en espacios por fuera del colegio para eventos de carácter cultural o deportivo, porque no hay apoyo de la institución educativa.

En términos generales, tanto docentes como coordinadores tienen una vivencia positiva frente a la participación en el contexto escolar, aunque la vivencia de los coordinadores se muestra más positiva. En el caso de los docentes, el 46,6% afirma que está “totalmente de acuerdo” en que se siente libre de expresar sus opiniones, y el 42,6% está “de acuerdo”.

El último asunto relativo a la participación, es el tema del Simulacro de las Naciones Unidas (SIMONU). Si bien la gran mayoría de los colegios conoce este programa, algunos valoraron positivamente este programa ya que les ha permitido a muchos estudiantes aprender a dialogar y a debatir con otras personas, mientras que otros colegios manifestaron que los docentes prohibían a los estudiantes participar del SIMONU o que por problemas de movilización, los estudiantes no podían asistir al evento.

Planes y manual de convivencia. Respecto a la actualización o ajuste de los planes de convivencia escolar, resulta muy positivo que la gran mayoría de los maestros y de los coordinadores hayan asegurado que hicieron parte de este proceso durante el último año, lo cual evidencia el carácter participativo de la construcción de estos planes. De la mano de ello, la indagación cualitativa arrojó que, además del acompañamiento de la SED para los ajustes, los colegios han contado con la asesoría de entes como las Direcciones Locales de Educación, la Fiscalía, e inclusive el proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá. En el caso de los maestros, solo una tercera parte reconocieron el acompañamiento de la SED; mientras en el caso de los coordinadores, un poco menos de la mitad. Esta situación, nuevamente, podría estar indicando que muchas de las orientaciones de la SED llegan a los colegios únicamente a través de la rectoría.

Con relación al manual de convivencia, en primer lugar, es importante destacar que las comunidades educativas sigan avanzando en la realización anual de ejercicios para el ajuste de los contenidos de este documento, convocando a todos sus estamentos. En segundo lugar, no obstante, es preocupante que algunos estudiantes y maestros hayan señalado que sus aportes en los ejercicios de revisión del manual no suelen ser recogidos o integrados en la versión final del documento. Sumado a esto, es inquietante que aproximadamente dos de cada tres estudiantes de básica secundaria y de media hayan asegurado que no han participado en los ejercicios de revisión del manual. Si bien la participación de los estudiantes de primaria es un poco más alta en bachillerato, de todas maneras, llama la atención que un amplio grupo de estudiantes no esté siendo convocado a los ejercicios para la revisión del manual. A partir de esto, se entiende por qué hay muchos estudiantes a los que no les interesa conocer este documento, como fue comentado en algunos grupos focales.

En lo que tiene que ver con la utilidad del manual para los distintos estamentos, se identificaron algunas diferencias: mientras los estudiantes y los acudientes lo ven como un instrumento sancionatorio o punitivo, los directivos docentes y algunos maestros y maestras lo consideran el marco general para la buena convivencia y el respeto entre la comunidad educativa. A propósito de los docentes, la mayoría de ellos considera que el manual es útil para trabajar con los estudiantes el reconocimiento de sus derechos y sus deberes, así como el respeto y el reconocimiento de las diferencias.

Finalmente, en lo relativo al Comité de Convivencia, es importante el hecho de que las comunidades estén reconociendo cada vez más la importancia de este organismo para buscar soluciones a las problemáticas que más afectan la convivencia escolar. Así mismo, es importante que los colegios estén adaptando la realización de los comités, para que en ellos puedan participar las distintas sedes y jornadas académicas.

Eje de prevención

Entorno escolar. Respecto a la seguridad, en términos generales los estudiantes de 5°, 9° y 11° en el Distrito se sienten seguros en el entorno escolar. Además, en un alto porcentaje respondieron afirmativamente que les han hablado de cómo evitar los peligros de usar internet. Los

acudientes, por su parte, están de acuerdo con que la comunidad escolar goza de seguridad según las condiciones del entorno: concretamente, el 20% está “totalmente de acuerdo” y el 50,6% está “de acuerdo”. Sin embargo, la respuesta positiva no es unánime, y existe un 26% de acudientes que considera que esto no es así.

La sensación de seguridad que experimentan los estudiantes y acudientes en el entorno escolar es variada. Factores como el nivel de riesgo de los barrios que colindan con los colegios, el tipo de espacios que los rodean (parques, zonas baldías, caños, ríos, avenidas, parqueaderos, locales comerciales), la cohesión de las comunidades educativas y su articulación con actores del entorno escolar como la Policía, los vecinos, los tenderos, entre otros, se perciben como variables determinantes a la hora de sentirse seguros o no en el entorno escolar. Incluso se presentaron relatos en los que los diferentes actores tuvieron diferentes experiencias con respecto al mismo colegio. Los problemas de seguridad en el entorno escolar normalmente están relacionados con el microtráfico, bandas delincuenciales, ladrones, habitantes de calle, entre otros; y normalmente los parques o espacios públicos son los más referidos como peligrosos por parte de la comunidad.

Es importante detenerse en las voces de las mujeres: tanto estudiantes como maestras y madres de familia que se sienten acosadas en los alrededores del colegio, por lo que su sensación de seguridad es mínima. Esto se relaciona con lo expresado por las acudientes en el análisis cuantitativo, pues ellas consideran en 13,6 puntos porcentuales menos que los acudientes, que la comunidad escolar es segura. Esto incluso, llega hasta las niñas de educación inicial, quienes también manifestaron sentirse acosadas o intimidadas en los alrededores del colegio.

El rol de la Policía pareciera no estar muy claro respecto a la seguridad de los entornos escolares. Hay comunidades que reconocen que en los últimos años ha aumentado la presencia de los efectivos policiales cerca a los colegios y que, por ende, se ha reducido la inseguridad; pero también se manifiesta que el accionar de la Policía suele ser tardío y poco efectivo, e incluso algunos acudientes manifestaron que algunos policías son cómplices de bandas delincuenciales.

Un hallazgo muy interesante desde el análisis cualitativo es el que se presenta frente a los lugares seguros frente a los lugares inseguros. Frente

a los primeros se destacan principalmente sitios públicos dentro de los colegios: salones, patio, cafetería, canchas y biblioteca. En lo concerniente a los espacios seguros y agradables en el exterior de los colegios, se mencionan sitios públicos y propicios para compartir en familia, como parques o espacios deportivos que cuenten con seguridad. Respecto a los espacios en los que los estudiantes se sienten inseguros, el elemento común es que son aquellos donde se presentan robos, agresiones de diversa índole, y venta y consumo de sustancias psicoactivas, como el baño, aunque no exclusivamente. En lo referente a los lugares inseguros por fuera del colegio, también se mencionan sitios públicos como parques desatendidos, es decir, oscuros, sin vigilancia y sin mantenimiento.

Un último punto que varias personas mencionaron en la indagación cualitativa respecto de la seguridad en el entorno escolar, son las condiciones de alto tráfico vehicular, que en muchas ocasiones es un elemento peligroso debido a la falta de señalización o de reductores de velocidad.

En líneas generales, los diferentes actores de la comunidad educativa tienen un amplio sentido de pertenencia hacia la IE. Los directivos docentes suelen tener una visión muy optimista y positiva sobre el funcionamiento en general de los colegios, algunos maestros también aseguraron que pese a los problemas convivenciales se sienten orgullosos y felices de hacer parte del colegio en el que trabajan; lo mismo sucede con los estudiantes, quienes aseguraron que les gusta su colegio y el hecho de poder disfrutar con sus amigos de espacios como las canchas o los patios.

Ahora bien, respecto a la participación en actividades encaminadas al mejoramiento del entorno escolar, la vivencia de los estudiantes está dividida. El 58,2% de los estudiantes de 5° manifiesta haber participado en actividades para mejorar los alrededores del colegio y el 47% considera que el colegio está mejor con esas actividades. Para el caso de los estudiantes de 9°, el 67,3% de estudiantes manifiesta haber participado en actividades dirigidas a mejorar el entorno físico, pero solo el 42,2% considera que el colegio y su entorno ha mejorado. Frente al uso responsable del internet, el 57,2% dijo que sí había participado de estas actividades, pero solo el 32,2% dijo que consideraba que estas mejoraban el colegio y su entorno. Finalmente, el 61,1% de los adolescentes manifestó participar en actividades dirigidas a mejorar las relaciones entre la comunidad escolar, los vecinos y el entorno escolar, pero tan solo el 35,7%

considera que esto ha tenido efectos positivos en el colegio y el entorno. Algo similar ocurre con los estudiantes de 11°, pues el 67,6% manifiesta haber participado en actividades dirigidas a mejorar el entorno físico, pero solo el 42,3% considera que el colegio y su entorno ha mejorado. Frente al uso responsable del internet, el 48,5% dijo que sí había participado de estas actividades, pero solo el 24,1% dijo que consideraba que estas mejoraban el colegio y su entorno. Finalmente, el 61,6% de los adolescentes manifestó participar en actividades dirigidas a mejorar las relaciones entre la comunidad escolar, los vecinos y el entorno escolar, pero tan solo el 33,7% considera que esto ha tenido efectos positivos en el colegio y el entorno.

Otro aspecto importante para el mejoramiento de los entornos escolares, que surgió en algunas conversaciones, es el fortalecimiento de las redes comunitarias entre los diferentes actores de la comunidad educativa con diferentes tipos de actores como asociaciones de tipo vecinal o comunitario, fundaciones, organizaciones sociales que trabajan en los territorios e incluso la Policía.

Relación familia-escuela. Los docentes tienen una vivencia positiva sobre el respeto que reciben de la comunidad educativa en general, incluidos los acudientes de sus estudiantes, pues el 73% está de acuerdo que “siempre” es respetado por los acudientes y el 27% manifiesta que “casi siempre” es así, a la vez que no se observa que algún docente manifieste que “casi nunca” o “nunca” lo respetan los acudientes. En el caso de los coordinadores la vivencia es similar, mientras que el 87,5% de los acudientes piensa que los maestros y directivas docentes los respetan “siempre”, y el 11% que “casi siempre”.

Respecto a su preparación para el relacionamiento con las familias, las vivencias de los docentes también resultan positivas en general. Un poco más de la mitad está “de acuerdo” con que el colegio le ha brindado herramientas para mejorar y profundizar la relación con los acudientes y el 20% está “totalmente de acuerdo” con esta afirmación. De otro lado, el 61,4% está “totalmente de acuerdo” en que sí se facilita la enseñanza cuando las familias se involucran en el proceso educativo y el 33,3% está “de acuerdo”.

Uno de los temas que unen a docentes y acudientes es el tema de la seguridad de los estudiantes, tanto al interior del colegio como fuera

de él, expresado en aspectos como la seguridad del entorno escolar (delincuencia común, consumo de SPA, entre otros), o en la resolución de conflictos y convivencia escolar. Sin embargo, frente al tema de la seguridad al interior de los colegios, pareciera haber más desencuentros, pues existen dificultades para que los padres y madres asistan a las invitaciones que se les hace desde el colegio, lo que genera conflictos con los acudientes.

La vivencia de la relación familia-escuela del acudiente en el análisis cuantitativo en general es muy positiva. Un poco más de la mitad de los acudientes está “de acuerdo” con que el colegio se ha acercado para que se involucre más en la comunidad escolar y el 32% está “totalmente de acuerdo”. De manera similar los acudientes respondieron frente al hecho de que hayan sido ellos quienes se han involucrado más en la comunidad escolar. Estas respuestas muestran coherencia entre la vivencia, desde lo cuantitativo, de los docentes, los coordinadores y los acudientes.

En lo cualitativo el principal espacio de involucramiento de los acudientes en las dinámicas del colegio son las escuelas de padres, las cuales tienen un buen o mal funcionamiento dependiendo del colegio. En algunos colegios funciona muy bien con apoyos didácticos y uso de herramientas propias de las TIC, que le permiten al colegio mantener una relación constante y activa con los acudientes; en otros, la falta de compromiso de los acudientes para asistir no permite que las escuelas de padres sean una estrategia exitosa.

Eje transversal de acompañamiento al sector educativo privado

Alianzas educación pública-educación privada. Las acciones para el fortalecimiento de las alianzas entre colegios privados y colegios públicos no son muchas, ni muy conocidas. En esta fase del SISPED se registraron solo algunas experiencias sobre esta articulación en la localidad de Usaquén que, no por pocas, dejan de ser importantes y, sobre todo, replicables. De acuerdo a lo conversado con la directora local de educación de dicha localidad, se han venido realizando diferentes actividades tanto de convivencia como de fortalecimiento curricular gracias a la gestión y a la cooperación de las comunidades, en particular entre un colegio privado y uno oficial que son vecinos. Además, en la localidad se destaca la utilidad de las mesas estamentales (centradas sobre todo en

el mejoramiento de los entornos escolares) y de los foros locales, a los cuales asisten representantes de los distintos colegios.

Conclusiones y recomendaciones generales SISPED 2019

Antes de exponer las conclusiones sobre los hallazgos principales de la cuarta fase del SISPED, resulta importante resaltar que este ejercicio de nuevo evidencia la consolidación de un sistema sólido, con uso de técnicas cuantitativas y cualitativas desarrolladas de manera estricta y con análisis triangulados, que permiten un amplio aprovechamiento de la información recabada. Esta fase permitió la culminación de la aplicación de todos los módulos que conforman al SISPED —pues se realizó la primera aplicación del módulo de análisis de fuentes externas—, comprobando así las posibilidades sistémicas para tener una amplia visión de la educación pública en Bogotá.

Se destaca también que, así como en la fase anterior, la indagación cuantitativa permite realizar inferencias poblacionales sobre la mayoría de los sujetos escolares indagados (estudiantes de primaria, básica y media, y docentes), lo que implica trabajar con una alta representatividad en el universo de las Instituciones Educativas del Distrito. Incluso, las encuestas diligenciadas por acudientes y coordinadores son representativas para todo el conjunto de la muestra de colegios, es decir, 65 de todas las IED de la ciudad, lo cual también resulta bastante sólido.

Como documento de consolidación de un sistema muy grande y complejo, que en esta fase recogió información de fuentes secundarias (recogidas y analizadas en los documentos de análisis de los informes de gestión de la Secretaría de Educación del Distrito; y de análisis de fuentes externas) y de fuentes primarias (analizadas en los documentos de análisis cuantitativo y cualitativo de la indagación a fuentes primarias, y de triangulación), se sugiere consultar tales informes, que hacen parte constitutiva del sistema, para profundizar en temas y aspectos que es imposible recoger en este documento.

A continuación, se presentan las principales conclusiones acerca de las vivencias y las experiencias de los sujetos escolares en su cotidianidad, respecto a las acciones de política educativa dirigidas al mejoramiento tanto de la calidad educativa como de la convivencia y el clima escolar.

El principal elemento que atraviesa la política educativa actual es el acompañamiento de la SED en el fortalecimiento tanto de la gestión educativa y pedagógica, como de la convivencia y el mejoramiento del clima escolar. En consecuencia, varios hallazgos se centran en la calidad, oportunidad y pertinencia de tales acompañamientos. El principal problema asociado a esto es la falta de constancia y continuidad de estos acompañamientos, debido a los procesos de contratación de terceros, lo que genera desgaste y desconfianza en las comunidades educativas. Esto también incide en el hecho de que muchos sujetos de las comunidades educativas desconozcan que los acompañamientos se deben a gestiones de la SED y no a iniciativas de las entidades privadas, mixtas o públicas que los desarrollan.

Es claro que existen acciones de política pública educativa más reconocidas —si no exitosas— que otras. El fomento de la lectura y la escritura, aunque con diferentes denominaciones (algunas de administraciones pasadas) es altamente valorado en los colegios, tanto por maestros y estudiantes, como por acudientes. Lo mismo ocurre con las acciones enmarcadas en el fomento del uso de las nuevas tecnologías, bajo el programa saber digital, aunque varias dificultades de acceso y manejo de los equipos dificulta su expansión en diferentes niveles educativos de los colegios. Otro tema muy valorado es la diversificación de la oferta de profundización en la media integral, que entusiasma bastante a los estudiantes de este nivel, quienes reconocen las calidades de los profesores que los acompañan en sus procesos de profundización.

Respecto a los temas relacionados con la convivencia escolar, hay que anotar que aunque la Cátedra de la Paz está extendida en todos los colegios, falta mejorar en la incorporación de las temáticas que se deben abordar, pues hay varias que no están suficientemente trabajadas y, más aún, los maestros no cuentan con herramientas o apoyos suficientes para abordarlas de manera idónea, sea a través de un área específica, o de la realización de proyectos transversales.

También es necesario resaltar aquí la coyuntura actual de la ciudad respecto al flujo migratorio de estudiantes venezolanos. Los impactos mencionados en los contextos escolares son varios e importantes. Hay quienes centran su atención en la necesidad de acompañar a los estudiantes para el manejo de conflictos derivados del irrespeto, los prejuicios y la intolerancia por parte de algunas personas frente a los estudiantes nue-

vos, mientras otros se interesan en contar con herramientas que aporten en la nivelación académica de estos estudiantes. Así, además de las acciones que fomentan el respeto y la inclusión de otros grupos poblacionales (como LGBTI, afrocolombianos, indígenas, con discapacidad y/o necesidades educativas especiales y víctimas del conflicto armado), hay que sumar las que conlleven al reconocimiento de la diferencia cultural y de la situación social y económica de estos migrantes.

Otro elemento relevante es la centralidad de la relación entre calidad educativa y resultados de las pruebas estandarizadas. Incluso entre quienes fueron más críticos al respecto, se acepta que los resultados de estas pruebas son el medidor para dar cuenta de la calidad en términos cuantitativos observados comparativamente, y los logros académicos y pedagógicos de las instituciones. Es claro que esto es fuente constante de preocupaciones dentro de las comunidades educativas, y es muy posible que, por ello, se soslayen importantes oportunidades pedagógicas y de enriquecimiento educativo en los colegios, teniendo en cuenta una mirada mucho más situada y diferenciada.

La mirada general que se requirió para la elaboración de este documento permite realizar ciertas recomendaciones respecto a las aplicaciones futuras del sistema. En primer lugar, puede ser más pertinente realizar cada dos años el levantamiento de información de cada módulo, así se lleven a cabo fases anuales del SISPED, para optimizar recursos y profundizar en los análisis del sistema mismo (diálogos entre módulos, tiempo para analizar, aplicación de nuevas técnicas de investigación e indagación). Podrían realizarse indagaciones a fuentes primarias en un año (trabajo en campo en los contextos escolares), y al siguiente desarrollar los módulos apoyados en fuentes secundarias (análisis de fuentes externas, de documentos del sector —SED y MEN— y análisis de informes de gestión de la SED), para retomar al siguiente año la indagación en campo.

En segundo lugar, la Mesa de Lectura e Interpretación podría especializarse, también cada año, en temas clave de la política educativa distrital, y no repasar todas las acciones de la política educativa que son objeto del SISPED todos los años. Esto, pues el alto volumen de información sobre cada una de las temáticas, y el tiempo destinado a las ricas conversaciones y debates que se dan al interior de la MLI, pueden dejar pasar interesantes y necesarias reflexiones útiles para el diseño de políticas públicas educativas.

Se recomienda, por último, fijar una agenda de socializaciones que tenga en cuenta la centralidad y la periferia de las IED de la ciudad, para contribuir a la desmarginalización de algunos colegios a los que no llegan con asiduidad estas reflexiones, y cuyos maestros y directivas docentes no pueden acercarse fácilmente a los espacios diseñados para la comunicación de los hallazgos del SISPED.

Referencias

Atkinson, P., y Coffey, A. (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage Publications.

Correa, J. (2019). *Producto 1. Análisis cualitativo de la consulta a fuentes primarias*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Correa, J. (2019a). *Producto 2. Triangulación SISPED Fase IV. Parte I*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Correa, L. (2019). *Producto 1. Análisis cuantitativo de la consulta a fuentes primarias*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Correa, L. (2019a). *Producto 2. Triangulación SISPED Fase IV. Parte II*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

DeProyectos SAS, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2019). *Producto 2. Informe parcial de trabajo sin publicar*. Bogotá: IDEP.

DeProyectos SAS, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2019a). *Producto 3. Informe parcial de trabajo sin publicar*. Bogotá: IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2018). *Resultados de la aplicación del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares (SISPED), Fase III*. Bogotá: 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 II. Bogotá: 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 II; y la consolidación del modelo del sistema.* Informe final de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Rojas, L., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2017). *Informe técnico final que presenta 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 II.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Rosero, J., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2016). *Informe técnico final que incluye la descripción del proceso, la revisión de documentos realizada, el ajuste en técnicas y en instrumentos para la recolección de información y presente la estrategia de análisis de la producción documental de entidades externas al IDEP y la SED, como fuente secundaria del Estudio Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares – Fase I.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Vargas, L. (2019). Producto 1. *Hoja de ruta metodológica y operativa para la orientación, articulación de acciones y consolidación de resultados, en el marco de la aplicación del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, Fase IV.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Vargas, L. (2019a). Producto 3. *Análisis documental de la producción de fuentes externas correspondientes con las líneas estratégicas del Plan Sectorial de Educación “Calidad educativa para todos” y “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz” en la aplicación del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares - Fase IV.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Vargas, L. (2019b). Producto 4. *Análisis comparado de resultados de la aplicación del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares – Fases II, III y IV*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

Vargas, L. (2017). Producto 4. *Informe técnico final que presenta la descripción del proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental, y los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo del programa Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz, en la primera aplicación del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, Fase II*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS DE POLÍTICA
EDUCATIVA DISTRITAL:
A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE LA
APLICACIÓN DEL SISPED 2019

Análisis de política educativa distrital: A partir de los resultados de la aplicación del SISPED 2019

Omar Pulido Chaves¹

Jorge Alberto Palacio Castañeda²

El presente documento expone la síntesis política de los principales resultados arrojados en la cuarta fase del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares (SISPED), realizada en 2019. Se centra en los resultados del SISPED que hacen parte de su campo endógeno, constituido por las dimensiones descriptiva (que da cuenta de las vivencias de la política distrital desde las voces de los sujetos, fuentes primarias y secundarias) y analítica (de la información recogida en la dimensión descriptiva, pasándola por el tamiz de unas categorías establecidas dentro del sistema a partir de su comprensión del Plan Sectorial de Educación), previstas en el diseño general.

De manera más específica, el documento se construye con base en la síntesis de resultados relevantes filtrados por los ejercicios de análisis comparado y triangulación de la información cuantitativa y cualitativa previstos en el SISPED, que dan cuenta de la lectura analítica de las dos líneas estratégicas del Plan Sectorial de Educación 2016-2020. Bogotá,

1 Antropólogo, Universidad Nacional de Colombia; Doctor en Educación, Universidad de La Salle de Costa Rica. Responsable Referentes Conceptuales, Equipo Diseño SISPED 2016-2017. Correo electrónico: opulido2@gmail.com

2 Psicólogo, Universidad de los Andes; Master en Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Montréal; Máster en Escrituras Creativas, Universidad de Salamanca; Seminarios doctorales en Educación, Universidad del Valle, Universidad de la Salle Costa Rica, UNED. Seminarios doctorales en Antropología, Universidad de los Andes; Profesional Especializado IDEP, Responsable Institucional y Académico Proyecto SISPED. Correo electrónico: jpalacio@idep.edu.co

ciudad educadora (SED, 2017), escogidas para el seguimiento: “Calidad educativa para todos” (CET), y “Equipo por la educación para el reencontro, la reconciliación y la paz” (EERRP), (Vargas, Correa, Correa, y Palacio, 2019).

Esto significa que la aplicación puede entenderse como un avance en el proceso de implementación del SISPED, y que estos resultados acumulan al proceso de ajuste y consolidación del sistema. Debe advertirse, no obstante, que la escogencia de estas dos líneas se soporta en que la primera constituye el énfasis central de la política educativa distrital, en consonancia con la tendencia que se impone en los ámbitos global y nacional: el mejoramiento de la calidad educativa; y la segunda, por una parte, en una solicitud específica de la SED, en atención a la importancia del tema en el contexto que se abría para la ciudad y para el país con la firma de los acuerdos de paz y la política para el post acuerdo; y, por otra, para actuar sobre uno de los temas más sensibles relacionados con la convivencia escolar.

La diferencia entre este documento y los producidos durante el proceso consiste en que el análisis político no se limita a presentar los resultados, sino que los problematiza, sugiere, valora y proyecta en función del contexto político en que se hace el seguimiento al Plan Sectorial, que se caracteriza por la presencia de tensiones en las relaciones de poder. Este documento, concreta un primer momento de proyección de la política pública más allá de su carácter técnico e instrumental, en la línea de entenderla como un instrumento de acción de la sociedad civil, sin el cual se pierde el atributo de “pública” que la define. Esto equivale a decir que el Plan Sectorial que se lee en el seguimiento no termina con el cierre de la administración, sino que continúa como factor de empoderamiento social y posibilidad de ajuste y recomposición de las líneas de acción necesarias para la realización del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes del Distrito.

La coyuntura de empalme con la nueva administración que inicia en 2020 hace que los resultados del SISPED sean de gran utilidad para la interlocución entre la administración y la ciudadanía, no solo como instrumento de evaluación de lo realizado sino, principalmente, como instrumento para la ampliación del consenso que legitima el acceso a las instancias de gobierno de los sectores de la sociedad que lograron legitimar su propuesta de construcción de ciudad en las urnas. Esto re-

fuerza su valor político con base en los resultados de un ejercicio técnico riguroso. La coyuntura hace que los resultados de esta aplicación de SISPED sirvan como elemento de valoración de cierre, no solo de una administración sino, probablemente, de un ciclo que instala una nueva correlación de fuerzas sociales y políticas en el Distrito.

En el tejido del texto, las “salidas” de los resultados hacia el ámbito más político y valorativo se encuentran en las referencias a la relatoría de la Mesa de Lectura e Interpretación (MLI) del SISPED, instancia colegiada que ha estado en actividad durante el proceso de seguimiento, en donde se reciben los informes técnicos y se discuten a la luz de los referentes propios de cada uno de sus miembros, en un ejercicio complejo de “triangulación cognitiva”, como lo denomina el responsable académico y coordinador del SISPED, que se enriquece con las visiones históricas y políticas de sus integrantes. Esta instancia pone en juego procesos de interpretación comprensiva y crítica, y propone posibilidades de desarrollo y recomendaciones a futuro para la formulación de la política educativa y para la cualificación del Sistema de seguimiento. A esta mesa concurren el equipo de trabajo del SISPED y expertos invitados que debaten la información arrojada por los diferentes módulos del sistema, enriqueciendo así la visión sobre el sector educativo distrital. Su retroalimentación es parte importante de la innovación del sistema; permite que el proceso cumplido cierre el bucle y vuelva a empezar en un nuevo ciclo, a la manera de una espiral que representa el sentido del ejercicio, pues “en cada vuelta hay un valor agregado del sistema” (Palacio, Páez, Pulido, Torres, y Vives, 2019).

Para diferenciar claramente el ejercicio técnico de seguimiento del análisis político, este documento se estructura en función de los componentes de las dos líneas estratégicas del Plan Sectorial, tejidas con las “salidas” arriba mencionadas, y se complementa con las conclusiones que contienen la intención problematizadora, sugerente, valorativa y proyectiva a la que se hizo alusión. Esta manera de entender el contenido del documento define el lugar de enunciación desde el cual se elabora. Es un documento que está a caballo, o sirve de bisagra, entre lo que produce el SISPED, atado a los contenidos específicos del Plan Sectorial, y los deseos sobre lo que se quisiera que este incluyera, expresados por las personas vinculadas al sistema, especialmente quienes integran la Mesa de Lectura e Interpretación.

De esta manera, la estructura que encontrará el lector es la siguiente:

La primera parte presenta los resultados de la línea “Calidad educativa para todos” en los contextos escolares, desagregada en sus ejes y componentes. La segunda parte presenta los resultados de la línea “Equipo por la educación para el reencuentro la reconciliación y la paz” en los contextos escolares, desagregada en sus ejes y componentes. La tercera parte presenta las conclusiones que concretan el análisis político propiamente dicho. Por último, están las referencias a los textos consultados.

“Calidad educativa para todos” en los contextos escolares. La calidad es entendida en el Plan Sectorial como el “sentido más profundo de la educación” y como condición para alcanzar la “felicidad plena para todos” y el desarrollo integral de los ciudadanos. El eje articulador de esta política es su “construcción compartida” (“asunto de todos”); y su prioridad es el “desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes, desde la primera infancia hasta la educación superior, con equidad e inclusión, a través de acciones focalizadas y diferenciadas que permitan la reducción de las brechas de desigualdad en bienestar, calidad y oportunidad” (Secretaría de Educación del Distrito, 2017, p. 79 y ss.).

El SISPED realizó la indagación sobre los siguientes ejes: fortalecimiento de la gestión pedagógica; fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI; uso del tiempo escolar; oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial; Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes; y transiciones efectivas y trayectorias completas.

Eje 1. Fortalecimiento de la gestión pedagógica. Partiendo del reconocimiento de la autonomía institucional y el empoderamiento de la comunidad educativa, el fortalecimiento de la gestión pedagógica pretende lograr esos propósitos mediante el acompañamiento coordinado, integral y sistemático a las instituciones educativas en torno a los siguientes asuntos (Secretaría de Educación del Distrito, 2017, p. 81):

Ajuste curricular y del PEI para la jornada única. Está dirigido a fortalecer el andamiaje curricular e institucional de los colegios del Distrito

Se constató que la mayoría de las comunidades educativas realizan periódicamente ejercicios autónomos y participativos relacionados con el

ajuste del PEI, del manual de convivencia y de los planes de estudio, con o sin acompañamiento de la SED. Estos ejercicios han involucrado distintos estamentos, sedes y jornadas académicas de las IED, constituyendo un logro muy importante. No obstante, los acompañamientos pedagógicos de la SED se concentraron en los colegios que están implementando la jornada única o la jornada extendida, hecho que ha generado malestar y críticas por parte del personal docente; y más de la mitad de los maestros y maestras consultados manifestaron no haber recibido acompañamiento ni orientaciones por parte de la administración distrital. Esta constatación puede estar sesgada si se toma en consideración que los coordinadores pueden tener información adicional que no llega al personal docente, lo que pone en evidencia fallas en los procesos comunicativos dentro de los colegios o una débil focalización de los acompañamientos (Vargas, 2019; Correa, 2019)³.

Quienes han recibido apoyo de la SED reconocen las habilidades y el profesionalismo de los docentes externos (Pares de Acompañamiento Pedagógico - PAP) y la pertinencia y adecuación de los convenios suscritos con universidades para el apoyo específico en lo que tiene que ver con la media integral y la educación inicial. De todas maneras, hay inconformidad por los problemas contractuales que impiden la presencia continua oportuna de los PAP. Se reconoce que la jornada única ha generado cambios positivos en los currículos, pero hay que llenar un vacío para explicar por qué hay un sector de maestros y maestras que no comparten esta visión.

Con relación a la curricularización de los saberes esenciales para la vida se observan resultados positivos en las encuestas, pero en el análisis de los relatos se pone en evidencia que no siempre asegura una real incidencia en las prácticas de aula; sobre todo en relación con el saber investigar y el saber crear. Es altamente significativo que los estudiantes consideren que en el colegio les fortalecen saberes como la comunicación, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, el autocuidado y el reconocimiento de las diferencias. Dos de cada tres estudiantes de educación media valoran la oferta académica y los contenidos de la media integral; están satisfechos con el acompañamiento de los PAP, y con la posibilidad de ocupar mejor su tiempo libre. Los estudiantes de básica secundaria hacen un llamado para que también tengan acceso a estos programas.

3 Mientras no se indique otra fuente, el respaldo a lo contenido en el texto proviene de esta.

El análisis comparativo refuerza estos hallazgos. En primer lugar, muestra que el acompañamiento por parte de los PAP es muy valorado pero irregular e inconstante por cuestiones relacionadas con la operatividad y las situaciones propias de la contratación de terceros. En algunas localidades esta situación mejoró por la introducción de la figura de un “coordinador pedagógico”, dependiente de la Subsecretaría de Calidad de la SED. En segundo lugar, la comparación muestra falta de claridad en la SED, al respecto algunos colegios, maestros y directivos docentes no sabían si el acompañamiento era para todos los colegios, si debían solicitarlo, y si estaba acompañado de dotaciones y material pedagógico. Algunas personas lo calificaron como “visitas de expertos” y no de acompañamientos, entre otras consideraciones. No hay ninguna diferencia en las respuestas de docentes en 2017 y 2018 referidas a si recibieron o no orientaciones por parte de los acompañantes, pero emerge una petición para que sea contextualizado a las dinámicas de cada colegio; y esto se liga con la solicitud de que estos acompañamientos fortalezcan la autonomía de las instituciones y no impliquen nuevas propuestas de trabajo. Esto incluye tener en cuenta a los maestros y maestras de los colegios que tengan posgrado en esos procesos, por la ventaja comparativa que ofrecen de conocer el medio.

El acompañamiento para la implementación de la jornada única no resulta altamente reconocido en los colegios en la información cuantitativa; pero la percepción sobre los cambios curriculares presenta un leve aumento en 2019 respecto a 2018. Los coordinadores, en su mayoría, consideran que ha habido cambios importantes en el currículo escolar a partir de la implementación de la ampliación de la jornada, y menos del 30% de los y las docentes, tanto en 2018 como en 2019, considera que no hubo cambios al respecto. Esto significa que más del 70% de los docentes reconoce cambios importantes como resultado del fortalecimiento curricular, uno de los elementos más importantes de la ampliación de la jornada escolar (Vargas, octubre de 2019).

No obstante, en la valoración positiva arrojada por la indagación resulta difícil precisar en detalle las características del ajuste curricular en aspectos como las necesidades en torno a las cuales se trabaja, quién las define, cuáles son los enfoques utilizados. Tampoco es muy claro si hay diferencias entre lo que ocurre en los colegios de jornada única y los que no la tienen; y se plantea la pregunta sobre si realmente hay diferencias entre la jornada única y la extendida, pues la información obtenida no

permite precisarlas. Se considera que el carácter interinstitucional de la atención a la jornada única ha tenido un impacto positivo desde el punto de vista curricular (Melguizo, 2019).

Manejo integral de la evaluación. Las comunidades educativas tienen cada vez más posicionados, procesos dirigidos a utilizar pedagógicamente los resultados de las pruebas internas y externas, a la revisión periódica de los modos de evaluación y a la preparación para obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas porque hacen parte de índices nacionales que miden la calidad educativa y, por lo tanto, son el parámetro más utilizado para medir los logros de los estudiantes, su desempeño académico y el nivel de las instituciones educativas.

El uso de la información arrojada por las evaluaciones es diferenciado: los directivos docentes la usan para ajustar el PEI o los planes de mejoramiento, y los maestros para ajustar la didáctica y los contenidos de las asignaturas. Algunos colegios que estén usando la tecnología para que los estudiantes puedan realizar las pruebas desde sus casas (por ejemplo, por la plataforma SAGE)⁴. Las pruebas estandarizadas siguen siendo un tema que divide las opiniones de los docentes. Hay quienes consideran que son muy útiles para medir los aprendizajes de los estudiantes y para implementar mejoras en la pedagogía y la didáctica; mientras otros señalan que reproducen la desigualdad social del sistema educativo y no tienen en cuenta las particularidades de los colegios públicos en comparación con los privados (e incluso entre colegios públicos).

Se destaca la emergencia del impacto del ingreso de la población venezolana al sistema público educativo, puesto que no hay mecanismos claros de nivelación y, según varios maestros, ello puede incidir en los bajos resultados generales en las IED. La aceptación de las pruebas estandarizadas es mayor en los maestros y maestras de educación inicial y primaria, y menor en los de secundaria y media, en la medida en que los primeros las valoran como recurso para el mejoramiento, mientras los segundos las perciben como un factor que pone en tela de juicio su propia labor.

Un aporte importante del SISPED consiste en haber identificado dos ámbitos diferentes de aproximación al tema de la evaluación:

4 Llama la atención que colegios públicos utilicen este *software* de origen empresarial.

ciones externas (estandarizadas), y la internas (que varían entre colegios y entre docentes). También llama la atención la manera como la política distrital adopta totalmente la política nacional en materia de evaluación en relación con el peso de las pruebas de Estado que terminan incidiendo de manera muy fuerte en los ajustes curriculares (Melguizo, 2019). Es significativo que el acompañamiento de la SED a estas últimas solo aparece claramente en 2019 y se centra en el aprovechamiento de los resultados de las primeras, por la razón expuesta más arriba, aunque las internas son más valoradas por los docentes porque responden a las necesidades de los colegios y de los estudiantes, y son diseñadas por los mismos maestros. Uno de los analistas del SISPED considera que la evaluación interna constituye una potencialidad para la autonomía institucional y que las diferencias entre los colegios que tienen organización por ciclos y los que no, generan complicaciones en la evaluación (Correa, 2019)⁵.

Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI. Se ocupa de las competencias de lectoescritura, matemáticas, uso de tecnologías digitales y aprendizaje de una segunda lengua (Secretaría de Educación del Distrito, 2017, p. 84).

Lectoescritura. El informe de análisis comparado dice que el Plan de Fortalecimiento de la Lectura, que hace parte del programa distrital “Leer es Volar”, parece ser una de las estrategias más efectivas de las que conforman el componente: competencias del ciudadano del siglo XXI.

Entre 2017 y 2019 alrededor de la mitad de los maestros y maestras desarrollaron actividades de lectura dentro de su asignatura, sin importar cuál sea esta. De todas maneras, hay que incentivar la lectura por fuera de los cursos de español como estrategia para mejorar los resultados (Vargas, octubre de 2019). Las comunidades educativas reconocen la importancia y el valor que tiene el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura como resultado de la articulación con los procesos pedagógicos y curriculares, la pertinencia del programa con relación a las nece-

5 Citado por Vargas, L. (2019). Análisis comparado resultados de la aplicación del Sistema de seguimiento a la política educativa distrital, Fases II, III, IV.(Vargas L. M., Análisis comparado resultados de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativas Distrital, Fases II, III y IV, octubre de 2019) (Vargas L. M., Análisis comparado resultados de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativas Distrital, Fases II, III y IV, octubre de 2019)

sidades y los intereses de los colegios, el mejoramiento de los resultados de las pruebas SABER y el gusto que los y las estudiantes han adquirido por la lectura. Sin embargo, algunos maestros reconocen la importancia de ampliar las acciones de fortalecimiento de la lectura a todos los niveles educativos en los colegios pues se inició solo en el tercer grado. Este aspecto, junto con el de incentivar la lectura en todas las asignaturas se revela como uno de los más importantes después de considerar que desde el momento en que se accede a las habilidades de lectura y escritura, se debe insistir en su centralidad como competencias para la vida.

La información cuantitativa destaca que el uso de la biblioteca fue el que menor porcentaje de respuesta positiva tuvo por parte de los estudiantes de los tres niveles educativos. La información cualitativa devela las razones: barreras de acceso, dificultades para el préstamo de los libros, el inventario no es suficiente o del agrado de los estudiantes; también requiere el trabajo de personas especializadas como los bibliotecarios, y muchos colegios no cuentan con estos profesionales. Un poco menos de la quinta parte de los docentes afirma que “siempre” trabaja con sus estudiantes usando la biblioteca escolar y un tercio menciona que “casi siempre” lo hace (Vargas, 2019a). Queda por averiguar el impacto que tiene el uso de la internet en las bibliotecas escolares. Al respecto, en la relatoría de la Mesa de Lectura e Interpretación se anota que “no hay link entre el mundo digital y su conexión con las bibliotecas” (Melguizo, 2019, p. 8).

Por otro lado, aunque en las conversaciones con los acudientes, ellos manifiestan una valoración muy positiva respecto al fortalecimiento escolar de la lectura, desde el análisis cuantitativo lo que se encontró es que un poco más de la mitad de los acudientes (53,8%) no conoce el programa “Leer es Volar”.

En la relatoría de la Mesa de Lectura e Interpretación queda consignada la preocupación por el tema de las bibliotecas. Aunque es un pilar de la política del programa de lectura y ha consumido importantes recursos, no logran consolidarse como espacios reconocidos y convocantes. Son poco usadas por los docentes y eso es ejemplo para los estudiantes. Se anota que las estrategias de lectura deben trascender el espacio de la escuela y movilizarse desde ejercicios de cultura ciudadana (Melguizo, 2019, p. 5).

Competencias matemáticas. Los análisis cualitativo y cuantitativo coinciden en destacar la aplicación de didácticas y metodologías innovadoras en todos los niveles educativos, incluida la educación inicial, orientadas a dinamizar la manera como son enseñadas las matemáticas y estimular el pensamiento lógico matemático, hecho reconocido por los estudiantes. La encuesta a estudiantes de básica primaria reveló que a la mayoría le gustan las matemáticas, mientras, aproximadamente, solo la mitad de los estudiantes de 11° manifiestan que les gusta. Hay que resaltar que la mayoría de los acudientes considera que desde el 2018 el estudiante ha mejorado sus habilidades matemáticas.

Sin embargo, a pesar de estos avances, en la Mesa de Lectura e Interpretación se anota que los estudiantes siguen siendo apáticos frente a las matemáticas porque la enseñanza no trasciende al pensamiento matemático, sino se limita a la preparación para las pruebas de Estado (Melguizo, 2019, p. 5).

Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales. Los temas centrales abordados por los sujetos escolares son la infraestructura necesaria para el fortalecimiento y uso de las tecnologías de la comunicación y la información, y las prácticas y aprendizajes necesarios para este fortalecimiento.

La mayoría de los docentes y los coordinadores manifiestan hacer uso de las TIC en su práctica educativa. Esto se corrobora en la indagación cualitativa. Pero no ocurre lo mismo en los resultados de la indagación con los estudiantes: menos de la mitad de ellos, de los grados 9° y 11°, manifiestan que hacen uso de los computadores en otras materias diferentes a informática, mientras que los relatos en los grupos focales los muestran satisfechos con las innovaciones pedagógicas que hacen sus docentes, en general frente al uso de las TIC. Algunos profesores ven estas herramientas como la posibilidad de diversificar sus estrategias pedagógicas y mejorar o ampliar los medios para los ejercicios evaluativos, entrega de tareas y consolidación de redes con los acudientes.

Estos últimos expresan que los estudiantes están haciendo uso de herramientas virtuales como internet y redes sociales para fines académicos, y reconocen que los maestros y maestras de sus hijos están usando estos recursos para dinamizar sus prácticas pedagógicas. Mencionan que el uso de las TIC les permite involucrarse en el proceso formativo de sus

hijos, porque los obliga a estar pendientes del uso que hacen de ellas. En 2019 se destacan avances en el reconocimiento del programa saber digital por parte de los docentes, el creciente uso de las TIC en los sistemas internos de evaluación y la incorporación práctica de plataformas virtuales para reforzar el desarrollo de las tareas escolares. Con todo, no asoma por ninguna parte la preocupación por discutir el complejo tema de la virtualización de los procesos educativos que se consolida en los modelos internacionales educativos endoprivatizados o incorporación de lógicas privadas de gestión educativa, en los sistemas educativos públicos y en las instituciones, aunque el uso de la plataforma SAGE pueda indicar algo al respecto.

Sin embargo, hay varias dificultades que manifiestan docentes y estudiantes para el uso efectivo de las herramientas tecnológicas: acceso solo en las aulas informáticas, restricciones por edad, mal estado de los equipos, mala configuración, obsolescencia o insuficiencia de los mismos, falta de internet o de conocimiento para su uso o *software* desactualizado y fallas constantes en la conexión a internet, falta de mantenimiento y servicio técnico.

Un tema que ha sido objeto de amplio debate público emergió en las indagaciones sobre la incorporación y uso de las TIC en la vida cotidiana y su incidencia en el entorno escolar. Mientras para muchos estudiantes este uso resulta integral a todos los aspectos de su vida, para algunos maestros puede resultar muy difícil de asimilar.

Con todo, no se logra salir de una perspectiva meramente instrumental, es decir, limitada al uso de los dispositivos tecnológicos. Queda por fuera el asunto más decisivo y estratégico de la comprensión de la dimensión científica y tecnológica de la cultura en la formación de los estudiantes como un asunto esencial de la vida en estos tiempos.

Segunda lengua. El Plan Distrital de Segunda Lengua ha dado buenos resultados en los estudiantes de media, en la medida en que se asocia a los esfuerzos por mejorar el desempeño de los estudiantes de grado 11° en las pruebas SABER en inglés. Para ello cuentan con material pedagógico, uso de herramientas TIC y mayor intensidad horaria. Adicionalmente, comentan que les sirve para el ingreso a la universidad y al trabajo. De este grado para abajo, los de 9°, por ejemplo, sienten estar en desventaja con relación a los de grado 11°.

Los resultados cualitativos dan cuenta del éxito de las “aulas de inmersión” en la medida en que permiten interactuar con personas angloparlantes; sin embargo, solo el 28% de los estudiantes de 9° grado dijeron hacer uso de ellas, junto con el 31% de los de once. El 13% del total no accede a este recurso. También se destaca el mejoramiento del nivel de inglés de los docentes (Vargas, 2019a).

Eje 3. Uso del tiempo escolar. Las mayores oportunidades de aprendizaje, la permanencia estudiantil, la prevención de factores de riesgo y el mejoramiento de la calidad de la educación, se pretenden alcanzar con perspectiva pedagógica y en el sentido más profundo de la ciudad educadora, mediante las estrategias de jornada única (que forma parte de la política nacional) y jornada extendida (Secretaría de Educación del Distrito, 2017, p. 93).

Recurso humano para la extensión de la jornada escolar. Un primer aspecto que se destaca es el aumento en la valoración positiva de la jornada única entre los docentes, entre 2018 y 2019 cuando aumentó 7 puntos porcentuales, en lo relacionado con la satisfacción con la carga laboral que implica. Esto contrasta con la insatisfacción encontrada entre los coordinadores, sobre quienes recaen mayores responsabilidades (Vargas, 2019).

La mayoría de docentes, coordinadores, acudientes y estudiantes valoran positivamente la gestión de los docentes externos vinculados a la jornada única o la jornada extendida. Los estudiantes de media están a gusto con ellos, así en algunas ocasiones no hayan podido elegir un curso de profundización que se ajustara a sus intereses. Tres aspectos problemáticos que emergen a este respecto son la posible competencia entre los docentes externos y los del colegio, la posible falta de articulación pedagógica entre ellos y las dificultades contractuales para su vinculación que afectan los procesos educativos (Vargas, 2019, p. 45).

ISBN Impreso: 978-958-5584-26-6

ISBN Digital: 978-958-5584-25-9



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

El Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares (SISPED) pone su acento en la consulta a la comunidad educativa en los colegios oficiales de la ciudad, a través del uso de técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa, que se complementan en el proceso de triangulación de la información, y en el análisis e interpretación de resultados.

En este sentido, el objetivo del SISPED, para este periodo de gobierno, fue hacer seguimiento a la política educativa distrital expresada en el Plan Sectorial de Educación 2016-2020. Hacia una ciudad educadora (PSE), a partir de las vivencias y experiencias expresadas en las voces de los sujetos situados y diferenciados, y en el marco de la realización del derecho a la educación en dos ejes estratégicos del mismo: línea 1: "Calidad educativa para todos" (CET); línea 2: "Equipo por la educación para la reconciliación, el reencuentro y la paz" (EERRP). Este propósito se enmarca en la meta planteada en el Plan de Desarrollo de "Bogotá Mejor para Todos", que corresponde al ajuste e implementación de un Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares.