



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

**RESULTADOS DE LA
APLICACIÓN DEL SISTEMA DE SEGUIMIENTO A LA POLÍTICA EDUCATIVA
DISTRITAL EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES -SISPED-, FASE 3**

Investigadores IDEP

Lorena Sofía Correa Tovar

Juan José Correa Vargas

Lina María Vargas Álvarez

Responsable Académico

Jorge Alberto Palacio Castañeda

Apoyo Académico y Logístico

Organización y Gestión de Proyectos DeProyectos SAS

Apoyo Administrativo IDEP

Marisol Hernández Viasús

Contratos IDEP No. 012, 013, 014 y 049 de 2018

Bogotá, D.C., Noviembre de 2018

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

**RESULTADOS DE LA
APLICACIÓN DEL SISTEMA DE SEGUIMIENTO A LA POLÍTICA EDUCATIVA
DISTRITAL EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES -SISPED-, FASE 3**

Investigadores IDEP

Lorena Sofía Correa Tovar

Juan José Correa Vargas

Lina María Vargas Álvarez

Responsable Académico

Jorge Alberto Palacio Castañeda

Apoyo Administrativo IDEP

Marisol Hernández Viasús

Equipo Directivo Organización y Gestión de Proyectos DeProyectos SAS

Tatiana George Ruiz

Ricardo Gómez Mora

Heleana Patricia Sastre J.

Marta Elena Reina Zuluaga

Profesionales DeProyectos SAS

Mónica Alfonso — Alexander Calderón

Camila Castro — María Clara Melguizo

Carolina Molano — Julie Criales
Julián Rosero — Laura Ruiz
Alejandra Rusaque — Johan Sánchez

Equipo de Campo Cuantitativo DeProyectos SAS

Sandra Patricia Arias — Patricia Cobos Pantoja
Adriana Corredor — Nancy Corredor
Patricia Corredor — Diana Inés Ferro
Jenny Alexandra Gasca — Viviana González
Andrés Gualtero — Mercedes Hernández
Etelvina Mahecha — Rosalba Mahecha
Luz Dary Márquez — Diana Moreno
Dioselina Niño — Jacqueline Niño
Leonardo Peña — Diana Marcela Ramírez
Patricia Riaño — Lucy Rincón
Sara Esperanza Roa — Nancy Yohanna Rodríguez
Martha Romero — Camilo Roncallo
José Alfonso Rosado — Luz Marina Rosado
Rosalba Sánchez — Rubén Sánchez
Francheska Vallejo — Paola Vergara

Bogotá, D.C., Noviembre de 2018

La biblioteca me gusta porque es un espacio para venir, jugar, estudiar, pensar y leer (Estudiante hombre, Grado Quinto)

... ya que yo tengo otra religión además de la católica, entonces yo me he sentido muy cómodo porque jamás me han juzgado sobre eso, y entonces me gusta mucho que en este colegio se acepten unos a otros sin importar nada, porque todos somos humanos entonces nadie es diferente a nadie (Estudiante hombre, Grado Quinto)

Nos piden, por ejemplo, que los estudiantes de Once terminen con nivel B1 del Marco Común Europeo [en inglés]. Eso jamás se va a alcanzar con tres horas en Once, con tres horas en Décimo y con una hora en Primaria (Maestra, Educación Media)

Sí, los chicos de gobierno escolar, este año tengo un personero bastante diligente y la niña que está de presidenta del Consejo es bastante contestataria, entonces ella constantemente reúne a los chicos, ella al ver la situación tan compleja de convivencia que tiene el colegio, ella generó una patrulla vigía y ellos realizan unos proceso de retroalimentación sobre el comportamiento con los chicos (Coordinadora)

El año pasado nosotros teníamos tabletas en la biblioteca y la profesora de Ciencias nos llevaba allá para averiguar unas cosas del cráneo... luego descargaba un juego en las Tablet para saber cuáles eran las partes del esqueleto (Estudiante mujer, Grado Quinto)

Hay Centros de Interés de deportes. Ellos nos recogen aquí y nos llevan a Compensar, y aquí hacen otras actividades de Pensamiento, Robótica, Artes (Estudiante hombre, Grado Undécimo)

Los espacios son adecuados, amenos, los chicos se sienten bien y están agradados. No teníamos espacios para recreación y deporte... ahora tenemos dos canchas donde se puede hacer el trabajo. [...] El cambio fue abismal, tenemos mejores condiciones, iluminación, ventilación, control, todas esas cosas nos han garantizado (Coordinador)

Porque teniendo el apoyo del manual de convivencia si suceden problemas o eso, ya podemos defendernos porque sabemos lo que está en el manual de convivencia (...) Y los profesores como que no pueden decir otras cosas, porque uno puede defender sus propios argumentos (Estudiante mujer, Grado Noveno)

Uno ve una diferencia profunda en la práctica de aula de un maestro normalista y la de un licenciado solamente y mucho más en la de un profesional que no tiene formación pedagógica (Rectora)

Once es terrible en cuanto a lo académico porque uno tiene mil cosas que hacer pero siempre es divertido, me ha parecido una experiencia muy chévere (Estudiante mujer, Grado Undécimo)

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

En este momento se están dictando clases en los laboratorios, eso no es conveniente, prácticamente todos los espacios están ocupados (Maestra, Básica Secundaria)

Yo choco mucho con el refrigerio porque siento que les están dando un golpe de azúcar a esos niños en un solo segundo (Maestra, Educación Inicial)

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

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

... uno puede participar en clase pero también como todos han dicho que solo con preguntas, ¿qué tal que uno, por ejemplo, le pueda corregir al profesor si se equivocó, le pueda argumentar algo significativo a la clase? (Estudiante mujer, Grado Quinto)

Yo no puedo ser el mismo maestro antes y después de una maestría, tiene que haber alguna transformación, pero no hemos hecho un seguimiento como para poder decir si eso efectivamente ha impactado o no (Rectora)

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

Era más que todo una experiencia de qué se sentía estar en la universidad durante medio día... se podía ver que había gente de todas las edades y de todas las culturas, se veía chévere, se veía la clase... no se veía gente haciendo ruido en ese salón (Estudiante hombre, Grado Undécimo)

Yo me imagino que después de que estén adentro están seguros, ¿no? (...) la seguridad implica, que estén dentro del colegio. Dentro del colegio me parece que deberían estar seguros nuestros hijos. A mí afuera no me parece bonito nada (Acudiente Mujer)

Contenido

	Pág.
Agradecimientos	7
Introducción	8
Parte I. Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares SISPED, 2018	12
Estructura general del SISPED 2018	12
Matriz categorial SISPED 2018	18
Metodología del levantamiento de información 2018	23
Plan de análisis documental	23
Plan de indagación de fuentes primarias	25
Plan de análisis de documentos de gestión de la SED	31
Parte II. Dimensión descriptiva del SISPED. Resultados principales de los módulos de indagación a fuentes primarias y secundarias, fase 3	33
Módulo de indagación a fuentes secundarias SED-MEN	33
Módulo de indagación a informes de gestión SED	34
Módulo de indagación a fuentes primarias técnica cuantitativa CET	36
Módulo de indagación a fuentes primarias técnicas cualitativas CET	43
Módulo de indagación a fuentes primarias técnicas mixtas EERRP	49
Parte III. Dimensión analítica del SISPED. Resultados principales de la triangulación de información entre módulos, fase 3	50
<i>Calidad educativa para todos</i> en los contextos escolares	50
<i>Equipo por la educación para el reencuentro la reconciliación y la paz</i> en los contextos escolares	72
Referentes de sentido del Plan Sectorial de Educación: Ciudad educadora, Ambientes de aprendizaje y Competencias básicas y ciudadanas. Algunas apreciaciones.	84
Parte IV. Conclusiones	89
Referencias	94
Anexos (En CD adjunto)	
Producto final Con. 012 de 2018 entre el IDEP y Lina María Vargas	
Producto final Con. 013 de 2018 entre el IDEP y Juan José Correa	
Producto final Con. 014 de 2018 entre el IDEP y Lorena Sofía Correa	

Agradecimientos

El *Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares* – SISPED agradece de manera especial, por su dedicación en tiempo y los valiosos aportes y relatos sobre sus experiencias en el día a día de la vida escolar, a todos y todas las estudiantes, docentes, coordinadores(as), orientadoras(es), rectores(as) y acudientes de las instituciones educativas distritales participantes: Aguas Claras, Campestre Monte Verde Canadá, Carlo Federici, Carlos Arango Vélez, Chuniza, Ciudad de Montreal, Colombia Viva, Cundinamarca, de Cultura Popular, Diego Montaña Cuéllar, Eduardo Umaña Luna, El Minuto de Buenos Aires, El Rodeo, El Salitre – Suba, El Uval, El Virrey José Solís, Fernando Mazuera Villegas, Filarmónico Simón Bolívar, Floridablanca, Francisco Primero S.S., Garcés Navas, Gonzalo Arango, Gustavo Restrepo, Heladia Mejía, Hernando Durán Dussán, Instituto Técnico Internacional, Kimi Pernía Domicó, La Amistad, La Estancia - San Isidro Labrador, La Palestina, Las Américas, Leonardo Posada Pedraza, Luis Carlos Galán, Manuel Elkin Patarroyo, Manuela Beltrán, Marco Fidel Suárez, Marsella, Miguel Antonio Caro, Montebello, Morisco, Nicolás Buenaventura (antes Chorrillos), Nueva Esperanza, Nueva Zelandia, O.E.A., Pablo de Tarso, Panamericano, Quiroga Alianza, Rafael Delgado Salguero, República del Ecuador, La Argentina, Las Mercedes, San Carlos, San Cristóbal Sur, San Francisco de Asís, San José Sur oriental, Sierra Morena, Unión Colombia, Villemar El Carmen y Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

Así mismo, a las Directoras Locales de Educación de las localidades Usaquén y Fontibón.

Introducción

El presente documento expone la totalidad del proceso y los principales resultados de la tercera 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 endógeno¹. 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 3, 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 SISPED busca, desde un carácter flexible y dialógico, ser parte de las fuentes sobre las cuales es posible ajustar y desarrollar nuevas y mejores acciones de política pública educativa en Bogotá. A través del análisis y exposición de las voces de diversos sujetos que hacen parte o están relacionados con los contextos escolares en la ciudad, pretende ofrecer a los planeadores de política pública, investigadores y personas en general interesadas en ella, la perspectiva de quienes son sus beneficiados directos: maestros y directivos docentes, estudiantes y acudientes.

Sin embargo, el Sistema no pretende 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 Sectorial de Educación 2016-2020: *Bogotá, Ciudad educadora* (SED, 2017). Apartándose un poco de las necesarias acciones que buscan garantizar la cobertura educativa básica y secundaria, se centra en dos líneas que dan cuenta más bien de los contenidos y el sentido de la educación actual en el distrito: la de *Calidad educativa para todos - CET*, y la de *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz - EERRP*.

¹ Los campos, niveles, dimensiones, módulos y demás componentes del sistema, se explicarán en el apartado denominado Estructura general del SISPED 2018 (pág. 7 y ss.).

La línea CET ha estado incorporada desde el comienzo del SISPED como la línea de principal interés para el seguimiento desde las voces 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 2, 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. Dado que el módulo de análisis mixto está diseñado para hacer seguimiento y análisis a temáticas de interés coyuntural, se consideró que este seguimiento sería muy adecuado y acorde con el Sistema. Los temas enmarcados en la etapa del posconflicto 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, y el involucramiento de las familias como parte de la comunidad educativa, son muy apropiados para abordarlos desde múltiples perspectivas investigativas.

Una vez aclarados los focos de atención del SISPED, exponemos a continuación el contenido del presente documento, el cual se divide en cuatro partes. La primera expone a grandes rasgos la estructura y funciones generales del SISPED, tal como se ha consolidado en esta tercera fase, así como una descripción de sus bases conceptuales y metodológicas —incluyendo una sinopsis del PSE actual—, y la presentación de la metodología del levantamiento de información de fuentes primarias y secundarias llevado a cabo durante el año 2018.

La segunda 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 en campo. Incluimos aquí lo recabado en el análisis documental de fuentes diversas, como la Secretaría de Educación del Distrito 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 tercera parte encontramos un ejercicio de triangulación de información entre módulos, que da cuenta de parte de la dimensión analítica del SISPED, pues hace dialogar información recabada, no sólo 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 documental 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. Este aparte 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 quinto, noveno y undécimo, 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 todo lo anterior, en las conclusiones presentadas en la parte IV los hallazgos generales que 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. Hay que anotar que este documento está acompañado por los productos finales de los módulos aplicados en esta fase por parte del equipo investigador del IDEP, en calidad de anexos, así: documento final del análisis cuantitativo de la línea estratégica CET, a cargo de Lorena Sofía Correa Tovar; documento final del análisis cualitativo de la línea estratégica CET, a cargo de Juan José Correa Vargas; y documento final del análisis mixto de la línea estratégica EERRP, a cargo de Lina María Vargas Álvarez.

Parte I. Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares SISPED, 2018

Interesa recordar que el Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares – SISPED está diseñado para realizar un seguimiento a ciertas acciones de la política pública educativa distrital desde una perspectiva diferente al seguimiento de gestión de esa política. Así, más que en el cumplimiento o no de las metas establecidas para dichas acciones², el SISPED hace seguimiento a la manera en que los sujetos beneficiarios directos de esas políticas, las vivencian y “experiencian” en la cotidianidad de las instituciones educativas distritales – IED en Bogotá.

Estructura general del SISPED 2018³

Desde su concepción, la perspectiva epistemológica del SISPED es sistémica. Es decir, definimos al SISPED como un conjunto de elementos que se encuentran interrelacionados, y funcionan de manera interdependiente, como un todo, para que el sistema cumpla con su función (IDEP, 2017: 11-12)⁴.

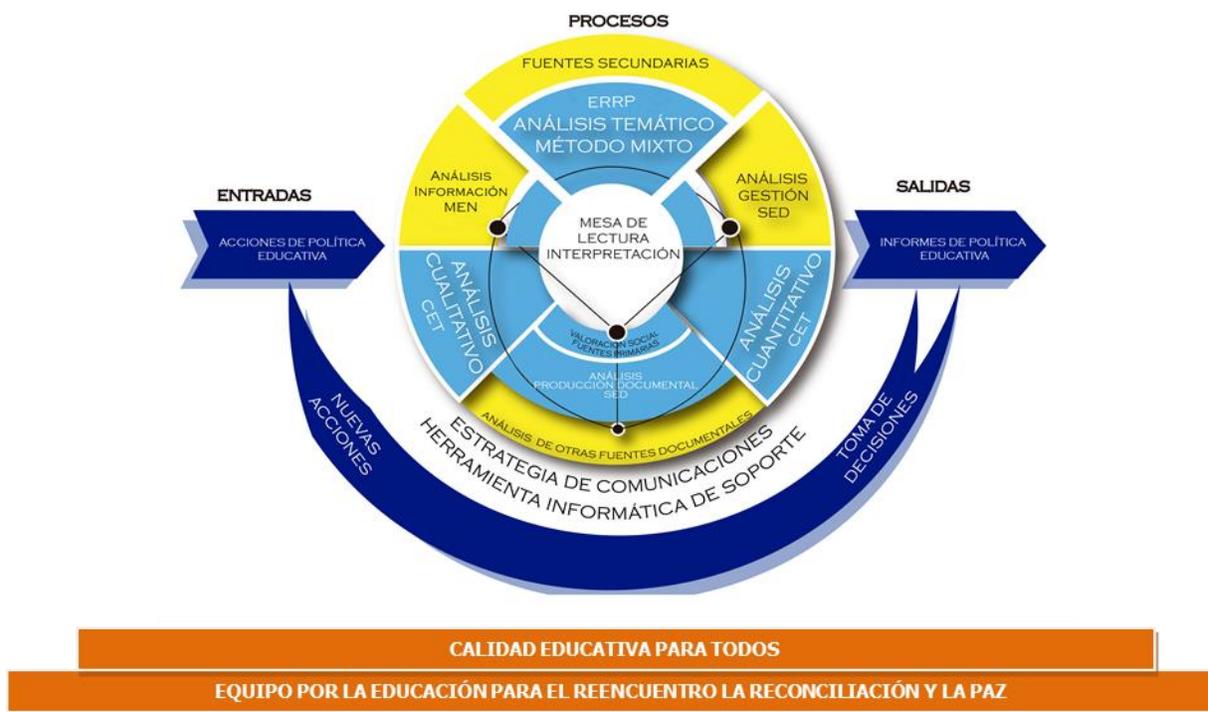
Como se aprecia en el esquema a continuación⁵, los principales elementos que componen al SISPED son los módulos, cuyo número y conformación puede ser variable, de acuerdo con los énfasis de cada fase del Sistema.

² Este seguimiento de gestión es llevado a cabo por la Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito.

³ Desde su aplicación piloto, realizada en 2017 durante la segunda fase, el SISPED cuenta con una estructura con bases conceptuales y metodológicas muy sólidas. Esta estructura, probada en el desarrollo de las diversas indagaciones realizadas, no ha tenido modificaciones en la fase 3, por lo que esta sección está basada en la sección homóloga del documento de resumen de resultados del SISPED en la fase 2 (IDEP, 2017: 7-12). Así mismo, se retomó la descripción del Sistema de Vargas, 2018: 5-9.

⁴ De esta manera, la comprensión del sistema es amplia, desde la denominada teoría de sistemas. Por lo tanto, el SISPED no debe entenderse como una base de datos, ni como un sistema que arroja información cuantitativa con una alta regularidad, ni como un *software* especializado.

⁵ Este esquema ha sido trabajado a partir de una propuesta inicial de Jorge Palacio, supervisor del SISPED, quien a su vez retomó el trabajo desarrollado por Luz Maribel Páez en 2016.



Fuente: Equipo de trabajo, SISPED, 2017.

No obstante su interdependencia, que posibilita diferentes grados de análisis y comprensión sobre la política pública distrital, el Sistema está diseñado para que sus diferentes módulos sean unidades auto-comprensivas. Basados en el documento de consolidación de la implementación del SISPED en 2017 (pág. 8), describimos los módulos —vigentes también en 2018⁶— de la siguiente manera:

1) *Módulo de análisis de información cuantitativa - CET.* Usa la encuesta como técnica principal de recolección de información y brinda información estadística sobre las vivencias y experiencias de los sujetos sobre las acciones de la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación *Calidad Educativa para Todos*.

2) *Módulo de análisis de información cualitativa – CET.* Sobre las mismas acciones de *Calidad Educativa para Todos* mencionadas en el módulo anterior, indaga sobre las vivencias y experiencias de los sujetos escolares a partir de técnicas descriptivas como grupos focales, entrevistas, observaciones, cartografías sociales, entre otras.

⁶ Exceptuando el módulo de análisis de información de fuentes externas, que no fue desarrollado en 2018, pero que es considerado parte muy importante del SISPED.

3) *Módulo de análisis temático – EERRP*. Este módulo está planteado para realizar indagaciones desde técnicas cuantitativas y cualitativas sobre un tema de la agenda programática del plan sectorial que requiere una revisión específica. Para el caso de las últimas fases del SISPED, este tema se recoge en la línea estratégica del PSE denominada *Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz*. Junto con los dos anteriores, este módulo hace parte de las fuentes primarias.

4) *Módulo de análisis de información del MEN y de la SED*. Se centra en la selección, recolección y análisis de documentos de política educativa tanto del Ministerio de Educación Nacional como de la Secretaría de Educación del Distrito.

5) *Módulo de análisis de informes de gestión de la SED*. Está dedicado al análisis de informes de gestión de la SED sobre los proyectos de inversión correspondientes a las acciones de política pública educativa que son sujeto de las indagaciones del SISPED.

6) *Módulo de análisis de información de fuentes externas*. Su objetivo es la selección, recolección y análisis de información de las ONG, centros y grupos de investigación, revistas científicas, etc. Los módulos mencionados en los puntos 4, 5 y 6 se alimentan de fuentes secundarias.

Como se puede apreciar en el esquema, todo el Sistema gira en torno a la Mesa de Lectura e Interpretación, instancia que recoge los resultados de los módulos. La importancia y conformación de esta mesa se describirá más adelante, al abordar las dimensiones del SISPED.

Por lo pronto, hacemos énfasis en que en tanto sistema, el SISPED cuenta con entradas, salidas y procesos. Las entradas corresponden a las acciones de la política pública educativa que interesan al Sistema; y las salidas, a los informes de política educativa basados tanto en la indagación enfocada en la percepción de los sujetos en los contextos escolares acerca de dichas acciones como en los análisis de fuentes secundarias sobre educación y otros temas relacionados. Los procesos, por su parte, están referidos a las acciones de indagación desarrolladas dentro de cada módulo, a las relaciones que existen entre los módulos —entre las que destacamos la triangulación como método de relacionamiento de información surgida desde diferentes fuentes y/o diversas técnicas de

investigación—, y entre éstos y las otras instancias del Sistema (como la Mesa de Lectura e Interpretación y la estrategia de comunicaciones). Así mismo, el SISPED contempla retroalimentaciones con diferentes actores relacionados directa o indirectamente con el sistema educativo, en diferentes puntos del proceso: para la fase actual se realizaron, por ejemplo, tres consultas colegiadas con profesionales de la SED, directivos docentes y maestros, cuyo fin fue indagar sus impresiones acerca de los principales hallazgos levantados con fuentes primarias. Todas estas acciones y análisis se pueden categorizar de acuerdo a cuatro niveles de profundización: el conceptual, el metodológico, el técnico-instrumental y el operativo (IDEP, 2017: 8).

Lo que se espera del Sistema es que las salidas alimenten nuevas entradas, más ajustadas a las necesidades y expectativas de quienes viven de primera mano las acciones de las políticas públicas educativas, en consonancia con el enfoque crítico con el que se entienden las políticas públicas desde el diseño del Sistema. En este sentido, y de acuerdo con Pulido (2017), las políticas públicas sólo lo son si contemplan la participación de los sujetos, en una sociedad democrática y diversa. El SISPED se configura entonces en una herramienta que permitirá hacer eco de la percepción que sobre las acciones de la SED en Bogotá tienen estudiantes, maestras, maestros, directivos, directivas, madres y padres de familia, entre otros sujetos de la política pública educativa.

Ahora bien, así como el Sistema tiene niveles en cuanto a sus acciones, cuenta también con cinco dimensiones de desarrollo, que fijan diversos alcances, aunque no deben ser entendidas como prerrequisito unas de las otras. La dimensión descriptiva “da cuenta de las vivencias de la política distrital desde las voces de los sujetos (fuentes primarias y secundarias), a partir de la revisión del Plan Sectorial y el establecimiento de categorías y subcategorías para la indagación y su posterior lectura” (IDEP, 2017: 10). Esta dimensión se desarrolla en cada uno de los módulos antes expuestos, así como también la dimensión analítica, en la cual se analiza 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. Así mismo, tiene en cuenta los referentes de sentido del PSE, que para el caso vigente son ciudad educadora, ambientes de aprendizaje y competencias básicas y socioemocionales (Ibídem). La dimensión interpretativa ahonda en

el análisis, interpretando la información levantada en las diferentes indagaciones, a la luz de los referentes conceptuales del SISPED: sujeto de derecho, política pública y contexto escolar (Ibídem). Por su parte, las dimensiones comprensiva y crítica parten de diferentes lugares de análisis para enriquecer la lectura de la información: la primera “realiza una aproximación comprensiva a la vivencia de la política desde un horizonte histórico-geopolítico”, y la segunda “realiza un análisis crítico de la información desde diversos lugares epistémicos, teóricos, ideológicos, institucionales, etc.” (Ibídem: 11). El siguiente cuadro ubica esquemáticamente las diferentes dimensiones:

DIMENSIONES DEL SISPED PARA REALIZAR EL SEGUIMIENTO AL PLAN SECTORIAL									
Dimensión Descriptiva: Da cuenta de la voz de los sujetos que surge a través de las fuentes primarias y secundarias									
Dimensión Analítica: Da cuenta de la información desde la lectura de sentido del Plan Sectorial		Plan Sectorial de Educación				Dimensión Analítica: Da cuenta de la información desde la lectura de sentido del Plan Sectorial			
EQUIPO ENDÓGENO	C i u d a d E d u c a d o r a	Corresponsabilidad Sectorial Dinámica del entorno Actores Educativos Aprendizaje para la paz, convivencia y ciudadanía Talento Humano al servicio de la ciudad educadora	Línea Estratégica: Calidad Educativa para todos				Escenarios Pedagógicos Ampliación Tiempo Escolar Innovación Aceptación de la diferencia Infraestructura y dotación	A p r e n d i z a j e	EQUIPO ENDÓGENO
			Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes	Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica	Uso de tiempo escolar y Jornada Única	Desarrollo integral de la educación Media			
			Componentes	Componentes	Componentes	Componentes			
			Competencias básicas y del Ciudadano de hoy						
			Niveles Educativos						
			Educación inicial	Básica primaria	Básica secundaria	Media			
			Competencias básicas y del Ciudadano de hoy						
			Línea Estratégica: Equipo por la educación para el reencuentro la reconciliación y la paz						
			Promoción	Prevención	Atención	Seguimiento			
			Componentes	Componentes	Componentes	Componentes			
Eje transversal de comunicación: Voces del territorio									
Eje transversal de: Acompañamiento al sector educativo privado									
Dimensión Interpretativa: Realiza una interpretación de la información desde los referentes conceptuales del sistema.									
Valoración									
Sujeto Sujeto de derechos		Política Pública Sujeto activo Carácter expansivo Gobernabilidad				Contexto Escolar Relación escuela-territorio Relación escuela-sectores			
MLI EXÓGENO	Dimensión Comprensiva: Realiza un proceso de comprensión de la información obtenida, pero desde un horizonte histórico y geopolítico.								
	Dimensión Crítica: Realiza un análisis crítico de la información desde diversos lugares epistémicos, teóricos, ideológicos, institucionales, etc.								

Fuente: Equipo de trabajo, SISPED, 2017.

La columna central del cuadro presenta los focos sobre los que se centra el SISPED para el seguimiento a la política pública educativa distrital: las líneas estratégicas del actual PSE⁷ (*Calidad Educativa para Todos y Equipo por la Educación para el Reencuentro, la*

⁷ Estas líneas estratégicas o grandes componentes de la política educativa variarán de acuerdo con los nuevos Planes Sectoriales de Educación y con las directrices bajo las que se encuentre el SISPED en sus futuras fases.

Reconciliación y la Paz) y todos los niveles educativos ofrecidos en las instituciones educativas distritales (educación inicial, básica primaria, básica secundaria y educación media).

De igual manera, el cuadro expone a sus lados los dos campos del Sistema, que ubican al IDEP desde dos posibles perspectivas: el campo endógeno —teniendo en cuenta el carácter del IDEP de entidad pública distrital adscrita al sector educativo— y el campo exógeno —apelando al rol de centro de investigación autónomo del que también goza el IDEP—. Mientras desde el campo endógeno se realiza un abordaje autorreferencial de la política educativa, desde el campo exógeno

... el abordaje de la política se hace desde una lectura externa, con el fin de dar mayor riqueza al seguimiento de la política pública, desde diversos lugares epistemológicos, teóricos, ideológicos, institucionales, etc. En este campo, el IDEP se concibe en su condición de instituto de investigación con autonomía académica, como ente productor de conocimiento, más allá de los contenidos específicos del plan sectorial, para enriquecer el análisis del seguimiento a la política educativa distrital (Ibídem: 11).

Retomando las dimensiones, en el campo endógeno se desarrollan las dimensiones descriptiva, analítica e interpretativa; y en el campo exógeno se desarrollan las dimensiones comprensiva y crítica. Para la realización de las dimensiones propias del campo endógeno, el SISPED cuenta con un equipo de investigadores que trabaja sobre los módulos y realiza ejercicios de triangulación y diálogo de la información que va surgiendo. Por su parte, el desarrollo cabal de las dimensiones comprensiva y crítica se da a través de instancias en las que agentes externos al grupo nuclear del SISPED, con amplio conocimiento del sector educativo y diversas experticias e intereses temáticos y políticos, dialogan acerca de los resultados y brindan una mirada amplia y contextualizada de la vivencia local, situada y diferenciada, de los sujetos escolares. Aunque dentro de estas instancias podemos citar consultas colegiadas y otros espacios de conversación, la más importante de ellas es la Mesa de Lectura e Interpretación que, como vimos, se encuentra en el centro del SISPED y corresponde a un espacio de diálogo simultáneo con expertos, en lo que podríamos denominar una triangulación cognitiva⁸.

⁸ “El término triangulación cognitiva surge por parte del orientador del proyecto al plantear que los integrantes de la Mesa realizan una lectura de los diferentes resultados de los módulos del Sistema, haciendo una triangulación o articulación o

Por último, el Sistema cuenta con una estrategia de comunicaciones y una herramienta informática de soporte, que buscan ampliar el radio de reconocimiento del SISPED, para llegar tanto a los diseñadores y los ejecutores de la política educativa en las entidades correspondientes, como a los sujetos en los contextos escolares, con quienes interesa establecer un diálogo multidireccional, permanente y efectivo.

Matriz categorial SISPED 2018

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 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 2 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:

conjunción de los datos y conocimientos obtenidos en los mismos, para analizar, interpretar y comprender como totalidad” (IDEP, 2017: 10).

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 socioemocionales y ciudadanas	Se incorporó en la matriz categorial, como parte de la línea EERRP, teniendo en cuenta el sentido de su contenido.	
	Implementación de la <i>Cátedra de la paz</i> 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.	
Acuerdos de calidad <i>Bogotá Ciudad Educadora</i>		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.	
Transiciones efectivas y trayectorias 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 educación 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	Se incorporó en la matriz categorial.

Línea estratégica Calidad Educativa para Todos			
Eje	Componente	Observaciones SISPED	
	estudiantes de educación media		
	Estrategia distrital de orientación socio-ocupacional	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	<i>Cátedra de paz</i> 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.
Atención	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.
Seguimiento	Observatorio de Convivencia Escolar	No se incorporó en la matriz categorial, puesto que las acciones diseñadas se dirigen a 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.
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 2 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 (de Calidad y Pertinencia y 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	Lecto-escritura	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.
			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.

MATRIZ CATEGORIAL SISPED 2018

Línea Estratégica	Eje	Componente	Categorías de Análisis	Breve definición general
	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: 104-105).
			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 socioocupacional (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 <i>Cátedra de la paz</i> 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 – Doc. Preliminar para rectores. P. 30).
		Competencias socioemocionales y ciudadanas	Competencias socioemocionales 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: 87).
		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.

MATRIZ CATEGORIAL SISPED 2018				
Línea Estratégica	Eje	Componente	Categorías de Análisis	Breve definición general
		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.
	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 este aparte se describe brevemente la metodología desarrollada 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 consolida la propuesta del diseño del módulo de análisis documental (Vargas, 2016), con las variaciones tomadas para la aplicación del pilotaje correspondiente a la fase 2 del SISPED (Vargas, 2017: 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 sobre 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 a preguntarle 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 de nivel 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, o por contratación o encargo a la SED y al 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 fueron 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: 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 veinticuatro (24) documentos relacionados con acciones de política de *Calidad Educativa para Todos* y trece (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 las voces 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 2. 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 pág. 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,

éste último llevado a cabo por expertos en encuestas del Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior - ICFES.

Determinación de técnicas de investigación, y ajuste y diseño de los instrumentos a aplicar en la Fase 3. 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 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, L. (2018) para el módulo cuantitativo CET; Correa, J. (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 quinto grado, y adolescentes de noveno y undécimo grados. La razón de indagar 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 indaga al menos desde el año pasado.
- Realizar la encuesta en seis grupos de sujetos (estudiantes de quinto grado, estudiantes de noveno grado, estudiantes de undécimo 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 docentes, y a estudiantes de básica secundaria de manera diferenciada a la de 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 Carolina Molano, profesional especializada en educación inicial, elaboró dicho taller, y profesionales de campo con experiencia en trabajo con niños y niñas, 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, y 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 interzonales⁹, en cada línea, con docentes de cada uno de los cuatro niveles educativos.
- Realizar cartografías sociales en la línea EERRP, tales como las aplicadas en la fase anterior, con grupos de estudiantes de quinto, noveno y undécimo grados, docentes y acudientes.
- Procurar mantener la trazabilidad con los instrumentos construidos en las fases 1 y 2 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, de 2016 a la fecha; todas las preguntas deben garantizar que los sujetos respondan según su

⁹ Ningún(a) docente de colegios rurales pudo participar en los grupos focales interzonales. En estos casos, se realizaron entrevistas semi-estructuradas individuales.

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 aquí presentados 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, a través del profesional Alexander Calderón, 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 que 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 éste de acuerdo al número de estudiantes matriculados. Los siguientes son los parámetros generales del diseño muestral, que puede consultarse en DeProyectos (2018), en lo concerniente al aporte de Alexander Calderón:

- Se realizó un diseño **estratificado-multietápico**.
- 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 SED¹⁰— 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

¹⁰ Utilizada por el SISPED desde la Fase 2: “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: 19).

cohesión-conflicto o riesgo (de acuerdo con un estudio sobre niveles de riesgo en los entornos escolares) (Vargas, 2017a: 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, L. (2018b: 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 quinto con 1.108 estudiantes en la muestra, noveno con 946 estudiantes y undécimo con 842 estudiantes). De ello resulta 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 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 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 quinto, noveno y undécimo.
- 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

cualitativos¹¹: 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 Directoras 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.

¹¹ Ver listados de colegios en Correa, J. (2018c: 9) para el análisis cualitativo de CET, y Vargas (2018d: 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 codificación¹².

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, M.C., en DeProyectos, 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 1 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.

¹² De acuerdo con Coffey y Atkinson (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).

- Análisis integral e interpretativo de la matriz categorial ampliada, lo cual permite hacer una lectura integral e interpretativa de los 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.

Parte II. Dimensión descriptiva del SISPED. Resultados principales de los módulos de indagación a fuentes primarias y secundarias, fase 3

Módulo de indagación a fuentes secundarias SED-MEN

En la fase 3 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 (7 de la SED y 17 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 (sólo uno de ellos de autoría del MEN). El SISPED cuenta con sendos documentos que profundizan en estos análisis (Correa, L., 2018a; Correa, J., 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 esta política pública específicamente.

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 Única¹³, 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 socioemocionales y 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, Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas y Dirección de

¹³ 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.

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, M.C., en DeProyectos (2018).

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: 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 quinto y noveno, grados en los que a diciembre de 2017 ya se cumple con la meta establecida para el cuatrienio. Por el contrario, los resultados en las Pruebas Saber Área Matemáticas no cumplen las expectativas, aumentando para 3^o y 5^o el número de IED con nivel insuficiente; aunque en 9^o 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 el 2015 a 82.581 estudiantes (10,47%) en el 2017. Por su parte, la matrícula oficial en actividades de uso del tiempo escolar pasó de 224.100 estudiantes (27%) en el 2015 a 281.691 estudiantes (35,71%) en el 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 hallazgos¹⁴ encontrados a partir de la aplicación de los seis formularios de la encuesta, dirigidos a estudiantes de 5^o, 9^o y 11^o, 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 *Calidad Educativa para Todos*.

¹⁴ 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, L., 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 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 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 que consideran que la IE usa más la evaluación estandarizada para apoyar el PEI y 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 lecto-escritura 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^o afirmó que este año usaban 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^o, pues en el caso de los adolescentes (estudiantes de 9^o y 11^o), 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, pues alrededor del 40% de los estudiantes de 9^o y 11^o 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 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 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 y/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 siente satisfecho con el número de horas que está 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. Los de primaria, por ejemplo, en general consideran que en el colegio les enseñan a respetar a todos, también consideran que los profesores los ayudan cuando presentan alguna discapacidad en su aprendizaje, y que pueden expresar su creencia religiosa y no sentirse discriminados por eso. Sin embargo, en un porcentaje muy bajo ellos manifiestan estar de acuerdo con que los compañeros son respetuosos con los demás. Los estudiantes de 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, 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 que existan ayudas en clase para los estudiantes que presentan discapacidades visuales o auditivas.

Respecto a la vivencia de los docentes sobre 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, 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), 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 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 extra-edad, en situación de desplazamiento forzado, quienes

son 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 situación 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 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 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. Sólo hubo dos aspectos en que los estudiantes de media 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, en un bajo porcentaje están de acuerdo 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 acudientes, 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 hallazgos¹⁵ 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), Directoras Locales de Educación en dos localidades, personeros estudiantiles, acudientes, coordinadores(as), orientadoras y estudiantes de transición, 5⁰, 9⁰ y 11⁰.

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

¹⁵ 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, J., 2018b). En dicho producto se resaltan las voces de los sujetos en los contextos escolares.

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 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 socioemocionales 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 ofrecidos 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 Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz* se presentan únicamente en la parte III de este documento (ver págs. 67-78), es decir, en los resultados de la triangulación de la información, para evitar reiteraciones.

Parte III. Dimensión analítica del SISPED. Resultados principales de la triangulación de información entre módulos, fase 3

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 investigación¹⁶. Por lo tanto, cada categoría de las dos líneas estratégicas se presenta en este aparte 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 a 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 entrevistas 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

¹⁶ La sección relativa a la línea CET es una versión de las conclusiones del documento de Correa&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.

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 llegan 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.

Quienes reconocen el acompañamiento valoran el trabajo realizado por los profesionales de apoyo, de quienes resaltan el que hayan reconocido y respetado el trabajo que ya traían las comunidades educativas; varios docentes, no obstante, 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 las(os) maestras(os) de educación de inicial son las más participativas en los distintos temas vinculados con la gestión pedagógica, los de educación 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. Los docentes y los directivos docentes asimismo 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

Lecto-Escritura. Desde el análisis cuantitativo se encuentra que en términos generales la comunidad educativa reconoce la importancia del programa *Leer es Volar*¹⁷, 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 quienes participaron en los grupos focales mencionan 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,

¹⁷ 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).

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 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 implementación en las IE (alrededor del 50% siendo más bajo para docentes¹⁸). 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 niveles¹⁹ 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 lecto-escritura.

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.

¹⁸ 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.

¹⁹ 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.

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 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 específicamente 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%)²⁰, 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%²¹ de ellos dijo que le gustaban las matemáticas.

Por su parte, en la encuesta los estudiantes de primaria, 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 sólo 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 docentes²² 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

²⁰ 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.

²¹ Dado que para esta respuesta de los estudiantes de undécimo 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.

²² 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.

para estimular el pensamiento lógico matemático con sus niños y niñas. Respecto a los acudientes, resulta 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%²³ 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 los relatos de los estudiantes en el análisis cualitativo, los 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 contraponen 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.

²³ 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%).

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. Hay, de otro lado, relatos de docentes que manifiestan dificultades para 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/o 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 sólo 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 sólo 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 usa 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 usa 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 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. Algunos acudientes, no obstante, 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 a 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 tres (3) estudiantes a un maestro. Por otra parte, las familias son parte importante de la problemática: los maestros señalan a 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 altos²⁴ 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 sean los más bajos²⁵, lo cual no diverge con los resultados del análisis cualitativo.

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 y/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.

²⁴ 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.

²⁵ 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.

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 extra-edad, desde el análisis cuantitativo sólo se indagó a los docentes y coordinadores si habían implementado estrategias de educación diferencial con esta población; el 47,2% de los docentes²⁶ y el 60,7% de los coordinadores respondió afirmativamente. Desde la indagación cualitativa se concluye que sí hay estrategias de educación para estudiantes extra-edad, 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 a esta población, otros se encuentran en el lado opuesto, particularmente porque se han presentado problemas de convivencia al tener estudiantes en extra edad 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

²⁶ Podemos afirmar que el 47,9% de los docentes del distrito han implementado estrategias de educación diferencial para estudiantes en extra-edad.

importante reducción en la cantidad de cupos en comparación con los ofrecidos durante la administración anterior; la oferta de programas de formación asimismo fue reducida. Sumado a esto, varios maestros criticaron el hecho de que los requisitos para ser beneficiario de una beca cada vez sean 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%)²⁷. En coherencia

²⁷ 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%).

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%²⁸. 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 socioemocionales. 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.

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%²⁹ de los profesores afirmaron pertenecer a alguna red; de este grupo, el 58%³⁰ 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.

²⁸ Este dato permite la inferencia poblacional, y es el mismo para la muestra representativa de los 59 colegios y para todo el distrito.

²⁹ El dato con inferencia poblacional, es decir, representativo para la población de docentes del distrito, es 64,4%.

³⁰ 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.

Por otra parte, en sólo 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 éste 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; esta iniciativa, no obstante, 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 éstas 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 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 redundando 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^o, 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 undécimo manifestó haber participado en este tipo de eventos.

En la encuesta, los docentes afirmaron en bajo porcentaje que han 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 potenciamiento 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 realizan este tipo de actividades, respectivamente. Los acudientes también calificaron, más 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%³¹ 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

³¹ La inferencia poblacional arroja este mismo dato.

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 se 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 estudiantes³² frente a la realización de eventos que les permiten 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 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 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%

³² Esta indagación permitió la inferencia poblacional. Así, para el conjunto de estudiantes de undécimo 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.

respectivamente. De otro lado, el 77,4% de los estudiantes de 11^o³³ 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.

³³ La inferencia poblacional arroja este mismo dato.

Eje de promoción

Convivencia escolar. Respecto al clima escolar, se halló que los factores que inciden en éste 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 posconflicto, 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 socioemocionales 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 socioemocionales 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 relieves 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 socioemocionales 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 socioemocionales, 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 socioemocionales de los maestros, puesto que son ellos quienes deben confrontar diariamente situaciones muy complejas que exigen no sólo una

buena salud emocional, sino competencias socioemocionales 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%³⁴ 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 sea sólo 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 sólo 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%³⁵ 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

³⁴ 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.

³⁵ 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*.

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.

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 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, sólo 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 quinto grado, el aula de clase es un lugar en el que gozan de una gran libertad de expresión de sus opiniones e ideas, siendo éste 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 noveno y undécimo, 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 del distrito 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, en 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 arrojan datos muy interesantes, puesto que tanto los estudiantes como los maestros y coordinadores evidencian 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 sólo 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 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 actualización³⁶. 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.

³⁶ Sobre estos resultados de la encuesta se hizo inferencia poblacional, lo que nos permite decir que el 48,7% de los estudiantes de quinto 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 undécimo del distrito, el 20,2% ha participado, y el 65,3% no.

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 noveno grado ésta 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 en 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 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 escolar, 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 noveno y undécimo 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 éstas 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 estudiantes³⁷ 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 experiencias de participación activa de acudientes, no sólo 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.

³⁷ 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.

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 sólo 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.

Referentes de sentido del Plan Sectorial de educación: Ciudad educadora, Ambientes de aprendizaje y competencias básicas y ciudadanas. Algunas apreciaciones

De acuerdo con los planeamientos del Plan Sectorial de Educación 2016-2020 Hacia una ciudad educadora, éste es más un propósito general de la administración, que una línea de acción concreta de la política pública educativa actual. El nodo central es la unión de fuerzas entre diversos actores, instituciones y sectores alrededor de la educación, no sólo de los niños, adolescentes y jóvenes, sino de toda la ciudadanía en general. Como la Secretaría de Educación del Distrito lo presenta oficialmente, se busca

... una Bogotá que une fuerzas para que nuestras niñas, niños y jóvenes se enamoren de la vida, los libros y la creatividad. Para que disfruten de una ciudad en paz y puedan crecer libres, plenos y sin miedo. Una ciudad donde los parques y las calles sean escenarios de disfrute y aprendizaje; y los colegios el lugar donde se transforman y se viven nuevas realidades. Una ciudad educadora³⁸.

Los referentes de sentido que el SISPED identifica en la política pública educativa actual pueden resumirse en la siguiente afirmación: el objetivo de la educación apunta al fortalecimiento de las **competencias básicas y ciudadanas** de los estudiantes, dentro de **ambientes de aprendizaje** óptimos, pertinentes y adecuados que, además, estén dentro y fuera del ámbito escolar, lo que lleva a un marco general de una **ciudad educadora**.

Para ello, en el Plan Sectorial de Educación actual se propone trabajar en dos vías, no muy definidas en la práctica, pero sí diferenciadas entre sí desde la elaboración del concepto de ciudad educadora. La primera vía implica la ampliación de la educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía, enfocando así la responsabilidad en los colegios y su fortalecimiento curricular alrededor de competencias socioemocionales y ciudadanas. En el PSE, esta vía se explica desde la idea de que

... los colegios serán los grandes impulsores de nuevos diálogos sociales. En sus aulas aprenderemos a entender la diferencia, a construir otros imaginarios, a ejercer la democracia. En ellas formaremos seres humanos que aprenderán a leer la ciudad, a ser ciudadanos conscientes de todo lo que los rodea, de sus realidades y del poder que tiene el conocimiento para cambiarlas cuando sea necesario. Formaremos las nuevas generaciones y los nuevos liderazgos que darán un rumbo diferente a la capital y al país. La escuela será, entonces, el principal escenario del reconocimiento, la reconciliación y la paz (SED, 2017: 15).

³⁸ Ver: <https://www.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/bogota-ciudad-educadora>

La segunda vía se desarrolla a partir de la generación de redes de actores diversos que aporten a la escuela en su cometido educador, lo cual incluye el concurso de otros sectores de la administración distrital además del educativo, organizaciones no gubernamentales, colectivos sociales, empresas y ciudadanía en general, como los mismos estudiantes, acudientes y maestros. Su expresión más clara en la política educativa actual es:

Nuevas relaciones dentro de la escuela y de ella con el entorno son la base para promover cambios para lograr una Bogotá educadora. Esto implicará un esfuerzo para empoderar a los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres y madres de familia, cuidadores, equipos directivos, medios de comunicación, sector productivo, sociedad civil, entre otros). También se articularán estos actores con las entidades del Distrito y la sociedad civil (ONG, sector privado, organizaciones, redes y colectivos sociales), para que el respeto de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes, la consolidación de una cultura ciudadana y la edificación de una convivencia pacífica y unos entornos escolares seguros y proclives al aprendizaje sean la base para consolidar los procesos de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes (SED, 2017: 17).

El denominado empoderamiento de los actores escolares se ha ido llevando a cabo en los colegios a partir de componentes de la línea estratégica *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*, como la alianza familia-escuela, el programa de mejoramiento de los entornos escolares, la formación del liderazgo de directivos docentes, entre algunas otras acciones. Sin embargo, es aún difícil identificar con claridad las acciones de empoderamiento a otros agentes, como los medios de comunicación y el sector productivo, para que se comprometan con el propósito de la ciudad educadora.

Otro elemento que es necesario resaltar de la cita anterior es que los fines de tal articulación son bastante ambiciosos y no se desapegan de los procesos de aprendizaje. Todo lo que se haga en materia de ciudad educadora, entonces, está al servicio de la calidad educativa.

Sobre el primer referente de sentido, el de las competencias básicas y ciudadanas, vale anotar que los esfuerzos de la Secretaría están bien dirigidos a fortalecerlas, en especial a las básicas, y, dentro de ellas, al lenguaje, la lógica matemática, el uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales y el fortalecimiento de una segunda lengua

que, casi exclusivamente, se trata del inglés. Las competencias ciudadanas, por su parte, carecen de una determinación similar a las anteriores, por lo que no resultan claras y, por lo mismo, su desarrollo puede estarse dejando a merced de múltiples interpretaciones tanto de profesionales del nivel central de la SED como de los directivos docentes y maestros en los diversos contextos escolares que hay en Bogotá. Hay que mencionar, no obstante, que dentro de ellas pueden incluirse las competencias socioemocionales cuyo fortalecimiento, como hemos visto, cuenta con buenas intenciones y trabajos esforzados en el sector.

La comprensión específica de cuáles son las competencias y cómo se deben trabajar es útil para medir qué tanto o cómo se han fortalecido. Por eso mismo, se encuentra un desbalance entre las evaluaciones de las competencias básicas, diseñadas sobre estándares nacionales e internacionales (Pruebas Saber, por ejemplo), y entre las evaluaciones poco desarrolladas de las competencias ciudadanas.

Sobre el segundo referente de sentido, los ambientes de aprendizaje, el estudio no arrojó mayor información que pueda dar cuenta de su comprensión en los contextos escolares, aunque hay que aclarar que no se hizo ninguna indagación directa sobre el tema. Lo que puede ser posible es que las comprensiones acerca de la ciudad educadora (sobre la que se preguntó brevemente en algunas entrevistas y grupos focales) se crucen con las de ambientes de aprendizaje pues, a la larga, éstos se ubican en la ciudad educadora, o bien dentro de la escuela.

Ahora bien, respecto a este último referente, aclarar aquí las bases sobre las que la actual administración comprende la ciudad educadora es muy relevante, porque la mayoría de los sujetos escolares con quienes indagamos acerca de esta comprensión, tienen como referente programas anteriores que, si bien articulan la ciudad al proceso educativo, no lo hacen de la misma manera o con los mismos énfasis. En general, los directivos docentes entrevistados y los maestros quienes hablaron de la ciudad educadora tienen unas expectativas de continuidad de programas relacionados con salidas pedagógicas, o que remitían la articulación de las entidades “amigas” a los programas asociados a la jornada extendida. Muchos de ellos recuerdan con nostalgia programas como Escuela-Ciudad-Escuela y múltiples actividades del programa 40x40, en los que la política educativa se concentraba un poco más en las salidas de los estudiantes.

En ese sentido, aún en muchos colegios valoran los alcances de la ciudad educadora en términos de salidas pedagógicas y su éxito depende enteramente de la financiación de las salidas que el colegio pueda organizar, y de las capacidades de gestión y planeación para las actividades. Si bien esa es una parte de la actual ciudad educadora, con seguridad no es la principal, por lo que hay bastante inconformidad frente a la actual administración a ese respecto. En un grupo focal interzonal con maestros de básica secundaria, ellos “...señalaron que la ciudad permite aprender y obtener habilidades necesarias para la vida que no se encuentran en las aulas, pero que la política realmente no le apunta a que los estudiantes puedan tener experiencias de interacción con la ciudad como parte de sus procesos de formación (Informe Profesional de campo de DeProyectos).

Otro asunto tratado por maestros y coordinadores es la falta de articulación que sufre aún este proceso de conseguir que Bogotá sea una ciudad educadora. Teniendo en cuenta que el nodo del propósito es la articulación y el compromiso ciudadano alrededor de la educación, este problema no es menor. Aquí, aún si hubiese financiación para que los colegios puedan facilitar el objetivo de “la apropiación de la ciudad y las posibilidades de aprender desde la práctica, el contacto con el exterior y diversas vivencias que permiten crecer como personas y a nivel cognitivo” (Informe Profesional de campo de DeProyectos de grupo focal interzonal de maestros de media), el que las entidades públicas y privadas, así como las organizaciones y colectivos sociales no estén debidamente organizados y articulados, no permite lograr procesos relevantes en los estudiantes.

Una orientadora de uno de los colegios visitados para la indagación de las categorías de la línea EERRP, resaltó la otra cara de la concepción de ciudad educadora que vimos al comienzo de este apartado, y es la responsabilidad de la escuela para con la sociedad; se resalta el papel formador de la institución educativa, “específicamente en la concienciación de la norma y su cumplimiento y en el cultivo de los valores de un buen ciudadano, de allí también deriva la importancia de la labor del docente en espacios no académicos” (Informe Profesional de campo de DeProyectos de entrevista a orientadora). Una maestra, por su parte, reliva el hecho de que el programa de ciudad educadora trata de que Bogotá tenga un buen nivel de enseñanza y amplia cobertura (hasta educación técnica, incluso). Así, se contará con una Bogotá más preparada, con niños más educados.

Cerramos este apartado con una última anotación, no menos importante que las demás. Se trata del olvido —reiterado a propósito de varios asuntos educativos— del sector rural. Como lo explica la profesional de campo de DeProyectos, a partir de la entrevista con la orientadora de un colegio rural,

... hablar de ciudad educadora en ese contexto rural hace que esa comunidad se sienta excluida porque no están en la ciudad, entonces dice que hace falta reconocimiento de esa Bogotá rural y de las particularidades de ese contexto. Resaltó [la orientadora] que la formación de los niños y niñas debería estar enfocada para que ellos puedan aportar y transformar desde lo que significa ser campesinos y ser estudiantes rurales en Bogotá.

Parte IV. 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 éstas 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 hay que 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 socioemocionales.

Una vez finalizado el estudio, llama la atención que, si bien el PSE presenta las líneas de trabajo, 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 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 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 3 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 quinto, noveno y undécimo 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, y 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 ésta 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 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, se ha logrado establecer elementos para futuras valoraciones y decisiones para aplicar en futuros estudios, no sólo 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 citadas

Atkinson, P., y Coffey, A (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks: SAGE.

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 3*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (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: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (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 3*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (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 3*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – 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 3*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (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: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (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 3.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (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 3.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Correa, J. & 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: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

DeProyectos SAS, 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: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

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

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

Rojas, L.I., 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 2.* Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – 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 2. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

Secretaría de Educación del Distrito. (2017). *Plan Sectorial 2016-2020 Hacia una ciudad educadora*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Vargas, L.M. (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 3. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.*

_____. (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 3. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.*

_____. (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 3. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.*

_____. (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 3. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.*

_____. (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 3. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.

_____. (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: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.*

_____. (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 2. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: 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 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: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.*