



**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

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

CONTRATO 014 De 2018

PRODUCTO No. 6

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

Contratista: Lorena Sofía Correa Tovar

Supervisor: Jorge Alberto Palacio Castañeda

Bogotá, D.C., Noviembre de 2018

	Pág.
Introducción	4
Aproximación metodológica, técnica e instrumental	6
Diseño de instrumentos	7
Aplicación de instrumentos	9
Muestra	9
Levantamiento de información (trabajo de campo)	11
Acompañamiento al levantamiento de información	13
Análisis de la información	13
Principales hallazgos	16
Eje 1: Fortalecimiento para la gestión pedagógica	16
Ajuste curricular y del PEI	16
Básica primaria	16
Básica secundaria y media	19
Docentes	23
Manejo integral de la evaluación	26
Eje 2: Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI	28
Lecto-Escritura	28
Básica secundaria y media	28
Docentes	30
Competencias matemáticas	32
Básica secundaria y media	32
Docentes	34
Espacios para la innovación y uso de las tecnologías digitales	36
Docentes	36
Segunda lengua	37
Docentes	37

Eje 3: Uso del tiempo escolar	39
Acompañamiento pedagógico	39
Talento humano	39
Infraestructura	40
Bienestar estudiantil	41
Eje 4: Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	41
Atención a población diversa y vulnerable	41
Básica primaria	41
Básica secundaria y media	43
Docentes	45
Eje 5: Bogotá Reconoce a sus Maestros, Maestras y Directivos	49
Formación avanzada	49
Formación permanente	51
Innovación	54
Eje 6: Transiciones efectivas y trayectorias completas	55
Desarrollo integral de la educación media	55
Conclusiones	59
Eje 1: Fortalecimiento para la gestión pedagógica	59
Eje 2: Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI	60
Eje 3: Uso del tiempo escolar	63
Eje 4: Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	64
Eje 5: Bogotá Reconoce a sus Maestros, Maestras y Directivos	66
Eje 6: Transiciones efectivas y trayectorias completas	67
Lista de referencias	69
Anexos	70

Introducción

El Sistema de Seguimiento a la Política Pública Educativa Distrital en los Contextos Escolares (SISPED), nace como un ajuste al Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación (SMPSE) diseñado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) durante el Plan Distrital de Desarrollo Bogotá Humana (Pulido, 2017). Para el período 2016-2020, el IDEP decide realizar unos cambios y transforma el SMPSE en un sistema de seguimiento en lugar de monitoreo. Esto significa que el SISPED, como sistema de seguimiento, no solamente registra las actividades de la política pública, sino que hace una valoración del proceso de implementación y un análisis de ese proceso desde la voz de los sujetos; Rosero así lo menciona al decir que “el Sistema de Seguimiento, en sí mismo, es un ejercicio de valoración de la realización del derecho a la educación en el marco del desarrollo e implementación de las estrategias de política consignadas en el PSE, con base en las vivencias y experiencias de los sujetos situados y diferenciados” (Rosero, 2017, p. 13)

El SISPED centra su análisis en dos de las cuatro líneas estratégicas del Plan Distrital de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos”: *Calidad educativa para todos (CET)* y *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz (EERRP)*; hasta el momento se han implementado dos fases desde el año 2016 con el Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora”; la Fase 1 que corresponde al 2016 se concentró en el rediseño del Sistema mientras que la Fase 2 que se desarrolló durante el 2017 tuvo un carácter de pilotaje del mismo; por su parte, la Fase 3 es la que se desarrolla durante la vigencia 2018.

En cumplimiento del objeto del contrato 014 de 2018 y de la obligación específica de describir el proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental y los resultados de los análisis realizados durante la Fase 3 del SISPED desde la técnica cuantitativa en la línea estratégica *Calidad Educativa para Todos*, este documento es el producto final en el que se da cuenta de todo lo anteriormente mencionado. Frente al proceso, aproximación metodológica y técnica instrumental, lo que se va a presentar es un breve resumen de lo que ya se ha expuesto anteriormente y con detalle en los anteriores productos de este contrato.

Los resultados finales del estudio obtenidos en la indagación cuantitativa, sobre la vivencia de los sujetos en los contextos escolares en las diferentes categorías de la línea estratégica *Calidad Educativa para Todos*, se presentaron cuidadosa y detalladamente en el producto No. 4 de este contrato¹, por lo que en este informe se presentarán algunos hallazgos, con el valor agregado de que serán resultados con inferencia a nivel poblacional², para los cuatro actores cuya muestra fue probabilística: estudiantes de primaria, de secundaria, de media y docentes, en cada una de las categorías de la línea estratégica *CET*. El criterio para presentar los resultados en este documento estará definido por el error absoluto; si éste permite hacer inferencia poblacional sobre las preguntas que conforman una categoría, entonces esos resultados serán incluidos.

Como un adelanto a lo anterior, los resultados que se verán en la sección de los hallazgos principales y que corresponden a la inferencia poblacional, son similares o idénticos a los resultados obtenidos con la muestra y que fueron presentados en el producto No 4, de manera que, en términos generales, el análisis y recomendaciones hechos en ese producto, seguirán siendo válidos y valiosos en este informe.

Este informe también incluirá los resultados del ejercicio de consultas colegiadas realizadas con profesionales de la Secretaría de Educación del Distrito SED, docentes y directivos docentes, ejercicio que se desarrolló bajo una metodología específicamente diseñada para estos encuentros (ver anexos).

Este documento está dividido en cinco secciones incluyendo esta introducción. En la segunda sección aparecen la descripción del proceso y aproximación metodológica, técnica e instrumental, la tercera sección presenta los principales hallazgos de cada categoría en la consulta a las fuentes primarias desde la indagación cuantitativa, de la línea *Calidad Educativa para Todos*, las conclusiones se encuentran en la cuarta sección y finalmente están las referencias bibliográficas.

¹ Ver Correa, L. 2018a. En este producto se presentaron los resultados de las encuestas realizadas a los 59 colegios de la muestra y a los 6 tipos de sujetos encuestados: estudiantes de 5°, 9° y 11°, docentes, coordinadores y acudientes. Estos resultados son representativos sólo a nivel muestral.

² Estos resultados hacen uso de los factores de expansión. La población hace referencia a los colegios del Distrito, los estudiantes de 5°, 9° y 11° y los docentes de los colegios distritales.

Aproximación metodológica, técnica e instrumental

Como se ha mencionado a lo largo de los diferentes productos de este contrato, la unidad de análisis en el SISPED es la categoría, razón por la cual, la matriz categorial para la Fase 3 es tal vez la herramienta más importante dentro del Sistema, pues es a partir de ella que es posible definir y construir los instrumentos de recolección de información; por tal razón, la definición de la matriz categorial fue el primer ejercicio realizado por el equipo de investigadores del SISPED, con base en la versión final del Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora” PSE. Así pues, la matriz categorial es el documento que permitió determinar el tipo de información que fue recogida en las diferentes encuestas que se realizaron a los diferentes actores. Los detalles de la construcción de la matriz categorial se pueden encontrar en Correa, L., (2018b), sin embargo, la matriz final de la Fase 3 del SISPED para la línea estratégica CET puede verse en el cuadro 1.

Cuadro 1. Matriz de categorías Fase 3 del SISPED, línea *Calidad Educativa para Todos*

Línea Estratégica	Eje	Categorías de Análisis	
Calidad Educativa para Todos	1. Fortalecimiento para la gestión pedagógica	Ajuste curricular y del PEI Manejo integral de la evaluación	
	2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI		Lecto-escritura
			Competencias matemáticas
			Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales
			Segunda lengua
	3. Uso del Tiempo Escolar		Fortalecimiento del PEI a través de la Jornada Única y Extendida.
			Recurso humano para la extensión de la jornada escolar
			Infraestructura
			Servicios para la implementación de la Jornada Única
	4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial		Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto
			Estrategias semiescolarizadas para estudiantes en extraedad
	5. Bogotá Reconoce a sus Maestros, Maestras y Directivos		Formación inicial
			Formación permanente
			Formación avanzada
			Innovación (Eje transversal)
			Reconocimiento (Eje transversal)
	6. Transiciones efectivas y trayectorias completas		Diversificación de la oferta de EM en la IED
			Escenarios de exploración por fuera del colegio
Orientación socio-ocupacional			

Fuente: Plan Sectorial de Educación 2016-2020 Hacia una ciudad educadora. Elaboración propia.

Diseño de instrumentos

Una vez se tuvo la matriz de categorías definida, se pudo realizar el ejercicio de diseño de instrumentos. Es importante traer a colación lo que refiere Correa, L., (2018b), acerca de que el

SISPED no hace evaluación de los resultados “objetivos” de los indicadores educativos de los colegios, sino que el seguimiento se hace desde la voz de los sujetos, es decir, desde la vivencia y/o experiencia de aquellos a quienes la política educativa llega: estudiantes, maestros, directivos docentes y acudientes en todos los niveles educativos; se trata de valorar en lugar de evaluar y en esta perspectiva están construidas las encuestas, por eso las preguntas indagan por la vivencia de los sujetos en cada una de las categoría de análisis, dado que en términos generales, la encuesta, por su estructura, no es el instrumento más adecuado para dar cuenta de la experiencia de los sujetos³. (Correa, L., 2018b, p.6)

El equipo de investigadores del SISPED revisó los instrumentos de recolección de información primaria, tanto cuantitativos como cualitativos usados en la Fase 2 y se realizaron los ajustes necesarios a la luz de los resultados de esta fase, la pertinencia y necesidades del SISPED en la vigencia 2018. A su vez, los instrumentos cuantitativos también contaron con la revisión de unos asesores externos. En el diseño de los instrumentos se trabajó en algunas ocasiones con la Organización y Gestión de Proyectos - DeProyectos SAS. El equipo se reunió para hacer la revisión tanto de los instrumentos cuantitativos como cualitativos de las dos líneas estratégicas construidos en la Fase 2 y hacer los ajustes necesarios para poder aplicarlos en la Fase 3. Aunque las revisiones de los instrumentos se hicieron de manera grupal, discutiendo los diferentes puntos de vista y tomando decisiones sobre cómo abordar determinados temas o qué hacer con algunas preguntas de las encuestas, la última palabra respecto a éstas en la línea *CET* la tuvo el investigador que realizó el análisis cuantitativo. También hubo unas revisiones individuales por parte de cada investigador. La metodología que el equipo llevó a cabo, así como la descripción de las jornadas de trabajo y el detalle de los cambios a cada cuestionario, se encuentra pormenorizada en el producto No 2 de este contrato⁴.

En términos generales se dieron tres grandes cambios importantes en los instrumentos cuantitativos; el primero fue que en la Fase 3 se diseñaron dos cuestionarios separados uno para básica secundaria y otro para media pues en la Fase 2 se tuvo un solo cuestionario para ambos

³ La vivencia es el relato de un suceso de la vida cotidiana. La experiencia es la reflexión sobre ese relato. (Pulido, 2017).

⁴ Ver Correa, L. 2018b.

niveles y se perdió mucha información de los estudiantes de media, además, hay información específica de media que se quiso recoger para su análisis. El segundo cambio fue la construcción de un cuestionario exclusivo para los coordinadores de los colegios (para todos los tipos de coordinadores). Finalmente, el tercer cambio importante fue la eliminación de la encuesta que se realizó para los niños de educación inicial en la Fase 2, pues el equipo de investigadores decidió que para la Fase 3 no se realizarían encuestas a este grupo poblacional porque los resultados de las encuestas de la Fase 2 no arrojaron riqueza informativa, ya que la encuesta no es la mejor herramienta para medir la vivencia/experiencia de un niño en primera infancia, pues no es un instrumento lo suficientemente flexible como para adaptarse a la dinámicas propias de este grupo poblacional.

Como resultado final, la Fase 3 del SISPED contó con seis tipos de encuestas realizadas a seis tipos de sujetos diferentes. El cuadro 2 presenta los seis tipos de encuesta que se aplicaron, cuáles son las secciones de cada una de las encuestas que corresponden a la línea estratégica *CET* y qué ejes se están indagando en cada una de ellas. Por otro lado, el cuadro 3 muestra el número de preguntas que se realizaron en cada una de las encuestas por cada eje correspondiente a la línea estratégica *CET*.

Cuadro 2: Secciones y ejes que se indagan en cada formulario de la línea CET.

Instrumento	Secciones que hacen parte de la línea CET	Ejes que indaga
Formulario a estudiantes de básica primaria	V, VI, VII y XI	1, 2, 3 y 4
Formulario a estudiantes de básica secundaria	V, VI, VII y XI	1, 2, 3 y 4
Formulario a estudiantes de media	V, VI, VII, XI y XII	1, 2, 3, 4 y 6
Formulario a docentes	IV, V, VI, VIII, IX, XIII y XIV	Todos los ejes de la matriz categorial
Formulario a coordinadores	IV, V, VI, VIII, IX, XIII y XIV	Todos los ejes de la matriz categorial
Formulario de acudientes	V, VI, VII y X	1, 2, 4 y 6

Fuente: Correa, L., 2018a.

Cuadro 3: No de preguntas por eje en cada formulario de la línea CET.

Instrumento	Eje 1	Eje 2	Eje 3	Eje 4	Eje 5	Eje 6	Total preguntas
Formulario a estudiantes de básica primaria	6	11	6	4	-	-	27
Formulario a estudiantes de básica secundaria	8	16	8	7	-	-	39
Formulario a estudiantes de media	8	16	8	7	-	8	47
Formulario a docentes	13	6	8	7	16	5	55
Formulario a coordinadores	13	6	8	7	15	4	53
Formulario de acudientes	14	5	-	5	-	7	31

Fuente: Correa, L., 2018a.

Aplicación de Instrumentos

A la par de la construcción de las encuestas, también se definieron los aspectos técnicos y logísticos del trabajo en campo. En varias reuniones sostenidas entre DeProyectos y el estadístico encargado del ejercicio de muestreo, se definieron los criterios con los que éste se realizó (incluyendo la metodología de escogencia de los individuos de la muestra que garantizara aleatoriedad), los grados de los niveles en los que se iban a encuestar a los estudiantes y los detalles logísticos de la operación que estas decisiones implicaran.

Muestra. En Bogotá existen 363 Instituciones Educativas⁵ (IE) públicas, las cuales son el universo de estudio (junto con sus estudiantes, docentes y directivos docentes), sobre las que se escogió la muestra que fuera representativa de la población de estudio, tanto de los colegios de Bogotá, como de los actores encuestados, es decir, estudiantes, docentes y directivos docentes⁶.

El ejercicio muestral estuvo a cargo de un estadístico contratado por DeProyectos quien presentó los detalles de dicho ejercicio, los cuales fueron expuestos en los productos No 2 y 4 de este contrato⁷. El muestreo utilizado para la Fase 3 fue multietápico, es decir, primero se seleccionaron las IE, luego, dentro de las IE seleccionadas para la muestra, se hizo un censo por

⁵ Ese número de instituciones corresponde al número existente de IE a la fecha con la que se hizo la selección de la muestra de IE para el estudio. Es posible que por fusión, eliminación o creación de IE el número cambie periódicamente.

⁶ A los acudientes se les dio un trato diferenciador ya que ellos son los únicos sujetos que no se encuentran dentro del contexto escolar y contar con su disponibilidad requiere una logística más compleja.

⁷ Ver Correa, L. 2018a, 2018b.

sedes-jornada-grupo, es decir, cuántos estudiantes había en cada sede, con sus respectivas jornadas y grupos del mismo grado, y finalmente se seleccionaron los estudiantes, docentes y coordinadores.

Los criterios primarios para la selección de los colegios fueron: Zona (ver cuadro 4) y los niveles educativos. Como criterio secundario en la selección de los colegios se escogió el tamaño, entendido como la matrícula. En el caso de los individuos la selección operó de una forma algo diferente. La selección de estudiantes fue la muestra principal y la de docentes y coordinadores la muestra secundaria. En el caso de estos sujetos, la muestra de escogencia fue probabilística. La muestra de acudientes fue una muestra no probabilística porque no se puede garantizar la aleatoriedad de los individuos, pero sí se requirió que estos últimos fuesen acudientes de estudiantes que estuvieran en los grados 5°, 9° y 11°.

Cuadro 4. Zonas para el ejercicio muestral Fase 3 del SISPED.

Zona	Localidad
1	Usaquén, Chapinero, Barrios Unidos, Teusaquillo
2	Santafé, Mártires, Antonio Nariño
3	San Cristóbal
4	Usme
5	Tunjuelito, Puente Aranda
6	Rafael Uribe
7	Bosa
8	Kennedy
9	Fontibón
10	Engativá
11	Suba
12	Ciudad Bolívar

Fuente: Julián Rosero, 2017.

El equipo del SISPED decidió que se encuestarían únicamente a los estudiantes del último grado de cada nivel, es decir, 5°, 9° y 11° y que llevaran al menos un año en la IE, con el fin de garantizar una mayor trayectoria en el nivel (y antigüedad en el colegio) para valorar su respectiva vivencia/experiencia en la IE. La muestra de los estudiantes debía garantizar una representatividad del nivel educativo⁸, independientemente de la sede o la jornada en la que se

⁸ Los niveles para el análisis cuantitativo son 3: básica primaria, básica secundaria y media.

encuentren. La selección de docentes y coordinadores también debía tener en cuenta que éstos llevaran al menos un año en la IE y garantizar representatividad del nivel, independientemente de la sede o la jornada en la que se encontraran. En términos generales se seleccionaron 59 IE, 2.896 estudiantes (de los tres niveles), 571 docentes, 61 coordinadores y 1009 acudientes. En el cuadro 4 del producto No 4 del presente contrato⁹, se muestran los 59 colegios seleccionados en la muestra y encuestados con su respectiva localidad.

Levantamiento de información (trabajo de campo). El levantamiento de la información en las instituciones educativas seleccionadas estuvo a cargo de DeProyectos, entidad que cuenta con quien tiene un equipo especializado para el uso en campo de los instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos. De esta manera, en el levantamiento de la información el equipo de investigadores del SISPED tuvo un rol de apoyo y supervisión, pero también como ejercicio de conocimiento de los contextos escolares donde se desarrolla la política educativa.

Antes de las visitas a los colegios para levantar la información primaria con las encuestas, el equipo del SISPED realizó un trabajo de sensibilización con el equipo de encuestadores de DeProyectos acerca del levantamiento de información, cuyos detalles son expuestos en el producto No 2 de este contrato¹⁰. DeProyectos organizó sus equipos de trabajo en 4 grupos para iniciar la recolección de la información en campo, cada uno con un líder que tenía a cargo varios equipos de encuestadores¹¹. El líder con sus equipos, visitaron las IE de las zonas que les correspondieron y aplicaron las encuestas programadas para cada una de ellas, de manera que DeProyectos realizó el levantamiento de la información en las 59 IE durante los meses de abril y mayo.

En el levantamiento de la información, el encuestador debía garantizar tres cosas; la primera, el número de estudiantes del grado específico (5°, 9° u 11°) el de docentes y coordinadores, y el de acudientes que se seleccionaron en esa IE; la segunda, la aleatoriedad en la selección de estudiantes, docentes, y coordinadores mediante los mecanismos que se les presentaron; y la tercera el seguimiento al protocolo de encuesta presentado previamente en el taller de sensibilización, y el protocolo de DeProyectos. El cuadro 5 muestra el número de

⁹ Ver Correa, L. 2018a.

¹⁰ Ver Correa, L. 2018b.

¹¹ Para ver los detalles del levantamiento de la información, favor remitirse a Correa, L. 2018a, 2018b.

encuestas que se aplicaron a cada sujeto en cada una de las 18 localidades en las que fueron seleccionadas las IE de estudio. En total se realizaron 4.466 encuestas en 59 IE, es decir, que hay una diferencia de 71 encuestas con el número de encuestas proyectadas (4.537) según el número de sujetos que debían encuestarse. Esta diferencia se debió al reemplazo que se hizo de 4 colegios, pues el número de individuos a encuestar en cada IE se determinaba según el número de estudiantes, docentes y coordinadores del colegio, en la medida en que se reemplazaron los colegios, se modificó el número de individuos a encuestar, y en el caso de los acudientes, como la muestra dependía del número de estudiantes encuestados en cada nivel, al reducirse éstos, también lo hacía el número de acudientes encuestados.

Cuadro 5. Número de encuestas realizadas por sujeto en cada localidad.

Localidad	Estudiantes			Docentes	Coordinadores	Acudientes
	Básica Primaria	Básica Secundaria	Media			
Usaquén	16	12	9	6	1	13
Chapinero	17	12	8	10	2	15
Santafé	4	2	2	3	1	5
San Cristóbal	82	57	47	38	5	63
Usme	92	71	56	46	5	80
Tunjuelito	45	34	51	23	2	49
Bosa	145	126	105	68	7	124
Kennedy	162	150	127	78	8	144
Fontibón	72	60	66	35	3	67
Engativá	72	75	67	39	5	73
Suba	83	60	57	39	4	71
Barrios Unidos	28	18	18	15	1	41
Teusaquillo	16	16	16	13	1	17
Los Mártires	20	16	16	11	2	7
Antonio Nariño	24	24	20	13	1	23
Puente Aranda	28	27	39	16	2	33
Rafael Uribe Uribe	54	43	36	41	4	47
Ciudad Bolívar	134	111	102	67	7	122
TOTAL	1.094	914	842	561	61	994

Fuente: Correa, L., 2018a.

Acompañamiento al levantamiento de información. Durante el levantamiento de la información, el equipo de investigadores del IDEP realizó algunos acompañamientos de manera

aleatoria al equipo de DeProyectos para observar la aplicación de los instrumentos y la pertinencia de éstos entre muchas cosas. Desde lo cuantitativo, los acompañamientos se hicieron para revisar si la forma de aplicar el instrumento con cada actor resultaba útil y pertinente, si el diseño del cuestionario seguía un orden lógico y si las preguntas eran claras para los encuestados, además de ver otros aspectos de tipo logístico y actitudinal en el desarrollo del ejercicio de aplicación de las encuestas en las IE. Se realizaron tres acompañamientos a tres colegios distintos; el colegio Garcés Navas en la localidad de Engativá, el colegio Nueva Zelandia en la localidad de Suba y el colegio Luis Carlos Galán en la localidad de Puente Aranda, en ese orden. En la primera y última visita se hizo acompañamiento a la aplicación de todas las encuestas, mientras que en el colegio de Nueva Zelandia se acompañó la aplicación de las encuestas a estudiantes de 5° grado, en el producto No 4 de este contrato, aparecen en detalle, las recomendaciones, los hallazgos y observaciones obtenidos durante este acompañamiento.

Análisis de la información.

A finales del mes de junio, DeProyectos entregó la información al equipo del SISPED según acuerdo contractual y acuerdos previos de requerimientos de información para el análisis de la misma; análisis que aparece en el producto No 4¹², el cual presenta los resultados de las encuestas realizadas a los 59 colegios de la muestra y a los 6 tipos de sujetos encuestados: estudiantes de 5°, 9° y 11°, docentes, coordinadores y acudientes. En la entrega de la información, DeProyectos debía garantizar que el producto final contara con los estándares de calidad mínimos requeridos, es decir, que previamente debió hacer una revisión y crítica de la información recogida y depurar o corregir cuando haya sido necesario.

Una vez se hubo realizado el análisis cuantitativo de la información de las fuentes primarias, los investigadores encargados de la línea *CET* hicieron la triangulación de la información obtenida tanto por el módulo cuantitativo como cualitativo, lo que dio paso a un documento creado por Correa y Correa (2018) que fue usado posteriormente en la Mesa de Lectura e Interpretación. Adicional a esto, y con respecto al análisis cuantitativo de la línea *CET*, se dieron una serie de reuniones entre el equipo del SISPED y DeProyectos para discutir el uso

¹² Ver Correa, L. 2018a.

de los factores de expansión y escoger el criterio del error que sería admitido para usar los datos que daban cuenta de la inferencia poblacional.

En el momento que se entregaron los resultados muestrales, el estadístico encargado de la muestra, entregó los respectivos factores de expansión para cada uno de los cuatro tipos de sujetos¹³. DeProyectos fue la entidad encargada de calcular los errores de los estimadores que fueron hallados a partir de los factores de expansión con el nivel de confianza del 95%. En este ejercicio de inferencia poblacional, De Proyectos proveyó tanto las gráficas de las preguntas de las cuatro encuestas con los resultados que ya incluían los factores de expansión, como los archivos con el error estándar y el error absoluto para cada una de las preguntas de las encuestas. Con esta información, el equipo del SISPED decidió que se tomaría el error absoluto como criterio de decisión, para hacer inferencia poblacional sobre una pregunta; concretamente, se utilizarían en primera instancia todas aquellas preguntas cuyo error absoluto fuera igual o inferior al 3%. En este sentido, DeProyectos dentro de la información entregada, también incluyó la selección de preguntas que ya cumplían con este criterio, he hizo algunas observaciones frente a los errores de cada pregunta, en los que hacía la anotación de que algunos ítems podrían usarse para hacer inferencia estadística, aun cuando su error absoluto fuera superior al 3%, pero menor al 5%, con la obligatoriedad de la salvedad en el análisis de que estos ítems presentan una mayor variabilidad interna y hay que ser cuidadosos con la inferencia poblacional. En estos casos, por supuesto, el criterio de si se incluye o no dicha pregunta en este análisis, estará bajo el criterio del investigador.

Las consultas colegiadas que se realizaron posteriormente al ejercicio de triangulación y cuyos resultados se presentan en la siguiente sección de este informe, fueron realizadas en tres sesiones diferentes¹⁴; su objetivo principal consistió, como su nombre lo indica, en consultar a los tres grupos de actores, su valoración sobre los resultados de la consulta a las fuentes primarias, desde su rol concreto en el sistema educativo. Previamente fue enviado a los asistentes, un documento síntesis¹⁵ que presentaba los principales hallazgos encontrados en el ejercicio de triangulación de los resultados de la indagación cualitativa y cuantitativa en cada una

¹³ Docentes y estudiantes de básica primaria, secundaria y media.

¹⁴ La primera se realizó el 4 de octubre con profesionales de la SED, la segunda el 17 de octubre con docentes de colegios del distrito y la última con directivos docentes el 18 de octubre.

¹⁵ Ver en los anexos el documento Conclusiones SISPED 2018 - Triangulación

de las dos líneas estratégicas. En el ejercicio de consulta, luego de hacer una presentación general sobre el SISPED, la metodología de recolección de la información y análisis, y algunos hallazgos; se dividió en grupos a los asistentes a cada encuentro y a cada uno se le entregó un grupo de categorías, con las cuales debía realizar el ejercicio de consulta. Al finalizar la jornada, cada grupo exponía brevemente sus comentarios y entregaba la relatoría del ejercicio realizado en cada grupo¹⁶.

¹⁶ Para ver la metodología, revisar en los anexos a este informe Modelo guion Consultas Colegiadas.

Principales hallazgos

En esta sección se presentan los resultados encontrados en cada categoría, haciendo uso de los factores de expansión, desde el análisis cuantitativo para los 6 ejes de la línea *CET* mencionados en el cuadro 1. Como siempre, la presentación de los resultados se hará para cada categoría dentro de cada eje. Dado que en el producto No 4 (Correa, L. 2018a) se hizo una breve descripción de cada eje y sus respectivas categorías, en este informe se presentarán los resultados directamente, de cuatro de las seis encuestas aplicadas¹⁷ usando sus respectivos factores de expansión; y se incluirán los resultados del ejercicio de consultas colegiadas realizadas con profesionales de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), docentes y directivos docentes.

Antes de pasar a la presentación de los hallazgos relevantes, es importante mencionar que los datos que aquí se presentan son confiables estadísticamente al 95% y sólo permiten hacer inferencia poblacional para 29.477 docentes, 44.031 estudiantes de 11°, 50.622 estudiantes de 9° y 58.325 estudiantes de 5° de los colegios públicos de Bogotá, puesto que es la población sobre la que se diseñó la muestra. Estos resultados se presentarán siguiendo la estructura del producto No 4, es decir, el eje, la categoría y el sujeto sobre el cual se está haciendo el análisis. Los hallazgos de las consultas colegiadas se presentarán al final de cada categoría de manera general, haciendo hincapié en quién dijo qué en cada categoría.

Eje 1: Fortalecimiento de la Gestión Pedagógica

Ajuste curricular y del PEI

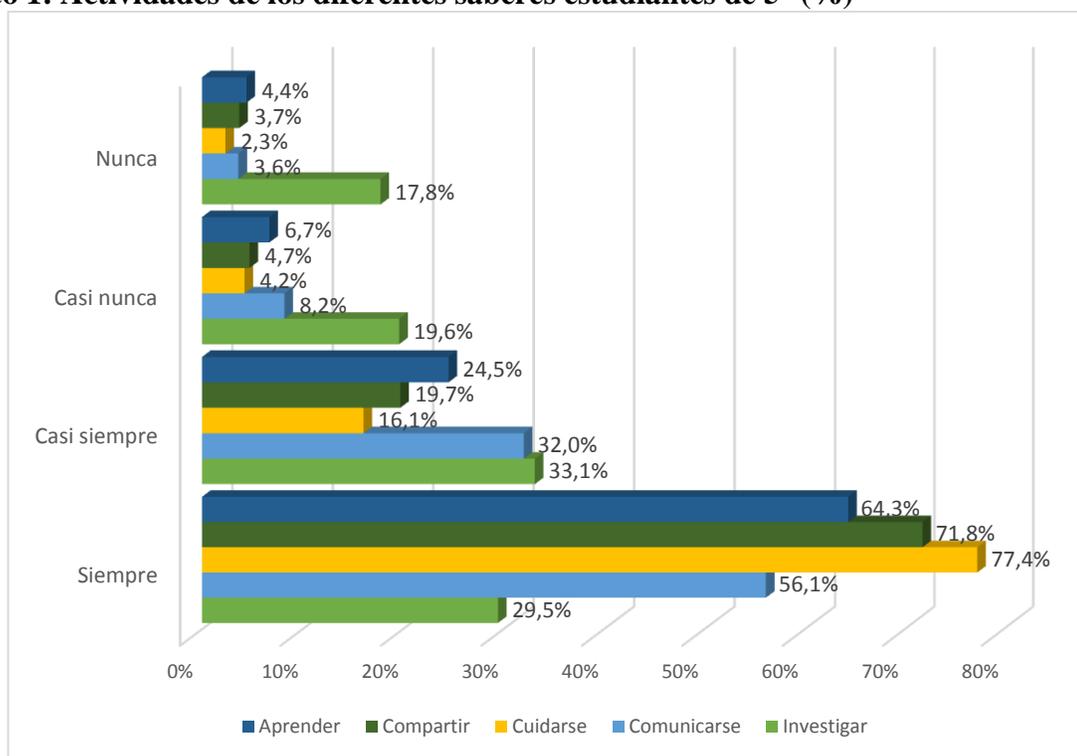
Básica primaria. A los estudiantes de básica primaria se les realizaron seis preguntas en la categoría de *Ajuste curricular y del PEI* que están relacionadas con los saberes esenciales y necesarios para la vida que se plantean en el PSE¹⁸, de las cuales sólo se puede hacer inferencia poblacional de cinco¹⁹. Estas preguntas son las que están relacionadas con el saber investigar, el saber comunicarse, el saber cuidarse, el saber vivir y compartir en comunidad y el saber aprender.

¹⁷ Docentes y estudiantes de básica primaria, secundaria y media.

¹⁸ Revisar en los anexos del producto 2 de este contrato la encuesta a estudiantes de básica primaria.

¹⁹ Ver anexos en este documento

Gráfico 1: Actividades de los diferentes saberes estudiantes de 5° (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de estudiantes de 5° entregado por DeProyectos, 2018. Elaboración propia.

El gráfico 1 muestra los resultados poblacionales para los estudiantes de 5° grado frente a la categoría de *Ajuste curricular y del PEI*. Frente a la pregunta que indaga por el saber investigar, el gráfico 1 muestra que en este saber, con el 95% de confianza, el 29,5% de los estudiantes considera que *siempre* les ayudan a investigar haciendo experimentos y explorando cómo funcionan las cosas, y el 33,1% respondió que *casi siempre*, de manera que el 62,6% de los estudiantes de 5° grado de los colegios públicos de Bogotá, tiene una percepción positiva de la realización de este tipo de actividades. Por otro lado, el 19,6% y el 17,8% de los estudiantes de 5° grado creen que *casi nunca* y *nunca* respectivamente, les hacen este tipo de actividades, lo que significa que hay un 37,4% de ellos que se ubica en el espectro negativo de la respuesta, que no es un porcentaje despreciable, si se considera la importancia de este saber dentro del currículo. Esto puede generar inquietudes sobre si se está desarrollando este saber en el colegio y cómo se hace. Estos datos son similares a los resultados muestrales presentados en el producto No 4, en el cual se presentaban los resultados de las encuestas aplicadas en los 59 colegios, sin usar los factores de expansión, es decir, con representatividad a nivel muestral.

Frente a la pregunta que indaga por el saber comunicarse, el gráfico 1 muestra que, en términos generales, hay una percepción más positiva hacia la realización de estas actividades por parte de los estudiantes de primaria. Con el 95% de confianza, el 56,1% considera que *siempre* les realizaban actividades en las que leen, escriben y se expresan frente a sus compañeros y el 32% considera que *casi siempre*, es decir que un 88,1% de los estudiantes de 5° grado de los colegios públicos de Bogotá, tiene una percepción positiva de la realización de este tipo de actividades, lo que resulta muy satisfactorio. Del otro lado, el 8,2% y el 3,6% creen que *casi nunca* y *nunca* respectivamente, les realizaban estas actividades. Se nota una diferencia en la vivencia de los estudiantes de 5° grado en este saber respecto del anterior.

Frente a la pregunta que indaga por el saber cuidarse, el gráfico 1 muestra que en términos generales (y casi de manera unánime), hay una percepción más positiva hacia la realización de estas actividades por parte de los estudiantes de 5° grado, tal como sucedió con el saber anterior. Con un 95% de confianza, el 77,4% y el 16,1% de los estudiantes de 5° grado de los colegios públicos de Bogotá, consideran que *siempre* y *casi siempre* respectivamente, les enseñan a cuidarse a sí mismos, lo que significa que en la vivencia de los estudiantes de 5° grado, el 91,5% creen que sí les realizan este tipo de actividades, comparado con el 6,5% que considera que no. En este saber también se ve una diferencia en la vivencia de los estudiantes de primaria frente al saber investigar.

Frente a la pregunta que indaga por el saber compartir, el gráfico 1 muestra al igual que en el saber anterior, que de manera casi unánime, hay una percepción positiva por parte de los estudiantes de 5° grado de los colegios distritales, hacia la realización de actividades que les ayuden a arreglar sus diferencias sin pelear con otras personas. Los resultados muestran que con un 95% de confianza, el 71,8% y el 19,7% de los estudiantes de 5° grado, considera que *siempre* y *casi siempre* respectivamente, les enseñan este tipo de actividades, es decir, en su vivencia, el 91,5% cree que sí les realizan este tipo de actividades, mientras que el 8,5% considera que no. En este saber también se ve el cambio en la vivencia de los estudiantes de primaria respecto de los dos primeros.

Finalmente, en la pregunta por el saber aprender, el gráfico 1 muestra al igual que los tres saberes anteriores, que en términos generales y con un nivel de confianza del 95%, los

estudiantes de 5° grado de los colegios distritales, tienen una percepción positiva sobre la realización de actividades en las que los apoyen a estudiar en los temas que les interesa aprender. El 64,3% respondió que *siempre* les realizaban estas actividades y el 24,5% respondió que *casi siempre*, lo que significa que en la vivencia de los estudiantes de 5° grado, el 88,8% cree que sí les realizan este tipo de actividades, mientras que el 11,1% considera que no es así. Los datos aquí presentados para los saberes comunicarse, cuidarse, compartir y aprender son iguales a los resultados muestrales presentados en el producto No 4.

En general y con una confiabilidad del 95%, los estudiantes de 5° grado de los colegios públicos de Bogotá, tienen una buena percepción sobre la realización de actividades que desarrollan los saberes esenciales para la vida, pues más de la mitad siente que *siempre o casi siempre* se les realiza alguna de estas actividades, sin embargo se nota la diferencia que existe en la vivencia de los estudiantes entre el saber investigar y los demás saberes, pues es el que presentan mayor porcentaje en el espectro negativo de la respuesta.

Es importante mencionar que para las preguntas relacionadas con el saber comunicarse, el saber cuidarse, el saber compartir y el saber aprender, hay que ser cuidadoso con la inferencia que se haga respecto a la opción de respuesta *siempre*, pues el error absoluto está alrededor del 5%, que es considerado alto, pues significa que aproximadamente 3 mil estudiantes pudieron haber escogido cualquier opción de respuesta dentro de esta pregunta.

Básica secundaria y media. A los estudiantes de básica secundaria y media se les realizaron ocho preguntas en la categoría de *Ajuste curricular y del PEI* que están relacionadas con los saberes esenciales y necesarios para la vida que se plantean en el PSE²⁰, de las cuales sólo se puede hacer inferencia poblacional de tres²¹. Estas preguntas son las que están relacionadas con el saber cuidarse y el saber vivir y compartir en comunidad.

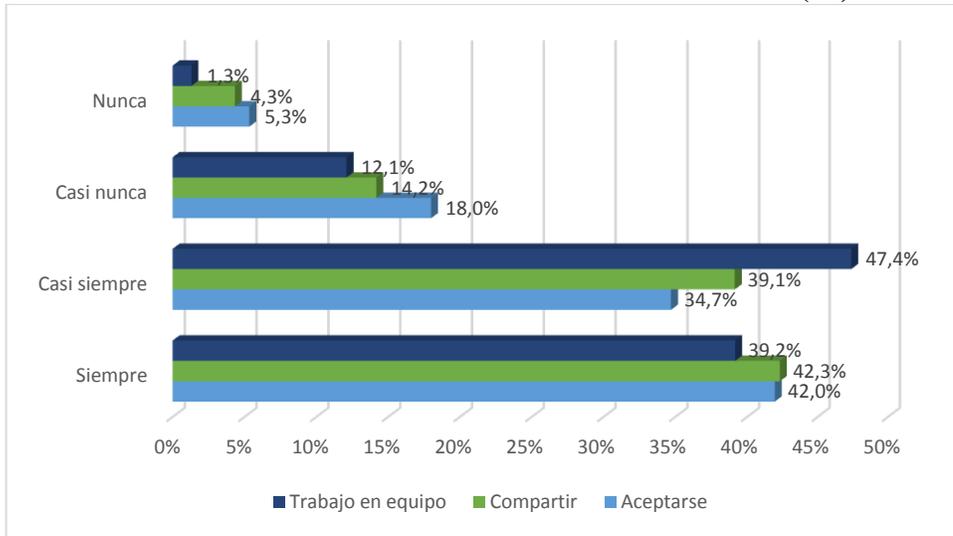
Frente a la pregunta que indaga por el saber cuidarse (aceptarse) enfocada en el entendimiento de la sexualidad y del amor y respeto por el cuerpo, el gráfico 2 muestra que en términos generales con el 95% de confianza, hay una percepción más positiva hacia la realización de estas actividades, pues el 42% respondió que *siempre* las recibían y el 34,7%

²⁰ Revisar en los anexos del producto 2 de este contrato las encuestas a estudiantes de básica secundaria y media.

²¹ Ver anexos en este documento

respondió que *casi siempre*, de manera que el 76,5% de los estudiantes de 9° grado de los colegios públicos de Bogotá, considera que en general sí les realizan estas actividades. Por otro lado, el 18% y el 5,3% de los estudiantes de 9° grado creen que *casi nunca* y *nunca* sucede esto respectivamente, lo que significa que hay un 23,3% de ellos que se ubica en el espectro negativo de la respuesta.

Gráfico 2: Actividades de los diferentes saberes estudiantes de 9° (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos, 2018. Elaboración propia.

Frente a la pregunta que indaga por el saber compartir, el gráfico 2 muestra que en términos generales, con un grado de confianza de 95%, la percepción de los estudiante de 9° grado de los colegios distritales es muy positiva, frente a la realización de actividades en las que les enseñan a resolver sus conflictos con otros, pues el 42,3% respondió que *siempre* les realizaban estas actividades y el 39,1% respondió que *casi siempre*, de manera que el 81,4% de los estudiantes considera que en general sí les realizan estas actividades, aunque hay que tener en cuenta que más o menos la mitad de este porcentaje está haciendo una diferenciación entre el *siempre* y el *casi siempre*, lo que muestra una diferenciación en su vivencia. También se nota el cambio en la vivencia de los estudiantes de 9° grado respecto a la vivencia de los estudiantes de 5° grado.

Frente a la otra pregunta que indaga por el saber trabajar en equipo, el gráfico 2 muestra que en términos generales y con el 95% de confianza, hay una percepción positiva hacia la realización de actividades en las que les enseñan a trabajar en equipo a los estudiantes de 9° grado de los

colegios distritales, dado que el 47,4% respondió que *casi siempre* les realizaban estas actividades y el 39,2% respondió que *siempre*, de manera que el 86,6% de los estudiantes de secundaria considera que en general sí les realizan estas actividades, y apenas un 13,4% se sitúa en el espectro negativo de la respuesta. Se puede apreciar un comportamiento similar entre los resultados de esta pregunta y la anterior, lo que demuestra consistencia en las respuestas de los adolescentes, pues ambas indagan por el mismo saber. En este saber se puede observar la gran diferencia que existe entre la vivencia de los estudiantes de 9° grado y los estudiantes de 5° grado. Los datos aquí presentados para los dos saberes son similares a los resultados muestrales presentados en el producto No 4.

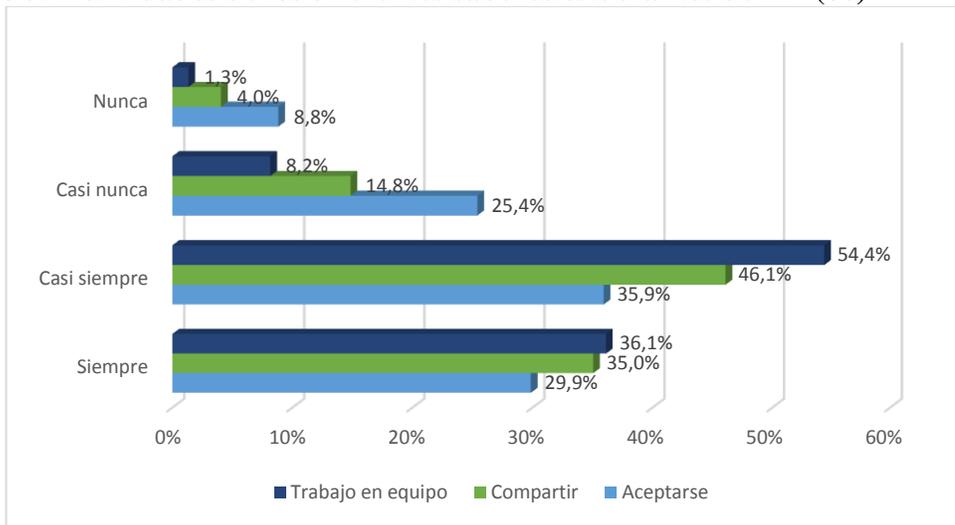
Como se puede observar en el gráfico 2, con una confiabilidad del 95%, los estudiantes de 9° grado de los colegios distritales, tienen una buena percepción sobre la realización de actividades que desarrollan los saberes de cuidarse y compartir, pues más de la mitad siente que *siempre* o *casi siempre* se les realizan alguna de estas actividades, aunque hay una fuerte inclinación hacia la segunda opción, especialmente en el saber compartir (trabajo en equipo).

Es importante mencionar que para la pregunta relacionada con el saber compartir, el error absoluto de la opción de respuesta *siempre* es del 3,9%, que está ligeramente por encima del 3%, lo que no afecta la inferencia que se haga sobre esta pregunta, especialmente cuando las otras opciones de respuesta cumplen con el criterio establecido, por lo que se considera que la pregunta en general tiene una buena confiabilidad estadística.

Frente a la pregunta que indaga por el saber cuidarse (aceptarse) enfocada en el entendimiento de la sexualidad y del amor y respeto por el cuerpo, el gráfico 3 muestra que en términos generales al nivel de confianza del 95%, los estudiantes de 11° grado de los colegios distritales, tienen ligera percepción positiva hacia la realización de estas actividades, pues el 35,9% respondió que *casi siempre* recibían estas actividades y el 29,9% respondió que *siempre*, de manera que el 65,8% de los estudiantes considera que en general sí les realizan estas actividades, lo que significa que en conjunto el 34,2% de los estudiantes de media consideran que *casi nunca* y *nunca* les realizan estas actividades. Se puede observar que tanto en los estudiantes de 9° grado como de 11° grado, el porcentaje de adolescentes que considera que no se les están realizando actividades relacionadas con este saber es alto, la hipótesis es que

probablemente ellos no consideran que la frecuencia se ajuste a sus deseos o necesidades, propios de su edad, pues es notoria la diferencia en la vivencia entre estos dos niveles educativos con la vivencia de los estudiantes de 5° grado. Los datos aquí presentados para este saber, son muy similares a los resultados muestrales presentados en el producto No 4.

Gráfico 3: Actividades de los diferentes saberes estudiantes de 11° (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos, 2018. Elaboración propia.

Frente a la pregunta que indaga por el saber compartir, el gráfico 3 muestra que en términos generales, con el 95% de confianza, los estudiantes de 11° grado de los colegios públicos de Bogotá, tienen una percepción positiva hacia la realización de actividades en las que les enseñan a resolver sus conflictos con otros, pues el 46,1% respondió que *casi siempre* les realizaban estas actividades y el 35% respondió que *siempre*, de manera que el 81,1% de los estudiantes de 11° grado considera que sí les realizan estas actividades. Se nota la similitud en la vivencia de los estudiantes de 11° grado con la vivencia de los estudiantes de 9° grado. Los datos aquí presentados son iguales a los resultados muestrales presentados en el producto No 4.

Frente a la otra pregunta que indaga por el saber compartir, el gráfico 3 muestra que al 95% de confianza, hay una percepción positiva por parte de los estudiantes de 11° grado de los colegios distritales, hacia la realización de actividades en las que les enseñan a trabajar en equipo dado que el 54,4% respondió que *casi siempre* les realizaban estas actividades y el 36,1% respondió que *siempre*, de manera que el 90,5% de los estudiantes de 11° grado considera que en general sí les realizan estas actividades, y apenas un 9,5% se sitúa en el espectro negativo de la

respuesta. Se puede apreciar un comportamiento similar entre los resultados de esta pregunta y la anterior, lo que demuestra consistencia en las respuestas de los adolescentes, pues ambas indagan por la misma categoría. En este saber se puede observar la similitud que existe entre la vivencia de los estudiantes de 11° grado y los estudiantes de 9° grado. Los datos aquí presentados para este saber, son similares a los resultados muestrales presentados en el producto No 4.

Como se puede observar en el gráfico 3, con una confiabilidad del 95%, los estudiantes de 11° grado de los colegios distritales, tienen una buena percepción sobre la realización de actividades que desarrollan los saberes de cuidarse y compartir, pues más de la mitad siente que *siempre* o *casi siempre* se les realizan alguna de estas actividades, aunque hay una fuerte inclinación hacia la segunda opción, especialmente en el saber compartir (trabajo en equipo). Por otro lado, es evidente cómo los adolescentes perciben que *casi nunca* les realizan actividades relacionadas con el saber cuidarse.

Es importante mencionar que para la pregunta relacionada con el saber compartir, el error absoluto de la opción de respuesta *siempre* es del 3,9%, que está ligeramente por encima del 3%, lo que no afecta la inferencia que sobre esta pregunta se haga, especialmente cuando las otras opciones de respuesta cumplen con el criterio establecido, por lo que se considera que la pregunta en general tiene una buena confiabilidad estadística.

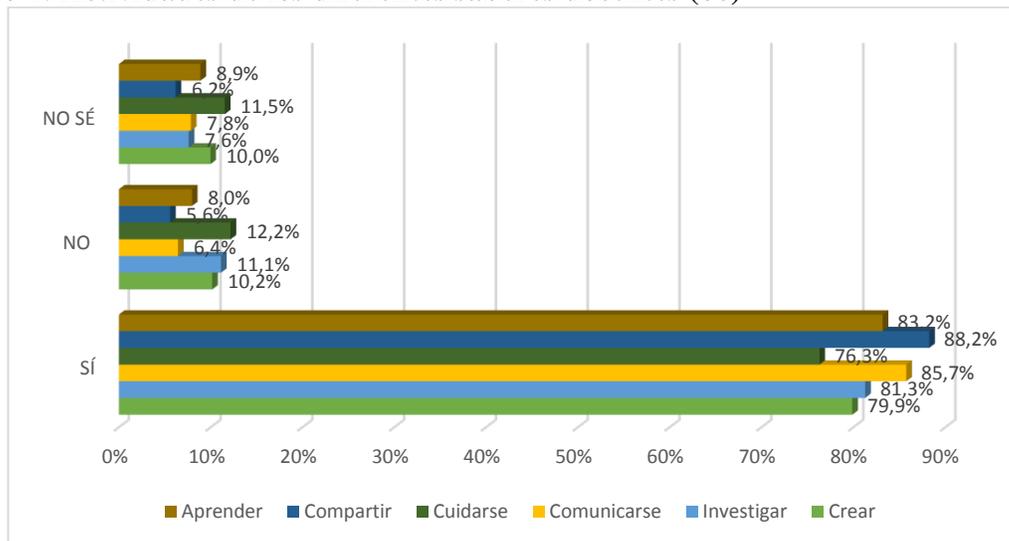
Docentes. A los docentes se les realizaron ocho preguntas en la categoría de *Ajuste curricular y del PEI* que están relacionadas con los saberes esenciales y necesarios para la vida que se plantean en el PSE y las prácticas pedagógicas²², de las cuales se hará inferencia sólo de seis²³. Lo que se observa en el gráfico 4 es que (salvo para el saber cuidarse), el 80% y más de los docentes del Distrito, manifiesta, con una confiabilidad del 95%, que se ha incluido dentro del PEI todos los saberes, en especial el saber compartir que es el que presenta el porcentaje más alto de respuesta. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los porcentajes de profesores que manifiestan no saber si los saberes esenciales se han incluido o no en el PEI son altos, especialmente el saber cuidarse (11,5%) y el saber crear (10%), ya que en teoría todos los docentes de las instituciones educativas deben conocer el PEI de su colegio, porque deben ajustar sus prácticas pedagógicas hacia él. Los datos aquí presentados son muy similares a los resultados

²² Revisar en los anexos del producto 2 de este contrato las encuestas a docentes y coordinadores respectivamente.

²³ Ver anexos en este documento

muestrales presentados en el producto No 4, en el cual se presentaban los resultados de las encuestas aplicadas en los 59 colegios, sin usar los factores de expansión, es decir, con representatividad a nivel muestral.

Gráfico 4: Actividades de los diferentes saberes docentes (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de docentes entregado por DeProyectos, 2018. Elaboración propia.

Al igual que con los resultados muestrales, frente a estos resultados se pueden decir dos cosas importantes, por un lado, estos resultados son de auto reporte, es decir, que el encuestado está dando información sobre sí mismo (y no sobre otro) lo que puede redundar en una respuesta deseada, que es lo que podría sospecharse, dado el alto porcentaje de *sí* que se observa en las seis respuestas, porque lo que debe suceder es que los saberes se incluyan dentro de los PEI y el currículo para que finalmente haya una transformación de las prácticas pedagógicas en el aula. Sin embargo, que estos saberes estén incluidos y curricularizados, no significa necesariamente que estén siendo puestos en práctica, o que lo estén siendo de la manera adecuada, o con la frecuencia requerida, pues, no se ve una consistencia entre las vivencias de los estudiantes frente a realización de actividades relacionadas con los saberes y la opinión de los docentes, por lo que la pregunta que surge desde el análisis cuantitativo a este respecto y que se mencionó anteriormente sigue siendo relevante: ¿Se están desarrollando los distintos saberes en el colegio? ¿Se están desarrollando de la manera adecuada?

Es importante mencionar que para las preguntas relacionadas con los saberes crear, investigar y aprender, el error absoluto de la opción de respuesta *sí* está alrededor de 4%, es

decir, un punto porcentual por encima del 3% escogido como criterio, lo que a consideración del investigador, no afecta de manera importante la inferencia que sobre estas preguntas se haga, especialmente cuando las otras opciones de respuesta cumplen con el criterio establecido, por lo que se considera que las preguntas en general tienen una buena confiabilidad estadística.

En los relatos de las consultas colegiadas con los profesionales de la SED, los docentes y directivos docentes, se encuentran diferentes posiciones todas muy interesantes. Hay que tener en cuenta que estas discusiones se dieron en torno a la triangulación de los resultados encontrados tanto por la vía cuantitativa como por la vía cualitativa, por lo que los relatos pueden hacer o no referencia a los resultados que aquí se presentan, que, se reitera, son de corte cuantitativo.

Los profesionales de la SED que participaron en las consultas colegiadas, mencionan que en el documento, pese a que se presentan varias críticas sobre el acompañamiento de la SED, no se especifica el tipo de acompañamientos a los que se refieren. También les llama la atención de los resultados, que al parecer los saberes esenciales no son percibidos por los docentes lo que los lleva a pensar (a los profesionales de la SED) que existen debilidades en la práctica de estos saberes. También se preguntan cómo conciliar la sobrecarga laboral que manifiestan los docentes, con la falta de acompañamiento que también es manifestada por ellos y mencionan que es necesario hacer un énfasis en los saberes crear e investigar.

Los directivos docentes que asistieron a las consultas colegiadas, manifestaron que el enfoque de los Pares de Acompañamiento Pedagógico (PAP) es discontinuo, pues éste depende de quién esté haciendo el acompañamiento en el momento (una universidad o una caja de compensación, por ejemplo), lo que por supuesto genera rechazo en los docentes y ocasiona dificultades para poder desarrollar lo proyectado en las IE, de manera que, en palabras de los directivos docentes “termina como un quehacer más, sin réplica ni apropiación institucional, debilidad de la Política Educativa”. Como una opinión importante, es que ellos mismos manifestaron que sentían que en general los docentes y directivos docentes no asumían la responsabilidad de los acompañamientos de la SED, porque no reconocen los direccionamientos de la SED, de manera que eluden el carácter de obligatoriedad que tienen estos acompañamientos, debido a que no se establecen sanciones frente al no cumplimiento de esta actividad. Como un resultado de esto, según lo expresan, si el directivo docente “no cumple”,

igual sucederá con el docente dentro del aula de clase, lo que evidencia una distancia entre los acuerdos curriculares y la práctica pedagógica.

De otro lado, los docentes manifestaron varias cosas importantes en esta categoría, que incluso no aparecían de manera clara y explícita en los resultados, pero que de acuerdo a su lectura, reflexión y análisis, mencionaron que, por ejemplo, no existe una política específica bien sea desde la SED o el MEN acerca de la implementación de la cátedra de la paz, que si bien, esta podría ser una conclusión que debería ser tratada en la línea estratégica *EERRP*, hace parte de los planes de estudios de las IE y por la misma razón, tiene un componente pedagógico y así mismo debe estar contemplada dentro de los ajustes curriculares de las IE. Aquí ellos hacen mención de que el PEI normalmente no corresponde con la realidad y que el tema de cátedra de paz, por ejemplo, implica que éste debe ser reformado en su totalidad cosa que realmente no está sucediendo. Los docentes también manifestaron que no había un proceso de inducción cuando los profesores ingresaban por primera vez a laborar a una IE ni por parte de la IE ni de la SED, lo que significa que el docente debe enterarse por el “voz a voz” de las prácticas pedagógicas, la malla curricular, la misión, la visión de la IE entre otras.

Manejo integral de la evaluación

La categoría de manejo integral de la evaluación se indagó sólo a docentes. Sin embargo, en este informe no se presentarán resultados porque los datos que permiten hacer la inferencia son pocos y se pierde mucha información. El cuadro 6 muestra las preguntas que se hicieron en la encuesta a docentes sobre uso de la evaluación estandarizada e interna²⁴.

Cuadro 6. Preguntas a docentes en la categoría *Manejo integral de la evaluación*

1. Ajustar los contenidos de mi	2. Ajustar mi metodología y didáctica	3. Apoyar en el ajuste al PEI y el currículo	4. Apoyar en ajuste al Plan de mejoramiento	5. No se usan los resultados de la evaluación	6. No se conocen los resultados de la
---------------------------------	---------------------------------------	--	---	---	---------------------------------------

²⁴ Revisar en los anexos del producto 2 de este contrato la encuesta a docentes.

	asignatura					evaluación
65. Yo uso la evaluación estandarizada para:						
66. La IED usa la evaluación estandarizada para						
67. Yo uso la evaluación interna para:						
68. La IED usa la evaluación interna para:						

Las preguntas pretendían por un lado, hacer una comparación entre docentes e IE, del uso que hacían de las evaluaciones tanto internas como externas; del otro lado, se pretendía hacer la comparación entre el uso de las diferentes opciones planteadas por un mismo actor. Al ver los errores absolutos de las 4 preguntas, lo que se ve es que para la pregunta 65 no se puede hacer inferencia sobre las opciones 1 y 2 porque su confiabilidad estadística es baja al 95% de confianza. Para las preguntas 66, 67 y 68 sólo es posible hacer inferencia de las opciones 5 y 6, que, huelga decir, son las que tienen porcentajes de respuesta muy bajos (alrededor del 4%), lo que significa que, por un lado, se pierde la comparabilidad que se desea, y por el otro no es posible hacer inferencia de las 4 primeras opciones de respuesta que son las que interesan a los ojos de la investigación. La pregunta 69 que indaga por la importancia de las pruebas SABER para los docentes, tuvo un error absoluto muy alto que no permite la inferencia poblacional.

Sin embargo, desde el ejercicio de las consultas colegiadas se pueden decir varias cosas desde la opinión de los docentes, directivos docentes y profesionales de la SED. Los directivos docentes, afirman que la SED muestra un mayor sentido de acompañamiento en el direccionamiento pedagógico, pero, tal como se mencionó en la categoría anterior, el problema sigue siendo la falta de continuidad en este acompañamiento, que se debe, según ellos, a los temas de contratación de la SED. Esto a su vez lleva a que los procesos se vean truncados porque los cambios en los PAP implican cambios en el acompañamiento.

Según lo manifestaron los mismos profesionales de la SED, el estudio los lleva a pensar en la pertinencia de algunas estrategias, razón por la cual mencionan que el PEI no va a tener tanto protagonismo y va a haber un enfoque mayor en el currículo. Les llama la atención que pese a que hay un reclamo sobre el acompañamiento que hace la SED, se evidencia autonomía por parte de las IE en la gestión pedagógica para ajustar los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) y los PEI, así como el rechazo que tienen los docentes de media por las pruebas

estandarizadas (SABER), porque las entienden como una forma de medir su desempeño. También manifiestan que los colegios se enfocan en las pruebas SABER pero eso no puede ser lo único, el colegio es mucho más que eso. También les llama la atención que no haya una asociación de parte de los docentes entre estrategia y PSE, por lo que los profesionales de la SED reconocen que hay una debilidad de comunicación con las IE que debe ser mejorada. Esto se reafirma de alguna manera con lo expresado por los docentes en la consulta, quienes manifestaron que las pruebas no eran usadas para medir procesos de enseñanza o aprendizaje, sino para medir indicadores.

Todo lo anterior lleva a que, desde la SED, los asistentes a la consulta manifiesten que se requiere un acompañamiento para las IE en el uso de los resultados de las pruebas de manera integral y en todos los niveles, puesto que también manifiestan que hay un desconocimiento o falta de apropiación de referentes como el ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) que ayudan en el uso de los resultados de las pruebas.

Eje 2: Fortalecimiento de las Competencias del Ciudadano del Siglo XXI

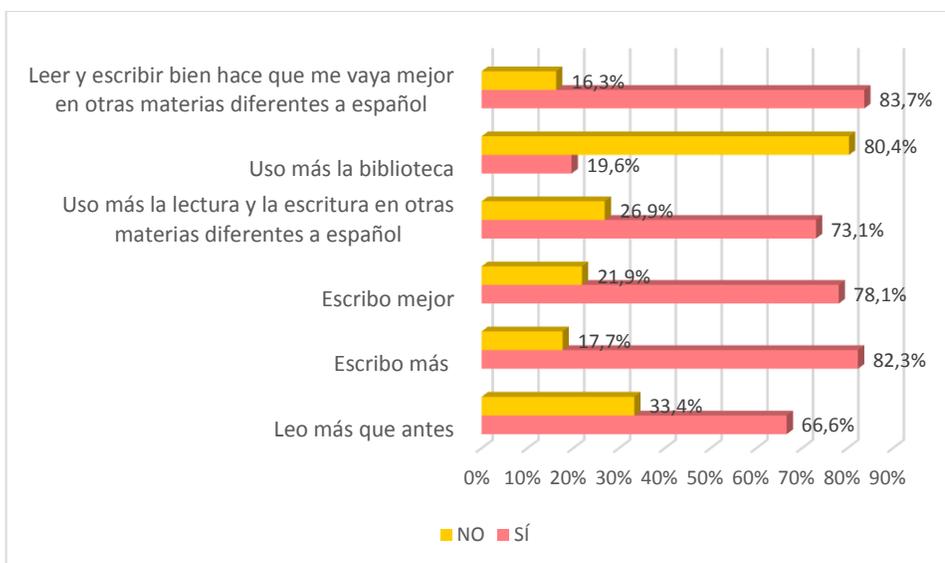
Los errores absolutos de las preguntas de la encuesta a los estudiantes de primaria sobrepasan el 5%, razón por la cual su confiabilidad estadística es muy baja y no es posible hacer inferencia para ninguna de las categorías de este eje en el nivel de primaria. Para las categorías de *Tecnologías digitales* y *Segunda lengua*, sólo se hará el análisis para docentes, pues la confiabilidad estadística de las preguntas de estas dos categorías para los niveles de secundaria y media es muy baja.

Lecto-Escritura

Básica secundaria y media. A los estudiantes de básica secundaria y media se les realizaron seis preguntas en la categoría de *Lecto-Escritura* que están relacionadas con el programa “Leer es Volar”²⁵, y de todas se puede hacer inferencia poblacional.

Gráfico 5: Actividades de lecto-escritura estudiantes de 9° (%)

²⁵ Ver anexos en este documento.



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de docentes entregado por DeProyectos, 2018.

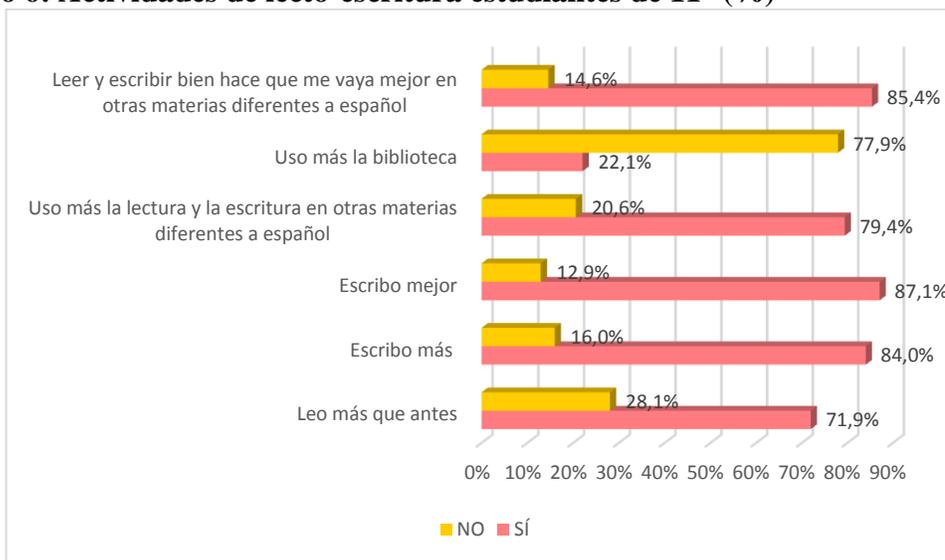
El gráfico 5 muestra los resultados poblacionales para los estudiantes de 9° grado. En términos generales la vivencia de los estudiantes de 9° grado de los colegios distritales es muy positiva al nivel de confianza del 95%, salvo para el uso de la biblioteca, pues apenas el 19,6% de los estudiantes respondieron que usan más la biblioteca escolar este año. Las vivencias más positivas se presentan en el hecho de que consideran que este año escriben mejor (82,3%) y que leer y escribir bien permite que les vaya mejor en áreas diferentes a español (83,7%). Estos datos resultan ser muy similares a los resultados muestrales presentados en el producto No 4.

Es importante mencionar que el error absoluto de las preguntas que indagan a los estudiantes si leen más que antes y si usan más la lectura y la escritura en materias diferentes a español, es del 3,7% y 3,8% respectivamente, lo que a criterio del investigador, no afecta la inferencia que sobre estas preguntas se haga.

En el gráfico 6 lo que se puede observar es que en esta categoría los resultados de los estudiantes de 11° grado de los colegios distritales, tienen un comportamiento similar a los observados en el grupo anterior, con un porcentaje bajo (22%) en el uso de la biblioteca, porcentaje que es 2,4 puntos porcentuales (pps) mayor que lo referido por los estudiantes de 9° grado. Los estudiantes del grado 11, creen en mayor porcentaje que desde el año pasado escriben mejor (87,1%), que leer y escribir bien ha hecho que les vaya mejor en otras materias (85,4%) y que escriben más desde el año pasado (84%). Se puede observar que los estudiantes de media

están de acuerdo con las afirmaciones presentadas en la encuesta en porcentajes mayores comparados con el grupo anterior. Estos datos son iguales a los resultados muestrales presentados en el producto No 4.

Gráfico 6: Actividades de lecto-escritura estudiantes de 11° (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de docentes entregado por DeProyectos, 2018.

Es importante mencionar que el error absoluto de las preguntas que indagan a los estudiantes si leen más que antes y si usan más la lectura y la escritura en materias diferentes a español, es del 3,7% y 3,8% respectivamente, lo que a criterio del investigador, no afecta la inferencia que sobre estas preguntas se haga, razón por la cual se han incluido en este análisis.

Docentes. A los docentes se les realizaron dos preguntas en la categoría de *Lecto-Escritura* que están relacionadas con el programa “Leer es Volar”²⁶, de las cuales sólo se puede hacer inferencia poblacional de la pregunta que indaga si el docente trabaja con sus estudiantes usando la biblioteca escolar (u otras bibliotecas)²⁷.

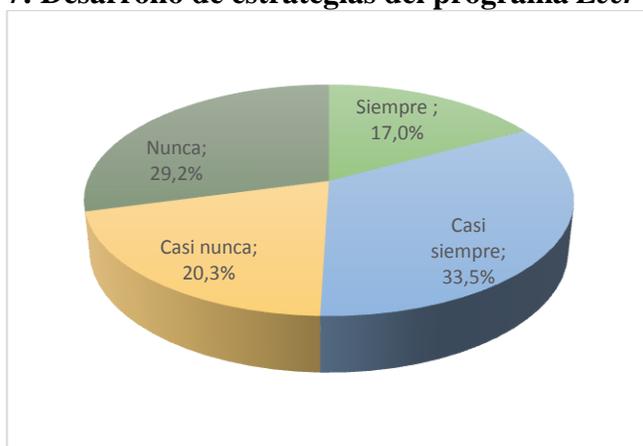
El gráfico 7 muestra los resultados poblacionales para los docentes frente a la categoría de *Lecto-escritura*. Lo que se observa es que con el 95% de confianza, el 33,5% de los docentes respondió que *casi siempre* desarrolla estrategias del programa, pero el 29,2% respondió que *nunca* lo hacía, lo que resulta interesante, pues aunque se podría entender esta como una

²⁶ Revisar en los anexos del producto 2 de este contrato la encuesta a docentes.

²⁷ Ver anexos en este documento

pregunta con respuesta deseable, estos resultados están mostrando que no es así, de hecho, en el espectro negativo de la respuesta, casi la mitad de los docentes del Distrito (49,5%) no desarrollan estrategias en el marco del programa “Leer es Volar”. Es importante preguntarse si esta respuesta se deba a que 1. En efecto no están desarrollando estrategias referentes a este programa, 2. No conozcan el programa, sin embargo, es posible que en cualquiera de los dos escenarios, los docentes realicen actividades que se encuentran en el marco de otros programas que refuercen las competencias de lecto-escritura. Estos resultados muestran que respecto a esta categoría, aún hay mucho espacio para trabajar, pues aunque términos generales no hay resultados negativos, lo que se esperaría es que los porcentajes de *siempre* y *casi siempre* fueran mucho más altos. Los resultados aquí presentados, resultan casi similares, a los que se vieron en el producto No 4.

Gráfico 7: Desarrollo de estrategias del programa *Leer es volar*, docentes (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de docentes entregado por DeProyectos, 2018. Elaboración propia.

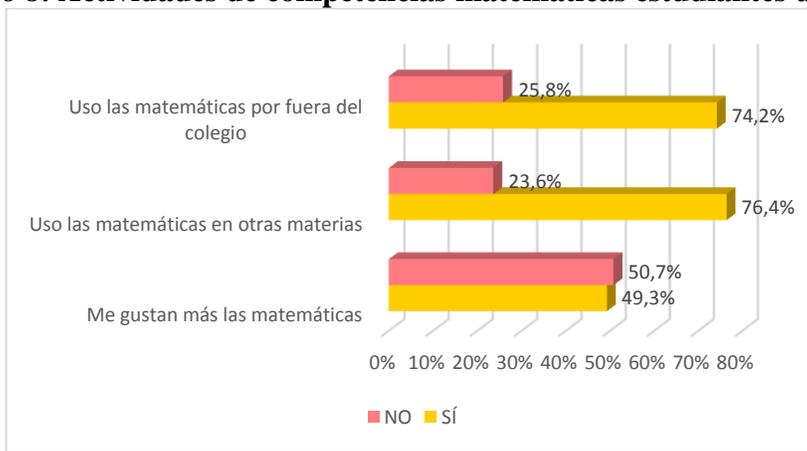
Los profesionales de la SED fueron un poco críticos frente a los resultados presentados, pues en su opinión, la instrumentalización de la lectura impide grandes avances y no consideran el uso de la biblioteca como un elemento positivo del todo, pues consideran que esto no necesariamente implica recrear la lectura y agregan que lo que se mide es la lectura funcional, pero no es con la que más aprenden los estudiantes, sino con la recreativa, que no es la que se cultiva o incentiva en el contexto escolar. De otro lado, los directivos docentes se muestran preocupados con los resultados, pues les hace entender que no hay una apropiación del programa “Leer es Volar” ni en docentes ni en estudiantes, lo que hace que su efectividad sea baja, sumado al hecho de que las bibliotecas escolares no se estén usando, aun cuando los colegios tengan una. Los maestros afirmaron que se necesita un programa que fortalezca la lecto-escritura a lo largo

de todo el proceso educativo (educación inicial a media).

Competencias matemáticas

Básica secundaria y media. A los estudiantes de básica secundaria y media se les realizaron tres preguntas en la categoría de *Competencias matemáticas*²⁸, sobre las cuales se hará la inferencia. El gráfico 8 muestra los resultados poblacionales para los estudiantes de 9° grado de los colegios públicos de Bogotá. Con un 95% de confianza, el uso de las matemáticas dentro (en otras materias) y fuera del colegio es alto por parte de los estudiantes de 9° grado (76,4% y 74,2% respectivamente), sin embargo, están divididos en su vivencia por el gusto a las matemáticas, pues apenas la mitad contestó que sí le gustan más las matemáticas desde el año pasado. Estos datos son casi los mismos resultados presentados en el producto No 4.

Gráfico 8: Actividades de competencias matemáticas estudiantes de 9° (%)

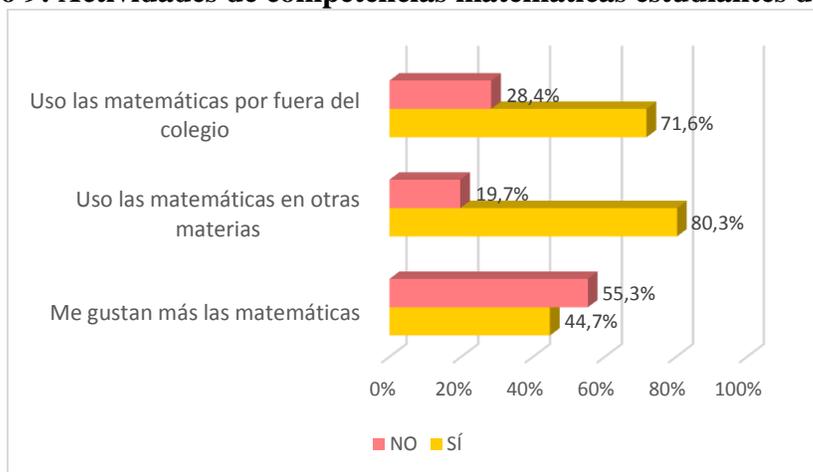


Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 9° entregado por DeProyectos.

El error absoluto de las preguntas que indagan sobre si le gustan más las matemáticas al estudiante o si usa las matemáticas por fuera del colegio, es de 3,9% y 3,7% respectivamente, que se encuentran ligeramente por encima del 3%, por lo que se considera que no afecta la inferencia que sobre esta pregunta se haga.

²⁸ Ver anexos en este documento.

Gráfico 9: Actividades de competencias matemáticas estudiantes de 11° (%)



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos.

El comportamiento de los estudiantes de 11° grado de los colegios distritales, es similar al de los estudiantes de 9° grado (Gráfico 9), sin embargo, los estudiantes de 11° grado manifiestan en 3,8 pps más que los estudiantes de 9° grado, que usan más las matemáticas en otras materias y en 2,6 pps menos que usan las matemáticas por fuera del colegio. Este grupo nuevamente muestra un desagrado por las matemáticas, incluso mayor que el que manifiestan los estudiantes de 9° grado.

Al igual que con los estudiantes de 9° grado, el error absoluto de las preguntas que indagan sobre si le gustan más las matemáticas al estudiante o si usa las matemáticas por fuera del colegio, es de 3,9% y 3,7% respectivamente, e igual que en el nivel anterior, son errores que no se considera que afecten la inferencia que sobre estas preguntas se haga.

Tal vez frente a esta categoría se presente un reto interesante en el sentido de crear estrategias que acerquen los estudiantes y las matemáticas y estos tengan una actitud más positiva en el aprendizaje de estas, pues como se mencionó anteriormente, hacen parte de las competencias que los estudiantes deben desarrollar en la actualidad para garantizar no sólo la transición por el sistema educativo, sino para crear ciudadanos íntegros, con capacidad de análisis, discernimiento y resolución de problemas.

Docentes. A los docentes se les realizaron dos preguntas en la categoría de *Competencias matemáticas*²⁹, sobre las cuales se hará la inferencia poblacional. El gráfico 10 muestra los resultados poblacionales de los docentes del Distrito. Respecto a la pregunta de si los docentes de otras áreas diferentes a matemáticas realizan ejercicios matemáticos, lo que se observa es que al 95% de confianza, el 57,8% de los docentes sí los realiza, pues el 33,6% respondió que *casi siempre* lo hacía, y el 24,3% que *siempre*, porcentaje que, pese a mostrar una realización por parte de los docentes de este tipo de actividades, no deja de ser bajo teniendo en cuenta la importancia del desarrollo de las competencias matemáticas en los estudiantes. Frente a la pregunta de si los docentes realizan ejercicios de razonamiento lógico, el 74,1% respondió que sí los realizaba (44,5% *casi siempre* y 29,6% *siempre*), porcentaje que resulta más alto que en la pregunta anterior, aunque se esperarían porcentajes de respuesta más altos por partes de los docentes, independientemente del área en la que se encuentren, ya que estas actividades desarrollan la capacidad de lógica y razonamiento de los estudiantes. Estos resultados son iguales a los que se presentaron en el producto No 4.

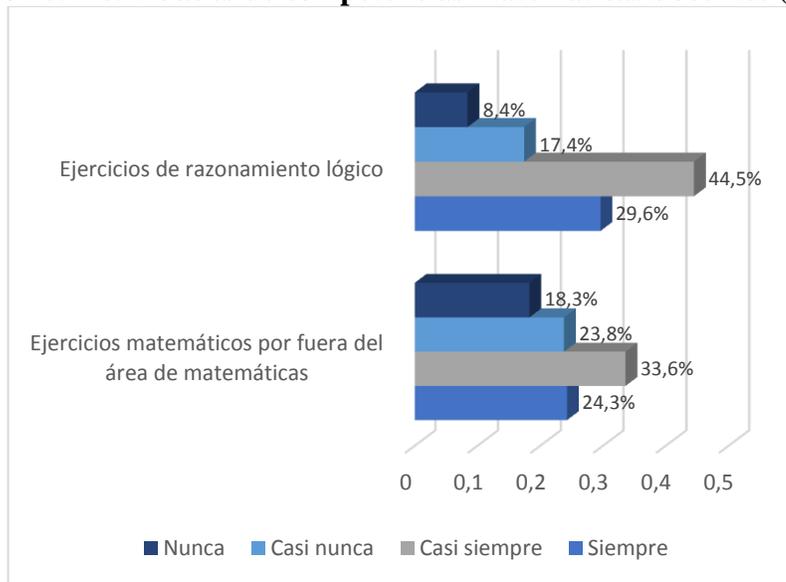
Es importante mencionar que para la pregunta que indaga por la realización de ejercicios matemáticos por fuera del área de matemáticas, las opciones de respuesta *casi siempre* y *nunca* tienen errores absolutos de 3,7% y 3,6% respectivamente, que están ligeramente por encima del 3% escogido como criterio de selección, pero que no se considera que sean errores que puedan afectar los resultados de la inferencia, máxime cuando las otras opciones de respuesta cumplen con el criterio establecido, por lo que se considera que la pregunta en general tiene una buena confiabilidad. Lo mismo sucede con la pregunta del razonamiento lógico, cuyas opciones de respuesta *siempre* y *casi siempre* tienen errores de 3,7% y 4%.

A los profesionales de la SED les llamó particularmente la atención sobre los resultados en esta categoría, porque hablan de prácticas pedagógicas innovadoras y de un “aumento” en el gusto de esta materia por parte de los estudiantes y también un mejoramiento en sus habilidades. A este respecto, ellos mencionan que sería positivo tener un estudio longitudinal para poder ver los avances a este respecto. Los profesionales de la SED consideran que los centros de interés y ambientes de aprendizaje diversos han modificado la mirada de los estudiantes hacia las matemáticas, lo que puede ser una explicación a ese “aumento” en el gusto por ellas y

²⁹ Ídem.

manifiestan que se debe mantener la estrategia de acompañamiento pedagógico que hace la SED con las IE en el área de matemáticas e integrar los avances en diseño curricular a los PEI, así como continuar con estudios sobre el impacto de los avances que tienen los colegios en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Gráfico 10: Actividades de competencias matemáticas docentes (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de docentes entregado por DeProyectos, 2018.

Curiosamente, los comentarios de docentes y directivos docentes en las consultas van por un camino diferente del que muestran los profesionales de la SED. Para los directivos docentes, los resultados son una muestra de la falta de docentes licenciados en el área de matemáticas, de manera que la enseñanza de las matemáticas quedó en manos de otras áreas o de docentes con una formación diferente a matemáticas, o sin formación adecuada para el desarrollo del pensamiento matemático. Por su parte, los docentes consideran que no hay ninguna innovación frente a la enseñanza de las matemáticas y ésta sigue siendo muy tradicional, no hay cambio en los textos, la pedagogía o el método de enseñanza. Además de esto, los docentes consideran que no hay procesos lógicos en realidad, sino operativos, de repetición, y los estudiantes ni siquiera saben leer gráficas, lo que ellos consideran que es una habilidad importante hoy en día.

Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales

Docentes. A los docentes se les realizó una pregunta en la categoría de *Tecnologías digitales*³⁰, sobre la cual se hará la inferencia poblacional. El gráfico 11 muestra los resultados poblacionales para los docentes del Distrito en esta categoría. Los resultados, con el 95% de confianza, muestran que el 41,2% de los docentes considera que desde el 2017 *casi siempre* ha hecho uso de las TIC en la práctica educativa, el 29,7% considera que *siempre* lo ha hecho y el 22,6% y el 6,5% que *casi nunca* o *nunca* respectivamente, han hecho uso de estas herramientas en su práctica educativa. Aquí es importante tener en cuenta que la encuesta pregunta por la frecuencia del uso de las TIC, pero no indaga qué entiende el docente por herramientas TIC. Estos datos son similares a los resultados muestrales presentados en el producto No 4.

El error absoluto de la opción de respuesta *casi nunca* de esta pregunta es 3,7%, que está ligeramente por encima del 3%, por esta razón, aunque se considera importante mencionar este hecho, el investigador no considera que el error ponga en riesgo la inferencia que se está haciendo sobre estos resultados, especialmente cuando las otras opciones de respuesta cumplen con el criterio establecido, por lo que se considera que la pregunta en general tiene una buena confiabilidad estadística.

Gráfico 11: Actividades de tecnologías digitales docentes (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de docentes entregado por DeProyectos, 2018. Elaboración propia.

En esta categoría no hubo mucho despliegue por parte de los asistentes a las consultas colegiadas. Los profesionales de la SED básicamente mencionaron que era importante seguir

³⁰ Ídem.

haciendo acompañamiento a los colegios en el uso de las TIC y que se debía mejorar la calidad de los dispositivos de las IE y la conexión en las mismas. Los directivos docentes dijeron que les llamaba la atención la relación que se daba entre la escuela y la familia a través de las redes, y que consideraban importante por un lado, ver la relación entre el número de computadores y estudiantes porque muchas veces el no uso de los primeros responde a que no son suficientes para la cantidad de estudiantes que hay en la IE, por lo que además mencionan que es importante saber qué es lo que entienden los docentes por uso de las TIC, pues va mucho más allá de usar un computador en clase o que los estudiantes entren a la sala de informática y sin duda consideran que hay problemas de conectividad que deben ser mejorados.

Por su parte, además de mencionar también la importancia de definir qué son las TIC, porque pueden estar desconociendo los recursos de las IE, los docentes mencionaron que muchas veces no hacían uso de este tipo de herramientas debido a que no se encuentran capacitados para ello, que existían muchos imaginarios en los colegios como “Bogotá tiene internet gratis” o “todos los colegios internet y TIC’s suficientes” y muy en consonancia con lo primero, el uso de las TIC, se reduce al uso de internet y “la web”. También hubo comentarios negativos respecto de los computadores, como que son obsoletos o sus características (*hardware* y *software*) no permiten ir a la vanguardia ni crear estrategias pedagógicas innovadoras, las salas no se encuentran en un estado adecuado de uso, no responden a las necesidades de estudiantes y docentes, así como tampoco se cuenta con profesores que estén capacitados en el uso de TIC.

Segunda lengua

Docentes. A los docentes se le realizó una pregunta en la categoría de *Segunda lengua*³¹, sobre la cual se hará la inferencia poblacional. El gráfico 12 muestra los resultados poblacionales para los docentes del Distrito, en el que se ve que con un 95% de confianza, el 33% de los docentes considera que desde el 2017 *casi nunca* ha realizado actividades en inglés para el desarrollo de los contenidos de su asignatura, y el 30,7% respondió que *nunca* lo ha hecho, lo que significa que el 63,7% de los docentes no realiza este tipo de actividades, probablemente asociado al hecho de que el nivel de inglés de los docentes del Distrito es bajo, tal como lo refiere el PSE 2016-2020. El PSE manifiesta que primero es necesario capacitar a los docentes y

³¹ Ídem.

garantizar que todos los maestros de las IE sepan hablar, leer y escribir en inglés en el nivel B2³², para que así ellos puedan desarrollar esta competencia en los estudiantes, pues según las cifras que ahí se reportan “el 25 % de los docentes alcanzó el nivel B+ y el 35 % el nivel B1. No obstante, resulta preocupante que el 12,4 % alcance el nivel A2; el 12,7 %, el nivel A1; y el 14,4 %, el nivel A”; solamente el 0,5% logró el nivel C que es el considerado adecuado para la enseñanza”. Los resultados poblacionales en esta categoría son iguales a los resultados muestrales presentados en el producto No 4.

Gráfico 12: Actividades de segunda lengua docentes (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de docentes entregado por DeProyectos, 2018. Elaboración propia.

Los errores absolutos de las opciones de respuesta *casi nunca* y *nunca* de esta pregunta están alrededor del 4%, es decir, un punto porcentual por encima del 3%, lo que a criterio del investigador, no afecta la inferencia que sobre estas opciones de respuesta se haga, especialmente cuando las otras opciones de respuesta cumplen con el criterio establecido, por lo que se considera que la pregunta en general tiene una buena confiabilidad estadística.

Los comentarios de los asistentes a las consultas colegiadas en general no fueron positivos, de alguna manera van muy en línea con los resultados encontrados en la triangulación. Los profesionales de la SED mencionaron que la enseñanza de la segunda lengua se da exclusivamente en la materia de inglés y no en otras áreas, situación que debe cambiar. Los docentes fueron más duros al respecto y manifestaron que el nivel de inglés en las IE del Distrito es muy “pobre” y que es necesario cerrar esa brecha, implementando el bilingüismo desde Educación Inicial con profesores especializados en el tema y que los primeros que deben

³² Considerado como el nivel mínimo necesario para la enseñanza.

desarrollar la habilidad son los docentes, pues “no hay docentes de inglés en las IE, así es imposible avanzar en la segunda lengua”. Los docentes sí mencionaron las aulas especializadas, pero manifestaron preocupación, pues su uso es bajo (donde las hay) y que normalmente los estudiantes tienen conocimientos más avanzados que los profesores porque el uso de la tecnología se los permite. Manifiestan también que el acompañamiento por parte de colegios privados debería ser una práctica generalizada a todo el Distrito. Un docente manifestó que las políticas de implementación de la segunda lengua han cambiado en el Distrito, lo que impide la continuación de los procesos, particularmente en esta administración el Plan de “Segunda Lengua” se está implementando en unos pocos colegios.

Eje 3: Uso del Tiempo Escolar

En este eje los errores absolutos de las preguntas de todas las encuestas resultaron ser muy altos al 95% de confianza, razón por la cual su confiabilidad estadística es muy baja e impide la inferencia de los resultados a nivel del Distrito. Por lo tanto, únicamente aparecerán los resultados de las consultas colegiadas.

Acompañamiento pedagógico. En esta categoría, tanto docentes como directivos docentes manifestaron la problemática del acompañamiento interrumpido. Frente a esto, los docentes además dijeron que, aunque sí hay capacitación por parte de la SED con los docentes respecto a los ambientes lúdicos de aprendizaje, cuando se acaban los contratos de las personas que acompañan, al llegar una nueva persona debe iniciarse el proceso de cero y todo el trabajo realizado retrocede. Además, manifestaron que el proceso de transición de las IE a la Jornada Única (JU) es propio de cada una de ellas según sus necesidades y posibilidades. Un docente manifestó que sí hay acompañamiento pedagógico por parte de la SED a los docentes en el tema de la JU, pero que el problema consistía en que los docentes la aceptaran, para la elaboración de las nuevas planeaciones.

Talento humano. A los profesionales de la SED los resultados del ejercicio de triangulación les permite evidenciar que sí se ha hecho una apropiación de la estrategia de ampliación de la jornada en las comunidades educativas, pues manifiestan que antes había mucha resistencia al cambio y que estos resultados están mostrando una favorabilidad por parte de

docentes y coordinadores, sin embargo, consideran que hay que seguir con las estrategias de ampliación de las jornadas (bien sea Jornada Única o Extendida), que hay que invertir en los otros componentes como infraestructura y alimentación para garantizar la sostenibilidad de las jornadas y que hay que cualificar a los docentes en los ambientes de aprendizaje y por supuesto, ampliar la planta docente, frente a esto último, los directivos docentes estuvieron de acuerdo con que dicha cualificación no se está dando, pese a que se encuentra en el PSE 2016-2020. Frente a este hecho, lo que los docentes manifestaron es que para la JU/JE se contratan maestros externos (por parte de la SED) y no tienen en cuenta a los maestros del Distrito. También les llamó la atención la respuesta positiva de los docentes encuestados frente al aumento de la carga laboral, puesto que lo que expresaron en la consulta, es que el aumento de la carga laboral en nada consiste en algo positivo para ellos. Un maestro mencionó que en la JU, especialmente para el tema de media integral, el recurso humano no es el adecuado, por lo que considera que hay que buscar un mejor perfil de los docentes especialmente para las áreas de profundización.

Infraestructura. Esta es tal vez la categoría con mayores críticas por parte de los diferentes actores en las consultas. Los profesionales de la SED manifiestan que las IE no cumplen con las adecuaciones establecidas para la prestación del servicio de la JU/JE. Los directivos docentes hicieron hincapié en que era importante profundizar en las razones por las cuales los estudiantes manifiestan sentirse a gusto en el colegio o que les gusta el colegio, pues su vivencia se contradice con la falta de infraestructura apropiada. Además de esto manifestaron que no había coherencia entre las diferentes dependencias de la SED con relación a la implementación de la JU, en especial en temas como, autonomía, jornada laboral vs. jornada escolar, horarios, condiciones mínimas de infraestructura y servicios. Los docentes por su parte, fueron mucho más duros en sus apreciaciones y se preguntan cuál es insistencia de que los colegios entren a la JU/JE si se sabe que las IE no cuentan con los requisitos establecidos para poder dar un servicio de calidad, además, de que la SED no conoce realmente el estado de los colegios ni sus necesidades, para poder transitarlos de la manera correcta hacia la JU/JE. Un directivo docente manifestó que la SED debe garantizar los espacios mínimos obligatorios como laboratorios, bibliotecas, aulas especializadas y su debida y actualizada dotación, ya que su colegio que está en la JU, no cuenta con ninguno de esos espacios.

Bienestar estudiantil. Los docentes hicieron unas apreciaciones importantes frente al tema de alimentación escolar. Les llamó la atención que los estudiantes en términos generales estén a gusto con la comida, porque según ellos hay muchos alimentos que se pierden (porque no se consumen). Además, mencionaron que los menús en los colegios deberían ser “contextualizados”, es decir, ajustarse al contexto del estudiante, porque afirman que las diferencias socioculturales hacen que ciertos alimentos resulten “inútiles” en ciertos colegios. Un docente manifestó que la alimentación no es adecuada para los estudiantes y que ésta está concentrada en grandes cantidades que ayuden a subir de peso.

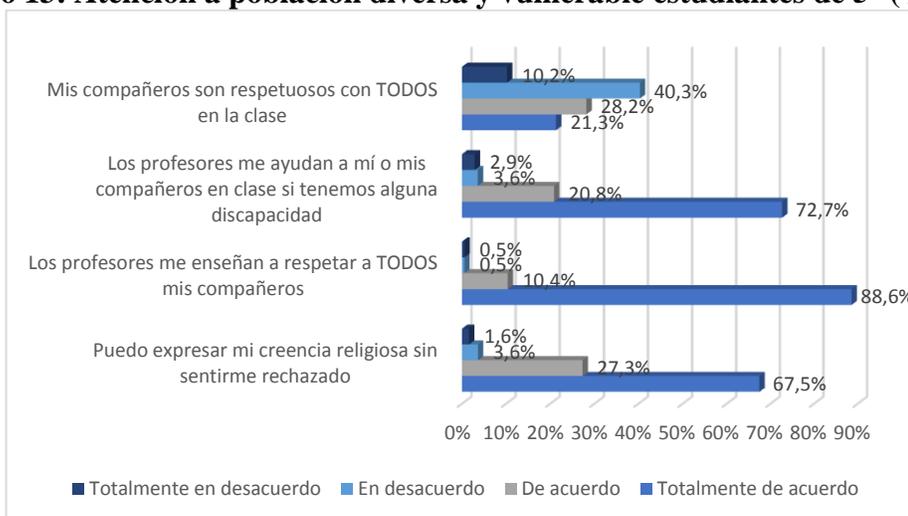
Como un comentario general de parte de los docentes, es que ellos consideran que la implementación de la JU debe ser evaluada constantemente y que el impacto de cada una de las variables que la componen debe medirse, no sólo desde “la percepción”.

Eje 4: Oportunidades de Aprendizaje desde el Enfoque Diferencial

Atención a población diversa y vulnerable

Básica primaria. A los estudiantes de básica primaria se les realizaron cuatro preguntas en la categoría de *Atención a población diversa y vulnerable*, relacionadas con la inclusión dentro de la política pública educativa³³, sobre las que se hará la inferencia poblacional.

Gráfico 13: Atención a población diversa y vulnerable estudiantes de 5° (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de docentes entregado por DeProyectos, 2018.

³³ Ver anexos en este documento.

Los resultados que se presentan en el gráfico 13 son interesantes porque muestran una variabilidad en la vivencia de los estudiantes de 5° grado de los colegios distritales, en esta categoría. En términos generales se ve una vivencia muy positiva, pues los porcentajes de *totalmente de acuerdo* son altos, excepto para la pregunta que indaga si los compañeros son respetuosos con todos en clase. Frente a la pregunta de si pueden expresar su creencia religiosa sin sentirse rechazados, el 67,5% de los estudiantes manifiesta estar *totalmente de acuerdo* y el 27,3% *de acuerdo* con esta afirmación, de manera que el 94,8% de los estudiantes piensan que no son rechazados al expresar su creencia religiosa. La pregunta que indaga si los profesores les enseñan a respetar a todos sus compañeros, es la que más percepción positiva tiene por parte de los estudiantes, pues el 88,6% está *totalmente de acuerdo* con que sus profesores les enseñen a respetar a todos sus compañeros y el 10,4% está *de acuerdo* con esta afirmación, de manera que casi el 100% de los estudiantes afirman que sus profesores les enseñan a respetar a todos sus compañeros. Esto es importante, pues la educación inclusiva busca que el colegio y el estudiante entiendan que todos son diferentes y que el modelo pedagógico debe acomodarse a esa diferencia y que ésta, en ninguna circunstancia es motivo de vulneración del derecho a la educación.

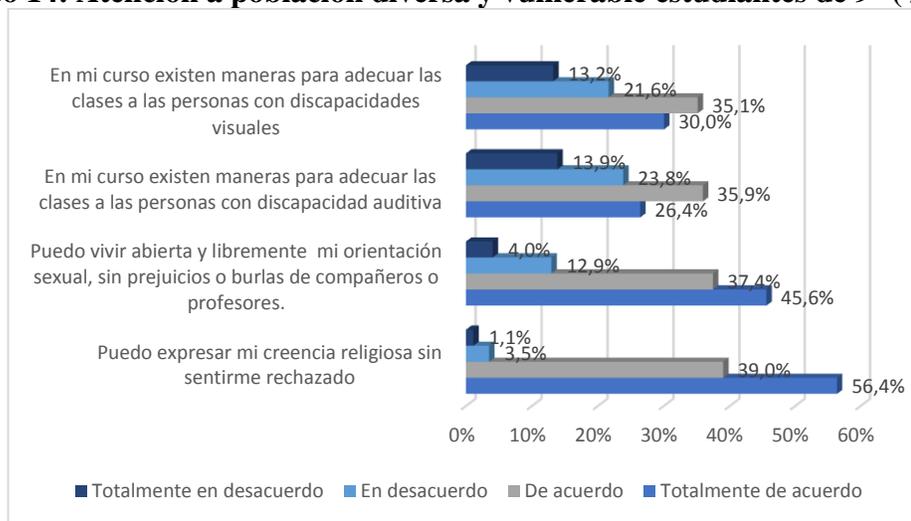
Frente al hecho de que si los profesores ofrecen a alguna ayuda en clase cuando el estudiante tiene alguna discapacidad, el 72,7 y el 20,8% de los estudiantes manifiestan estar *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo* con esto. Los resultados del último ítem son interesantes, porque se relacionan con los del primer ítem, pero pareciera que hubiera una ruptura entre que los profesores les enseñen a respetar a sus compañeros y que los estudiantes efectivamente los respeten, o tal vez los estudiantes quieren decir que ellos sí respetan, pero los demás no, lo que sería algo contradictorio. De todas maneras, resulta interesante ver cómo frente a esta categoría, hay una percepción bastante positiva de los estudiantes de 5° grado, de ellos mismos y sus maestros.

Los datos aquí presentados son bastante similares a los resultados muestrales presentados en el producto No 4. Sin embargo, es importante hacer unas advertencias, para las preguntas sobre la expresión de la creencia religiosa, la enseñanza del respeto por los compañeros, y la ayuda por parte de los profesores cuando hay una discapacidad; la opción de respuesta *totalmente de acuerdo*, tiene un error absoluto de alrededor del 5% por lo que se hace la advertencia de que la inferencia debe hacerse con cierto cuidado, porque significa que alrededor

de 3 mil estudiantes pudieron haber escogido cualquier opción de respuesta dentro de esta pregunta.

Básica secundaria y media. A los estudiantes de básica secundaria y media se les realizaron siete preguntas en la categoría de *Atención a población diversa y vulnerable*³⁴, de las cuales se hará inferencia sólo de cuatro³⁵. Los resultados que se presentan en el gráfico 14 muestran que con el 95% de confianza, en términos generales, los estudiantes de 9° grado de los colegios públicos de Bogotá, tienen una vivencia positiva con respecto a esta categoría, aunque se evidencien algunas inconformidades. Frente a la expresión de la creencia religiosa, el 56,4% y el 39% de los estudiantes, manifiestan estar *totalmente de acuerdo y de acuerdo* respectivamente con el hecho de que puedan expresar su creencia religiosa sin sentirse rechazados, de manera que el 95,4% de los estudiantes piensan que no son rechazados por este hecho. En la pregunta sobre la expresión de la orientación sexual, el 45,6% y el 37,4% están *totalmente de acuerdo y de acuerdo* respectivamente con que pueden expresar su orientación sexual sin ser discriminados, lo que significa que el 83% de los estudiantes de 9° grado no siente ningún rechazo con respecto a su orientación sexual, sin embargo, el 17% de estudiantes que no está de acuerdo con esta afirmación, indica que aún hay que trabajar frente a este tema en los colegios con estudiantes, padres y docentes.

Gráfico 14: Atención a población diversa y vulnerable estudiantes de 9° (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de docentes entregado por DeProyectos, 2018.

³⁴ Revisar en los anexos del producto 2 de este contrato las encuestas a estudiantes de básica secundaria y media.

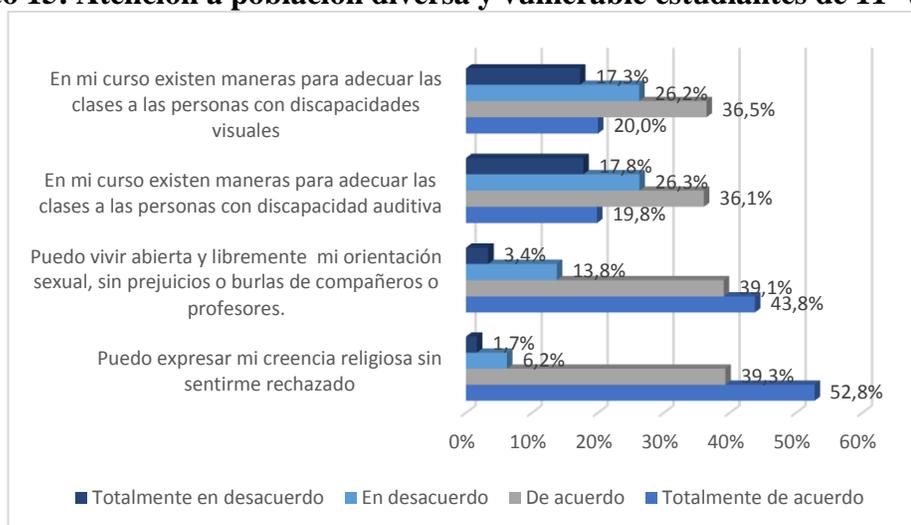
³⁵ Ver anexos en este documento

En las preguntas que indagan sobre las ayudas a los estudiantes con discapacidades auditivas y visuales, es donde se ven los mayores porcentajes de desacuerdo de los estudiantes de 9° grado. El 37,7% considera que no hay ayudas en el salón de clase para los estudiantes con discapacidad auditiva (23,8% *en desacuerdo* y 13,9% *totalmente en desacuerdo*) y el 34,8% considera que no las hay para los estudiantes con discapacidad visual (21,6% *en desacuerdo* y 13,2% *totalmente en desacuerdo*), porcentajes que indican que hay que poner la lupa sobre estas situaciones, pues desde la mirada de la educación inclusiva, esto implica una barrera a la que se enfrenta al estudiante, que le impide lograr la calidad educativa que busca la SED.

Los datos aquí presentados son bastante similares a los resultados muestrales presentados en el producto No 4. Sin embargo, es importante advertir que para todas las preguntas las opciones de respuesta *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo*, tienen un error absoluto de alrededor del 4%, lo que se considera que no afecta la inferencia que sobre estas opciones de respuesta se haga, especialmente cuando las otras opciones de respuesta cumplen con el criterio establecido, por lo que se considera que la pregunta en general tiene una buena confiabilidad estadística.

Los resultados que se presentan en el gráfico 15 muestran que con el 95% de confianza, los estudiantes de 11° grado de los colegios distritales, tienen una vivencia muy similar a los de 9° grado, es decir, en términos generales positiva, aunque con algunas inconformidades. Frente a la expresión de la creencia religiosa, el 52,8% y el 39,3% de los estudiantes de 11° grado, manifiestan estar *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo* respectivamente con el hecho de que puedan expresar su creencia religiosa sin sentirse rechazados, de manera que el 92,1% de los estudiantes piensa que no son rechazados por este hecho. En la pregunta sobre la expresión de la orientación sexual, el 43,8% y el 39,1% están *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo* respectivamente con que pueden expresar su orientación sexual sin ser discriminados, lo que significa que el 82,9% de los estudiantes de 11° grado no siente ningún rechazo con respecto a su orientación sexual, sin embargo, el 17,1% de estudiantes que no están de acuerdo con esta afirmación podría señalar que hay que trabajar todavía frente a este tema en los colegios con estudiantes, padres y docentes. Si se tuviera la información de la orientación sexual del encuestado, sería interesante poder cruzarla con las repuesta a estas preguntas para saber quiénes se sienten aceptados y quiénes no tanto para los estudiantes de 9° grado como de 11° grado.

Gráfico 15: Atención a población diversa y vulnerable estudiantes de 11° (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de docentes entregado por DeProyectos, 2018.

En las preguntas que indagan sobre las ayudas a los estudiantes con discapacidades auditivas y visuales, es donde se ven los mayores porcentajes de desacuerdo de los estudiantes de 11° grado. El 44,1% considera que no hay ayudas en el salón de clase para los estudiantes con discapacidad auditiva (26,3% *en desacuerdo* y 17,8% *totalmente en desacuerdo*) y el 43,5% considera que no las hay para los estudiantes con discapacidad visual (26,2% *en desacuerdo* y 17,3% *totalmente en desacuerdo*), porcentajes que resultan más altos que para los estudiantes del nivel anterior, lo que confirma una vez más la necesidad de prestar especial atención a estas carencias.

Los datos aquí presentados son bastante similares a los resultados muestrales presentados en el producto No 4. Sin embargo, es importante advertir que para todas las preguntas (salvo la de las ayudas para las personas con discapacidad auditiva) las opciones de respuesta *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo*, tienen un error absoluto de alrededor del 4%, lo que se considera que no afecta la inferencia que sobre estas opciones de respuesta se haga, especialmente cuando las otras opciones de respuesta cumplen con el criterio establecido, por lo que se considera que la pregunta en general tiene una buena confiabilidad estadística.

Docentes. A los docentes se les realizaron siete preguntas en la categoría de *Atención a población diversa y vulnerable*, relacionadas con la inclusión dentro de la política pública

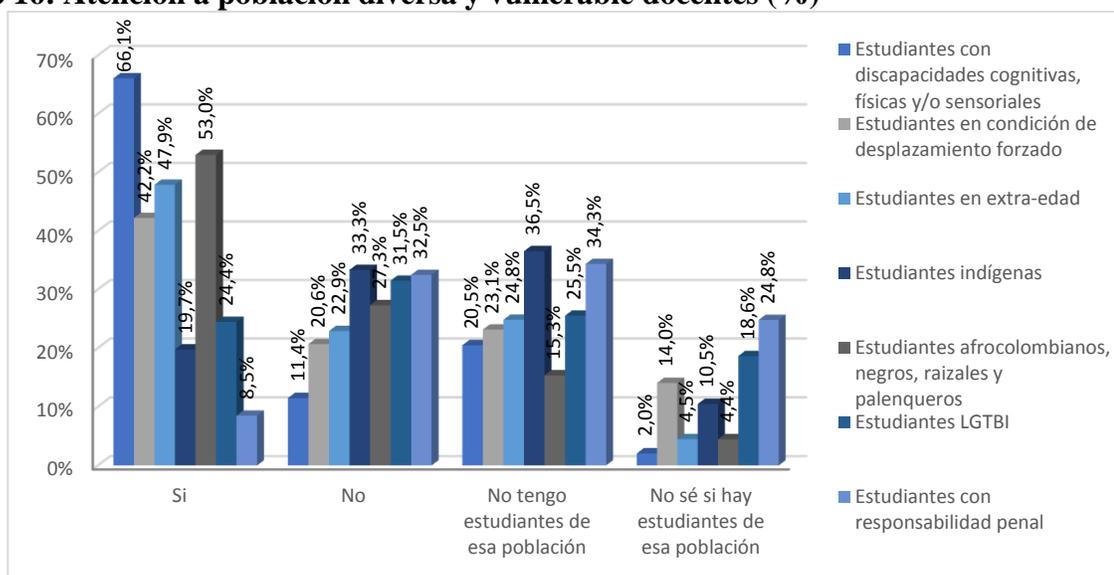
educativa³⁶, sobre las que se hará la inferencia. El gráfico 16 muestra los resultados para los docentes del Distrito en esta categoría, que muestran que hay una gran variabilidad en las respuestas de los docentes al respecto, con un 95% de confianza. Lo primero que podría mencionarse es que para algunos tipos de estudiantes, hay porcentajes que podrían considerarse altos en la respuesta de *no sé si hay estudiantes de esa población* principalmente para los estudiantes en el Sistema de Responsabilidad Penal (SRP), los LGBTI, los que han sido desplazados y los indígenas, pues el desconocimiento podría permitir una no adecuada adaptación del modelo pedagógico a las necesidades particularidades de estos estudiantes, lo que podría verse reflejado en un bajo rendimiento académico y un retraso en el desarrollo de sus competencias.

Con respecto a si los docentes han implementado o no estrategias de educación diferencial en alguna de las siguientes poblaciones, en términos generales respondieron que sí y aunque es una pregunta de respuesta deseable, las respuestas positivas no son altamente positivas. El 66,1% de los docentes manifestó haber implementado estrategias de educación diferenciales con estudiantes con discapacidad, el 53% con estudiantes negros, afros, raizales y palenqueros (NARP), el 47,9% con los estudiantes en extra edad, el 42,2% lo hizo con los estudiantes con desplazamiento forzado, el 24,4% con los estudiantes LGBTI, el 19,7% con estudiantes indígenas y el 8,5% con los estudiantes que se encuentran en el SRP. Como se mencionó anteriormente, hay mucha variabilidad frente a esta respuesta, pues es evidente que hay diferencias en la adaptación de estrategias educativas para cada uno de estos tipos de estudiantes, con un énfasis en los estudiantes con alguna discapacidad física, cognitiva o sensorial.

Del otro lado, los docentes del Distrito manifestaron en mayor porcentaje, no implementar estrategias diferenciales de educación con población indígena, estudiantes que están en el SRP y población LGBTI. Frente a los docentes que respondieron que no había estudiantes en esa población cabría el beneficio de la duda de si en realidad no existen esos estudiantes dentro del colegio (o al menos no dentro de los estudiantes a quienes enseñan) o si es que no saben que existen.

³⁶ Ídem.

Gráfico 16: Atención a población diversa y vulnerable docentes (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de docentes entregado por DeProyectos, 2018. Elaboración propia.

Los datos aquí presentados son similares a los resultados muestrales presentados en el producto No 4. Sin embargo, es importante hacer varias advertencias respecto a la confiabilidad estadística de las respuestas. La primera es que la opción de respuesta *sí* para las preguntas relacionadas con la población con discapacidad y los estudiantes en extra-edad, tiene errores absolutos de 5,9% y 5,3%, por lo que se recomienda ser muy cuidadoso con la inferencia, pues es posible que la confiabilidad estadística sea reducida. Para las preguntas relacionadas con los estudiantes de desplazamiento forzado, estudiantes indígenas y NARP, la opción de respuesta *sí*, tiene un error absoluto de alrededor del 4%, lo que se considera que no afecta la inferencia que sobre estas opciones de respuesta se haga, especialmente cuando las otras opciones de respuesta cumplen con el criterio establecido. Lo mismo ocurre con la opción de respuesta *no* para las preguntas relacionadas con estudiantes LGTBI y en el SRP.

Los profesionales de la SED manifiestan que según los resultados, desde los contextos escolares se mantiene una percepción de que la inclusión va dirigida a la población con discapacidad, sin embargo, consideran que el texto es útil en la medida que permite ver aspectos de la política pública que no se contemplan en los indicadores y que pueden ser útiles para la política. De otro lado, también manifiestan que los resultados en este sentido son difíciles de consolidar porque la política ha sido discontinua en el tiempo y resaltan que la autonomía institucional privilegia perspectivas locales. Los directivos docentes por su parte, indican que es

importante hacer una reflexión sobre las diferentes problemáticas que se presentan en las IE según sus propias dinámicas y la dificultad que eso genera en la homogenización de la política educativa frente a la inclusión social, pues puede suceder que las propuestas educativas sean buenas, pero no tengan impacto real en las IE, por lo que reconocen que son más los retos y los desafíos que tienen como docentes en el compromiso de la educación inclusiva.

Los docentes, fueron más duros con las observaciones frente a esta categoría, muy en sintonía con lo expresado por los docentes que participaron en las entrevistas y los grupos focales. Manifestaron muchas carencias para trabajar con la población con discapacidad (nuevamente el énfasis sobre los estudiantes con discapacidad), como que por ejemplo no existía la infraestructura adecuada, ni personas especializadas para trabajar con esta población y que no existía ayuda ni desde el sistema de salud ni de los mismos padres de familia. Todo esto lleva a que los maestros se sientan recargados, pues además de la falta de condiciones y ayudas externas, sienten que la SED deposita en ellos toda la responsabilidad. Una maestra dijo que las IE no estaban preparadas para flexibilizar sus planes de estudios ni metodologías de evaluación (tal como lo pide la política de educación inclusiva), pues eso requiere cambiar parámetros según la necesidad y un apoyo de un grupo interdisciplinar. Otro maestro manifestó que la política educativa se ciñe a los índices establecidos pero no a las necesidades reales de los colegios, no se está cumpliendo la regla máximo 3 estudiantes con “necesidades especiales” por curso y los docentes no están capacitados para trabajar con este tipo de población. Otro docente fue claro en decir que “debería haber un grupo real y asertivo, sin tener en cuenta los parámetros de los demás estudiantes, ya que las necesidades de estos estudiantes (con discapacidad) es diversa, y los docentes no tienen la preparación necesaria, lo cual no se logra superar con una simple “capacitación”. Otro maestro dijo que se debían tipificar de forma clara las discapacidades de los estudiantes para así poder asegurar que el estudiante se incluya de forma asertiva en el aula, de manera que se logren ambientes de aprendizaje que respondan a las necesidades de inclusión de estos chicos. Este último comentario resulta inquietante, en tanto eso es lo que la política de educación inclusiva propone dentro de sus estrategias de atención con modelos flexibles de aprendizaje, lo que lleva a suponer que en efecto no se está llevando a cabo.

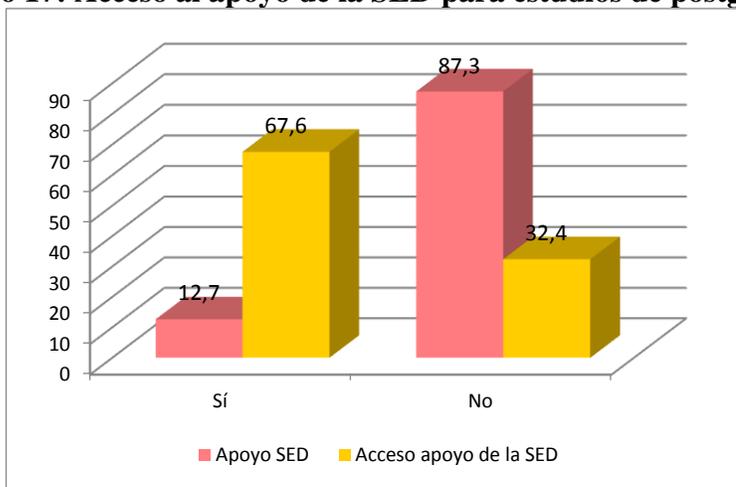
En esta categoría es importante hacer hincapié en el énfasis que ponen los maestros en los estudiantes con discapacidad cuando se habla de educación inclusiva, pues como ya se ha

mencionado ampliamente en productos anteriores, ésta hace referencia también a otros tipos de poblaciones, como las mencionadas en los resultados cuantitativos de este informe.

Eje 5: Bogotá Reconoce a sus Maestros, Maestras y Directivos

Formación avanzada. En esta categoría, sólo las preguntas³⁷ de si el docente ha recibido apoyo por parte de la SED para adelantar estudios de postgrado y la de si culminó el estudio de posgrado para el que recibió apoyo de la SED, tienen errores cuya confiabilidad estadística permite la inferencia. Las otras tres preguntas cuyos errores no permiten la inferencia, son las que desde el ejercicio cuantitativo permiten la riqueza de información, por esta razón, en este documento y sólo para esta categoría, se mostrarán los resultados muestrales pues se considera un hallazgo muy importante dentro del SISPED, no sólo dentro de la línea cuantitativa, sino de la cualitativa y de las consultas colegiadas.

Gráfico 17: Acceso al apoyo de la SED para estudios de postgrado docentes (%)



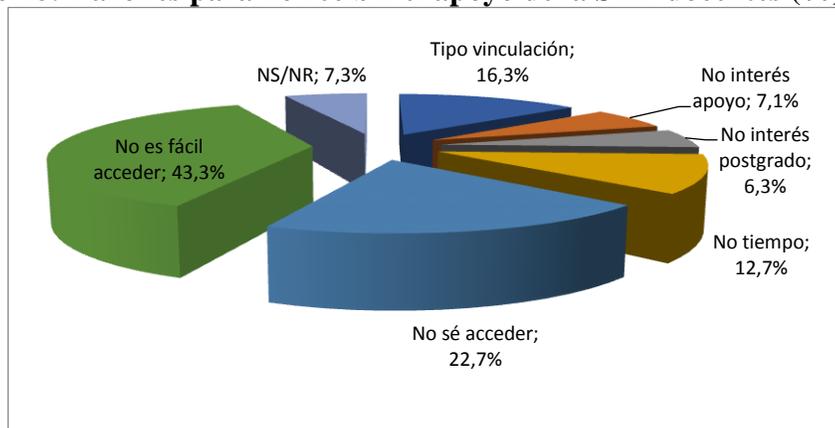
Fuente: Correa, L., 2018a.

En el gráfico 17 se puede ver que el 67,6% de los docentes manifiesta que es fácil acceder al programa de apoyo de la SED para los estudios de postgrado, frente a un 32,4% que considera que no es así, que no es un porcentaje bajo, pues esto constituye una posibilidad para los docentes de fortalecer sus prácticas pedagógicas, por lo que el no acceso fácil podría considerarse una barrera de acceso, bien sea desde la SED o desde el colegio, lo que los pone en una situación de desventaja frente a los que sí han recibido el apoyo o han tenido la experiencia

³⁷ Revisar en los anexos del producto 2 de este contrato la encuesta a docentes.

de que sí es fácil obtenerlo y apenas un 12,7% de los docentes manifiesta haber recibido el apoyo de la SED.

Gráfico 18: Razones para no recibir el apoyo de la SED docentes (%)



Fuente: Correa, L., 2018a.

El gráfico 18 muestra las razones por las cuales los docentes no han recibido apoyo de la SED para adelantar estudios de postgrado. Un poco menos de la mitad de los docentes manifiesta que no es fácil acceder (43,3%), muy en relación con lo que se ve en el gráfico 17. La segunda razón que manifestaron es que no saben acceder (22,7%), es decir, que efectivamente en su vivencia hay una barrera de acceso al programa de apoyo ¿Falta de difusión de la SED? ¿Falta de interés del docente? ¿Falta de claridad en los requisitos de acceso? ¿Faltan buenos canales de comunicación? El 16,3% manifestó que por su tipo de vinculación no ha accedido a este programa de apoyo, pues éste es sólo para aquellos docentes nombrados en propiedad, es decir, que están en carrera docente. La cuarta razón que adujeron es que no tienen tiempo (12,7%), seguida de los que no tienen interés en el apoyo (7,1%) o los que no lo tienen en un postgrado (6,3%). Es decir, que si se suman las dos primeras opciones, más de la mitad de los docentes (66%) están manifestando que el acceso a los programas de apoyo de la SED presentan barreras de acceso, porcentaje que aumentaría si se tiene en cuenta el 16,3% que dice que no puede tomarlo por su tipo de vinculación, lo que en términos generales, podría mostrar que los docentes sí quieren o están interesados en tener el apoyo de la SED para realizar sus estudios de postgrados, pero que por diferentes razones no pueden hacerlo.

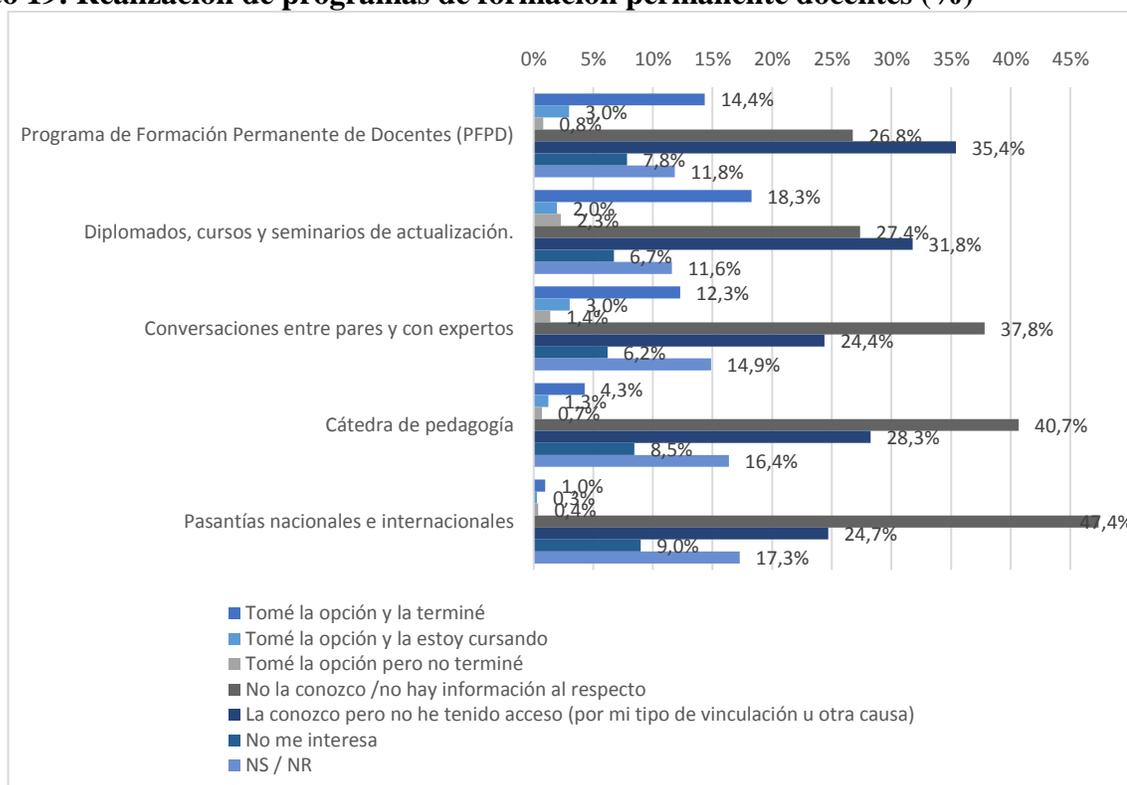
Este claramente es un tema sensible para los maestros, por lo que frente a la formación avanzada manifestaron en la consulta su descontento al decir que la SED disminuyó los cupos

que se tenían para este tipo de formación. Ellos consideran que esto puede deberse a que no hay una congruencia entre las habilidades de los docentes y su práctica docente, además, fueron enfáticos al decir que muchas veces lo que se ofrece por parte de la SED no sirve para ascender, de manera que para qué pagar la matrícula de un curso que no sirve para ascender en el escalafón. Por otro lado, muy en línea con los resultados aquí presentados, también manifestaron que no hay una difusión asertiva de las convocatorias y que la SED no tiene canales de comunicación eficientes. Adicional a esto, manifestaron como experiencia en el contexto universitario, que el nivel de exigencia a los maestros del Distrito en ese tipo de convocatorias es diferente al de otros estudiantes que se inscribían a maestrías y especializaciones (no saben si mayor o menor) y que había un trato diferencial entre los estudiantes que eran maestros del Distrito y los demás, ya en la realización del postgrado. También se presentó una queja acerca de que había discriminación por edad para acceder a los programas de ayuda de la SED.

Formación permanente. A los docentes se les realizaron 10 preguntas en esta categoría que están relacionadas con la realización de programas de formación permanente y su utilidad³⁸, sobre las que se va a hacer la inferencia. El gráfico 19 muestra los resultados para los docentes del Distrito, frente a la realización de cada uno de los programas de formación permanente. Con un 95% de confianza, lo que se puede ver a simple vista es que los docentes que han tomado alguno de los programas de formación permanente son muy pocos, siendo la respuesta *tomé la opción y la terminé* la que tiene el porcentaje más alto en todos los casos de haber tomado la opción, particularmente para los diplomados (18,3%). Son más los docentes que no terminaron los diplomados (2,3%) y más los docentes que están cursando programas de formación permanente de docentes (PFPD) y con pares y expertos (3,0%).

³⁸ Ver anexos en este documento.

Gráfico 19: Realización de programas de formación permanente docentes (%)



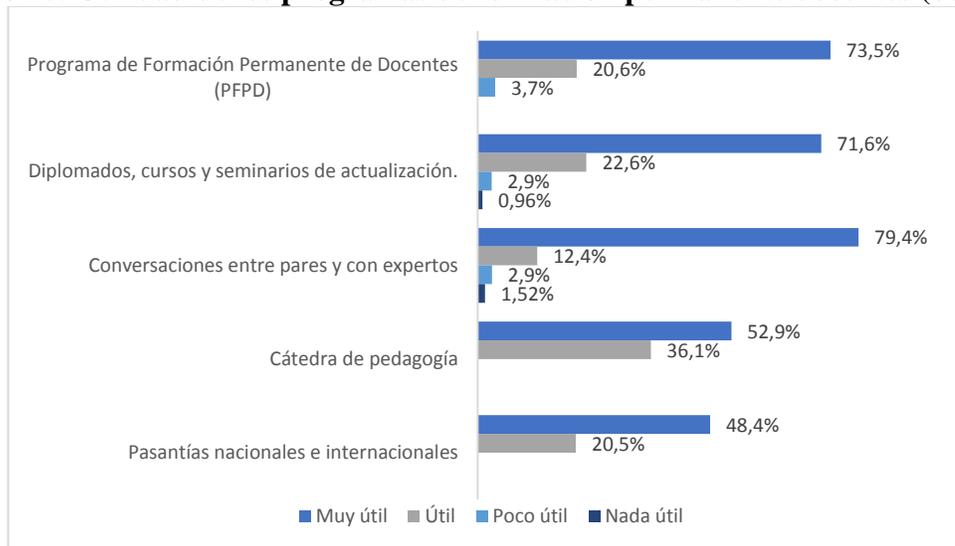
Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de docentes entregado por DeProyectos, 2018.

Sin embargo, llama la atención que el grueso de docentes está situado en las opciones en que no han tomado ninguno de los cursos, es decir, que se sitúan en las opciones *la conozco pero no he tenido acceso, no la conozco/no hay información al respecto, no me interesa*. El 35,4% de los docentes manifiesta que conoce pero no ha tenido acceso a los PFPD, el 31,8% presenta esta misma respuesta con respecto a los diplomados, el 28,3% lo hace frente a la cátedra de pedagogía, el 24,7% con las pasantías y el 24,4% con las conversaciones entre pares y expertos. Esto puede estar diciendo varias cosas, la primera, que en materia de formación permanente, los PFPD son los programas más conocidos, la segunda, que estos son los programas que tienen mayor demanda pues si los docentes están diciendo que no han tenido acceso, hace suponer que han intentado tomar estos programas y/o la tercera que los PFPD son los programas que mayor dificultad de acceso tienen.

De otro lado, el 47,4% de los docentes manifiesta que no conoce o que no hay información sobre las pasantías, el 40,7% piensa lo mismo respecto a las cátedras de pedagogía, el 37,8% lo hace frente a las conversaciones con pares y expertos, el 27,4% con los diplomados y

el 26,8% con los PFPD. Aquí también podrían hacerse unos supuestos similares a los que se hicieron en el párrafo anterior. Un primer supuesto es que las pasantías son los programas que menor información o divulgación tienen dentro del gremio de docentes, otro podría ser que son los programas que tienen menor demanda o interés por parte de los maestros.

Gráfico 20: Utilidad de los programas de formación permanente docentes (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de docentes entregado por DeProyectos, 2018.

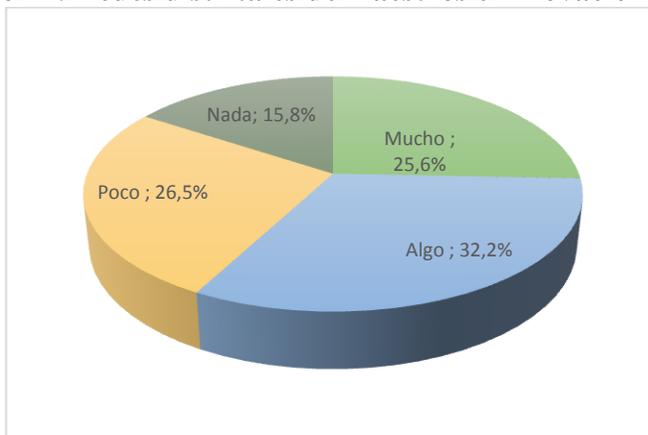
Lo preocupante de estos resultados es que hay un grueso de docentes que no han accedido a ningún programa de formación permanente, pues estos programas atienden temáticas prioritarias identificadas en los Planes Institucionales Anuales de Formación (PIAF) y en las líneas estratégicas de la política educativa, y mejora las prácticas pedagógicas de los docentes, lo que significa que desde la SED hay un gran trabajo por realizar con las IE en materia de ampliar la divulgación de estos programas y disminuir las barreras de acceso, pues el gráfico 20 permite ver que, en porcentajes altos los docentes del Distrito que tomaron alguno de los programas de formación permanente, están manifestando que la utilidad que les ha representado desde lo pedagógico ha sido alta³⁹, particularmente las conversaciones con pares y expertos han sido muy útiles para el 79,4% de los docentes, las pasantías y PFPD lo han sido para el 73,5% de los docentes que tomaron estos programas, para el 71,6% los diplomados han sido muy útiles y las cátedras de pedagogía han sido muy útiles y útiles para el 52,9% y el 36,1% de los docentes.

³⁹ Los porcentajes de la gráfica 18 se sacaron con base en el número de docentes que marcó alguna de las opciones diferente a “No aplica”. Es importante mencionar que el porcentaje de No aplica fue muy alto en todos programas, pues como se vio en la gráfica 17 los docentes que han tomado alguno de ellos han sido pocos.

Frente a esto los maestros en la consulta manifestaron que la participación de los docentes en este tipo de programas era baja porque no ayudan a subir en el escalafón docente.

Innovación. A los docentes se les realizó una pregunta relacionada con la categoría de *Innovación*⁴⁰. El gráfico 21 muestra los resultados para los docentes del Distrito frente a esta categoría⁴¹. El 35,6% de ellos manifestó no hacer parte de ninguna red de docentes, lo que deja a un 64,4% de docentes que sí, de los cuales el 32,2% manifestó que estas redes de maestros han incentivado *algo* su reflexión e intercambio de experiencias para la innovación de las prácticas pedagógicas, pero curiosamente el 26,5% y 25,6% considera que estas redes han incentivado *poco* y *mucho* respectivamente su reflexión e intercambio de experiencias, mientras que el 15,8% considera que estas redes en *nada* han incentivado su reflexión e intercambio de experiencias en el aula para la innovación en prácticas pedagógicas.

Gráfico 21: Redes distritales de maestros e innovación de prácticas pedagógicas (%)



Fuente: Archivo de datos para inferencia poblacional de docentes entregado por DeProyectos, 2018.

Estos resultados generan algunas reflexiones, pues el 35,6% de los docentes que están manifestando estar por fuera de estas redes, se está perdiendo de este tipo de experiencias, y según el PSE 2016-2020 el diálogo, la reflexión y la divulgación que se dan en estas redes son las que permiten el diseño de nuevas prácticas pedagógicas, basadas en experiencias exitosas que los docentes hayan tenido y que surgen en la divulgación y la reflexión, generando la transformación de la práctica pedagógica. Por otro lado, apenas un 26% de docentes manifiesta

⁴⁰ Ver anexos en este documento

⁴¹ Los porcentajes del gráfico 20 se sacaron sólo con base en los docentes que sí manifestaron hacer parte de alguna red de docentes.

que estos espacios le han ayudado mucho en esta reflexión, mientras que si se suman los porcentajes de las respuestas de *poco* y *nada* se tiene que 42,3% (casi la mitad) de docentes no piensa que estas redes hayan sido de utilidad alguna, y aunque el 32,2% considera que estas redes han sido algo positivas para su práctica pedagógica, la palabra “algo” deja la sensación de que a veces sí a veces no, de manera que ese 32% siente que todavía hay mucho por mejorar frente a estas redes de maestros.

Los directivos docentes manifestaron en la consulta que les preocupaba la poca participación de los docentes en las mesas estamentales y que además de crear oferta de cualificación e innovación para docentes, se creen simultáneamente ambientes de maestros y directivos docentes para que ellos puedan asistir sin que eso signifique paralizar sus jornadas de trabajo y mencionaron la importancia de los foros de maestros. Un directivo docente manifestó que acceder a las redes de conocimiento de maestros es difícil porque existen muchas restricciones de tiempo y de espacio.

Eje 6: Transiciones Efectivas y Trayectorias Completas

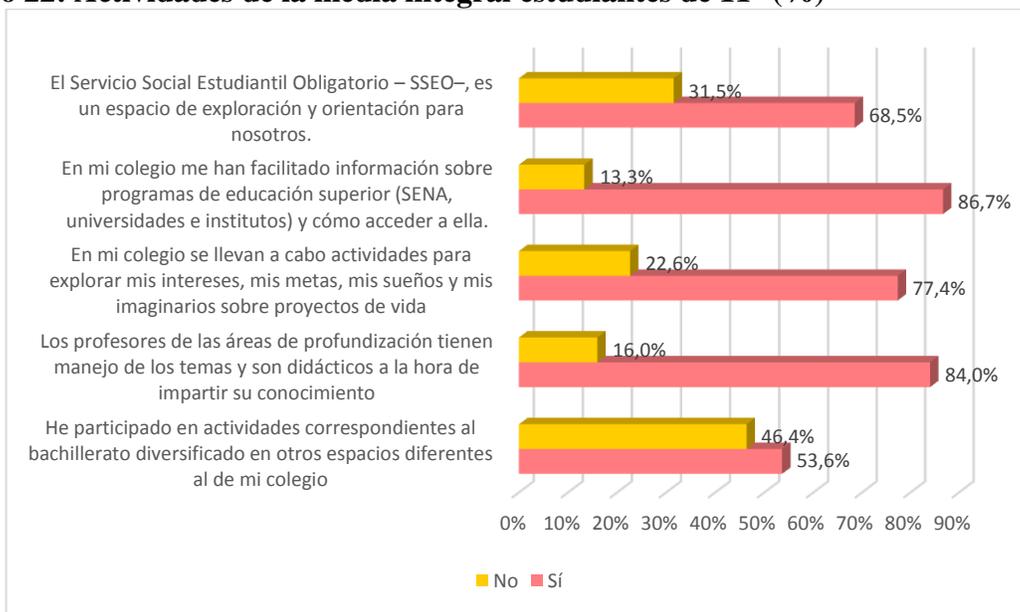
Desarrollo integral de la educación media. A los estudiantes de media se les realizaron ocho preguntas relacionadas con el desarrollo integral de la educación media⁴², de las cuales se hará inferencia de cinco⁴³. El gráfico 22 muestra que en general los estudiantes de 11° grado están de acuerdo con las afirmaciones presentadas en la encuesta mencionadas, salvo para la pregunta de si ha participado en actividades correspondientes al bachillerato diversificado. En este sentido, los estudiantes de 11° grado están de acuerdo en un 86,7% en que en el colegio les han facilitado información sobre programas de educación superior y cómo acceder a ella. El 77,4% dijo 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 el Servicio Social Estudiantil Obligatorio (SSEO) es un espacio de exploración y orientación para ellos. Estos resultados son importantes (especialmente el primero) porque en esta medida, el estudiante de media podrá tener una información mucho más amplia para tomar las decisiones respectivas frente a su futuro académico y/o laboral una vez salga del colegio, minimizando el

⁴² Revisar en los anexos del producto 2 de este contrato las encuestas a estudiantes de media.

⁴³ Ver anexos en este documento

porcentaje de error de tales decisiones, pues la diversificación de la oferta tanto académica como socio-ocupacional, amplía las opciones y decisiones de los estudiantes sobre su futuro, lo que puede generarles satisfacción posteriormente y evitar el truncamiento de su trayectoria educativa en el nivel superior, que es lo que se quiere evitar desde la SED. En este sentido, valdría la pena poder indagar un poco más sobre la pertinencia, calidad y/o utilidad de esa información brindada y si va en línea con intereses vocacionales, habilidades o capacidades del estudiante.

Gráfico 22: Actividades de la media integral estudiantes de 11° (%)



Fuente: Archivo de frecuencias de la encuesta de estudiantes de 11° entregado por DeProyectos. Elaboración propia.

El 84% de los estudiantes de media está de acuerdo en que los profesores de sus líneas de profundización tienen manejo de los temas y son didácticos, lo que habla bastante bien del ejercicio docente en este sentido. Esto es muy importante porque despierta el interés y la curiosidad del estudiante y tal vez mejore su actitud frente al proceso de aprendizaje.

La respuesta más baja frente al desarrollo de la media integral fue aquella relacionada con la media diversificada, pues el 53,6% de los estudiantes está de acuerdo con que ha participado en actividades correspondientes a la media diversificada en espacios diferentes al colegio. Este resultado no es necesariamente bueno ni malo, puede ser que estas actividades se estén realizando dentro del colegio, aunque puede ser que esto no sea lo mejor, dado que las actividades diversificadas tienen que ver con la adquisición de habilidades y conocimiento que no es académico ni está contemplado dentro de las áreas de formación obligatorias del MEN, lo

que significa que habría que ver hasta qué punto estas actividades diversificadas dentro del plantel educativo son útiles o cómo y quién las está llevando a cabo. Esto también puede estar relacionado con el hecho de que los colegios enfrentan restricciones presupuestarias que los limita en el desarrollo de este tipo de actividades por fuera.

Este fue un eje que generó muchas discusiones entre los diferentes actores que asistieron a las consultas colegiadas, porque en términos generales todos concuerdan en la importancia de este nivel académico. Los profesionales de la SED hicieron unos comentarios relevantes, pues les interesa saber cuáles fueron las preguntas que se realizaron tanto en la encuesta como en las entrevistas y grupos focales, porque les llama la atención que la política de media integral aparece reducida a ciertos temas en la investigación y ellos manifestaron que se trataba de algo mucho más complejo, por ejemplo, que la transversalización de competencias se asocia sólo a los proyectos interdisciplinarios, o que se asocian los escenarios de exploración sólo a ferias universitarias, de manera que los resultados se quedan cortos frente a lo que la Dirección de Media ha planteado sobre espacios de exploración; en este sentido también manifestaron que hay lecturas cruzadas por lo que les gustaría conocer el contexto de la pregunta y las repuestas para tener mayor claridad de los resultados de la triangulación. Sin embargo, les llama la atención que en las IE se reconozca la importancia de la orientación socio-ocupacional. Reconocen que deben ser más precisos con la política pública porque los docentes no tienen claro lo que se quiere.

Los directivos docentes a su vez manifestaron que *transición* no se da solamente hacia la universidad, también puede ser hacia el mercado laboral para poder hacer sus estudios posteriormente. De otro lado criticaron que los programas de las administraciones no tienen un seguimiento adecuado al estudiante que se gradúa y no hay cómo establecer estrategias efectivas para ellos. También se vio como una crítica que Media Integral parece reducida al fortalecimiento de las pruebas estandarizadas, desconociendo así el carácter que le es propio, además consideran que aunque los padres ven muy positivo el acompañamiento del SENA, no ven los logros positivos que tiene la Media Integral en el estudiante. Mencionan la desarticulación de los programas que se ofrecen frente a las necesidades o realidades de los estudiantes. Mencionaron que les parecía importante problematizar, no sólo cómo las Instituciones de Educación Superior (IES) aportan a las IE, sino cómo estas últimas aportan a las primeras. Finalmente, consideran que es importante ver cómo se propone el eje en términos de

política pública y cómo se implementa en los colegios, pues pese a que hay propuestas interesantes, la materialización conlleva retos muy grandes cuando se encuentra con la realidad presupuestal, de infraestructura, y de los estudiantes. Un directivo docente hizo la sugerencia de que se tomara como ejemplo el proyecto “Media fortalecida con movilidad escolar” que se lleva a cabo en la UPZ 39 de la localidad Rafael Uribe Uribe.

Los maestros por su parte, mencionaron que si bien la calidad educativa en la media ha mejorado, no siempre se da la “transición efectiva” a la educación superior, por lo que el título del eje les llama la atención, pues es bajo el número de estudiantes que ingresan a la universidad, sin embargo, reconocen que la Media Integral, sí ha mejorado las competencias básicas y socioemocionales de los estudiantes. Manifiestan que el texto les suscita algo de frustración pues no saben hasta qué punto la política de Media Integral funciona efectivamente en los contextos escolares. El hecho de que los estudiantes reciban ofertas o información sobre temas que a ellos no les interesan, evita que en el largo plazo se pueda consolidar el proyecto de vida del estudiante.

Conclusiones

Este documento presenta además de la aproximación metodológica, técnica e instrumental; los resultados de los análisis realizados durante la Fase 3 del SISPED desde la técnica cuantitativa en la línea estratégica *Calidad Educativa para Todos*, usando los factores de expansión, para estudiantes de básica primaria, básica secundaria, media y docentes; y los resultados de las consultas colegiadas. En esta sección se expondrán a manera de conclusiones generales, los resultados del análisis de estos dos ejercicios, por categoría dentro de cada eje.

Como se mencionó en la introducción, los resultados de la muestra terminan siendo similares o idénticos a los resultados de la inferencia poblacional, por lo que el análisis y recomendaciones hechos, son muy válidos y valiosos en ambos casos y, en términos generales, no cambian, de manera que refuerzan el valor y calidad de la muestra del estudio.

Eje 1: Fortalecimiento para la gestión pedagógica

Ajuste curricular y del PEI. Los estudiantes de 5° grado de los colegios públicos de Bogotá, tienen una buena percepción sobre la realización de actividades que desarrollan los saberes esenciales para la vida, aunque se nota la diferencia que existe en la vivencia entre el saber investigar y los demás saberes, pues es el que presentan mayor porcentaje en el espectro negativo de la respuesta. Por su parte, los estudiantes de 9° grado y 11° grado de los colegios distritales, tienen una buena percepción sobre la realización de actividades que desarrollan los saberes de cuidarse y compartir, pues más de la mitad siente que *siempre* o *casi siempre* se les realizan alguna de estas actividades, aunque hay una fuerte inclinación hacia la segunda opción, especialmente en el saber compartir (trabajo en equipo).

Frente a la inclusión de los saberes en el PEI y su respectiva curricularización, en porcentajes bastantes altos (iguales o superiores al 80% salvo para el saber cuidarse) los docentes del Distrito afirmaron que esto ocurre en su colegio. En estricto orden de mayor a menor, los saberes que los docentes dijeron que sí se han incluido en el PEI con su respectiva curricularización son: saber compartir, saber comunicarse, saber aprender, saber investigar, saber crear, y saber cuidarse. Llama la atención que hay docentes que no saben si los saberes están

incluidos en el PEI, especialmente el saber cuidarse (11,5%) y el saber crear (10%), pues en teoría ellos deben conocer el PEI de su colegio y ajustar sus prácticas pedagógicas en torno a él.

Respecto a las consultas, los profesionales de la SED mencionan que al parecer los saberes esenciales no son percibidos por los docentes lo que los lleva a pensar que existen debilidades en la práctica de estos saberes y que es necesario hacer un énfasis en los saberes crear e investigar. Les llama la atención que pese a que hay un reclamo sobre el acompañamiento que hace la Secretaría, se evidencia autonomía por parte de las IE en la gestión pedagógica para ajustar los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) y los PEI. Los directivos docentes manifestaron que el enfoque de los Pares de Acompañamiento Pedagógico (PAP) es discontinuo, lo que ocasiona dificultades para poder desarrollar los proyectos en las IE. Los docentes manifestaron la no existencia de una política específica bien sea desde la SED o el MEN acerca de la implementación de la cátedra de la paz, y que ésta implica que el PEI deba ser reformulado lo cual no sucede. También se habló de una falta de proceso de inducción cuando los profesores ingresan por primera vez a laborar a una IE, lo que significa que el docente debe enterarse por el “voz a voz” de las prácticas pedagógicas, la malla curricular, la misión, la visión de la IE entre otras.

Manejo integral de la evaluación. A los profesionales de la SED les llama la atención que los docentes de media muestren rechazo hacia las pruebas estandarizadas porque las entienden como una forma de medir su desempeño. También les llama la atención que no haya una asociación de parte de los docentes, entre estrategias y PSE, por lo que reconocen que hay una debilidad de comunicación con las IE que debe ser mejorada, por lo que manifiestan que se requiere un acompañamiento para las IE en el uso de los resultados de las pruebas de manera integral y en todos los niveles. Los docentes reafirman que las pruebas estandarizadas no son usadas para medir procesos de enseñanza o aprendizaje, sino para medir indicadores.

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

Lecto-escritura. En la vivencia de los estudiantes de 9° grado y 11° grado se observa exactamente el mismo patrón que en los estudiantes de 5° grado, de manera que se ve una falencia respecto al uso de la biblioteca en los 2 niveles educativos, pues en los otros aspectos los estudiantes mencionan en alto porcentaje estar de acuerdo. Estos resultados están manifestando

que es necesario un reforzamiento en la implementación del programa *Leer es Volar*, teniendo en cuenta el papel protagónico que da la SED a la biblioteca en el desarrollo del lenguaje.

Frente al desarrollo del Plan Leer es Volar, se ve que aún hay mucho espacio para el trabajo de los docentes, pues, aunque en términos generales no hay resultados negativos, lo que se esperaría es que los docentes reportaran en porcentajes más altos que *siempre* y *casi siempre* desarrollan los contenidos de su asignatura en el marco de este programa, pues la mitad de ellos manifestó no desarrollar estrategias en el marco de *Leer es Volar* y sólo el 17% dijo que *siempre* lo hacía.

Los profesionales de la SED no consideran el uso de la biblioteca como un elemento positivo del todo, pues para ellos eso no necesariamente implica recrear la lectura, además agregan que lo que se mide es la lectura funcional, pero no es con la que más aprenden los estudiantes, sino con la recreativa, que no es la que se cultiva o incentiva en el contexto escolar. De otro lado, los directivos docentes se muestran preocupados con los resultados, pues les hace entender que no hay una apropiación del programa *Leer es Volar* ni en docentes ni en estudiantes, lo que hace que su efectividad sea baja, sumado al hecho de que las bibliotecas escolares no se estén usando, aun cuando los colegios tengan una. Los maestros afirmaron que se necesita un programa que fortalezca la lecto-escritura a lo largo de todo el proceso educativo (desde educación inicial hasta media).

Competencias matemáticas. En el caso de los adolescentes (estudiantes de 9° grado y 11° grado) se nota cierto disgusto por las matemáticas, aunque no es un disgusto del todo evidente, pues a la mitad de ellos sí les gustan. Se resalta la realización de ejercicios de razonamiento lógico a los estudiantes, pues un poco más del 70% de los docentes afirmó hacerlos con sus estudiantes, de otro lado, cerca de un 60% de docentes afirmó realizar ejercicios matemáticos a sus estudiantes por fuera del área de matemáticas.

A los profesionales de la SED les llamó particularmente la atención el uso de prácticas pedagógicas innovadoras y el “aumento” en el gusto de las matemáticas por parte de los estudiantes y también el mejoramiento en sus habilidades, consideran que los centros de interés y ambientes de aprendizaje diversos han modificado la mirada de los estudiantes hacia las matemáticas, lo que puede ser una explicación a ese “aumento” en el gusto por ellas y manifiestan que se debe mantener la estrategia de acompañamiento pedagógico que hace la SED

con las IE en el área de matemáticas e integrar los avances en diseño curricular a los PEI, así como continuar con estudios sobre el impacto de los avances que tienen los colegios en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Para los directivos docentes, la enseñanza de las matemáticas quedó en manos de otras áreas o de docentes con una formación diferente a matemáticas, o sin formación adecuada para el desarrollo del pensamiento matemático. Por su parte, los docentes consideran que no hay ninguna innovación frente a la enseñanza de las matemáticas y ésta sigue siendo muy tradicional, no hay cambio en los textos, la pedagogía o el método de enseñanza. Además de esto, los docentes consideran que no hay procesos lógicos sino operativos.

Tecnologías de la información. El 71% de los docentes manifiesta haber hecho uso de las TIC en la práctica educativa, aunque este resultado debe ser leído con cuidado porque simplemente está revelando un uso, pero no la frecuencia, así como tampoco se tiene información de qué entiende el docente por herramientas TIC.

Los profesionales de la SED mencionaron que era importante seguir haciendo acompañamiento a los colegios en el uso de las TIC y que se debía mejorar la calidad de los dispositivos de las IE y la conexión en las mismas. A los directivos docentes les llama la atención la relación que se da entre la escuela y la familia a través de las redes, además, consideran importante ver la relación número de computadores vs. número de estudiantes porque muchas veces el no uso de los primeros responde a que no son suficientes para los segundos, así como los problemas de conectividad que deben ser mejorados. Tanto directivos docentes como docentes mencionaron que es importante saber qué es lo que entienden los docentes por uso de las TIC. Estos últimos además manifestaron que muchas veces no hacían uso de este tipo de herramientas por su falta de capacitación y que los computadores son obsoletos o sus características (*hardware* y *software*) no permiten desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras, así como que las salas no se encuentran en un estado adecuado de uso.

Segunda lengua. Se observa que en un alto porcentaje los docentes no realizan actividades en inglés para el desarrollo de los contenidos de su asignatura, lo que puede estar asociado al hecho de que su nivel de inglés no es suficiente para hacerlo. Esto manifiesta la necesidad de generar esta competencia primero en los docentes y directivos docentes para poder garantizarla en los estudiantes.

Los profesionales de la SED mencionaron que la enseñanza de la segunda lengua se da exclusivamente en la materia de inglés y no en otras áreas, situación que debe cambiar. Los docentes fueron más duros al respecto y manifestaron que el nivel de inglés en las IE del Distrito es muy “pobre” y que es necesario cerrar esa brecha, implementando el bilingüismo desde Educación Inicial con profesores especializados en el tema y que los primeros que deben desarrollar la habilidad son los docentes. Los docentes sí mencionaron las aulas especializadas, pero manifestaron preocupación, pues su uso es bajo (donde las hay) además de reconocer que los estudiantes tienen conocimientos más avanzados en esta materia pues el uso de la tecnología se los permite. Manifiestan también que el acompañamiento por parte de colegios privados debería ser una práctica generalizada a todo el Distrito.

Eje 3: Uso del tiempo escolar

Acompañamiento pedagógico. En esta categoría tanto docentes como directivos docentes manifestaron la problemática del acompañamiento interrumpido porque impide avanzar en los procesos pedagógicos. Un docente manifestó que aún si hay acompañamiento pedagógico por parte de la SED para la implementación de la Jornada Única (JU), los docentes no quieren aceptarla. Además, manifestaron que el proceso de transición de las IE a la Jornada Única (JU) es propio de cada una de ellas según sus necesidades y posibilidades.

Talento humano. A los profesionales de la SED los resultados del ejercicio de triangulación les permite evidenciar que sí se ha hecho una apropiación de la estrategia de ampliación de la jornada en las comunidades educativas, aunque hay que seguir con las estrategias de ampliación de las jornadas (bien sea Jornada Única o Extendida) y que hay que invertir en los otros componentes como recurso humano, infraestructura y alimentación para garantizar la sostenibilidad de las jornadas. Los directivos docentes están de acuerdo con que la cualificación del recurso humano no se está dando, por lo que los docentes manifiestan que para la JU/JE se contratan maestros externos (por parte de la SED) y no tienen en cuenta a los maestros del Distrito.

Infraestructura. Esta es tal vez la categoría con mayores críticas por parte de los diferentes actores en las consultas. Los profesionales de la SED manifiestan que las IE no

cumplen con las adecuaciones establecidas para la prestación del servicio de la JU/JE. Los directivos docentes hicieron hincapié en que la vivencia positiva de los estudiantes, que se sienten a gusto en el colegio, se contradice con la falta de infraestructura apropiada. Los docentes se preguntan cuál es la insistencia de que los colegios entren a la JU/JE cuando las IE no cuentan con los requisitos establecidos para poder dar un servicio de calidad, y manifiestan que la SED no conoce realmente el estado de los colegios ni sus necesidades, para poder transitarlos de la manera correcta hacia la JU/JE.

Bienestar estudiantil. A los docentes les llamó la atención que los estudiantes en términos generales estén a gusto con la comida, porque según ellos hay muchos alimentos que se pierden (porque no se consumen), ellos también consideran que los menús deben ajustarse al contexto del estudiante, pues hay elementos socioculturales que vuelven “inútiles” los alimentos en ciertos colegios.

Dos comentarios generales sobre la JU/JE es que los docentes creen que no hay coherencia entre las diferentes dependencias de la SED con relación a la implementación de la JU, en especial en temas como, autonomía, jornada laboral vs. jornada escolar, horarios, condiciones mínimas de infraestructura y servicios; además de esto consideran que la implementación de la JU debe ser evaluada constantemente y que el impacto de cada una de las variables que la componen debe medirse, no sólo desde “la percepción”.

Eje 4: Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial

Atención a población diversa y vulnerable. En términos generales se ve una vivencia muy positiva de los estudiantes de 5° grado; principalmente los estudiantes consideran que en el colegio les enseñan a respetar a todos, también consideran que los profesores los ayudan cuando tienen alguna discapacidad que les dificulta el aprendizaje, y que pueden expresar su creencia religiosa y no sentirse discriminados por eso. Sin embargo, resulta curioso que aunque los estudiantes manifiestan que en el colegio les enseñan a respetar a todos, en un porcentaje muy bajo manifiestan estar de acuerdo con que los compañeros son respetuosos con los demás, es decir, pareciera haber una ruptura entre que los profesores les enseñen a respetar a sus compañeros y que los estudiantes efectivamente los respeten.

Los estudiantes de 9° grado y 11° grado tienen una vivencia positiva frente a esta categoría, aunque en unos porcentajes menores que los que manifestaron los estudiantes de 5° grado y en algunos aspectos se mostraron en desacuerdo. En lo que más de acuerdo están es en que pueden expresar su creencia religiosa y su orientación sexual sin sentirse rechazados, de igual manera, están de acuerdo en que los profesores les enseñan a respetar a 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, lo que implica que hay que poner la lupa sobre estas situaciones, pues desde la mirada de la educación inclusiva, esto implica una barrera a la que se enfrenta al estudiante.

Hay una gran variabilidad frente a la vivencia de los docentes respecto a la implementación de estrategias de educación diferencial. Para algunos tipos de estudiantes, hay porcentajes que podrían considerarse altos en la respuesta de “no sé si hay estudiantes de esa población” principalmente para los estudiantes en el Sistema de Responsabilidad Penal (SRP), 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. El grupo con el que en mayor porcentaje los docentes manifestaron implementar estrategias diferenciales de educación son los estudiantes con discapacidad.

Los profesionales de la SED manifiestan que según los resultados, desde los contextos escolares se mantiene una percepción de que la inclusión va dirigida a la población con discapacidad. Los directivos docentes por su parte, indican que es importante hacer una reflexión sobre las diferentes problemáticas que se presentan en las IE y las dificultades que genera la homogenización de la política educativa frente a la inclusión educativa. Los docentes manifestaron muchas carencias para trabajar con la población con discapacidad, como la falta de infraestructura adecuada o personas especializadas; se quejaron de la falta de ayuda por parte del sistema de salud y de los padres de familia. Además, manifestaron que las IE no estaban preparadas para flexibilizar sus planes de estudios ni metodologías de evaluación (tal como lo pide la política de educación inclusiva), pues eso requiere cambiar parámetros según la necesidad y un apoyo de un grupo interdisciplinar y que la política educativa respondía a los indicadores

establecidos pero no a las necesidades reales de los colegios.

En esta categoría es importante hacer hincapié en el énfasis que ponen los maestros en los estudiantes con discapacidad cuando se habla de educación inclusiva, pues como ya se ha mencionado, ésta hace referencia también a otros tipos de poblaciones.

Eje 5: Bogotá Reconoce a sus Maestros, Maestras y Directivos

Formación avanzada. En la muestra se encontró que el 32% de los docentes manifiesta que no es fácil acceder al programa de apoyo de la SED para los estudios de postgrado, lo que no se considera un porcentaje bajo, pues el programa de apoyo constituye una posibilidad para los docentes de fortalecer sus prácticas pedagógicas, por lo que el no acceso fácil podría considerarse una barrera de acceso, bien sea desde la SED o desde el colegio, lo que los pone en una situación de desventaja frente a los que sí han recibido el apoyo o han tenido la experiencia de que sí es fácil obtenerlo. Apenas un 12,7% de los docentes manifiesta haber recibido el apoyo de la SED, del 87,3% restante, un poco menos de la mitad de los docentes manifiesta que no es fácil acceder (43,3%), el 22,7% no sabe acceder y el 16,3% no puede acceder por su tipo de vinculación, es decir, que el 82,3% de los docentes sienten una barrera de acceso al programa de apoyo de la SED para estudios de postgrado. La cuarta razón que adujeron es que no tienen tiempo (12,7%), seguida de los que no tienen interés en el apoyo (7,1%) o los que no lo tienen en un postgrado (6,3%).

Los maestros manifestaron su descontento al decir que la SED disminuyó los cupos que se tenían para este tipo de formación. Ellos consideran que esto puede deberse a que no hay una congruencia entre las habilidades de los docentes y su práctica docente, además, fueron enfáticos al decir que muchas veces lo que se ofrece por parte de la SED no sirve para ascender en el escalafón docente. Por otro lado, corroboraron que no hay una difusión asertiva de las convocatorias y que la SED no tiene canales de comunicación eficientes. Adicional a esto, manifestaron como experiencia en el contexto universitario, que el nivel de exigencia a los maestros del Distrito en ese tipo de convocatorias es diferente al de otros estudiantes, y que había un trato diferencial entre los estudiantes que eran maestros del Distrito y los demás. También se presentó una queja acerca de que había discriminación por edad para acceder a los programas de ayuda de la SED.

Formación permanente. En porcentajes muy bajos los docentes han tomado alguna de las opciones planteadas en la encuesta, aunque esto no necesariamente significa que las hayan terminado. Algunos sí, otros no y otros las cursaban en el momento de responder la encuesta, de manera que el grueso de docentes se ubica en las opciones *la conozco pero no he tenido acceso*, *no la conozco/no hay información* y *no me interesa*, particularmente en un gran porcentaje, los docentes se encuentran en la segunda situación. Lo preocupante de estos resultados es que hay un grueso de docentes que no han accedido a ningún programa de formación permanente, que atienden temáticas prioritarias identificadas en el PIAF y en las líneas estratégicas de la política educativa, y mejora las prácticas pedagógicas de los docentes. De los docentes que han tomado alguno de los programas, en un alto porcentaje manifestaron que estos programas les habían sido útiles o muy útiles desde lo pedagógico, lo que significa que hay que incentivarlos a participar más activamente de estos programas.

Frente a esto los maestros en la consulta manifestaron que la participación de los docentes en este tipo de programas era baja porque no ayudan a subir en el escalafón docente.

Innovación. Al respecto de las redes distritales de maestros, el 35,6% de ellos manifestó no hacer parte de ninguna. De los que sí pertenecen a alguna de estas redes, el 32,2% manifestó que estas redes de maestros han incentivado algo su reflexión e intercambio de experiencias para la innovación de las prácticas pedagógicas, mientras que el 25,6% considera que han incentivado mucho, mientras que el 26,5% y el 15,8% considera que estas redes han incentivado poco y nada respectivamente su reflexión e intercambio de experiencias.

Los directivos docentes manifestaron que les preocupaba la poca participación de los docentes en las mesas estamentales y que además de crear oferta de cualificación e innovación para docentes, se creen simultáneamente ambientes de maestros y directivos docentes para que ellos puedan asistir sin que eso signifique paralizar sus jornadas de trabajo y mencionaron la importancia de los foros de maestros.

Eje 6: Transiciones efectivas y trayectorias completas

Desarrollo integral de la educación media. 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, también están de acuerdo en que en el colegio se

llevan a cabo actividades para explorar sus intereses, metas, sueños e imaginarios sobre proyectos de vida. Afirmaron estar de acuerdo en que el Servicio Social Estudiantil Obligatorio 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, lo que habla bastante bien del ejercicio docente en este sentido. Sólo hubo un aspecto en que los estudiantes de media manifestaron en porcentajes bajos (alrededor del 50%) estar de acuerdo y es la participación en actividades correspondientes a la media diversificada en escenarios por fuera del colegio. Aunque con la información que se tiene en este análisis es difícil aventurar una explicación a este respecto, se podría pensar que la falta de recursos con los que cuentan las IE del Distrito, dificultan la participación de los estudiantes de media en espacios diferentes al escolar.

Los profesionales de la SED tuvieron interés en saber cuáles fueron las preguntas que se realizaron tanto en la encuesta como en las entrevistas y grupos focales, porque les llama la atención que la política de media integral aparece reducida a ciertos temas en la investigación y ellos manifestaron que se trataba de algo mucho más complejo. Reconocen que deben ser más precisos con la política pública porque los docentes no tienen claro lo que se busca. Los directivos docentes criticaron que los programas de las administraciones no tienen un seguimiento adecuado al estudiante que se gradúa y no hay cómo establecer estrategias efectivas para ellos. También comentaron que la Media Integral parece reducida al fortalecimiento de las pruebas estandarizadas, desconociendo así el carácter que le es propio y cómo están desarticulados los programas que se ofrecen frente a las necesidades o realidades de los estudiantes. Finalmente, consideran que es importante ver cómo se propone el eje en términos de política pública y cómo se implementa en los colegios, pues pese a que hay propuestas interesantes, la materialización se dificulta cuando se estrella con la realidad. Los maestros por su parte mencionaron que si bien la calidad educativa en la media ha mejorado, no siempre se da la “transición efectiva” a la educación superior, porque el número de estudiantes que ingresan a la universidad es bajo, sin embargo, reconocen que la Media Integral, sí ha mejorado las competencias básicas y socioemocionales de los estudiantes. Manifiestan que el texto les suscita algo de frustración pues no saben hasta qué punto la política de Media Integral funciona efectivamente en los contextos escolares y el hecho de que los estudiantes reciban ofertas o información sobre temas que a ellos no les interesan, evita que en el largo plazo se pueda consolidar el proyecto de vida del estudiante.

Lista de Referencias

- Correa, L. (2018a). *Documento que da cuenta del proceso y los resultados del análisis cuantitativo de la consulta a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Calidad Educativa para Todos, en el marco de la aplicación del Sistema de seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 3*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.
- Correa, L. (2018b). *Documento que presenta la 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: IDEP.
- Correa, J y Correa, L. (2018). *Hallazgos derivados de la triangulación de resultados de la indagación cualitativa y cuantitativa a fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Calidad Educativa para Todos*. Informe de trabajo sin publicar. Bogotá: IDEP.
- Pulido, O. (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*. Inédito. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Bogotá: IDEP.
- Rosero, J. (2017). *Informe técnico final que presente 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*. Bogotá: IDEP.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2017). *Plan Sectorial 2016-2020 Hacia una ciudad educadora*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Anexos

Preguntas inferencia poblacional grado 5°, Ajuste curricular y del PEI

Por favor marca con una X, con qué frecuencia en tu colegio

- 14. Te ayudan a investigar, haciendo experimentos y explorando cómo funcionan las cosas*
- 15. Te hacen actividades en las que lees, escribes y te expresas frente a tus compañeros*
- 16. Te enseñan a cuidar de ti mismo (por ejemplo: a comer bien, a asearte y respetar tu cuerpo)*
- 17. Te animan a arreglar tus diferencias sin pelear con otras personas, como tus amigos, profesores, familiares o vecinos*
- 18. Te apoyan para que estudies los temas que más te interesa aprender*

Preguntas inferencia poblacional grados 9° y 11°, Ajuste curricular y del PEI

Responde según tu experiencia en el colegio desde el 2017 hasta ahora, con qué frecuencia en tu colegio realizan las siguientes actividades

- 18. Promueven en mí hábitos saludables y de higiene*
- 19. Me ayudan a entender mi sexualidad al promover en mí el amor y respeto por mi cuerpo*
- 20. Me animan a dialogar cuando hay problemas y a resolver los conflictos que tengo con otras personas*
- 21. Estimulan el trabajo en equipo y el hecho de compartir saberes con mis compañeros*

Preguntas inferencia poblacional docentes, Ajuste curricular y del PEI

Por favor marque con una X, según su experiencia desde el 2017 hasta ahora, si en el PEI y su respectiva curricularización se han incorporado los siguientes saberes:

- 31. Saber crear en los estudiantes (creatividad, expresión artística, aproximación estética, etc.)*
- 32. Saber investigar en los estudiantes (indagar, experimentar, reflexionar, analizar)*
- 33. Saber comunicarse en los estudiantes (expresión oral, escrita y corporal)*
- 34. Saber cuidarse en los estudiantes (higiene y salud, hábitos saludables, sexualidad responsable)*
- 35. Saber compartir y convivir en comunidad en los estudiantes (diálogo, resolución de conflictos)*
- 36. Saber aprender en los estudiantes (trabajo en equipo, pensamiento crítico, exploración vocacional)*

Preguntas inferencia poblacional grados 9° y 11°, Lecto-escritura.

Por favor, marca con una X si estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones. Según tu experiencia desde el año pasado

- 23. *Leo más que antes*
- 24. *Escribo más*
- 25. *Escribo mejor*
- 26. *Uso más la lectura y la escritura en otras materias diferentes a español*
- 27. *Uso más la biblioteca*
- 28. *Leer y escribir bien hace que me vaya mejor en otras materias diferentes a español*

Preguntas inferencia poblacional docentes, Lecto-escritura

Según su práctica docente y su ejercicio desde el 2017 hasta ahora, marque con una X con qué frecuencia realiza las siguientes actividades:

- 40. *Trabajo con sus estudiantes usando la biblioteca escolar (u otras bibliotecas) y sus recursos*

Preguntas inferencia poblacional grados 9° y 11°, Competencias matemáticas.

Por favor, marca con una X si estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones. Según tu experiencia desde el año pasado

- 29. *Me gustan más las matemáticas*
- 30. *Uso las matemáticas en otras materias*
- 31. *Uso las matemáticas por fuera del colegio*

Preguntas inferencia poblacional docentes, Competencias matemáticas.

Según su práctica docente y su ejercicio desde el 2017 hasta ahora, marque con una X con qué frecuencia realiza las siguientes actividades:

- 41. *Ejercicios matemáticos por fuera del área de matemáticas*
- 42. *Ejercicios de razonamiento lógico*

Preguntas inferencia poblacional docentes, Tecnologías digitales.

Según su práctica docente y su ejercicio desde el 2017 hasta ahora, marque con una X con qué frecuencia realiza las siguientes actividades:

- 43. *Uso de las TIC en la práctica educativa con sus estudiantes.*

Preguntas inferencia poblacional docentes, Segunda lengua.

Según su práctica docente y su ejercicio desde el 2017 hasta ahora, marque con una X con qué frecuencia realiza las siguientes actividades:

44. *Actividades en inglés con sus estudiantes para el desarrollo de los contenidos de su asignatura.*

Preguntas inferencia poblacional grado 5°, Enfoque diferencial.

Por favor marca con una X, qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta tu vivencia en el colegio

40. *Puedo expresar mi creencia religiosa sin sentirme rechazado*

41. *Los profesores me enseñan a respetar a TODOS mis compañeros*

42. *Los profesores me ayudan a mí o mis compañeros en clase si tenemos alguna discapacidad*

43. *Mis compañeros son respetuosos con TODOS en la clase*

Preguntas inferencia poblacional grados 9° y 11°, Enfoque diferencial.

Por favor, marca con una X qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones según tu experiencia desde el 2017 hasta ahora

51. *Puedo expresar mi creencia religiosa sin sentirme rechazado*

52. *Puedo vivir abierta y libremente mi orientación sexual, sin prejuicios o burlas de compañeros o profesores.*

54. *En mi curso existen maneras para adecuar las clases a las personas con discapacidad auditiva*

55. *En mi curso existen maneras para adecuar las clases a las personas con discapacidades visuales*

Preguntas inferencia poblacional docentes, Enfoque diferencial.

De acuerdo a su experiencia desde el 2017 hasta ahora ¿usted ha implementado estrategias de educación diferencial en alguna de las siguientes poblaciones?

58. *Estudiantes con discapacidades cognitivas, físicas y/o sensoriales*

59. *Estudiantes en condición de desplazamiento forzado*

60. *Estudiantes en extra-edad*

61. *Estudiantes indígenas*

62. *Estudiantes afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros*

63. *Estudiantes LGTBI*

64. *Estudiantes con responsabilidad penal*

Preguntas inferencia poblacional docentes, Formación permanente.

Desde el 2017 hasta ahora ¿cuál ha sido su experiencia en materia de formación permanente que se ofrece a los maestros y maestras? (marque con X la opción que lo identifique):

		1. Tomé la opción y la terminé	2. Tomé la opción pero no terminé	3. Tomé la opción y la estoy cursando	4. La conozco pero no he tenido acceso (por mi tipo de vinculación u otra causa)	5. No la conozco /no hay información al respecto	6. No me interesa
15.	Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD)						
16.	Diplomados, cursos y seminarios de actualización.						
17.	Conversaciones entre pares y con expertos						
18.	Cátedra de pedagogía						
19.	Pasantías nacionales e internacionales						

Si marcó la opción 1 (Tomé la opción y la terminé) en una o varias de las opciones en la tabla anterior, por favor marque con una X qué tan útil ha sido el programa para usted. Por favor, piense en la utilidad en el aspecto pedagógico. (En el caso de no haber cursado algún programa o actividad de formación permanente por favor marcar la casilla No aplica):

		1. Muy útil	2. Útil	3. Poco útil	4. Nada útil	5. No aplica
20.	Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD)					
21.	Diplomados, cursos y seminarios de actualización.					
22.	Conversaciones entre pares y con expertos					
23.	Cátedra de pedagogía					
24.	Pasantías nacionales e internacionales					

Preguntas inferencia poblacional docentes, Innovación.

30. *¿Qué tanto las redes distritales de maestros han incentivado su reflexión e intercambio de experiencias en el aula para la innovación en prácticas pedagógicas*

Preguntas inferencia poblacional grado 11°, Media Integral.

Por favor, marca con una X si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones según tu experiencia desde el 2017

68. *He participado en actividades correspondientes al bachillerato diversificado en otros espacios diferentes al de mi colegio*

69. *Los profesores de las áreas de profundización tienen manejo de los temas y son didácticos a la hora de impartir su conocimiento—*

70. *En mi colegio se llevan a cabo actividades para explorar mis intereses, mis metas, mis sueños y mis imaginarios sobre proyectos de vida. —*

71. En mi colegio me han facilitado información sobre programas de educación superior (SENA, universidades e institutos) y cómo acceder a ella. →

72. Mi colegio me ha llevado a eventos externos organizados por instituciones de educación superior en los que me ofrecen información de cómo ingresar a ellas. →