



Luis Ignacio Rojas García

Análisis cualitativo

Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares  
Programa calidad educativa para todos



BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS

# Análisis cualitativo

---

Sistema de seguimiento a la política educativa distrital  
en los contextos escolares – SISPED

**Programa calidad educativa para todos**

Luis Ignacio Rojas García

Contratista

Jorge Alberto Palacio Castañeda

Asesor académico y supervisor



## Análisis cualitativo

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

Alcaldía Mayor de Bogotá Distrito Capital

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico,  
IDEP

© Autor: Luis Ignacio Rojas García

© IDEP

**Directora General:** Claudia Lucía Sáenz Blanco

**Subdirectora académica:** Juliana Gutiérrez Solano

**Asesores de Dirección:** Edwin Ferley Ortiz Morales, Martha Ligia Cuevas Mendoza, María Isabel Ramírez Garzón

**Coordinación académica y supervisión:** Jorge Alberto Palacio Castañeda

**Investigadores:** Luis Ignacio Rojas García, Julián David Rosero Navarrete, Lina María Vargas Álvarez, Martha Patricia Vives Hurtado, Orlando Pulido Chaves, Gabriel Antonio Torres Vargas

Este documento es inédito sin proceso de edición, es un borrador de entrega de producto final. Se podrá reproducir y, o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP

**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico,  
IDEP**

Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.

Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife

Teléfono: (57-1) 263 0603

www.idep.edu.co - [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)


Bogotá, D. C.

Año 2017

# Tabla de contenido

Introducción	5
Investigación cualitativa: entre palabras y conductas	7
La experiencia se devela cuando se narra	8
Propósito del estudio	9
Focos de indagación	9
Preguntas de investigación	9
Módulos del SISPED	10
Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental I	11
Categorías de indagación y análisis	12
Propuesta de instrumentos para recolección de información	13
Entrevista	14
Grupos focales	15
Muestra de Colegios para la recolección de información	17
Trabajo de campo	20
Aplicación grupos focales	21
Aplicación entrevistas	22
Análisis cualitativo del programa CET, en la primera aplicación del SISPED, fase 2	24
Codificación del análisis de los resultados cualitativos	25
Convenciones utilizadas según los sujetos educativos y los instrumentos	27
Las experiencias vividas respecto al acompañamiento en seis (6) IED	28
Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes	30
Formación inicial	33
Formación permanente	34
Formación avanzada	38
Innovación	44
Reconocimiento	49
Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica	53
Revisión y ajuste a los PEI	56
Práctica pedagógica	62
Lectoescritura	65
Enseñanza y aprendizaje del inglés	70
Uso pedagógico de las TIC	72
Atención Integral diferencial	74
Uso estratégico de la evaluación	76
Uso del tiempo escolar y jornada única	81
Fortalecimiento del PEI a través de la Jornada Única	82
Infraestructura y dotaciones para los ambientes de aprendizaje	84
Servicios para la implementación de la Jornada única	85
Entornos escolares para la ampliación de la jornada	90
Desarrollo integral de la Educación media	92
Diversificación de la Oferta	93
Acompañamiento a la educación media	94
Proyecto de vida	96
Conclusiones	101
Conclusiones respecto a lo metodológico y lo técnico instrumentas	101
Conclusiones por cada eje de la línea estratégica CET	103
Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes	103

<i>Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica</i> -----	109
<i>Uso del tiempo escolar y jornada única</i> -----	115
<i>Desarrollo integral de la educación media</i> -----	118
<b>Conclusiones para el SISPED</b> -----	120
<b>Referencias bibliográficas</b> -----	122

[Introducción](#) 

[Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental](#)

[Categorías de indagación y análisis](#)

[Muestra de Colegios para la recolección de información](#)

[Trabajo de campo](#)

[Análisis cualitativo del programa CET, en la primera aplicación del SISPED, fase 2](#)

[Codificación del análisis de los resultados cualitativos](#)

[Las experiencias vividas respecto al acompañamiento en seis \(6\) IED](#)

[Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes](#)

[Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica](#)

[Uso del tiempo escolar y jornada única](#)

[Desarrollo integral de la Educación media](#)

[Conclusiones](#)



## Introducción

El presente documento es el informe técnico final que describe el proceso, la aproximación metodológica, técnica e instrumental y los resultados del análisis cualitativo del programa Calidad educativa para todos (CET), en la primera aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares (SISPED), *fase 2*. Durante esta fase el Sistema de Seguimiento define para el estudio cualitativo un marco de categorías<sup>1</sup>, que emerge del Plan Sectorial de Educación (PSE), una propuesta y aplicación de instrumentos que recogen las experiencias de los sujetos

<sup>1</sup> El SISPED define estas categorías no solo para el estudio cualitativo que se presente en este documento sino también para la consulta a fuentes primarias y fuentes secundarias en general, con el fin de analizar la información mediante la triangulación de los datos recogidos en cada una de las fuentes consultadas.

educativos de seis (6) Instituciones educativas distritales (IED) y un análisis de los resultados obtenidos.

El PSE ha pasado por diversos momentos; para empezar la Secretaría de Educación Distrital (SED) propuso como punto de partida el documento “Bases del Plan Sectorial de Educación” con el que se trabajó el 2016 y parte del 2017. La SED asumió estas Bases del Plan para desarrollar sus estrategias, proyectos de inversión y metas a alcanzar que permitan delinear las acciones específicas desplegadas para alcanzar los objetivos de la política educativa distrital en las IED. Posteriormente se construyeron varios borradores de circulación restringida que se fueron perfeccionando y consolidando hasta el actual PSE que comenzó a ser vigente durante el mes de septiembre del 2017. El SISPED sabía de las transformaciones del PSE, pero también sabía que los temas sustanciales de la política educativa distrital serían preservados. Por esta razón el Sistema de Seguimiento tomó como punto de partida para el desarrollo de sus investigaciones y análisis las Bases del Plan, las voces de los profesionales de la Secretaría de Educación Distrital –SED-, encargados de gestionar la política educativa, y algunos documentos oficiales relacionados con la política educativa actual. Estos documentos y voces fueron el escenario completo que motivó la definición de las categorías sobre las cuales el Sistema de Seguimiento trabajó durante la presente *fase 2*.

Para empezar el SISPED decidió investigar dos elementos estratégicos del PSE: Calidad educativa para todos –CET-, y Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz –EERRP. El presente informe de proceso y de análisis de resultados da cuenta de la línea estratégica CET<sup>2</sup>.

La propuesta cualitativa del SISPED recolectó y analizó información alrededor de las experiencias vividas por los sujetos en torno a la política educativa en los colegios oficiales de Bogotá<sup>3</sup>. Las experiencias vividas sobre la política educativa son disímiles y diversas. Los resultados cualitativos recogidos y analizados pusieron en evidencia dichas experiencias a partir de un enfoque cualitativo que permitió recoger las voces de los maestros, estudiantes, acudientes y directivos usando como instrumentos la entrevista y los grupos focales.

Se tiende a pensar que la política educativa tiene un significado y una apropiación similar entre los colegios, por lo menos es lo que se espera; sin embargo, el análisis de los datos arrojados en las entrevistas y

<sup>2</sup> La presente propuesta cualitativa solamente se centra en CET porque es una de las políticas del PSE cuyos elementos internos involucran aspectos claves de la gestión de la SED que esperan influir en los contextos escolares de una manera directa.

<sup>3</sup> En este estudio cualitativo se entienden como sujetos a todos los integrantes de la comunidad educativa incluidos maestros, directivos, estudiantes, acudientes y directores locales



los grupos focales evidencian que la realidad de la política educativa varía según las particularidades de los sujetos que integran cada contexto educativo. La política educativa tiende a valorarse de una manera global, pero ello generaliza los resultados y se pierde de muchos matices que solamente se pueden señalar cuando se mira cada contexto desde la particularidad de los sujetos que la integran.



## Investigación cualitativa: entre palabras y conductas

La investigación cualitativa produce datos que emergen de las palabras (las voces), habladas o escritas y de las conductas observables en terreno. Para la *fase 2* del SISPED la centralidad estuvo en la palabra expresada por los sujetos y no en sus conductas observables. Es cierto que la conducta observable en un contexto es objeto de estudio de la investigación cualitativa pero la intención inicial del Sistema de Seguimiento para esta fase se centró en las voces. El fin fue capturar las reflexiones en torno a la política educativa de aquellos sujetos que tienen una relación directa con su implementación<sup>4</sup>, que la viven, que están en el lugar de los hechos y construyen experiencias a partir de la reflexión decantada en cada contexto escolar.

Lo que pretendió el SISPED en esta *fase 2* fue potenciar las voces de la comunidad educativa, por eso no se aplicaron instrumentos para observar la conducta. Porque observar la conducta nos distraía de la perspectiva particular que consistió en escuchar y darle relevancia a la palabra. Por otro lado, las conductas observables son develadas por el investigador, pasan por el lente y la óptica de quien observa. El relato construido no es propiamente del sujeto observado sino de quien describe la conducta, que siempre termina siendo alguien que no hace parte del contexto.

Además, develar una conducta a partir de la observación exige tiempo en el terreno, no es suficiente estar una semana en un colegio para identificar una conducta. Más aún, las conductas tienden a parcializarse o cambiar cuando están siendo observadas. Solo cuando se acostumbran a la observación es cuando la conducta se expresa naturalmente. Para poder develar la conducta es necesario estar por un tiempo considerable en cada colegio y es algo que el SISPED no tenía programado hacer en esta *fase 2*<sup>5</sup>. Por otro lado, el acto de observar es altamente subjetivo, dos personas

<sup>4</sup> Tanto maestros y directivos como estudiantes son afectados en distintos sentidos por el desarrollo de las estrategias y acciones de la política educativa actual.

<sup>5</sup> No obstante, para la siguiente fase se podría considerar observar la conducta para así develar la coherencia entre lo que expresan los sujetos educativos y lo que hacen algunos instrumentos como la observación etnográfica, el estudio de caso, etc. Con el fin



que observan el mismo fenómeno pueden llegar a tener interpretaciones muy distintas que difieren entre sí. En cambio, lo que expresa el sujeto educativo de su propia voz es su experiencia directa pasada por el filtro de su propia interpretación.

Adicionalmente las estrategias del actual PSE apenas están aterrizando en los colegios, por lo que las conductas de los sujetos educativos todavía conservan actitudes propiciadas por las políticas anteriores. En cambio, es mucho lo que los sujetos educativos pudieron decir sobre las estrategias desarrolladas por la SED en torno al PSE actual, pues está siendo socializado, es uno de los temas de conversación, las estrategias están movilizándose en los contextos escolares y los maestros, estudiantes y directivos fueron capaces de expresar sus reflexiones al respecto.



## La experiencia se devela cuando se narra

La construcción de sentido sobre la experiencia se posible a partir de la palabra. Una experiencia siempre es personal y única, por lo cual solamente se devela cuando se reflexiona y expresa. Durante esta *fase 2* al SISPED le interesó resaltar las voces de los sujetos educativos; esto posibilitó describir las formas en que ellos, en sus situaciones particulares, comprendían, razonaban y narraban sus experiencias en torno a la política educativa. Esta información solo se pudo registrar desde la palabra expresada. Las voces de los maestros, estudiantes, acudientes y directivos fueron el medio por el cual se logró acceder a la experiencia vivida y reflexionada. Fue posible conocer la experiencia de los sujetos que hicieron parte de esta investigación a partir de sus reflexiones narradas en las entrevistas y los grupos focales.

Las voces de la comunidad educativa fueron importantes para poder analizar las experiencias vividas a partir de la política educativa en los colegios seleccionados para este estudio cualitativo. No se trató de valorar el éxito de la política educativa exclusivamente, sino que se puso en evidencia la manera en que los sujetos educativos viven, le dan sentido y apropian la política educativa en su cotidianidad escolar. Nadie puede saber cómo es la experiencia de alguien y el único medio para saberlo es cuando la cuenta de su propia voz. Por esta razón la voz de los sujetos educativos se convirtió en el insumo principal para responder a nuestros propósitos, focos de indagación y preguntas de investigación en el marco de la propuesta cualitativa.

---

de contrastar la voz de los sujetos con sus acciones, pero ello implicaría un despliegue de tiempo en el terreno mayor.

## Propósito del estudio

El propósito del estudio fue dar cuenta de las experiencias que se viven alrededor de la política educativa distrital en los colegios oficiales de Bogotá desde la voz de los sujetos y producir información a la comunidad académica y autoridades educativas para reflexionar y/o tomar decisiones sobre la implementación de la política educativa y la garantía del derecho a la educación.

## Focos de indagación

Los focos de indagación fueron:

- La política educativa en los contextos escolares
- La experiencia de los maestros, directivos, estudiantes y acudientes en torno a la política educativa.
- La garantía de los derechos a partir de la Política educativa.
- El Plan Sectorial de Educación 2016-2020: en su Línea estratégica: Calidad educativa para todos (CET) y sus ejes “Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos, Fortalecimiento institucionales, Jornada única y Educación media”.

## Preguntas de investigación

El estudio cualitativo del SISPED responde las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera los sujetos educativos viven experiencias alrededor de la implementación de la política educativa distrital en el marco del eje estratégico CET del PSE?
- ¿Cómo los miembros de la comunidad educativa construyen su realidad a partir de la política educativa distrital?
- ¿Qué significados atribuyen los sujetos educativos a su experiencia relacionada con la política educativa?
- ¿De qué manera la política educativa institucional transforma las dinámicas escolares de la institución educativa?

## Módulos del SISPED

El Sistema de Seguimiento investiga desde distintos frentes el fenómeno político educativo. Es decir que las técnicas utilizados en el SISPED pueden ser variados en la medida en que el estudio de la política educativa tiene una multiplicidad de matices que exigen distintas maneras de acceder al conocimiento de la política educativa en los contextos escolares. A estas técnicas para estudiar la política en el Sistema de Seguimiento se les denominó módulos del SISPED. Cada módulo es autónomo, puede ser estudiado de manera independiente y producir información usando sus propios instrumentos de recolección de información; pero también guardan correspondencia temática, organizada por categorías, con el fin de propiciar la triangulación entre ellos. Justamente el módulo cualitativo, al que hace referencia el presente documento, actúa de manera independiente, pero dialoga con los demás módulos del SISPED.

Esta investigación cualitativa tiene un marcado énfasis en la interpretación y la experiencia. Se enfoca en la experiencia de los sujetos educativos y en interpretar los significados de la experiencia vivida en torno a la política educativa actual. En otras palabras, este documento procura comprender las formas en que la comunidad educativa vivencia, apropia y significa la política educativa que rodea a sus contextos escolares, profundizando en sus propias reflexiones, interpretaciones y significados.

Por consiguiente, durante el presente informe final se da cuenta del cumplimiento del propósito de la investigación y se responden las preguntas de investigación planteadas previamente. Para ello el documento se divide en dos apartados. El primero da cuenta del proceso, la aproximación metodológica y los detalles técnicos e instrumentales. El segundo apartado describe los resultados analizados a la luz de los datos arrojados en las entrevistas y grupos focales aplicados a los seis (6) colegios seleccionados para esta investigación.

[Introducción](#)

[Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental](#) ➤

[Categorías de indagación y análisis](#)

[Muestra de Colegios para la recolección de información](#)

[Trabajo de campo](#)

[Análisis cualitativo del programa CET, en la primera aplicación del SISPED, fase 2](#)

[Codificación del análisis de los resultados cualitativos](#)

[Las experiencias vividas respecto al acompañamiento en seis \(6\) IED](#)

[Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes](#)

[Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica](#)

[Uso del tiempo escolar y jornada única](#)

[Desarrollo integral de la Educación media](#)

[Conclusiones](#)



## Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental

**E**n este apartado se da cuenta del conjunto de acciones encaminadas a obtener, de forma directa, datos relevantes sobre las experiencias vividas por los sujetos educativos. Para ello se definieron unas categorías de análisis emergidas del Plan Sectorial de Educación (PSE); se diseñaron varios instrumentos de indagación dirigidos a los sujetos educativos de manera diferenciada por niveles educativos a partir de entrevistas y grupos focales; se seleccionó una muestra de colegios para aplicar los instrumentos y se realizó el

trabajo de campo en las seis (6) Instituciones educativas distritales (IED) elegidas para esta investigación. La investigación cualitativa realizada en el marco del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares (SISPED) estuvo enfocada en obtener información sobre la experiencia vivida por los sujetos, alrededor de todos los temas relacionados con el eje estratégico Calidad educativa para todos (CET) descritos en el PSE.

	<a href="#">Introducción</a>
<a href="#">Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental</a>	<a href="#">Categorías de indagación y análisis</a> ➔
<a href="#">Muestra de Colegios para la recolección de información</a>	<a href="#">Trabajo de campo</a>
<a href="#">Análisis cualitativo del programa CET, en la primera aplicación del SISPED, fase 2</a>	<a href="#">Codificación del análisis de los resultados cualitativos</a>
<a href="#">Las experiencias vividas respecto al acompañamiento en seis (6) IED</a>	<a href="#">Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes</a>
<a href="#">Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica</a>	<a href="#">Uso del tiempo escolar y jornada única</a>
<a href="#">Desarrollo integral de la Educación media</a>	<a href="#">Conclusiones</a>



## Categorías de indagación y análisis

Para el SISPED el punto de partida durante la presente *fase 2* fue el PSE. El insumo para construir el marco categorial que delimita las indagaciones y análisis del Sistema de Seguimiento emergió precisamente en el PSE <sup>6</sup>. El tener un marco categorial definido exigió que los instrumentos para recolectar información focalizaran su indagación en las categorías de análisis identificadas.

El eje estratégico CET definió como categorías para la indagación y el análisis las siguientes:

Del eje reconocimiento a maestros maestras y directivos docentes se seleccionaron las categorías: formación inicial, formación permanente, formación avanzada, innovación y reconocimiento. Del eje fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica, las categorías:

<sup>6</sup> El SISPED está compuesto por distintos módulos encargados de recoger y analizar información. La investigación que se presenta en este documento hace parte del módulo cualitativo.

Ajuste curricular y del PEI, Prácticas pedagógicas, lecto-escritura, uso de las TIC en el aula, enseñanza y aprendizaje del inglés, atención integral diferencial y manejo integral de la Evaluación. Del eje uso del tiempo escolar y jornada única se seleccionaron las categorías: Fortalecimiento del PEI a través de la jornada única y extendida, extensión de la jornada escolar, infraestructura, servicios para la implementación Jornada única. Finalmente, del eje desarrollo integral de la educación superior, las categorías diversificación de la oferta educación media, acompañamiento institucional y proyecto de vida

Asumir un marco de categorías definido previamente significó un reto para la propuesta cualitativa. En la investigación cualitativa las categorías no deben estar definidas previamente porque ellas emergen del análisis de la información encontrada en los instrumentos aplicados. El punto de partida de una investigación cualitativa son temas amplios que luego se van concretando y delimitando en el trabajo de campo a partir de la información que vaya emergiendo de una manera inductiva. No obstante, era necesario garantizar el dialogo *entre* los módulos del SISPED mediante la definición de un lenguaje común enmarcado en un marco categorial.

Por esta razón, el análisis del eje estratégico CET del PSE, de donde surgen las categorías trabajadas en este estudio cualitativo, se convirtieron en parte del trabajo de campo asumiéndolo como una fuente importante de información que develó datos y permitió identificar categorías. Por lo que el trabajo en terreno ya venía abonado de categorías, las cuales se cultivaron a partir de los resultados arrojados por los instrumentos.

La investigación cualitativa tiene la particularidad de ser flexible en sus principios y por tanto en sus métodos, es asumida más como un medio para llegar al conocimiento y no como una técnica rígida que no permite variaciones. Lo que se privilegia es acceder al saber sin limitar las rutas que se deban seguir para lograrlo. Por esta razón, no resultó problemático definir las categorías previamente, pues, aunque delimitaba las posibilidades de explorar la información a unos temas muy específicos, ello hizo posible profundizar en la información.

## Propuesta de instrumentos para recolección de información

El reto principal de los instrumentos de indagación es poder recoger datos que permitan interpretar la manera en que se vive la cotidianidad de la política educativa en las IED desde la voz de los sujetos. Por esta razón, esta investigación cualitativa se centró en los sujetos que han vivido alguna experiencia con la política educativa actual. Ello

significó que aunque no todos los sujetos educativos la conocían, si hacían parte de la puesta en marcha de las estrategias y acciones de la SED y por lo tanto pudieron expresar sus experiencias.

En este orden, los instrumentos indagaron entre los sujetos que han tenido el encargo de desarrollar estrategias de la política actual en los colegios (maestros y directivos) pero también entre aquellos sujetos que han sido beneficiados con actividades y acciones propuestas en el PSE (estudiantes y acudientes). Todos ellos han tenido experiencia directa con la política educativa aun cuando no la conocían directamente. Lo que implica que tenían una experiencia acumulada sobre la cual se expresaron a partir de los instrumentos de recolección de información propuestos.

Los instrumentos se dirigieron a resaltar la voz de la comunidad educativa situada en el lugar de los hechos del contexto escolar y diferenciada por su status o papel que desempeñaban y que siguen desempeñando. Los instrumentos no se concentraron en las causas, las razones y motivos de la política, sino en las experiencias vividas por los sujetos educativos en torno a las propuestas expresadas en la política de CET.

En este orden los grupos focales y la entrevista se convirtieron en los instrumentos privilegiados para descifrar la vivencia y sobre todo los significados que atribuían los maestros, estudiantes, directivos y acudientes a sus experiencias. Las entrevistas y los grupos focales se interesaron por las reflexiones hechas por los sujetos educativos sobre la política educativa actual. Su propósito fue descubrir las formas de comprensión que los estudiantes, maestros, acudientes y directivos tenían sobre la política educativa implementada. En este sentido los instrumentos permitieron desentrañar la manera en que los sujetos escolares vivenciaban la política educativa y en cómo esta influía en las dinámicas escolares.

## Entrevista

La entrevista es una estrategia de indagación a partir de preguntas. Hacer preguntas y obtener respuestas puede ser más difícil de lo que parece. La palabra hablada o escrita siempre lleva consigo un dejo de ambigüedad, sin importar con qué tanto cuidado hagamos las preguntas y cuan cuidadosos seamos al codificar las respuestas. No obstante, la entrevista es una de las formas más comunes y poderosas con las que podemos tratar de comprender a los demás seres humanos (Fontana, A. y Frey J, 2015). Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas y no estructurada. Cada una de estas posibles formas de proyectar la entrevista está relacionada con los objetivos de la investigación y la metodología seleccionada.



El módulo cualitativo del SISPED se enfrentaba al dilema de arrancar con categorías definidas. Lograr acceder a información primaria relacionada con categorías establecidas previamente exigía gestionar una entrevista estructurada. Pero ello implicaba reducir el espectro de respuestas de los entrevistados, algo que le quita la esencia a la investigación cualitativa. Por esta razón se decidió elaborar una entrevista semiestructurada que permitió indagar por todas las categorías pero con la posibilidad de que los entrevistados estructuran sus respuestas según su comprensión y a partir de sus propias reflexiones.

La entrevista semiestructurada se mueve en medio de dos fuerzas: la estructuración y la no estructuración. Ello exigió tener una buena batería de preguntas que ubicaron al entrevistado en las categorías identificadas pero con la posibilidad de que pueda construir la respuesta desde su propia deliberación y campos reflexivos de su interés. Por ello, el punto de partida de la entrevista semiestructurada fueron preguntas abiertas que apuntaban a las categorías de análisis.

Dichas categorías también fueron punto de partida para la realización de los grupos focales. Tanto la entrevista semiestructurada como los grupos focales consolidaron una batería de preguntas abiertas asociadas a las categorías identificadas por el SISPED con el fin de garantizar la recolección de información alrededor de estos temas. Además, indagar sobre estas categorías permitió la triangulación entre los módulos del Sistema de Seguimiento, pues todos ellos las asumen como eje para el desarrollo de sus interpretaciones y análisis.

## Grupos focales

Los grupos focales son conversaciones colectivas que tienen como insumo unas preguntas abiertas que ambientan y dirigen los temas a tratar (Kamberelis G. y Lincoln, Y., 2016) (Martínez-Miguélez, 2015) (Hernandez-Sampieri, R. Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P., 2014). Los grupos focales diseñados para esta investigación cualitativa también tomaron como punto de partida las categorías identificadas para el diseño temático de los tópicos de indagación. Es decir que los grupos focales estuvieron ambientados por preguntas asociadas a reconocimiento a maestros, fortalecimiento institucional, jornada escolar y educación media que hacen parte de la línea estratégica CET del PSE.

### Principio de complementariedad en los grupos focales

Niel Bohr premio nobel de física en 1922, observando las partículas de luz descubrió que una partícula sola y aislada tiene un comportamiento distinto, aparentemente errático, a cuando está con varias partículas de luz. El nobel advirtió que las partículas de luz cuando se reúnen despliegan una actuación complementaria. Surge así el concepto de complementariedad. Otros campos disciplinares comenzaron a adoptar

el concepto (Martínez-Miguélez, 2015). Las disciplinas relacionadas con las ciencias sociales lo acogieron a manera de metáfora, para analizar cómo se comportan los grupos sociales. El grupo focal como metodología de recolección de información asume la complementariedad como un propósito fundamental, en la que los temas abordados son enriquecidos a partir de las múltiples miradas.

Cada integrante de un grupo capta aspectos de la realidad que se complementan con la perspectiva de los demás integrantes. No necesariamente un grupo de personas es una aglomeración de conflictos o contradicciones, sino sobre todo un encuentro de diversas posturas y maneras de ver el mundo que se entrelazan y enriquecen. En esencia el principio de complementariedad en un grupo focal subraya la incapacidad de que un solo ser humano pueda percibir toda la realidad. Así como una partícula de luz se comporta erráticamente y no logra iluminar focalizadamente, una sola persona tampoco puede dar cuenta de la totalidad respecto a un tema o fenómeno (Martínez-Miguélez, 2015). Una sola persona es incapaz de percibir toda la realidad desde una sola perspectiva, enfoque, abordaje o punto de vista; es decir, desde un solo intento de captarla. La descripción más rica se logra cuando se da espacio a las diferentes perspectivas de una manera complementaria y se suman las voces de todas las personas.

Las experiencias cobran sentido en relación con los otros. Cuando las experiencias sobre un mismo fenómeno son compartidas entre los participantes, ellas cobran fuerza en el momento que se cruzan y adquieren un sentido en relación con los demás. Por esta razón, los grupos focales propuestos para el trabajo de campo pretendieron explorar la experiencia alrededor de la política educativa de una manera complementaria. Todas las voces fueron importantes para develar las vivencias alrededor de la política educativa en los contextos escolares a los que se accedió en esta investigación. Una mirada complementaria desde las voces de la comunidad académica permitió tener un panorama completo y más claro de las experiencias construidas por los sujetos en torno la política educativa.

	<a href="#">Introducción</a>
	<a href="#">Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental</a>
	<a href="#">Categorías de indagación y análisis</a>
	<a href="#">Muestra de Colegios para la recolección de información</a> ➔
	<a href="#">Trabajo de campo</a>
	<a href="#">Análisis cualitativo del programa CET, en la primera aplicación del SISPED, fase 2</a>
	<a href="#">Codificación del análisis de los resultados cualitativos</a>
	<a href="#">Las experiencias vividas respecto al acompañamiento en seis (6) IED</a>
	<a href="#">Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes</a>
	<a href="#">Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica</a>
	<a href="#">Uso del tiempo escolar y jornada única</a>
	<a href="#">Desarrollo integral de la Educación media</a>
	<a href="#">Conclusiones</a>



## Muestra de Colegios para la recolección de información

Es importante aclarar que las muestras en los estudios cualitativos no buscan interpretaciones que correspondan a la totalidad. Algunos investigadores tienden a creer que los datos recogidos en una muestra cualitativa hablan por todo el grupo poblacional. Flick (2013), Savin-Baben y Major (2013), Creswell (2013, a), Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2014), señalan que en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística pues el interés no es generalizar los resultados a una población más amplia. Lo que buscan los estudios cualitativos es profundidad (Hernández-Sampieri, R. Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. , 2014).

No obstante, la muestra seleccionada para la investigación cualitativa es importante, pero tiene en cuenta otros factores que se distancian del enfoque de muestra probabilística. Para la realización esta investigación se tomó en cuenta los siguientes elementos:

1. Capacidad operativa para la recolección de la información y posterior análisis. El SISPED contrató una empresa para recoger la información. Dicha empresa tuvo a su cargo la tarea de recoger información para el estudio cualitativo CET, del cual damos cuenta en este informe final, pero también recogió información para el estudio cuantitativo de CET y recogió información cualitativa y cuantitativa para EERRP. Por otro lado, los instrumentos cualitativos tienden a arrojar un gran cúmulo de información versátil y variada que exige un tiempo considerable para su análisis. Este factor también fue tenido en cuenta para

definir la muestra, con el fin de no dejar datos perdidos, que podrían ser relevantes para el SISPED.

2. El número de participantes necesarios para acopiar información suficiente. El fin fue alcanzar saturación en los temas abordados; es decir, se recogió información suficiente para el análisis. El profesional de campo fue el encargado de advertir el momento en que los participantes ya no tenían nada novedoso que aportar a los temas tratados en los instrumentos. Para este trabajo cualitativo se aplicaron instrumentos suficientes que lograron saturación en los temas abordados.

3. El otro elemento que se asumió para la definición de la muestra fue el tiempo con el que se contó para la aplicación. El SPEDD estuvo mediado por los compromisos de la vigencia 2017. Lo cual exigió cumplir con unos tiempos específicos. En ese sentido, se definió, para la cosecha de los datos en campo, un mes que por las circunstancias de cada IED se extendió a dos meses.

Estos tres elementos en relación con la cantidad de instrumentos, nos permitió definir, para el trabajo de campo, seis (6) colegios y un total de veinticuatro (24) aplicaciones de instrumentos entre grupos focales y entrevistas.

En cada colegio se recogió información de los cuatro niveles de formación (educación inicial, educación básica primaria, educación básica secundaria y educación media) y de todos los sujetos educativos que hacen parte de la comunidad educativa (Estudiantes, directivos, docentes y acudientes). Adicionalmente se desarrollaron entrevistas a cuatro Directores Locales quienes proporcionaron información privilegiada, gracias a su cercanía con la SED y su conocimiento mayor de la implementación del PSE.

La Secretaría de educación Distrital en su PSE definió doce (12) zonas para desarrollar su política educativa en los Colegios Oficiales. Al definir las zonas la SED tuvo en cuenta el número de instituciones educativas, las sedes, el número de matrícula y características especiales de los colegios. La intención sustancial de esta distribución por zonas es garantizar una mejor y oportuna atención. Por su cercanía geográfica y similitudes en sus características se agruparon, según el Plan Sectorial, en la zona uno (1) Teusaquillo, Usaquén, chapinero y Barrios Unidos, en la zona dos (2) Santa fe, la Candelaria, Antonio Nariño y Mártires, la zona cinco (5) Tunjuelito y Puente Aranda, la zona doce (12) las rurales y todas las demás zonas funcionan como localidades. En este orden y como lo que se espera es hacer seguimiento a la política educativa distrital, se acogió esta distribución para la realización del muestreo cualitativo y por consiguiente se eligió un colegio por cada una de estas zonas. Para un total de doce (12) colegios.

El SISPED durante la fase 2 le hizo seguimiento a dos ejes estratégicos del PSE. Por consiguiente, se definió para CET seis (6) colegios –uno por cada zona- y para *ERRP* otros seis (6) colegios que cubrían las otras seis (6) zonas, para un total de doce (12) zonas en las que se desplegaron los instrumentos cualitativos.

Vale aclarar que en torno a CET y EERRP también se realizó indagación cualitativa con el fin de triangular información y así tener mayor margen de análisis y contrastación de resultados. El muestreo cualitativo también tuvo en cuenta las doce (12) zonas establecidas en el PSE mediante un escalonamiento multietápico que dejó como resultado la selección de sesenta (60) colegios de los cuales se seleccionaron los doce (12) para la realización del trabajo cualitativo. Esta sintonía en la selección nos permitió un mayor espectro analítico al momento de triangular los módulos del SISPED. La posibilidad de triangular información no solo está mediada por la correspondencia categorial, sino también por la sintonía entre los métodos en la selección de los colegios, lo cual permitió una mirada particular y general de los resultados. Se pudo analizar el todo, pero también analizar las partes.

Otro criterio de selección de la muestra relacionada exclusivamente con el trabajo cualitativo en CET estuvo mediado por la preocupación de las últimas administraciones del Gobierno Distrital por mejorar el rendimiento en las pruebas estandarizadas. Si hacemos un seguimiento a la política educativa Distrital podemos evidenciar que muchas de las estrategias estuvieron dirigidas a mejorar los resultados. El actual PSE no se queda atrás y su eje estratégico CET comienza mostrando el estado actual de la calidad educativa a partir de los resultados en las *pruebas saber* y proyecta sus metas hacia un mejor rendimiento en este tipo de pruebas. Incluso la última rendición de cuentas, efectuada en abril del presente año 2017, dejó ver la necesidad de mejorar los resultados en las pruebas como un elemento central de la política de calidad. En este sentido, para CET, se seleccionaron colegios que se encontraban en los distintos márgenes de rendimiento. Los resultados disímiles en las pruebas saber entre los colegios de la muestra permitió interpretar los datos recolectados de una manera comparativa.


Finalmente, el otro criterio de selección es que todos los colegios seleccionados para la investigación cualitativa contaban con educación inicial, jornada única y educación media integral. Estos criterios son centrales en la línea estratégica CET del PSE.

[Introducción](#)

[Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental](#)

[Categorías de indagación y análisis](#)

[Muestra de Colegios para la recolección de información](#)

[Trabajo de campo](#) 

[Análisis cualitativo del programa CET, en la primera aplicación del SISPED, fase 2](#)

[Codificación del análisis de los resultados cualitativos](#)

[Las experiencias vividas respecto al acompañamiento en seis \(6\) IED](#)

[Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes](#)

[Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica](#)

[Uso del tiempo escolar y jornada única](#)

[Desarrollo integral de la Educación media](#)

[Conclusiones](#)



## Trabajo de campo

El desarrollo del trabajo de campo tuvo una duración de dos (2) meses y fue llevado a cabo por la entidad DEPROYECTOS, especialista en aplicar instrumentos para recolectar datos tanto cualitativos como cuantitativos. Con el fin de garantizar la recolección de información, privilegiando la voz de los sujetos educativos, se diseñaron protocolos de aplicación de los instrumentos que guiaron a los profesionales de campo en la indagación, transcripción y sistematización de los datos acopiados. Para CET se hicieron siete (7) protocolos. Cada protocolo iba dirigido a un público y nivel educativo específico con el fin de recolectar información diferenciada. En esencia los temas tratados en cada protocolo eran los mismos pero la manera de abordarlos estaba acorde a cada grupo (ver los anexos de protocolo de instrumentos). Los protocolos iban dirigidos a estudiantes, maestros, acudientes y directivos de todos los niveles. Adicionalmente se diseñó un protocolo de entrevista dirigido a los directores locales quienes contaban con información privilegiada sobre la implementación de la política educativa actual. En cada colegio seleccionado se aplicaron los diversos instrumentos. En las siguientes tablas (*tabla 1* y *tabla 2*) se puede visualizar las aplicaciones por instrumento por nivel y grupo:

## Aplicación grupos focales

Grupos focales	IED 1	IED 2	IED 3	IED 4	IED 5	IED 6
Estudiantes educación inicial			✓			
Estudiantes básica primaria					✓	
Estudiantes básica secundaria		✓				
Estudiantes media	✓					
Docentes educación inicial						✓
Docentes básica primaria	✓				✓	
Docentes básica secundaria		✓		✓		
Docentes media			✓	✓		
Acudientes			✓			



## Aplicación entrevistas

	IED 1	IED 2	IED 3	IED 4	IED 5	IED 6
Directivo Docente	✓	✓	✓	✓		
Rector		✓		✓	✓	✓
Director Local	✓		✓		✓	✓

Como se puede apreciar en las tablas, a cada IED se le aplicaron varios instrumentos para recolectar información en los diferentes niveles y grupos, con la intención de garantizar la diversidad de voces en un mismo contexto. Esta aplicación nos permitió destacar la multiplicidad de experiencias que se tejen alrededor de la política educativa. Al final se pudo develar que una misma política construye diversas experiencias según el grupo al que va dirigido; y que cada sujeto desempeña un rol particular respecto a la política educativa, por lo que las experiencias recogidas fueron múltiples y diversas.

El protocolo de entrevista y el protocolo de grupo focal manejaron temas similares pero los abordajes fueron distintos. Esta variación dependió del rol diferenciado de cada uno de los sujetos que hicieron parte de la investigación. Esta manera de abordar los temas garantizó que la información emergiera de manera diversificada, lo que permitió contrastar las voces de los sujetos educativos. Se pudo confirmar que la experiencia vivida alrededor de la política es distinta entre los integrantes de la comunidad educativa. La manera en cómo la vive y la significa cada sujeto es particular a su comprensión de mundo. No es igual la experiencia en torno a CET para una maestra que para un estudiante. Las vivencias en torno al inglés, la lectoescritura y las TIC, por ejemplo, difieren entre quien enseña y quien aprende, entre quien observa o gestiona y entre quien está en el lugar de los hechos.

El trabajo de campo se había previsto para un mes, pero las circunstancias particulares de los colegios seleccionados no permitieron respetar la agenda establecida y se prolongó por dos meses. Las razones fueron variadas, una de ellas es que el trabajo de campo no solo proveía información para este módulo, sino también para el módulo cuantitativo y para el módulo de análisis temático y cada uno de estos módulos desplegó distintos instrumentos para recolectar información. Otra razón fue que los colegios, durante la etapa de aplicación de instrumentos manejaron una

rutina institucional muy acelerada y con múltiples compromisos; por ello, cada vez que se tomaba una hora de los maestros, estudiantes o directivos, para aplicar los instrumentos, ellos debían dejar de realizar alguna de sus tareas institucionales.

Esta circunstancia representó un problema logístico, pues en cada colegio había que aplicar diversos instrumentos, lo que alteraba la dinámica escolar. Así que los colegios optaron por repartir la aplicación de los instrumentos en varias sesiones y en distintos días con el argumento de resultar menos traumático para la dinámica institucional. Por esa razón, en la mayoría de los colegios no se pudo aplicar los instrumentos en un solo día, así que se debió programar varias visitas de acuerdo a los espacios y tiempos de cada IED. Esta fue la causa principal de que el tiempo de aplicación calculado se duplicara.

No obstante, la disposición de los colegios para colaborar fue importante y ello permitió que se cumpliera con la diligencia de todos los instrumentos. Aun cuando hubo muchos reparos en los tiempos y los espacios para el desarrollo de las visitas, se aplicaron todas las entrevistas y grupos focales en cada IED seleccionada. Esta disposición se vio reflejada en la dedicación que mostró cada participante cuando se desarrolló el trabajo de campo.

Es decir, que, aunque los participantes seleccionados para la investigación perdían tiempo para desarrollar sus actividades cotidianas, esto no fue impedimento para participar activamente de la conversación propuesta en los grupos focales y responder las preguntas en las entrevistas. Muchas veces se quejaban del tiempo que perdían, pero se esmeraban en ser muy activos hablando de los temas planteados.

Esta disposición nos permitió acopiar un gran cumulo de relatos a partir de los instrumentos aplicados. Se pudo escuchar las voces de los estudiantes y maestros de todos los niveles educativos; igualmente se recogieron las reflexiones de los rectores, los directivos docentes y los directores locales quienes desde su lugar diferenciados nos contaron sus experiencias en torno a la política educativa actual. Todos los relatos fueron organizados por eje y categoría con el fin de identificar las diversas experiencias en torno a la política de CET del PSE. En el siguiente capítulo se presentará el análisis de los resultados que dan cuenta de la experiencia vivida, alrededor de la política educativa, por los sujetos educativos en los contextos escolares.

[Introducción](#)

[Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental](#)

[Categorías de indagación y análisis](#)

[Muestra de Colegios para la recolección de información](#)

[Trabajo de campo](#)

[Análisis cualitativo del programa CET, en la primera aplicación del SISPED, fase 2](#) ➔

[Codificación del análisis de los resultados cualitativos](#)

[Las experiencias vividas respecto al acompañamiento en seis \(6\) IED](#)

[Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes](#)

[Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica](#)

[Uso del tiempo escolar y jornada única](#)

[Desarrollo integral de la Educación media](#)

[Conclusiones](#)



## Análisis cualitativo del programa CET, en la primera aplicación del SISPED, fase 2

**E**n este apartado vamos a desplegar el análisis de los datos recogidos en las entrevistas y grupos focales aplicados en las seis (6) Instituciones educativas distritales (IED) seleccionadas para esta investigación cualitativa. Para empezar, es necesario resaltar que escuchar las voces de la comunidad educativa fue una intención específica del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares (SISPED) durante esta *fase 2*. En general la política educativa ha sido creada y gestionada por personas distintas a los sujetos educativos (directivos, maestros, estudiantes y acudientes). El SISPED a largo plazo espera amplificar la voz de los sujetos educativos para que sea escuchada por los académicos,

los decisores de política y la sociedad interesada por los temas de la educación. La entrevista y los grupos focales resultó ser una manera efectiva para acceder a estas voces, pues arrojó un cúmulo de información rica en contenido que nos permitió analizar las experiencias de los sujetos educativos en torno a la actual política educativa.

Aunque los datos arrojados no se pueden generalizar, fue posible visualizar a profundidad los matices que cobra la experiencia de los sujetos educativos. Se puede evidenciar, en la información analizada y presentada en este apartado, que estas voces de la comunidad educativa de estas seis (6) IED entonan distintos relatos y viven experiencias heterogéneas sobre la política, incluso en un mismo contexto educativo las experiencias relatadas tenían diferentes sabores para cada uno de los sujetos educativos. Los datos acopiados evidenciaron que la política educativa tiene desarrollos variados en cada una de las seis (6) IED del estudio y esto es un hecho paradójico porque generalmente las propuestas de política educativa esperan afectar de la misma manera a la población.

[Introducción](#)

[Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental](#)

[Categorías de indagación y análisis](#)

[Muestra de Colegios para la recolección de información](#)

[Trabajo de campo](#)

[Análisis cualitativo del programa CET, en la primera aplicación del SISPED, fase 2](#)

[Codificación del análisis de los resultados cualitativos](#)

[Las experiencias vividas respecto al acompañamiento en seis \(6\) IED](#)

[Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes](#)

[Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica](#)

[Uso del tiempo escolar y jornada única](#)

[Desarrollo integral de la Educación media](#)

[Conclusiones](#)



## Codificación del análisis de los resultados cualitativos

En las líneas que vienen a continuación se presenta el análisis cualitativo de la línea estratégica CET, en la primera aplicación del SISPED. El análisis que se presenta responde a los temas asociados con Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes, fortalecimiento curricular, jornada escolar y educación media, pero desde

la perspectiva de los sujetos educativos. Es decir que este análisis obedece a las experiencias vividas por los maestros, estudiantes, directivos y acudientes respecto a la política educativa actual.

Con el ánimo de preservar la intimidad de cada uno de las seis (6) IED que participaron en esta investigación cualitativa, no serán llamadas por su nombre, sino que a cada una se le asignará un número: IED1, IED2, IED3, IED4, IED5, IED6. En los colegios se aplicaron grupos focales y entrevistas dirigidas a maestros, rectores, directivos docentes, directores locales, estudiantes y acudientes. En cada colegio se desarrollaron tres (3) instrumentos entre entrevistas (E) y grupos focales (GF), exceptuando la IED6 donde solo se aplicaron (2) instrumentos y en la IED4 donde se aplicaron cuatro (4)<sup>7</sup>. Adicionalmente se realizaron entrevistas a cuatro (4) directores locales de las localidades a las que pertenecía cada una de las IED seleccionadas para el estudio. Esta información recoge la voz de los sujetos en torno a la política educativa distrital delineada en el Plan Sectorial Educación. Vale advertir que el análisis será presentado por cada una de las categorías definidas previamente y se le dará relevancia al sujeto que expresa su experiencia. Ello significa que, aunque la perspectiva del investigador está presente en la interpretación de los datos se considera cada una de las voces de los sujetos de manera diferenciada.

Por ello a cada colegio y sujeto se le dará un código de referencia que facilitará su ubicación en el análisis desarrollado. De esta manera si se está describiendo lo que dijo un estudiante de educación media del colegio uno (1) en un grupo focal la manera de referenciarlo será en forma de cita y entre paréntesis: (*IED1, EST EM, GF*). Sin embargo, y con el fin de no saturar la gramática con citas codificadas, estas se combinarán con el lenguaje común en el que son nombrados habitualmente. Es decir, que si el ejemplo anterior es usado varias veces en un mismo párrafo se le reconocerá no solo como (*IED1, EST EM, GF*) sino que también podrán ser nombrados como sujeto en la oración, así: *los estudiantes de educación media de la IED1 expresaron....* de esta manera se espera que el lector no se sienta avasallado con la codificación.

Las convenciones referenciales para citar la voz de los sujetos educativos serán usadas como aparecen en el siguiente cuadro:

---

<sup>7</sup> Esta decisión fue coyuntural pues la IED6 donde se tenía programado aplicar un GF a acudientes al final no fue posible reunirlos porque al ser un colegio rural, a estos les fue complicado asistir en los tiempos programados. Por eso este instrumento se le sumo a la IED4

## Convenciones utilizadas según los sujetos educativos y los instrumentos

Estudiantes de educación inicial –*EST EI*  
 Estudiantes de educación básica primaria –*EST BP*  
 Estudiantes de básica secundaria –*EST BS*  
 Estudiantes de educación media –*EST EM*  
 maestros de educación inicial – *MAES EI*  
 maestros de educación básica primaria – *MAES BP*  
 maestros de básica secundaria – *MAES BS*  
 maestros de educación media – *MAES EM*  
 Directivos docentes *DIR DOC*  
 Acudiente -*ACUD*  
 Rectores *REC*  
 Directivos locales -*DILE*  
 Entrevista –*E*  
 Grupo focal –*GF*

La manera en que se presenta la información será por categorías asociadas a cada uno de los ejes de la línea estratégica CET. En ese sentido, los datos recogidos y analizados alimentaran la información de cada una de las categorías. Cada categoría cuenta con la experiencia compartida por los maestros y estudiantes de cada uno de los niveles educativos y los rectores, directores y acudientes de cada una de las seis (6) IED que participaron en el estudio. Es decir que se prioriza el cruce de las voces y niveles educativos con el fin de contrastar las experiencias que cada participante tiene alrededor de la política educativa.

Por consiguiente, las categorías se alimentan de las diversas reflexiones de cada nivel educativo, por lo que la información es muy rica en contenido y esta matizada por todas las experiencias que se han vivido alrededor de los cuatro ejes de la política de CET. Cada categoría genera una serie de subcategorías que emergen del análisis inductivo de los datos. Es decir que aunque había unas categorías predeterminadas, las subcategorías retoñan de los datos analizados a la luz de las experiencias relacionadas por los sujetos educativos participantes en investigación.

[Introducción](#)

[Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental](#)

[Categorías de indagación y análisis](#)

[Muestra de Colegios para la recolección de información](#)

[Trabajo de campo](#)

[Análisis cualitativo del programa CET, en la primera aplicación del SISPED, fase 2](#)

[Codificación del análisis de los resultados cualitativos](#)

[Las experiencias vividas respecto al acompañamiento en seis \(6\) IED](#) ➔

[Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes](#)

[Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica](#)

[Uso del tiempo escolar y jornada única](#)

[Desarrollo integral de la Educación media](#)

[Conclusiones](#)



## Las experiencias vividas respecto al acompañamiento en seis (6) IED

Una estrategia transversal para alcanzar la calidad educativa planteada en el PSE es el acompañamiento. Consiste en acompañar la gestión e implementación de la línea estratégica CET en las IED. Dicha línea estratégica plantea cuatro grandes ejes o componentes temáticos sobre los cuales la Secretaría de Educación Distrital (SED) ha venido trabajando en las respectivas IED, ellos son:

- Bogotá Reconoce a sus Maestros, Maestras y Directivos docentes.
- Fortalecimiento Institucional desde la Gestión Pedagógica.
- Uso del Tiempo Escolar y Jornada Única.
- Desarrollo integral de la educación media.

Todos ellos están siendo gestionados en cada una de las IED mediante procesos de acompañamiento bajo la premisa fundamental de lograr mayor calidad educativa. No obstante, en cinco (5) de los seis (6) colegios el acompañamiento de la SED no ha sido constante. Todo indica que los colegios seleccionados para esta investigación han tenido que gestionar la política de calidad educativa con una asesoría exigua e intermitente. En la mayoría de los grupos focales con maestros y en cada entrevista a directivos docentes siempre salía a flote el reclamo de que la SED no acompañaba las estrategias propuestas de manera continua.

Miremos algunos relatos:



“Nuestros docentes noveles no han sido acompañados” ... (IED2, REC, E). “vinieron unos expertos a que les habláramos del PEI y de los contenidos que manejamos en el colegio luego nos hicieron algunas recomendaciones, pero no han vuelto...” (IED2, MAES BS, GF). “nos hicieron unas sugerencias al currículo y nos dieron algunas recomendaciones para el uso de las TIC en clase, nos dijeron que vendría alguien a dar una clase usando una herramienta digital, pero han pasado seis meses y no ha venido...” (IED3 MAES EM, GF). “para nosotros esto no es acompañamiento es una visita que nos hacen máximo dos veces al año pero los que vienen no conocen el contexto y nos hacen sugerencias fuera de lugar” (IED1 MAES BP, GF) “Por aquí no nos voltean a mirar, a los funcionarios de la SED les queda muy lejos este colegio, escasamente viene a mirar cómo va la jornada única y lo único que hacen es cuestionar pero no nos ayudan a mejorar” (IED6 MAES EI, GF) “el acompañamiento a la práctica educativa de los docentes se mal interpreta, al final la SED nos da unas estrategias para acompañar a nuestros maestros pero somos nosotros como institución quienes debemos acompañarnos. Lo que pasa es que los docentes no les gusta abrir las puertas de su aula...” (IED4, REC, E). Esta IED4 al parecer es afortunada con el acompañamiento, los relatos de los maestros coinciden en que ha sido una experiencia significativa y de alto impacto para la transformación curricular y el ajuste de los contenidos. Aun así, es una sola de las seis (6) IED que participaron en la investigación.

No son los únicos relatos, hay muchos más al respecto, cada uno de los cuatro ejes de la política de CET tiene testimonios asociados a que el acompañamiento de la SED no es suficiente. Hay varias explicaciones para ello: Los colegios son autónomos en sus procesos, sus currículos y PEI son potestad de cada institución, los lineamientos didácticos para gestionar las competencias básicas y del ciudadano de hoy los construyen las IED, la jornada escolar y su ampliación a los diversos modos de jornadas, entre ellas la más notoria la Jornada única, son administradas por cada colegio y son ellos los que deciden si la desarrollan o no, el componente de reconocimiento a los maestros y directivos solo es posible si cada colegio, en la voz de sus rectores, gestionan, y cada maestro y directivo advierte sus necesidades formativas y hacen el proceso para acceder. Otra explicación es que el PSE oficial apenas salió a la luz, según uno de los directores locales entrevistados apenas la segunda semana de septiembre había recibido el PSE; y aunque existían unas Bases del Plan, sobre las cuales se operó durante el 2016 y parte del 2017, ello creó un limbo en la gestión de la política difícil de contrarrestar que hacía a la SED actuar tímidamente en el acompañamiento.

Por otra parte, no todos los gobiernos distritales que han administrado la política educativa disponían entre sus estrategias el acompañamiento, simplemente planteaban una política que cada IED desde su antonimia debía gestionar. Esta vez la SED mediante su PSE

propuso un acompañamiento para cada uno de los ejes de la línea estratégica CET. Es una tarea compleja llegar a todas las IED de manera periódica para acompañar procesos de mejora que redunden en calidad educativa.

Pero también hay que decir que en la IED 4 ha habido un acompañamiento importante en lo que se refiere a acompañamiento institucional al PEI y al currículo. “...semanalmente se hace un trabajo de una hora con maestros y estudiantes que redundan en ideas muy creativas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (IED4, MAES EM, GF). “La estrategia de pares de acompañamiento pedagógico para las instituciones educativas está comenzando a rendir frutos, hemos aprendido mucho de ellos... son profesionales que ayudan a definir cómo estamos a nivel pedagógico o en qué está la institución, y en qué se debe fortalecer y sus consejos casi siempre son acertados” (IED4, MAES, BS, GF).

[Introducción](#)  
[Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental](#)  
[Categorías de indagación y análisis](#)  
[Muestra de Colegios para la recolección de información](#)  
[Trabajo de campo](#)  
[Análisis cualitativo del programa CET, en la primera aplicación del SISPED, fase 2](#)  
[Codificación del análisis de los resultados cualitativos](#)  
[Las experiencias vividas respecto al acompañamiento en seis \(6\) IED](#)  
[Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes](#) ➔  
[Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica](#)  
[Uso del tiempo escolar y jornada única](#)  
[Desarrollo integral de la Educación media](#)  
[Conclusiones](#)



## Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes

Sobre este eje se indagó a los maestros, directivos, rectores y diles. Son ellos quienes cuentan con información privilegiada, máxime porque son los directos beneficiados y gestores de dicha política sobre la cual la SED ha venido trabajando decididamente mediante convocatorias, eventos públicos, divulgación, folletos explicativos, rutas identificadas para facilitar el acceso a los maestros. A pesar de esta gestión importante por parte de las SED, el conocimiento de esta política de reconocimiento a maestros y directivos en los seis (6) colegios participantes en este estudio

cualitativo, era relativamente limitado, predominan dudas al respecto; sin embargo, los temas asociados a esta política son de amplio conocimiento.

Por ejemplo, en el IED1, el profesor del nivel educativo básica primaria no tiene conocimiento directo de la política Bogotá reconoce a sus maestros, pero cuando se les desgranaban los temas asociados entonces comienzan a identificar muchos elementos que les son familiares, lo mismo sucedió con los profesores de básica secundaria de las IED2 y IED4. Por su parte algunos de los profesores de educación media de las IED 3 y 4, en algún momento habían sido convocados a un evento donde conocieron esta política de reconocimiento a maestros y directivos.

Resulta interesante que algunos docentes relacionen esta política con los programas de cualificación desarrollados por el IDEP en la media que esta entidad es autónoma en sus desarrollos y sus propuestas de formación surgen de sus propias dinámicas de trabajo. Miremos: “estaban involucrados con el IDEP en los programas de formación para el desarrollo de ambientes de aprendizaje” (IED1 MAES BP, GF). Estos mismos profesores consideran necesario que los programas de formación sean más accesibles, desde dos aspectos principalmente, primero respecto a los horarios que manejan las propuestas de formación docente, pues son muy ajustado; y segundo, respecto al tipo de los profesores que son aceptados ya que los maestros provisionales no pueden beneficiarse.

Se puede advertir que el reconocimiento es un tema de profundo interés para los profesores, pero el acceso a los beneficios brindados es muy dispendioso. En esencia todos los grupos focales desarrollados con los profesores de los distintos niveles educativos de las seis (6) IED coincidieron en que los procesos de formación son centrales para los maestros, pero el puente entre la SED y los colegios está deteriorado. Para acceder a alguna beca para estudio hay que recorrer un largo camino de requisitos sin la plena seguridad de lograr el propósito.

Adicionalmente las condiciones para participar son cambiadas sin consultar a los docentes “...antes uno podía seleccionar que maestría hacer y en qué universidad, pero ahora solo hay unas pocas maestrías habilitadas y en unas universidades preestablecidas, pero solo nos enteramos cuando fuimos a realizar el proceso de inscripción...” (IED3 MAES EI, GF). Por otro lado, hay una desproporción en los cupos; por ejemplo, un director local destacó la amplia participación de los docentes de la localidad, al advertir que en su localidad laboran cerca de 4.000 docentes, y se encuentran inscritos como beneficiarios al programa de reconocimiento 880, de los cuales algunos están beneficiados con becas de estudio. Analizando estos números en términos de porcentaje, el 22%, es muy bajo, aunque a los ojos del director local es alto.

Según el PSE en el componente de reconocimiento a maestros se gestan dos tipos de formación, una relacionada con la formación

posgradual a nivel de especializaciones, maestría y doctorado, y otra de educación permanente relacionada con diplomados, PFPD, cursos etc., dirigidos a propiciar habilidades para la innovación pedagógica que se realizan en alianza con diferentes universidades y se centran en áreas específicas de conocimiento.

La entrevista a los cuatro (4) directores locales nos permitió acceder a un panorama más amplio de la política educativa. Los seis (6) colegios que se indagaron apenas conocen el componente de reconocimiento a docentes, pero, según los directores locales entrevistados, “esta política se está llevando a los colegios de la localidad, y los maestros responden con entusiasmo” (DILE, E).

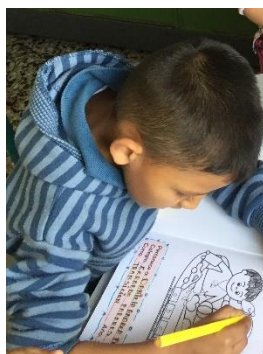
Por otro lado, desde el liderazgo de los rectores y con la participación de sus docentes, se deciden cuáles son las necesidades formativas de los maestros en cada colegio. “Por esta razón se está implementando la estrategia *Planes Institucionales Anuales de Formación -PIAF-* que fueron elaborados por cada colegio y que posteriormente son representados por docentes de la localidad; esto para responder a sus necesidades, buscando que las universidades oferten a sus colegios programas que se necesitan y que permitan el fortalecimiento de la educación a través de la capacitación y acompañamiento *in situ*” (DILE, E).

En esta perspectiva dice otro director local “el papel de la dirección local frente a esta propuesta de reconocimiento se centra en motivar la participación y abrir espacios para la realización de las actividades; por ello, se busca facilitar y empoderar a los docentes, pero también sensibilizar a los rectores y acompañar la presentación de experiencias para que realmente se sienta que si existe tal reconocimiento. El *foro local* constituyó un ejemplo reciente de reconocimiento a maestros, maestras y directivos docentes, puesto que allí se destacaron todas las iniciativas de innovación de la localidad y el conversatorio se realizó con invitados de la localidad, principalmente rectores” (DILE E).

Es posible evidenciar que los cuatro (4) Directores Locales entrevistados conocen muy bien la política Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos y su compromiso es evidente, sus acciones se centran en movilizar la estrategia en cada una de sus localidades y trabajar en llave con los rectores y el comité de docentes encargado de aprobar los requerimientos formativos de los colegios de cada localidad. Adicionalmente los PIAF son un paso fundamental que los rectores dan de acuerdo a las necesidades del colegio que representan.

A nivel local se despliegan dos estrategias de reconocimiento: primero, la red para visibilizar proyectos de investigación en la comunidad educativa, a través de espacios donde participan los docentes con formación posgradual; segundo, articulación con centros de formación y

socialización de la SED. “...La unidad móvil es la materialización de las dos estrategias, allí los docentes tienen conversatorios y pueden acceder a la información pormenorizada de los diferentes apoyos que oferta la SED” (*Dile E*).



## Formación inicial

La formación inicial es uno de los ingredientes del eje Bogotá reconoce a sus maestras, maestro y directivos docentes. Las IED están recibiendo docentes noveles cada cierto tiempo, dependiendo de la cantidad de estudiantes con los que cuentan. No obstante, la rotación de docentes no es frecuente en cada colegio, los docentes gozan de cierta estabilidad cuando ingresan a un colegio oficial. Pero la cantidad de colegios en el distrito siempre garantiza rotación. Por esta razón la formación inicial siempre es un factor a considerar, adicionalmente no involucra solamente docentes noveles sino también procesos de acompañamiento a las licenciaturas lo que hace muy lógico que este elemento sea considerado en el marco de la política de calidad.

En los seis (6) colegios que participan en el estudio no hay mucho conocimiento de experiencias de docentes noveles, Según el Rector de la IED2, en ello también coincide su coordinador, (ambos entrevistados), no han tenido experiencia de acompañamiento de la SED a los docentes noveles, ni tampoco para la formación pedagógica a los no licenciados. Indica el coordinador de la IED2, que “no han tenido docentes noveles en el colegio, y que debido a que el colegio exige una licenciatura a los docentes que ingresan, esta formación se lleva a cabo de manera independiente por parte de los no licenciados interesados en hacer parte del colegio” (IED2, *DIR DOC*, E).

## Inducción en el colegio

Otras IED han optado por desarrollar sus procesos formativos particulares con el fin de contrarrestar las debilidades pedagógicas de los docentes noveles “...entonces el colegio tomo la decisión de desarrolla un trabajo continuo con talleres y capacitaciones por áreas, para que el docente que llega al colegio pueda tener un panorama más claro de su función y cumplir así con su labor formativa exitosamente. La manera en que se trabaja es por área y lo que se garantiza es que estos docentes se relacionen con la estructura y realidad del colegio” (IED3, *REC*, E).

## Inducción a noveles por parte de la SED

Por su parte, en la IED4 “se cuenta con maestros noveles, pero desde la SED se les da una capacitación que tiene una duración de un mes antes de comenzar sus labores, pero no más que eso” (IED4, *MAES EM*,

GF). Aun así, se valora en algún sentido el proceso de inducción a los docente nóveles desarrollado por la SED que según el Rector de la IED4 cada vez es más riguroso: "...yo creo que ha mejorado los procesos de inducción en Secretaria de Educación, han mejorado entonces los profes, llegan más ubicados con el contexto con el que van a trabajar etc. que en otras épocas la persona llegaba sin un conocimiento muy profundo (...) por ejemplo el año pasado hubo una convocatoria para los profes nuevos para una serie de reinducción para que hicieran un retroalimentación de cómo había sido el inicio de trabajo en las instituciones y eso me parece muy importante."(IED4 REC E).

En este conjunto de relatos se nota la multiplicidad de experiencias acumuladas en torno a un mismo tema. Algunos colegios no cuentan con docentes nóveles, otros valoran la capacitación de la SED y otros por su parte han desarrollado sus propias estrategias de formación para capacitar a los docentes nuevos y normalistas con el fin de educarlos en el proyecto institucional y ubicarlos en el contexto del colegio.

### El plus de ser normalista

Por su parte algunos docentes refieren que la formación normalista tiene una ventaja adicional que los licenciados no tienen. "la formación del normalista es superior, resulta incluso más fácil trabajar con maestros con este tipo de formación, pues vienen con un terreno abonado de práctica docente constante que le propicio su formación previa. El normalista al parecer tiene vocación formativa, es inquieto con el conocimiento, ello les exige seguir su formación y acceder a la licenciatura, no solo para mejorar sus condiciones laborales, sino también para acceder a una mayor comprensión de la disciplina en la que deciden ejercer" (IED4, DIR DOC, E).

### Multiplicidad de experiencias en formación inicial

Este relato se suma a los múltiples matices de la experiencia sobre un mismo tema. La formación inicial se vivencia distinto en cada IED y en cada sujeto educativo. Las reflexiones de los sujetos educativos son dispares, pero se complementan entre sí. Ello corrobora nuestra hipótesis de que una misma política educativa cobra diversos matices en cada institución. Algo que se traslada a todas las demás políticas educativas de calidad y que están expuestas en los apartados siguientes en las categorías analizadas. Aunque hay coincidencias y tensiones en las reflexiones, las experiencias siempre son variadas e inherentes a cada sujeto educativo.

### Formación permanente

La mayoría de los maestros y algunos directivos de los seis (6) colegios seleccionados para esta investigación reconocen la formación



permanente como formación continua. El cambio de denominación propuesto por el PSE aún no ha calado entre los maestros de estas seis (6) IED que todavía no están familiarizados con los conceptos del nuevo PSE. Para ellos la oferta de cursos, diplomados, PFPD siguen siendo identificados como propuestas de formación continua. No ocurre solo en este caso, también por ejemplo cuando se les indagó por el programa leer es volar se confunde con la gran cantidad de estrategias de lectura que han adoptado los colegios y que vienen de distintas entidades.

### Contrariedades en el aprovechamiento de la oferta

Respecto a los diplomados, que constituyen el otro componente de formación docente generado desde nivel central, uno de los directores locales argumenta que se envían las convocatorias, pero son los rectores los que deciden quienes asisten. Desafortunadamente los permisos que conceden los rectores son limitados. El Rector de la IED5 argumenta que cualquier permiso que se le dé a un maestro se traduce en que un grupo completo de niños se quede sin clase, por esta razón proponen que la oferta de formación sea contextualizada a las necesidades del colegio y se consideren los tiempos de los maestros "... Se tendría que analizar muy de fondo cual es la realidad que se tiene en las instituciones educativas sobre las necesidades fundamentales de la formación de los maestros"(IED5, REC, E). En ese mismo sentido el maestro de EM de la IED4 argumenta que hay gran oferta de cursos, diplomados, encuentros, seminarios por parte de la SED, pero solo pueden ir unos pocos profesores bajo el argumento que es necesario privilegiar la recuperación de las clases.

### Calidad de la oferta y los tiempos para participar

Adicionalmente los profesores de EM de la IED3 manifiestan que han sentido un detrimento en la oferta educativa para la formación continua este año y añaden que los cursos brindados son muy pocos, y que en su mayoría son propuestos durante las horas de la tarde, lo que genera inconvenientes porque se cruzan con los horarios de trabajo de la mayoría de profes de bachillerato de la sede. "... la mayoría de cursos se dictan en la tarde o tarde-noche; nosotros estamos terminando jornada tipo 6:15 o 6:30, entonces desplazarnos a cualquiera de las capacitaciones, es difícil porque la mayoría las dictan en compensar" (IED2 MAES EM, GF). "Es que los pocos que están estudiando eso, toca que pidan permiso ante consejo directivo, consejo académico, para que les corran las clases y puedan salir un día a ir a cumplir con la universidad, y eso que es una vez cada 15 días, cuánto más si sacáramos el tiempo para una capacitación toda una semana o esto... no tenemos el tiempo, o sea si fuera en otros horarios o si de pronto hubieran unas en contra jornada pues sería mucho



más asequible, pero esas no las hay, te das cuenta que casi no podemos en la tarde" (IED4 MAES BS, GF).

Se puede evidenciar que hay una predisposición a participar en la oferta de educación permanente pero los tiempos de los maestros se cruzan y son pocos los que pueden aprovechar dichos cursos. Respecto a la calidad de los cursos vale aclarar que las opiniones son favorables, quienes han tomado alguno de ellos agradecen el aprendizaje adquirido porque lo pueden aplicar en sus prácticas de aula. No obstante, sienten que la oferta ha disminuido considerablemente y este año es menor la cantidad de cursos. Esto se puede explicar porque este año los cursos no son abiertos a todos, pues son los rectores los que deciden las necesidades educativas de la institución a partir de los planes institucionales anuales de formación (PIAF) que presentan a principio de año y que en ocasiones no coinciden con los intereses de los profesores, acentuando así la idea de que se ha disminuido la oferta, cuando lo que realmente ha pasado es que se ha particularizado a cada institución.

En contraste, el coordinador de la IED1 afirma que varios profesores han participado de estos cursos en los últimos años; sin embargo, su opinión respecto a los programas de formación es negativa: por una parte, afirma que los planes de formación ofertados a los maestros son planes desmejorados, pues no tienen ni la misma intensidad ni el mismo contenido que los programas que usualmente se ofertan al público en general. Por otra parte, el acceso a estos programas de formación es limitado, lo que hace que muy pocos profesores puedan acceder a ellos, impidiendo con esto que se pueda ver un cambio generalizado en las prácticas pedagógicas del colegio. Es decir que el Rector manifiesta sus necesidades educativas en su PIAF pero cuando les ofertan el curso que se pidió, los cupos que dan termina siendo pocos en comparación con la cantidad de profesores que integran la institución.

### Redes de maestros y dialogo de saberes

En otro sentido el directivo docente de la IED2 manifiesta que se ha participado en red de coordinadores, pero la experiencia ha sido regular, las redes se convierten en reuniones informativas y políticas que no aportan a los procesos de sus instituciones "...no se justifica dejar de invertir tiempo en el colegio por asistir a esas redes... respecto a las redes de profesores y de los diálogos de saberes, el papel de la coordinación académica se limita a facilitar los espacios para que se reúnan, sin participar activamente en la difusión y planeación de estas actividades"(IED2 *DIR DOC*, E).

En esencia los diálogos de saber y las redes de maestro no han tenido el impacto que se ha proyectado desde la SED, en las instituciones educativas indagadas el tema paso desapercibido y el directivo docente de la IED2 que fue el único que se expresó, advirtió que no ha tenido

trascendencia y que le termina quitando tiempo importante para el desarrollo de su labor administrativa y académica.

### La oferta de formación permanente.

Los maestros de BP de las IED 1 y 5, los maestros de BS de las IED 2 y 4 y los maestros de EM de las IED 3 y 4 referencian que a sus colegios llegan múltiples ofertas de formación, pero no solo de la SED, también de universidades, el MEN y diversas entidades incluidos el IDEP. Muchos profesores han podido tomar alguna de ellas pero la mayoría han sido desaprovechadas porque los tiempos no se ajustan y porque en algunas ocasiones, según expresan los maestros, "...tomar un curso se termina convirtiendo en una carga, porque dichos cursos exigen estudio, lectura, escritura etc. para poder avanzar en los contenidos, lo que termina siendo una carga adicional... sería importante que la Secretaria de Educación nos reconociera los tiempos que se gastan en estos procesos de formación como parte de nuestra carga laboral" (IED4 MAES EM, GF).

### El valor de la formación permanente.

Se puede evidenciar que la formación permanente es valorada por la mayoría de los docentes y directivos de estas seis (6) IED que hicieron parte del estudio. Los reclamos se centran en los tiempos de programación que pocas veces coinciden con los de los maestros quienes se lamentan por no poder tomarlos. Aquellos que sí lo han logrado resaltan que los aprendizajes adquiridos son importantes para su práctica pedagógica y esperan que la oferta de cursos se mantenga.

Por otro lado, los PIAF al parecer no han funcionado de la mejor manera pues, aunque los rectores manifiestan sus necesidades educativas, a la hora de concretarlas hay dificultad logística debido a que los cupos no son suficientes. Finalmente queda abierta la propuesta de los docentes y directivos que hicieron parte de esta investigación para que se ajusten los tiempos de los programas de formación de tal manera que no se crucen con sus horarios laborales.

### Las experiencias diversas en torno a la formación permanente

En resumen, la categoría de formación permanente pudo evidenciar varios elementos de análisis. Primero, la formación permanente se asocia a formación continua; así se llamaba en el PSE anterior. Segundo, los tiempos dispuestos para los cursos, diplomados, PFPD, cátedras etc., muchas veces no se ajustan a la dinámica institucional y la situación se hace más complicada en las instituciones que quedan en la periferia de Bogotá. Tercero, el rector es quien decide si los profesores pueden tomar alguna propuesta de formación. Cuarto, cuando los maestros pueden tomar algún curso les gusta y les parece importante participar en ofertas de formación permanente, aunque les gustaría que la

Institución y la SED le reconozcan este tiempo de formación como tiempo laboral. Quinto, las propuestas de formación deben estar adaptadas a las necesidades de cada institución. Sexto, los sujetos educativos que hicieron parte del estudio proponen cursos desarrollados in situ con el fin de contextualizar el conocimiento. Séptimo, existen los Planes Institucionales Anuales de Formación (PIAF) donde cada institución en la voz del Rector ubica sus necesidades de formación para presentar a la SED. Octavo, algunos colegios internamente realizan cursos, taller y capacitación acorde a las necesidades del PEI y el currículo. Noveno, a veces la inversión que hace la SED no se justifica porque muchos maestros no pueden asistir porque el rector no les da permiso. Decimo, las redes de maestros y los diálogos de saberes no han podido tener un impacto importante porque es difícil que los maestros se puedan reunir periódicamente pues la dinámica de sus labores académicas los subsume. Finalmente, la formación permanente es valorada por los maestros y directivos.

## Formación avanzada

La formación avanzada es un tema álgido y complejo. Ha sido una política que comenzó con la administración anterior y que consistía en un programa de becas para que los maestros del distrito puedan realizar sus estudios de postgrado. La presente administración pretende continuar con esta política pero con condiciones diferentes: “...la SED nos cambió las reglas de juego, ahora no podemos decidir en qué universidad estudiar, solamente en unas pocas que están sobre cargadas de estudiantes, con requisitos exagerados y solo ofertan programas de educación cuando nosotros necesitamos elementos de la disciplina, somos licenciados y tenemos el conocimiento pedagógico no necesitamos más pedagogía necesitamos conocimiento de la disciplina pura...”(IED3 MAES EM, GF) Muchos maestros se encuentran en proceso formativo y sus becas están vigentes, por su parte otros maestros esperan acceder a ellas.

Durante esta administración la SED ha establecido unos parámetros que privilegian la calidad, por lo que los nuevos aspirantes solo pueden ingresar a instituciones de educación superior certificadas con calidad institucional. Ello aparentemente es bueno; sin embargo, los requisitos para acceder se han hecho complejos, algunas de estas universidades exigen un nivel de inglés que los maestros en muchos casos no tienen; no obstante “...es algo que se está negociando con las universidades con el fin de programar una oferta educativa acorde a los tiempos y necesidades de los docentes” (DILE E).

En el periodo de gobierno pasado los maestros podían estudiar incluso en un programa de educación virtual con universidades extranjeras y encontrar un programa que se ajustara a sus necesidades e interés de manera fácil, hoy ello se reduce a las universidades certificadas con

calidad institucional. Por otro lado, al reducir el espectro de universidades las opciones de elegir un programa posgradual acorde al interés del maestro se redujeron.

La oferta educativa de postgrado anterior tenía un abanico de programas disponible, hoy las opciones se redujeron considerablemente, siendo la maestría en educación la más ofertada, "...cuando un maestro no encuentran el postgrado de su interés termina eligiendo la maestría en educación, lo que lleva a que estos programas se sobre oferten y se saturan de estudiante, por eso aunque uno plantee en los PIAF unas necesidades educativas particulares estas no se pueden gestionar porque no hay la oferta de programa que se necesita, nos vamos a terminar llenando de licenciados con maestría en educación, lo cual es redundante" (IED5, REC, E).

### Incremento en la formación posgradual

Si revisamos los datos de la SED se ha incrementado el porcentaje de maestros con formación posgradual. El nuevo escalafón permite que los maestros mejoren su ingreso salarial si obtienen un título de postgrado. Por ejemplo, en Barrios Unidos la mayoría poseen un título de postgrado; según explica el Director Local, "...por ser una localidad central en cuanto a ubicación espacial, ha llevado a que muchos docentes quieran estar aquí, pero la cantidad de colegios es poca y solo en los casos donde los maestro demuestren razones convincentes se autorizan los traslados, lo que implica que los docentes son mayores y han sido trasladados allí por condiciones de salud o por estar en edad avanzada, por tanto, la mayoría de ellos ya vienen con un título de postgrados"(Dile E).

Quizás lo explicado por el director local sea la razón por la cual la formación posgradual se haya reducido en esa localidad. Sin embargo, esto no explica por qué la oferta de la SED para formación posgradual se haya disminuido, especialmente los doctorados durante este año.

### Disminución en las becas para la formación posgradual

Según los maestros de básica primaria de las IED 1 y 5 al igual que los maestros EM de las IED 3 y 4 y los maestros de EB de las IED 2 y 4, la oferta de formación posgradual ha disminuido significativamente. "Éste año está terrible, está muy mal planeado, muy mal edificado, muy improvisado, porque pues están dando 15 cupos para doctorado para 5000 postulantes, entonces eso no tiene sentido" (IED4 MAES BS, GF).

La disminución en la oferta posgradual se contradice con la intención de la SED, quien expresa que se seguirá con el apoyo a profesores para que cursen especializaciones, maestrías y doctorados en las mejores universidades de Bogotá. Quizás esta última parte sí la está cumpliendo pues uno de los requisitos para ingresar a formación

posgradual es que la universidad tenga acreditación de alta calidad institucional. El inconveniente es que se reduce el espectro de selección a un 30% de universidades y quedan por fuera los cursos virtuales con universidades extranjeras.

La Secretaría de Educación apoya la financiación de 142 cupos en programas de postgrados para docentes y directivos docentes durante el primer semestre de 2017. Esta iniciativa, se suma a los 7.348 docentes y directivos docentes beneficiarios de esta estrategia durante las últimas administraciones y responde a lo presentado por 181 colegios en sus PIAF, quienes reportaron la formación posgradual en el nivel de Maestría como una de las modalidades a desarrollarse con su colectivo de docentes.

Las prioridades de formación descritas por estos 181 colegios, están siendo atendidas a través de 6 programas cuyas líneas de investigación responden a las expectativas de los colegios y a las líneas generales de política de la actual administración. Esto fue ratificado por los seis (6) rectores que hicieron parte de esta investigación, quienes manifiestan que a principio de año presentaron las necesidades formativas de los profesores a través de su PIAF... “No obstante ha disminuido significativamente el apoyo en relación con años anteriores y han cambiado las tendencias; por un lado, ha disminuido la demanda de especializaciones y ha aumentado las de maestría y doctorado, pero tiene mayor cobertura las maestrías (IED3 REC).

Según uno de los directivos locales sobre el programa de formación posgradual en su localidad son 302 maestros y maestras quienes actualmente realizan estudios de postgrado (maestría y doctorado) en alguna de las líneas ofertadas por la Secretaría de Educación Distrital (SED).

El programa es leído a modo de beneficio tanto para los maestros y maestras, como para las instituciones educativas que cuentan con mejor preparación en las aulas y el desarrollo de proyectos de investigación. Así lo manifiesta el director local "...la idea es que la formación avanzada de los maestros ayude en el mejoramiento del proyecto educativo institucional y contribuya a mejorar los desempeños integrales de los estudiantes... por eso la dirección de formación antes de enviar una oferta, digamos indiscriminada, para que todo el mundo se inscriba lo que ha querido es situar la oferta, es decir que dependiendo del énfasis del colegio, de las necesidades institucionales pueda ir, y del plan institucional anual de formación (lo llamamos en las siglas PIAF), se pueda entonces focalizar de acuerdo a esas necesidades la oferta de formación, entonces estamos en este momento ya terminando de detallar y digamos que consolidando los PIAF de cada uno de los colegios oficiales y con las reuniones que se han tenido con los maestros, se está terminando de detallar cual va a ser la oferta para el primer semestre de 2018."(Dile E)

### Diversificación de las becas y el acceso a los postgrados.

Otro elemento evidente es que las becas son variadas, tienes distintos porcentajes, aunque entre los relatos de los maestros no se puede saber porque unos maestros tienen un porcentaje de beca y otros tienen un porcentaje distinto: "... hemos tenido, como te dije, tres reuniones con la dirección de formación, los maestros han estado muy atentos, muy inquietos, tenemos bastante interés de los maestros en participar pero ese interés ya se verá concretado cuando tengamos nosotros la oferta que desde la Secretaría de Educación se dé a los maestros, igual esta oferta viene acompañada de unos beneficios a nivel de préstamo, de créditos y de algunos subsidios que da la secretaria de educación para que los maestros puedan acceder a la formación, no son del 100% pero tenemos algunos que pueden llegar a ser hasta de 70% en las matriculas, entonces eso también llama mucho la atención de los maestros porque ayuda mucho, es un auxilio económico muy importante para que los puedan acceder a su formación avanzada, teniendo en cuenta que los postgrados en general son bastante costosos y que las universidades con las que se contratan estos programas son universidades de reconocida trayectoria y que tienen sus programas certificados."(*Dile*, E).

Se puede advertir que el acceso a los postgrados es un proceso negociado entre el Rector, el director local y un comité de docentes que define las necesidades institucionales de formación para los maestros que componen la institución. Adicionalmente quienes no hayan sido beneficiados con becas o quieran completar el valor del porcentaje que la beca no les da tiene derecho a acceder a créditos educativos.

### La formación posgradual en un colegio rural.

Por su parte, la rectora de la IED6, que es un colegio rural, señala que la institución tiene déficit de personal, hace años que no le llegan docentes. Los maestros con los que cuenta el colegio son pocos y en ocasiones no alcanzan a cubrir la demanda del colegio. Los maestros y maestras de la institución son licenciados y aunque se tiene conocimiento de las ofertas de formación posgradual se señala que, desde "el año pasado por un error en la localidad" (IED6 REC E) ningún docente del colegio pudo acceder a estos programas.

### La formación posgradual fundamental para los maestros.

Vale advertir que un buen porcentaje de maestros participantes en el estudio manifiestan que ellos y sus colegas han realizado formación posgradual por su propia cuenta. "yo hice mi especialización de mi propio bolsillo... (IED3 MAES EI, GF) "tenemos la motivación del escalafón, entonces si no podemos acceder a la beca luego se recuerda la inversión al subir en el escalafón... (IED1 MAES BP, GF) "...sentía la necesidad de estudiar para poder tener mayores elementos que me permitirán mejorar



mi práctica” (IED4 MAES, EM, GF). “Una motivación directa es la posibilidad de aumentar el escalafón, pero a medida que se sumergen en el desarrollo formativo se dan cuenta de los beneficios intelectuales y de la posibilidad de mejorar su quehacer en el aula en beneficio de su práctica docente” (IED5 REC, E).

No obstante, algunos de los directivos entrevistados manifiestan que un postgrado no impacta significativamente la institución. Al parecer el beneficio es individual, para cada docente y quizás su quehacer, pero en lo colectivo la institución no se transforma significativamente y las dinámicas escolares siguen su curso tradicional (IED2 DIR DOC, E). Esta es una mirada que no es posible corroborar al instante, el proceso de formación avanzado está en curso y cada vez son más los maestros y directivos con formación posgradual. Es necesario hacer seguimiento a aquellos colegios donde el porcentaje de postgraduados sea alto con el fin de mirar su repercusión en la calidad, no solo en los resultados de la prueba saber, sino también en el ISC.

### La formación posgradual y su impacto en el contexto escolar.

Las vivencias respecto a la relación entre lo aprendido en los postgrados y lo llevado al aula son distintas entre los docentes, los directivos y los directores locales. Los cuatro (4) directivos docentes entrevistados (incluidos algunos Recetores) al igual que los cuatro (4) Diles entrevistados en algún sentido están a la expectativa de poder ver las transformaciones que vivencia un docente con su formación posgradual, saber de qué manera lo aprendido en el postgrado se traslada a la práctica pedagógica. “...hasta ahora no se ha sentido ese efecto de la profesionalización. Hay una cantidad de docentes que van a la universidad se gradúan de maestría, pero que nosotros logremos institucionalmente ver la diferencia no es muy notorio, de pronto a nivel de la práctica de aula de ellos sí, pero que eso impacte a los estudiantes no lo sabemos. Se tiene que trabajar con algún tipo *deee* (exclamación de duda) digamos... la Secretaría debería fijar como algún lineamiento que le permitiera a uno exigirle al docente una proyección de los recursos que está utilizando en su clase que fueron aprendido en el postgrado, porque no hay un nivel de impacto que uno diga *uff* magnifico se han graduado 15, 18 este año en maestría y el cambio en el colegio ha sido radical, no, no se ve.” (IED2 DIR DOC, E).

Por su parte los maestros en los diferentes grupos focales concuerdan con que su práctica siempre ha sido cuestionada por los directivos incluida la SED, siempre existe la duda sobre su práctica pedagógica. “Cada vez que desarrollamos un proceso de cualificación se está mirando a ver si eso nos sirvió para nuestro ejercicio profesional, si los estudiantes están aprendiendo más etc.; y la verdad medirlo es muy



subjetivo porque generalmente los impactos se ven a mediano y largo plazo, pero lo que esperan los directivos son las transformaciones inmediatas” (IED3 MAES EM, GF). “...Pero, digamos que tenga un impacto institucional por ahora no se ve, y segundo, puntualmente como en mi caso, como no hacemos acompañamiento de aula no podemos dar fe, podríamos de pronto mirar que ejercicios hacer para echar un vistazo a esos proyectos y evidenciar qué tanto han impactado, al menos en el curso en donde está la profe, o el profe, pero la verdad no lo hemos hecho. Siendo honesta, no se ha hecho” (IED2 REC, E).

Estos relatos resaltan la multiplicidad de maneras de vivenciar la experiencia de la formación posgradual en relación con la práctica pedagógica. Aun así, hay un elemento común: Todavía no se ha diseñado una estrategia para valorar y hacer seguimiento a la práctica de aula de aquellos maestros que están desarrollando o culminaron un postgrado.

### Experiencias sobre formación avanzada

En resumen, muchos de los maestros han realizado formación posgradual por su propia cuenta y el porcentaje que accede a becas es bajo; pero el incentivo de subir en el escalafón y mejor la práctica pedagógica ha llevado a que muchos docentes tengan un postgrado o lo estén haciendo. La oferta en postgrado debe ser contextualizada a las necesidades de cada colegio.

El PIAF debe entender que pedir una beca esta mediado porque el programa de formación posgradual que tome el maestro le de insumos al docente para mejorar y transformar el currículo, el PEI y la práctica de aula. Los apoyos educativos no siempre son becas completas en algunos casos son 70% o 50% o apoyo para conseguir crédito, subsidios etc. Los apoyos no son suficientes y cuando no se llega a toda la población, el apoyo educativo se convierte en una decepción para la mayoría.

La oferta de programas disminuyo, antes se podía acceder a muchas posibilidades ahora son pocas universidades en las que se puede estudiar porque la SED limitó esta posibilidad a las que tienen acreditación de calidad institucional y no se puede acceder a universidades de otros países, lo que redujo la oferta de programas. Ello lleva a que los maestros terminen eligiendo maestrías en educación haciendo que estos programas se sobren oferten.

La especialización ya no es un campo de interés para los docentes. Ahora las solicitudes se centran en maestrías y doctorados. Aunque ahora solo se puede estudiar en universidades acreditadas éstas redujeron la exigencia, la versión para docentes es menos rigurosa pues se adapta a los tiempos de los maestros y se virtualizan muchas de las actividades.

En los últimos años los maestros han optado por el postgrado, la mayoría de ellos ya cuentan con un título de postgrados o están en el proceso; quizás esto explique porque las instituciones educativas han mejorado su rendimiento en las pruebas; sin embargo, aún no es posible definir de qué manera la formación posgradual impacta a la institución.

Los maestros le dan mayor importancia al impacto que la formación avanzada ha tenido sobre la dinámica institucional; los rectores les preocupa como estos aprendizajes adquiridos impactan la práctica de aula; los maestros por su parte argumentan que estos conocimientos le han permitido mayores elementos para desarrollar los contenidos de sus clases. Los docentes provisionales no pueden participar en estos beneficios para estudios pos graduales.

## Innovación

La estrategia de la SED va dirigida a fomentar la innovación educativa. Para la Secretaría de Educación esta estrategia transversal en la política de reconocimiento, es un factor determinante para mejorar las prácticas pedagógicas de aula. Si revisamos las categorías anterior referentes a formación podemos evidenciar que todas ellas le apuntan a la innovación; es decir que la intención de transversalizar la innovación, es latente en toda la política de reconocimiento a maestros y directivos. Para empezar la SED plantea fortalecer las redes y nodos de innovación de maestros que permitan que las experiencias y conocimientos pedagógicos sean tenidos en cuenta y valorados. En el PSE los temas centrales de la innovación son la pedagogía y la didáctica que se decantan en los proyectos prioritarios del Plan; para nombrar algunos: primera infancia, jornada única, Bilingüismo, lectoescritura, mejoramiento de los resultados en la pruebas SER y SABER, inclusión, convivencia, entre otros. Por el momento se desarrollarán tres centros de innovación de maestros donde se propiciará el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias. Los cuatro (4) directores locales que hicieron parte de esta investigación manifiestan estar informados al respecto y esperan que estos nodos comiencen a funcionar prontamente. En la Dirección Local de Barrios Unidos, por ejemplo, expresa con total determinación que su mayor apuesta es la innovación “...los docentes a través del foro local comparten sus experiencias de innovación con el fin de construir saberes entre los docentes de los colegios de la localidad y con la participación de los estudiantes. Esta actividad generó el reconocimiento entre maestros y maestras de la importancia de mantener espacios de dialogo y aprendizaje en diversos temas” (*Dile, E*). A partir de estos encuentros, se propuso, a nivel local, realizar cuatro (4) foros en los que se reconozcan las experiencias de innovación pedagógica que aportan a la práctica pedagógica y las a transformaciones al interior del aula (*Dile, E*).

## Concursos de innovación

Por otra parte, este año se han invitado a los profesores a asistir a los concursos de innovación pedagógica, y algunos han participado en la innovación de prácticas pedagógicas de la mano de los Directores Locales, “...en donde comparten mensualmente sus ideas pedagógicas y de vez en cuando los invitan a otros colegios para exponer las experiencias que van adelantando” (*Dile*, E). Por otra parte, el coordinador del IED3 personalmente ha participado en el concurso por el premio a la innovación y la investigación de del IDEP. Describe su experiencia con desilusión, pues afirma que el concurso en sí carece de objetividad: “...no se conoce el perfil de los jurados, el tipo de escritura requerida es muy escolar y reducen toda investigación o innovación a la didáctica” (IED3 DIR DOC, E). Según el coordinador los requerimientos para calificar las propuestas deben ser más académicos y no centrarlos en la didáctica solamente. En contraste, uno de los grupos focales con maestros estuvo integrado por un maestro que ha gana uno de los premios y su experiencia es positiva, dice que el énfasis en lo didáctico es lo que permite consolidar la innovación, lo que le ha propiciado una serie de beneficios como apoyos económicos y en especie “...”nosotros tenemos apoyo y nos llegaron unos kits de robótica para educar, hemos hecho cursos, hicimos uno con el MINTIÓ también el de en ti confío, nos certificamos y ello fue una gran experiencia, hicimos otro que fue el de capacitación en computadores para educar usando table’s” (IED4 MAES EM GF). Esta reflexión del maestro ratifica que la innovación ha de tener una estrecha relación con la experiencia escolar y por tanto los elementos didácticos que sustentan la innovación deben tener una alta valoración y aunque la coordinadora no esté de acuerdo con darle énfasis en la didáctica, este es un elemento fundamental para la consolidación de los aprendizajes en los estudiantes. En este orden se puede concluir que el premio a la innovación que lidera el IDEP genera controversia, respecto a los requisitos, la centralidad en la didáctica, y los procesos de escritura, pero es valorado como una oportunidad para visualizar las experiencias, pues además de los premios es posible publicar sus propuestas.

No obstante, la misma coordinadora de la IED3 manifiesta que el colegio ha implementado algunas de las propuestas de innovación de profesores de la institución que han participado en los concursos. Específicamente, desde el año pasado, han implementado el trabajo de un compañero pedagogo que ha enfocado su pregunta investigativa en torno a la gestión del conocimiento. Readecuando esta idea a la gestión del conocimiento escolar el colegio ha logrado ajustar un extenso plan curricular en un plan de estudios semestralizado, en donde los temas de un área para un grado específico son proyectados cada inicio de semestre, publicados para el conocimiento público, y discutidos y modificados por los pares docentes en cada área “Si, en el colegio hemos echado mano mucho de las propuestas de innovación que han ganado premios, por ejemplo el trabajo que está haciendo un compañero de otro colegio, el

habla sobre gestión del conocimiento, yo en el colegio he hecho una adaptación sobre gestión del conocimiento escolar, porque es que la labor del coordinador académico no es solamente organizar el plan de estudios, sino es gestionar el conocimiento escolar, y eso pasa por repensar el plan de estudios, su organización, su distribución, los momentos de la planeación y hemos hecho apuestas que estamos sistematizando, ya hemos obtenido resultados positivos con esta propuesta." (IED3 *DIR DOC*, GF)

### La innovación en la dinámica escolar

Por otro lado algunos maestros expresan que se está apostando por innovar desde la jornada completa y la media fortalecida. “Es una experiencia muy satisfactoria que ha permitido cambiar estructuras de pensamiento en los estudiantes” (IED *MAES BS*, GF). Estos maestros argumentan que desde la clase de democracia se trabaja semanalmente en talleres donde a través del *tejido* como práctica se busca un reconocimiento de la diversidad cultural, se genera el dialogo, se conoce la localidad y a manera de metáfora se crea tejido social mediante el acto de aprender a tejer. “Desde este proceso los jóvenes también han podido tejer sus propias cosas, se han ganado premios con este proceso reinvertiendo las ganancias en los mismos estudiantes” (IED1 *MAES BS*, GF). Esto es innovación, altera la dinámica escolar, la transforma y genera posibilidades formativas distintas a las tradicionales clases en el aula.

Una innovación no tiene por qué ser la que gana grandes premios, sino aquellas experiencias de aula que da solución. Al mirar los diversos relatos se puede ver como agua transparente que los maestros ven la innovación como una suave brisa que refresca la dinámica escolar. La innovación, por mínima que sea, saca de la rutina al docente instalado en la trasmisión discursiva de los contenidos, mientras los alumnos escuchan, arrullando y durmiendo su inteligencia, para dar paso a un despertador que alerta la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. “..las cosas más importantes en este tema de innovación, es que los maestros entiendan que una innovación no tiene por qué ser el súper proyecto que gana los grandes premios nacionales e internacionales, sino aquellas experiencias de aula que te da solución, alternativa a algún problema de aquellos cotidianos que se presentan en el aula, en relación con aprendizaje, con convivencia, con cómo enseñar mejor las matemáticas, las ciencias o cualquier área, son dignas de compartir y son dignas de que todos los maestros aprendan de ellas, y a su vez se retroalimenten de las experiencias de otros.” (Dile E).

### Estrategia móvil de innovación

La estrategia móvil de innovación ha empezado a ganar espacio en las localidades. Según uno de los directores locales los maestros han podido compartir sus propuestas para ser retroalimentadas y también han conseguido acceder a las experiencias de otros maestros, con el fin de

ubicar ideas y estrategias para desarrollar sus propias prácticas “la estrategia móvil de innovación pedagógica ha propiciado dos (2) encuentros exitosos a los que han asistido entre 70 y 80 docentes cuando solamente se habían invitado 52. La acogida se debe a que es dentro de la localidad de (se suprime el nombre) los rectores están comprometidos con el mejoramiento continuo de la educación y le apuestan a aquellas propuestas con metas claras como lo es la estrategia móvil de innovación” (Dile E). Aun así, los cuatro (4) Directores Locales entrevistados coinciden en que en la aplicación también se reconocen limitaciones referidas la imposibilidad de acceder al 100% de docentes de sus respectivas localidades; la logística para convocar a todos ellos es casi imposible y el actual periodo de recuperación de clases luego del paro, lo impide aún más.

La estrategia *móvil de innovación pedagógica*, consiste en que los maestros y maestras se desplacen por la localidad en un camión para tener talleres y conversatorios sobre prácticas de innovación a partir de sus experiencias. “La importancia de estos programas radica en que se reconoce lo que los docentes están haciendo en las aulas sin que esto signifique que se les diga “qué hacer o cómo hacerlo”, por el contrario, ellos mismos son quienes reconocen que la práctica pedagógica cotidiana genera innovación, que su *quehacer* docente es innovador y puede ser socializado con sus colegas” (DILE E).

Durante el presente año se desarrolló la experiencia de la estrategia móvil de innovación pedagógica bajo el lema “maestros aprenden de maestros”. Se realizaron dos jornadas y la respuesta por parte de los docentes fue positiva. Sin embargo, se reconoce que infortunadamente los tiempos no se planean de manera adecuada y las sesiones quedan inconclusas. “...La logística para que los maestros puedan asistir es difícil, básicamente porque los rectores no conceden permisos fácilmente y cuando lo hacen es con la condición de siempre y cuando los maestros se comprometan a recuperar el tiempo y esto es algo que para los maestros representa mayor trabajo” (Dile, E). Adicionalmente el paro de maestros apretó los tiempos de los colegios y ello dificultó los desarrollos de actividades distintas a la dinámica escolar. Todas estas circunstancias han impedido que los colegios participen significativamente en las actividades propuestas por la SED desde las direcciones locales.

También hay que decir que en algunas ocasiones los encuentros programados para la estrategia móvil de innovación también chocan con los tiempos de las IED que en muchos casos termina desaprovechándose “... la inversión que hace la SED para estos procesos es amplia, pero las dinámicas institucionales en ocasiones no permiten el aprovechamiento de los espacios...” (Dile E).

### Centros de innovación

Los centros de innovación es una apuesta importante de la política educativa distrital. No obstante, los directores locales entrevistados coinciden en que estos centros están en su etapa de construcción y socialización: "...Han generado expectativa, pero además permite ver que los avances realizados con la innovación móvil, diplomados y demás estrategias van a nutrir esos centros y han generado en los maestros la intención de seguir estudiando y conocer las otras experiencias para crear las propias" (Dile, E). Al contar con estos Centros de Innovación, los maestros tendrán un espacio para convocar ampliamente y compartir sus experiencias. Por ahora para compartir las experiencias de innovación solo se cuenta con el foro local y la estrategia móvil de innovación, pero quizás esta sea la primera ventana que se abre para poder ver cómo serán dichos centros de innovación.

### La escritura de las experiencias de innovación

Se coincide entre los maestros de los seis (6) IED que participaron en el estudio que las experiencias de innovación deben ser socializadas, el inconveniente es la sistematización, los maestros prefieren hacer socializaciones en contexto, narradas con su voz, pero muchos le huyen a la escritura. "...aquí existen maestros con prácticas hermosas, dignas de ser contadas, experiencias que han cambiado la vida de muchos estudiantes, pero por laguna razón el maestro no las sistematiza, habla de ellas con mucha propiedad pero a la hora de escribir tiene dificultad (...). Por otro lado la participación en algún concurso de innovación que posibilite la visualización de la experiencia pasa por un proceso de escritura para que los evaluadores puedan entender en que consiste la experiencia del docente pero muchos se quedan por fuera porque les da pereza escribir y los que se atreven muchos tiene dificultad en la redacción de textos y termina perdiendo la oportunidad de mostrar su innovación porque no escriben bien" (IED5 REC E). El relato de este rector es muy significativo porque coincide con lo que varios de los docentes que participaron en los grupos focales expresan y es que ellos no tienen tiempo para escribir, sus ocupaciones laborales los desbordan y el acto de escribir exige mucha dedicación.

### La innovación y las distintas experiencias reflexionadas

En resumen, la categoría de innovación nos permite evidenciar que una innovación no tiene por qué ser la que gana grandes premios, sino aquellas experiencias de aula que brinda soluciones. La SED le ha dado gran importancia a la innovación tiene varias estrategias; durante este 2017 los profesores se encuentran registrando sus experiencias de innovación, hay convocatorias sobre innovación, la unidad móvil de innovación, los encuentros sobre innovación, etc. y para los cuatro (4) Directores Locales los maestros responden con interés.



El premio a la innovación que lidera el IDEP genera controversia, respecto a los requisitos, la centralidad en la didáctica, y los procesos de escritura, pero es valorado como una oportunidad para visualizar las experiencias. La educación media fortalecida y la jornada única han sido calificadas por los maestros y directivos que participaron en el estudio como experiencias exitosas de innovación que han transformado la dinámica escolar. Los temas centrales de la innovación son la pedagogía y la didáctica.

Los foros son valorados como espacios para compartir saberes entre los maestros. Para los maestros la innovación viene de adentro, no de afuera; emerge en la práctica de aula. La unidad móvil de innovación pedagógica: “maestros aprenden de maestros”, ha sido bien valorada porque permite que unos maestros se encuentren incorporando en sus clases algunas de las experiencias de innovación desarrolladas por colegas de otros colegios y viceversa. El éxito de la innovación está en poder compartir las experiencias de aula, los desarrollos del PEI y del currículo, lo que quiere decir que la innovación cobra fuerza cuando se comparte.

Es importante hacer seguimiento al impacto de las prácticas de innovación en las IED, hasta ahora ni las instituciones, ni la SED ha desarrollado una estrategia al respecto. Los tiempos para participar en actividades relacionadas con la innovación siguen siendo un inconveniente pues siempre terminan alterando la dinámica escolar. Se coincide entre los maestros de los seis (6) IED que participaron en el estudio que las experiencias de innovación deben ser socializadas, el inconveniente es la sistematización, los maestros prefieren hacer socializaciones en contexto, narradas con su voz, pero muchos le huyen a la escritura.

## Reconocimiento

Esta política de reconocimiento de directivos, se centra en apoyos y premios que se manifiestan en becas para la formación posgradual y formación permanente, además de algunos elementos de reconocimiento indirectos como el acompañamiento a propuestas de innovación, la creación de centros de innovación y los diálogos de saber. Según la SED el reconocimiento a maestros se concibe como una propuesta para visibilizar al maestro como un sujeto clave de la sociedad, por lo que su protagonismo debe aumentar. “...La manera de hacer del maestro un sujeto reconocido, es convirtiéndolo en un elemento importante para la sociedad” (IED6 MAES EI, GF), en la medida que es capaz de formar a estudiantes con todas las competencias necesarias para afrontar su vida. No obstante, los maestros de EM de las IED 3 y 4, los maestros de BS de las IED 2 y 4 y los maestros de BP de las IED 1 y 5 manifiestan que si existieran verdaderas políticas de reconocimiento no habría que hacer un



paro de maestros. De alguna manera los maestros expresan inconformidad por el “incumplimiento del gobierno” y lo relacionan con que el componente de reconocimiento a maestros no tiene sentido si no se generan las condiciones que ellos necesitan.

No obstante, cuando se profundiza en la indagación, el concepto de reconocimiento se hace subjetivo y cobra diversos matices. Los relatos iniciales respecto al reconocimiento estaban influenciados porque el episodio del paro era reciente en el momento de la indagación y la relación que se hacía se convirtió en un hecho común; pero cuando se siguió profundizando sobre el tema, sacándolo de esa experiencia inmediata, surgieron otras reflexiones relacionadas con la política educativa actual y no tanto con el hecho coyuntural del paro. Por ejemplo: “para nosotros el reconocimiento se da cuando los estudiantes aprenden, así me reconozco como maestro” (IED1, MAES BP, GF); “cuando pude mostrar mi experiencia a otros colegas en el foro local me sentí reconocida” (IED2, MAES BS, GF); “...si yo me reconozco positivamente en mi labor proyecto ese reconocimiento en los demás...” (IED3, MAES EM GF); “cuando veo que el colegio ha ido mejorando en su rendimiento en las pruebas, siento que mi labor está teniendo impacto real...” (IED4 MAES EM, GF); “el reconocimiento se lo gana cada docente cuando sus estudiantes y los padres ven que el colegio ha mejorado (IED2 REC, E). Son múltiples y variadas las experiencias de reconocimiento, pero hay un hecho común y es que el reconocimiento, está en relación con otros, no es un hecho solitario, emerge en relación con el colegio, con los estudiantes, con los colegas, e incluso con la sociedad.

### La provisionalidad una desventaja para el reconocimiento

En muchos colegios existen maestros en condición de provisionalidad y la política de reconocimiento no los acoge. Según expresan maestros de BP, aquellos colegas que están contratados de manera provisional no pueden acceder a muchas de las convocatorias y beneficios de la SED, “lo cual se desmotiva a los maestros porque no todos los que son de planta hacen uso de estos beneficios” (IED5, MAES BP, GF). “La provisionalidad a veces genera rotación de profesores algo que no garantiza el proceso pedagógico de los estudiantes generando incluso que los estudiantes no entren a clase” (IED3, DIR DOC, E).

La provisionalidad es un tema que ha sido visto de soslayo por la política educativa. Aunque hay un número importante de maestros provisionales en el Distrito ellos no son cobijados por la política de reconocimiento lo cual genera, molestias y frustración, siendo un grupo necesario para cubrir las necesidades educativas de las IED. Tanto en la administración pasada como la actual los provisionales no tiene derecho a aspirar a participar en alguna propuesta de formación gestionada por la SED y sus posibilidades para avanzar en el escalafón son confusas. Pues

el hecho de hacer un postgrado no les garantiza aspirar a un mejor salario. “yo acabo de culminar mi especialización y no sé cuál es el proceso para subir en el escalafón pues al ser provisional solo puedo mantener mis condiciones iniciales, me tocaría renunciar para que me vuelvan a contratar tomando en cuenta mi postgrado lo cual es absurdo...” (IED5, MAES BP, GF).

### Otra manera de entender el reconocimiento

Para otros maestros el mayor reconocimiento que se puede recibir es ver procesos de transformación en las comunidades en las que se enseña. Cuando un maestro puede reconocer los cambios y transformaciones que propicia gracias a su labor también se reconoce a sí mismo. “Uno no puede esperar que los demás te reconozcan si uno no se reconoce a sí mismo” (IED5, MAES BS, GF). De todas maneras, cuando se visibiliza lo que hacemos se genera reconocimiento. Por eso la SED debe propiciar entre los docentes la posibilidad de compartir las experiencias pedagógicas, no solo con los maestros sino también con toda la comunidad académicas.

El reconocimiento es un factor de calidad educativa. Si Bogotá reconoce a sus maestros premiando su capacidad para innovar, le genera estímulos e incentivos a su labor, gesta política de bienestar y de desarrollo personal y profesional, seguramente podrá consolidar un cuerpo docente vital, capaz de mejorar de manera constante sus prácticas de aula en pro de generar competencias a los estudiantes que les permitan desempeñarse como los ciudadanos que la sociedad necesita. El reconocimiento permitirá visibilizar y divulgar las prácticas pedagógicas exitosas que impactan positivamente la calidad educativa. “...así mismo la administración distrital espera mantener una relación fluida y constructiva con los docentes a través de canales presenciales y virtuales con el fin de visibilizar la voz de los maestros y así reconocerlos como individuos que trabajan intensamente por la educación” (Dile, E).

### Un maestro visto con sospecha no es un maestro reconocido

Para los maestros el mejor reconocimiento es que dejen de sospechar del maestro y confiar en que está haciendo bien su tarea. “Hay rumores de que se quiere evaluar si los maestros están aplicando el conocimiento que han adquirido en los procesos de formación a ver si las becas se conservan o no (...) es ¡absurdo! creo que ninguno de nosotros como docentes se forma con otro propósito que el de hacerse una mejor calidad de vida y hacer una mejor vida para la gente que está educando; es decir, si yo me formo, me formo con el propósito también de formar mejores ciudadanos y creo que eso por ningún lado se va a ver en ese tipo de análisis que estén haciendo. Yo si los invitaría a que también

revisáramos otros elementos: mire nosotros ingresamos aquí en el 2010, llevamos 8 años trabajando y que nos sentemos realmente a hacer unos análisis probablemente de lo que era la comunidad cuando nosotros llegamos aquí profesionales, a lo que es ahora nuestra comunidad con nosotros que ahora somos magísteres, especialistas, que estamos cursando procesos de doctorado y como ha cambiado realmente la escuela y el contexto y el entorno, la realidad social de nuestros jóvenes, ¿gracias a que? o ¿debido a que?, a eso que nosotros hacemos, el mejor estímulo que recibimos nosotros los docentes a partir de nuestros procesos de formación es ver que nuestras comunidades crezcan más allá que índices sintéticos o que nos den un premio compartir" (IED, Maestros BS GF).

Este relato es muy ilustrativo de las diversas experiencias que se tejen en torno a la formación y su repercusión en la práctica de aula. El clamor de este docente es que se confié en la política de becas, los cambios no se dan en el corto plazo, solo se puede evaluar en el largo plazo cuando los maestros hayan tenido tiempo de poner en práctica los contenidos aprendidos en los postgrados y su repercusión en los estudiantes. No obstante, es posible ver que los colegios han aumentado de manera paulatina el rendimiento académico de los estudiantes, se puede corroborar en la rendición de cuentas realizada este año en febrero donde se presenta el ascenso de los colegios en los resultados de las pruebas estandarizadas. Pero lo que piden estos maestros es que no se quede allí, sino que se mire si las expectativas de los estudiantes han aumentado, si su calidad de vida es mejor. No solo se deben mirar las pruebas sino también otros elementos relacionados con lo humano.

### Diversas experiencias de los maestros en torno al reconocimiento

A manera de resumen se puede decir que el reconocimiento no debería ser algo que se busca sino algo a lo que se llega. Muchos del reconocimiento se dan en términos de premios (compartir al maestro, premio a la excelencia a la gestión, etc.) pero son las instituciones y los maestros quienes tiene que buscarlos mediante procesos de inscripción que muchos no están dispuestos a desarrollar, haciendo que muchas experiencias importantes se queden por fuera. No obstante, un maestro de Educación Media que ha sido beneficiado con un premio por su experiencia en informática, expresa que es motivante desarrollar el proceso porque al final la recompensa no es solo para él sino para sus estudiantes y sus colegas quienes quieren replicar su experiencia en sus aulas. De todas maneras, los procesos y requisitos de inscripción para participar en un proceso de reconocimiento son dispendiosos. Las ocupaciones constantes del maestro le impiden participar en estas convocatorias y por eso muchas buenas experiencias se quedan por fuera.

Para un rector el mejor reconocimiento es ver como la institución educativa se va transformado y mejorando. Que los docentes y estudiantes quieran y cuiden su colegio. Para los maestros el mejor reconocimiento es que dejen de sospechar del maestro y confiar en que está haciendo bien su tarea, en que la política de formación avanzada funcionará a largo plazo y hay que mantenerla. En otro sentido para los maestros compartir las experiencias es una manera de reconocer. Los docentes provisionales no pueden participar en estas experiencias de reconocimiento y expresan que muchas veces los de planta dejan pasar esta oportunidad porque no se inscriben. Estar en un proyecto del IDEP o publicar con el IED es valorado como un reconocimiento.

El reconocimiento no debe ser un premio sino el mejoramiento de las condiciones laborales. El reconocimiento no debe ser exclusivo de los docentes del distrito; la situación de muchos docentes de colegios privados es indigna. El reconocimiento del docente implica que todos gocen de buenas condiciones, con políticas que dignifiquen a los maestros, incluidos los de colegios privados, en sus condiciones laborales.

[Introducción](#)

[Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental](#)

[Categorías de indagación y análisis](#)

[Muestra de Colegios para la recolección de información](#)

[Trabajo de campo](#)

[Análisis cualitativo del programa CET, en la primera aplicación del SISPED, fase 2](#)

[Codificación del análisis de los resultados cualitativos](#)

[Las experiencias vividas respecto al acompañamiento en seis \(6\) IED](#)

[Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes](#)

[Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica](#) ➔

[Uso del tiempo escolar y jornada única](#)

[Desarrollo integral de la Educación media](#)

[Conclusiones](#)

## Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica

Según el PSE se acompañará al 100% los colegios oficiales en el fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) mediante el fortalecimiento del currículo para transformar las prácticas de aula. Para



lograrlos todos los procesos y estrategias serán guiadas desde el Distrito, pero se priorizará las competencias básicas, las competencias para el ciudadano de hoy, los aprendizajes con enfoque diferencial y el uso estratégico de la evaluación para mejorar y transformar la práctica. No obstante, en los seis (6) colegios donde se recogió información al respecto aún no se ha gestado un acompañamiento entendido como un proceso continuo. La meta está proyectada a cuatro años, según la rendición de cuentas de 2016 estas estrategias ya están llegando a los colegios.

Pero hay que decir que los seis (6) colegios seleccionados para profundizar en los datos, los acompañamientos han estado menguados y poco constantes. Aun así, aquellos colegios donde ya se ha hecho acompañamiento desde las distintas estrategias de la SED, el proceso es valorado y según los maestros y directivos significativo para el fortalecimiento de sus currículos.

Algunos colegios han modificado sus planes de estudio a la luz de las recomendaciones de la SED en la voz de los coordinadores, asesores, pedagógicos, funcionarios etc., que se han dirigido a los Colegios para acompañar los ajustes y transformación del PEI y el currículo. Aun así los ajustes al currículo y al PEI es una práctica que estos (6) colegios indagados realizan con cierta periodicidad y algunos de ellos tienen institucionalizada esta acción que generalmente se realiza a principio de año. “Nosotros siempre hacemos ajustes a los contenidos de acuerdo a las necesidades educativas que vamos identificando, incluso el currículo es motivo de transformaciones, ya que es no es documento acabado, como si fuera una ley, sino que se alienta todos los días de acuerdo a las necesidades identificadas y las condiciones del contexto escolar (IED3, Rector, E). En la IED1 todo el plan de estudios ha sido modificado en función de la educación transversal por ciclos y de ambientes de aprendizaje:” El proceso lleva dos años. En el presente año los maestros muestran gran entusiasmo respecto al desarrollo de este proyecto. El punto central es integrar todas las áreas en el modelo de ciclos y además generar espacios de aprendizaje significativo. En el caso específico del ciclo uno, que es básica primaria, han estado articulando el proyecto "guardianes bioclimáticos", pues es un tema que queremos posicionar en el colegio pues esperamos que estas generaciones que se están educando incorporen la conciencia ambiental y sean activos protectores del medio ambiente en el futuro” (IED1 DIR DOC, E). Por su parte los maestros de esta misma IED1 expresan que “el proceso ha sido exitoso y muy provechoso tanto para el aprendizaje de los estudiantes y para el fortalecimiento de los lazos familia-colegio, como para el enriquecimiento de las prácticas pedagógicas de nosotros como profesores (IED1, MAES BP, GF). Adicionalmente expresan que el acompañamiento de la SED ha sido muy importante en la implementación del proyecto, y han logrado tener continuidad gracias a la labor de un colega docente quien participa activamente en el proceso de investigación con la SED; pero advierten que

si este colega no hiciera parte de este proceso sería difícil gestionar las necesidades de acompañamiento.

Los maestros de la IED2 de Básica Secundaria por su parte afirman que es un gran reto integrar las distintas áreas dentro de los proyectos en el marco de la educación interdisciplinar; expresan que su única dificultad es el tiempo, pues el desarrollo de las clases no da espera y el período que se gasta para fortalecer los currículos es extenso. Por su parte en la IED6 que es un colegio rural, los maestros expresan que los ajustes en los contenidos han tenido un impacto especial en sus estudiantes: “...ha sido un trabajo gratificante porque les enseñamos cosas que están en el marco de sus posibilidades. La mayoría de los estudiantes son del campo, así que tratamos de contextualizar los contenidos con el fin de que tengan mayores herramientas para afrontar su futuro inmediato; no obstante, muchas veces lo que queremos inculcar a los estudiantes mediante la implementación de los contenidos del currículo no se compadece con lo que se les pregunta en las pruebas. En muchos casos existe una distancia entre los contenidos” (IED6, MAES EI, GF). Estos maestros específicamente manifiestan un malestar generalizado respecto a las pruebas saber pues no les parece sensato que el proceso de formación de sus estudiantes este mediado únicamente por lo que estipula una prueba que en muchos casos desconoce la realidad del contexto institucional. En general el proceso de evaluación no parece estar unificado dentro de la institución, la Rectora informan que se están preparando varias propuestas para tratar de sentar a los profesores de cada ciclo y unificar la visión del norte que han de seguir sus prácticas pedagógicas: “Sería importante contar con la presencia de asesores no solo de la SED sino también del ICFES para conocer los contenidos por los que se indagan en la prueba pues muchas veces se distancia de los saberes impartidos en los currículos y en las áreas de conocimiento”(IED6 REC, E).

En general todos los colegios trabajan en los PEI y los currículos con el fin de fortalecer los contenidos y las metodologías. Por ejemplo, el IED3 ha estado implementando desde hace dos años un proyecto para reorganizar su plan curricular a modo de ciclos a la par de la implementación de otro proyecto enfocado en generar ambientes de aprendizaje, esto de la mano del MEN y de la SED, aunque según los maestros de educación media con continuas intermitencias en su acompañamiento. No obstante, se nota cierto entusiasmo cuando hablan del tema “Estos dos proyectos forman el marco general desde el cual se busca articular todo el plan curricular. Apoyados en cuatro elementos centrales, a saber, el fortalecimiento de la relación familia colegio, la implementación de las Tic, el fortalecimiento de los hábitos de lectura y el fortalecimiento de las competencias ciudadanas. Se busca crear experiencias de aprendizaje, condensadas en proyectos, en donde los estudiantes puedan vivenciar en su conjunto los distintos elementos del plan curricular. El objetivo principal es ofrecer una educación integral que



no fragmente el proceso natural del conocimiento” (IED3, MAES EM, GF). Este colegio tiene la característica de encontrarse en un nivel superior en las pruebas saber y según la Rectora los maestros de su institución son muy comprometidos con el aprendizaje de los estudiantes, han desarrollado diversas estrategias de apoyo académico dirigido a los estudiantes que presentan dificultad en la apropiación de algunos contenidos para hacerles un refuerzo: “... eso quizás explica porque nos va también en las pruebas, pero más que esta estrategia de refuerzo yo creo que la clave está en que hemos tenido la fortuna de que nuestros profesores son muy buenos y están comprometidos, ahora que estamos haciendo el ajuste curricular ellos aportan y trabajan de su tiempo para sacarlo adelante” (IED3 REC, E).

## Revisión y ajuste a los PEI

Los procesos de fortalecimiento institucional y gestión escolar son entendidos por uno de los directores locales entrevistados como fundamentales para la calidad educativa: “...la actualización de los proyectos educativos institucionales es clave debido a que existen casos de colegios que mantienen proyectos que responden a contextos de hace al menos 10 años, por tanto, se inició el ejercicio de lectura de los PEI con apoyo de profesionales de acompañamiento pedagógico de la SED. La revisión en cada colegio permite la actualización de los ejes que integran el proyecto educativo institucional, así como el horizonte, visión, misión que se plantea cada colegio y el impacto real que se espera generar en la comunidad en la que está inmersa la institución educativa”. El trabajo de ajuste y actualización de los PEI es un discurso que se repite de distintas maneras entre los cuatro (4) directores locales entrevistados “Se realizan ajustes constantes bajo cuatro ejes: 1) Lectura de la realidad 2) intencionalidad del ciclo 3) organización del currículo y 4) Evaluación y seguimiento” (Dile, E). los diles expresan estar haciendo seguimiento a las IED para que cambien sus PEI y ajusten sus contenidos, Los cuatro Rectores entrevistados, de alguna manera manifiestan que sus colegios revisan y ajustan el PEI de forma periódica y de acuerdo a las exigencias académicas que se van presentando con los estudiantes. Aparentemente hay una congruencia entre las experiencias de los diles y los rectores entrevistados, pero si se analiza con mayor profundidad se puede advertir que los diles quieren acompañar el proceso y motivar los ajustes, pero los rectores lo están haciendo por su cuenta y aunque no les molesta el acompañamiento tampoco quieren perder la autonomía de decidir sobre sus PEI.

Dentro de los cambios que se busca generar en las IED se encuentra la revisión del currículo de calidad la cual se realiza en los colegios con el consejo académico, para evaluar contenidos e intensidades de las asignaturas, pero también jalonar los programas propuestos por la



SED de manera integral, por tanto se plantea que la gestión pedagógica y el fortalecimiento institucional deben ir de la mano, es así como aparecen los saberes (saber hacer, ser, pensar), que se articulan a las demás dinámicas institucionales. Ejemplo de ello son los acuerdos de calidad que tiene el propósito de identificar las necesidades que tienen los centros educativos y generar respuestas concretas a partir del trabajo conjunto entre dirección local, instituciones y SED (Dile E).

### Ajustar el PEI y el currículo parte de la cultura institucional

El esfuerzo por ajustar los PEI y fortalecer los currículos hace parte de la cultura institucional. Aunque ha sido una política de esta administración, los seis (6) colegios que hicieron parte del estudio manifestaron tener integrada a su dinámica de trabajo la intensión de estar haciendo ajustes periódicos al PEI para fortalecer los contenidos curriculares acordes a las necesidades educativas de los estudiantes. En ese sentido, los maestros de Básica Secundaria y media en los grupos focales, por ejemplo, destacaron la labor de las directivas docentes de su Institución Educativa en la construcción de los diversos proyectos en los que actualmente se encuentra trabajando, “...en particular la semestralización del año académico y el trabajo por proyectos enfocado a una educación integral teniendo en cuentas condiciones sociales económicas y culturales de la población estudiantil; toda esta labor se ha hecho sin ningún tipo de colaboración de la SED” (IED2, MAES, BS, GF).

Se puede ver que los ajustes al currículo no necesariamente están motivados por unas directrices de la SED, sino que hacen parte de la dinámica institucional. La percepción generalizada de los maestros de esta IED2 es que ha habido un marcado desmejoramiento de las políticas públicas educativas durante este año, tanto en la oferta de cursos, maestrías y diplomados para docentes, como en el acompañamiento a los distintos proyectos académicos. Quizás sea un golpe de mala suerte y precisamente esta IED no ha sido acompañada de la mejor manera, pues según el director local de la localidad a la que pertenece esta IED “se han duplicado los acompañamientos a los colegios en la localidad” (Dile, E).

Por su parte los resultados de indagación del IED6 informan que el PEI del colegio se ha direccionado en la búsqueda de la formación de individuos integrales. De la mano del trabajo por proyectos, el enfoque se ha alejado del fortalecimiento en competencias y se ha empezado a pensar en un enfoque más interdisciplinar. Manifiestan preocupación por la política pública que promueve la educación en función de las pruebas estandarizadas, ya que en muchos casos obliga al PEI de los colegios a enfocarse en unas cuantas materias, dejando de lado las humanidades, los deportes, las artes y prácticas de cuidado de sí mismo que también deberían ser centrales en la formación de los estudiantes. “Aunque obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas es un medidor de calidad

educativa, no es el único, pues la apropiación del conocimiento es contextualizada y no se puede generalizar como pretenden las pruebas saber” (IED6 REC, E).

### Fortalecimiento curricular y Jornadas escolares

Otro esfuerzo de fortalecimiento que se evidencia en algunos maestros y sobre todo de los rectores es el de disminuir la brecha académica entre las jornadas. “.. En los colegios generalmente ha sucedido que la jornada mañana tiene un mayor rendimiento que las jornadas de la tarde (IED2 *DIR DOC*, E). Por consiguiente algunos colegios durante este año están haciendo una actualización del currículo: “estamos en la tarea de cerrar la brecha entre las jornadas con el fin de nivelar los contenidos y metodologías en cada una de ellas para garantizar una calidad integral en la mañana y en la tarde y que todos los estudiantes reciban la misma formación académica” sin embargo; al parecer existen otros ingredientes distintos al contenido que generan el mal sabor y que no permiten que la tarde tenga un rendimiento similar al de la mañana: “en la tarde hay mayor indisciplina, los estudiantes se escapan del colegio o se esconden para no entrar a las clases, hay mayor deserción y faltan más al colegio, no sabemos bien porque pero al parecer la jornada tarde es más desordenada y los procesos son más complejos”(IED2, *MAES BS*, GF). Sería importante seguir indagando por este tema en las siguientes fases del SISPED no solo en los colegios sino también en la SED para poder comparar los resultados de las pruebas saber por jornadas a ver si este es un caso aislado o es un hecho recurrente entre las IED que tienen doble jornada.

### Un PEI accidentado y en procura de mejorar

Una de las IED del estudio lleva siete (7) años trabajando su modelo pedagógico, pero es la fecha y aún no ha sido aprobado por la SED: “...se está ajustando a cada momento los contenidos y se está trabajando fuertemente en el fortalecimiento de los pilares del plan de estudios. 1) Lectura crítica 2) pensamiento lógico 3) artes y deportes. El colegio lleva siete años en un proceso de construcción de un modelo pedagógico que no está avalado por la SED. Por esta razón durante el presente año, la SED ha empezado a acompañar la consolidación del Plan de estudios, ha habido varias reuniones pero el asesoramiento ha sido intermitente”(IED1 *DIR DOC*, E) Las intenciones que relata la rectora son loables y aún más si escuchamos a los maestros que expresan que “ la malla curricular se hace partiendo de un reconocimiento de un entorno que cambia, al igual que los conocimientos, por eso los estudiantes deben tener herramientas para poder apropiar los conocimientos nuevos (...) Todos los años se hace actualizaciones para el desarrollo institucional, mejoramiento de currículos, sistema de evaluación y mallas. Se busca que

la pedagogía responda a las necesidades que cada día tiene la educación. Se trabaja en el modelo pedagógico de Reflexión, Acción, Participación con el fin de transformar las prácticas educativas y adaptarlas a las necesidades educativas” (IED1, MAES BP, GF). El reto de consolidar un PEI que responda las necesidades del contexto es complejo pues la atención en este factor distrae la posibilidad de gestar los aprendizajes básicos.

Por otra parte, un modelo pedagógico centrado en la reflexión, acción, participación exige gestar autonomía entre los estudiantes, pero antes es necesario hacer un proceso de adiestramiento, la autonomía no se logra en soledad, primero hay que aprender con el otro.

Hay otros factores que quizás influyen en que este PEI no haya tenido el despliegue deseado: "lo que pasa es que estamos haciendo ahora ensayos y eso, al comienzo de año estaba hablando con algunas personas de once, de grado superior a nosotros y ellos nos decían que el profesor de español no les enseñó casi nada a lo que están viendo este año, o sea este año se confundieron mucho porque en décimo no dieron lo que tenían que dar, solo daban ensayos y poemas" (IED1 EST EM, GF) Los cambios de contenido constantes que ha efectuado la IED1 han terminado siendo contraproducentes y pueden generar traumatismos entre los estudiantes pues a veces los nuevos contenidos propuestos no se desarrollan de la mejor forma. Por otro lado, a los maestros el desarrollo de nuevos contenidos les implica un esfuerzo adicional en la preparación de la clase.

Aun así, hay elementos favorables que surgen de las constantes recomposiciones al PEI que ha vivido esta IED1: "...el año pasado solo eran 2 horas, este año son 4, hacemos prácticas en el laboratorio, nunca vimos una práctica de laboratorio el año pasado, este año si y en el laboratorio nos pasan todos los implementos que tiene el colegio para hacer las ciencias." Como se puede apreciar, en este caso los cambios pueden ser significativos especialmente los que involucran elementos prácticos. Lo importante es que aquellos ajustes que resulten valorados se mantengan.

### Acompañamiento de la SED valorado pero intermitente

La intermitencia en el acompañamiento de la SED para las transformaciones curriculares, los ajustes al PEI y las prácticas pedagógicas es evidente en estos seis colegios. Todo indica que los asesores y expertos van y viene de manera interrumpida y discontinua, lo cual dificulta el proceso de ajuste y fortalecimiento del currículo, pues cada vez que llegan los asesores pierden la perspectiva histórica del proceso. Por ejemplo, relata un maestro: “en el colegio el año anterior hubo acompañamiento de la SED en los procesos de ajuste curricular pero este año no ha habido presencia” (IED2, MAES BS, GF).

Al parecer la SED pretende ir generando autonomía de tal manera que poco a poco el acompañamiento no sea necesario, pero es difícil llegar a esta autonomía si el acompañamiento no es riguroso y contante. Al respecto una de las Rectoras entrevistadas advierte: “Es cierto que desde la SED se hacen visitas para hacer un seguimiento a los procesos que se llevan desde inicial hasta media y también se brindan las herramientas para el óptimo desarrollo de los proyectos, pero la interrupción de proceso genera frustración y descontento” (IED1, REC, E).

### La contextualización factor clave del acompañamiento

Hay una sugerencia recurrente en los relatos de los maestros y directivos que se centra en que los acompañamientos deben ser contextualizados; es decir, que consideren la dinámica de cada institución. Es el problema de los procesos de acompañamiento esporádico, que no tienen la comprensión del contexto escolar, cada colegio es un mundo de sucesos, pero los asesores se han acostumbrado a brindar un recetario como si las IED fueran cocinas donde los ingredientes no varían y solo hay que aplicar el paso a paso de la receta; pero no es así, cada institución tiene una dinámica particular, con una comunidad académica disímil y diferente.

Miremos algunas intervenciones de los sujetos escolares al respecto: “... en las semanas institucionales de parte de la SED, se brindó la posibilidad de capacitar a los colegios en distintos temas, pero con información descontextualizada y sin conocimiento de la realidad de los colegios y el personal de la SED no se encuentra actualizado lo suficiente en los contenidos a desarrollar” (IED4, *DIR DOC*, E). Esta perspectiva se matiza con lo que expresa un docente de la misma IED “...Esto solo pasó en la semana institucional por lo general los procesos de acompañamiento por parte de la SED son muy buenos, hay respeto por la autonomía institucional, cuando se necesita se ha recibido la asesoría desde la supervisión de educación en temas legales, en ciencia y tecnología, de la dirección de preescolar y básica para artes y deportes etc.”. (IED4 *MAES BS*, GF).

El acompañamiento pedagógico es una de las apuestas más importantes de la SED, según el PSE se espera acompañar todos los ajustes al PEI mediante asesorías constantes y fortalecimiento de los currículos. Afirma el coordinador del IED2, que el contexto del acompañamiento ofrecido por la SED, aunque poco, ha sido muy provechoso.

En el ámbito del fortalecimiento de las competencias de lectura, la SED ha estado acompañando al programa OLE a través de la creación de centros de interés. Al respecto, en el marco del programa leer es volar, esperan participar en distintos concursos de lectura y escritura ofertados

por la SDCRD. En el área de inglés tienen el programa de inmersión de la mano del British Council. De igual manera en el ámbito de la implementación de las TIC están llevando un proceso de acompañamiento con la SED con el programa *saber digital*, así mismo se proyectan varios planes desde la implementación de las TIC para el refuerzo en el área de lectura a través de una aplicación para Android desarrollada por el ministerio de educación que se llama “Leer es mi cuento”, también se espera implementar las TIC, para poder desarrollar un medio de comunicación mucho más cercano y efectivo con las familias de los estudiantes y promover así la participación activa entre las familias en el colegio.

Sin embargo, el coordinador del IED1 considera que unos de los problemas principales de estos acompañamientos es la falta de continuidad en los procesos, problema frente al cual el colegio ha optado por tratar de darle seguimiento a estos programas con sus propios recursos, “con las restricciones que eso a veces tiene” (IED1, *DIR DOC*, E).

### El acompañamiento en las aulas de clase

La rectora de la IED4 expresa que el acompañamiento los motivos a seguir trabajando en el mejoramiento de los PEI y el fortalecimiento de los contenidos. Por lo que cuando los asesores de la SED se demoran en regresar entonces ellos toman la decisión de seguir trabajando. La asesoría ha sido provechosa una recomendación reveladora y valorada por la rectora ha sido la de entrar al aula de los maestros para poder observar su práctica, no para juzgar sino para retroalimentar: “...lo más significativo ha sido el acompañamiento a las clases” (IED4, *REC*, E).

Entrar a las clases de los maestros es un desafío que hasta ahora se está trabajando, nos estamos metiendo al aula con el profesor y estamos haciendo un seguimiento, nos estamos metiendo a los salones, no a vigilar, sino a acompañar esa práctica, pero es duro porque los maestros creen que se les está evaluando. La decisión de entrar a las clases es de los maestros y convencerlos no ha sido fácil pero cuando se logra las ganancias son significativas, la posibilidad de retroalimentar conlleva a una mejora real de la práctica (IED4, *REC*, E).

Entrar a las clases del maestro es quizás uno de los paradigmas más complejos de romper, tradicionalmente los maestros no están preparados para abrir sus puertas. La intimidad del aula es un misterio, pero esta intención de acompañar a los maestros, aunque genera controversia puede resultar productiva si se despliega una retroalimentación adecuada y muy respetuosa de la autonomía del maestro.

## Un caso de acompañamiento periódico

En un colegio de los seis (6) que participaron en esta investigación el acompañamiento ha sido mayor. En la IED 4 se expresa que este año se ha tenido muy buenos pares académicos. Semanalmente se hace un trabajo de una hora con maestros y estudiantes que redundan en ideas muy creativas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La estrategia de pares de acompañamiento pedagógico para las instituciones educativas esta comenzado a rendir frutos. Son profesionales que ayudan a definir cómo están los colegios a nivel pedagógico, en qué está la institución, y en qué se debe fortalecer. Posteriormente, la dirección local se reúne con ellos para analizar los PEI sobre los cuales se establecen planes de mejoramiento en las debilidades identificadas y se inició el apoyo a la implementación de esos planes, para ello no necesariamente se quedan a la espera el apoyo único de la SED, también se pueden involucrar otras entidades.

Según la directora local asociada a la IED4 Se recogieron los proyectos que llegan a la localidad buscando que pasen por la dirección local y sean redirigidos, evitando así sobre diagnósticos y sobrecargas en los colegios. La unificación de la información y el acompañamiento oportuno permite que las instituciones realicen las actividades de mejoramiento curricular y del PEI; además, permite la implementación de diferentes proyectos sobre los que el acceso a la información es libre y de esta manera se generan articulaciones entre instituciones y al interior de las mismas evitando repetir trabajo y actividades. “La función y el acompañamiento de la dirección local ha sido más ser ese eje articulador donde nadie llega al colegio sino pasa por acá y yo no lo meto primero en donde debe estar, ¿ves? para que no llegue suelto, aun así, a veces hay sobrecarga, aun así, hay rectores que lo toman como sobrecarga” (Dile, E).

## Práctica pedagógica

La práctica pedagógica debe estar atravesada por una buena relación entre el maestro y los estudiantes. Para los estudiantes la simpatía con el maestro es fundamental para que los contenidos les resulten interesantes. Si no es así se pierde el gusto por el aprendizaje, miremos lo que relata una estudiante respecto a su profesora: "ella empezó con un tema muy simple para ella ¿por qué no nos explicaba? solo decía 'eso lo vieron los niños de quinto, de sexto, séptimo' ¿qué paso? yo me le altere, yo le di mi opinión. Ni más volví a hablar con esa profesora, porque me metió una humillada en frente de todos: me hizo hacer un trabajo, me paso al frente del tablero y como yo no sabía hacer eso, me empezó a humillar, me estaba hablando algo del (seno, coseno, tangente, etc.) y me dijo "sabe



cogerlas pero no sabe hacerlas" yo me sentí mal, a mí me hizo sentir como la persona más bruta, desde allí le perdí el gusto a la clase"(IED1, *EST EM*, GF).

Este relato, quizás aislado, pues fue el único manifiesto entre los estudiantes, demuestra que una relación bien establecida, en el marco del respeto es fundamental para el fluir de los aprendizajes. El don de simpatía que debe poseer el maestro, del que habla el maestro historiador (Jaramillo-Uribe, 2002), cobra vigencia. Por el contrario, una relación desconsiderada puede generar un distanciamiento y una pérdida de interés del estudiante en torno a la asignatura del maestro que causa el acto de irrespeto.

Si el maestro o la maestra esperan incidir en la vida de sus estudiantes es importante consolidar lazos afectivos con el conocimiento y jamás generar un sentimiento de incapacidad, como le paso a esta estudiante que como ella lo expresó “me sentí la persona más bruta”. Es un caso aislado pero revelador de la incidencia que puede ejercer un maestro sobre sus estudiantes.

Tanto así que los demás estudiante que hacían parte del mismo grupo focal se expresaron al respecto: "Si, y como tú dices, humillan a los estudiantes, y a mí eso me da rabia, ellos no son nadie para humillar a un estudiante, esa misma profesora humillo a una compañera mía, eso a mí no me parece, se supone que ellos tienen que enseñar, educar, porque pues ellos tienen que ver algo en la educación, mas no humillar a una persona porque eso va quedando en cada uno, hay personas que se achantan, solo porque una profe los humillo de esa forma" (IED1, *EST EM*, GF).

### Sacando la practica pedagógica del aula

La práctica educativa no se reduce a un aula. Las transformaciones más concretas están en aquellos maestros que se han atrevido a ir más allá del aula de clase, quienes utilizan otros escenarios para propiciar la formación. Los estudiantes valoran cuando un maestro desarrolla su contenido en otros escenarios.

Los maestros que han incorporado en sus clases procesos de innovación manifiestan que una clase no se reduce al aula: “para poder innovar es necesario usar otros escenarios, distintos a al aula. En cuatro paredes no se puede innovar, el conocimiento está afuera” (IED4 *MAES BS*, GF). Algunos profes nos llevan a la cancha, el laboratorio, la biblioteca, incluso la profe de español para darnos una clase nos llevó a recorrer el barrio y entendimos que la ciudad cuenta historias solo hay que saber escuchar” (IED2, *EST BS*, GF) “aunque el salón es un espacio necesario para socializar contenidos, para los estudiantes esos contenidos se convierten en conocimiento cuando se les muestra su aplicación en el



mundo, en la vida real, por eso es importante de vez en cuando sacarlos del aula” (IED, *DIR DOC*, E).

Para los estudiantes es emocionante salir del salón, la expectativa aumenta y la atención sale a flote, la disposición del estudiante por descubrir lo que se viene es alta. Adicionalmente salir del aula no es un hecho físico solamente, implica también entender que la transformación de la práctica se manifiesta cuando tienen en cuenta las nuevas dinámicas sociales, culturales y laborales mediadas por las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Los maestros están construyendo experiencias alrededor del uso de herramientas de información, algunos relatos ilustran como se gestan nuevas prácticas alrededor de las tecnologías de comunicación e información, pero no dejan de ser casos relativamente aislados: “la mayoría de maestros se aferran a su salón, nadie los saca de allí y nunca cuentan como lo hacen (IED, *REC*, E).

Por otro lado, los relatos de los maestros coinciden en que la práctica educativa se construye diferenciadamente, entendiendo que cada quien tiene un estilo de aprendizaje particular. “Los estudiantes tienen habilidades distintas entre sí y hay que diseñar metodologías personalizadas (...) El problema radica en que los maestros tienen sobrecarga de clases y responden por muchos niños, lo que le dificulta una formación personalizada (IED, *MAES BP*, GF).

### Acuerdos por la calidad educativa en la práctica pedagógica

Por otra parte, se identifican los acuerdos por la calidad como otra forma de acompañamiento que hace la dirección local a las IED para el mejoramiento de la práctica pedagógica, en donde se reconocen los alcances de las instituciones y que desde la dirección local se aporta para el cumplimiento de las metas trazadas. Adicionalmente, se enfatiza en la importancia de realizar acompañamiento pedagógico para mejorar la calidad del servicio prestado, en donde se deben centrar los esfuerzos en los procesos que se dan al interior del aula y que no necesariamente tienen que ver con infraestructura.

La SED tiene temáticas específicas que no llegan a todas la IED por la capacidad contractual, pero la identificación de debilidades de los colegios ha permitido que el apoyo para ellos sea independiente de la oferta o metas de la SED. En esa vía, la dirección local hace una apuesta por formar los docentes y acompañar los colegios en las diferentes temáticas que realmente necesitan ser profundizadas y mejoradas. “estamos trabajando sobre las necesidades más importantes que manifiestan las IED, lo importante es influir en la práctica pedagógica porque es allí donde se gestan los verdaderos cambios. Aunque hay una meta que cumplir desde la SED lo que nos mueve es generar el escenario

indicado para que las IED alcancen una real calidad educativa...” (Dile, E)

## Experiencias en torno a la práctica

Para resumir respecto a la multiplicidad de experiencias identificadas en los relatos de los sujetos educativos que participaron en esta investigación se pueden señalar las siguientes. Primero, las clases que tengan mayor uso práctico de los contenidos son valoradas por los estudiantes. Segundo, los docentes que usan diversos recursos o entradas al contenido de su asignatura son estimados por los estudiantes y también son quienes tienen más elementos para participar en las propuestas de la SED y demás entidades. Tercero, la articulación entre los distintos niveles educativos en el desarrollo de los contenidos es un elemento fundamental para programar los cursos. Cuarto, algunos maestros desconocen los contenidos trabajados por los estudiantes de los cursos anteriores. Quinto el acompañamiento al aula es controversial, pero es probado que genera transformaciones en la práctica de aula. Aquellos maestros que se han atrevido a compartir la intimidad de su clase han podido advertir en que pueden mejorar. Sexto, algunos maestros manifiestan que la carga académica es exagerada y ello dificulta una buena práctica educativa.

## Lectoescritura

El PSE se plantea como uno de sus objetivos básicos, a través de leer es volar, promover la lectura y la escritura desde la primera infancia y a lo largo de la vida. Para ello se desarrollan tres líneas estratégicas. Primero garantizar el gusto por la lectura; segundo fortalecer el sistema de bibliotecas escolares y comunitarias en Bogotá urbana y rural; y tercero, generar conocimiento, investigación e intercambio de saberes alrededor del libro. Las metas son disminuir el nivel de insuficiencia en lectura y escritura en las pruebas saber y hacer que todos los niños y niñas de la ciudad estén en capacidad de leer y escribir a los 8 años. La tarea apenas comienza; la estrategia leer es volar no es conocida entre la mayoría de los estudiantes que hicieron parte de la investigación cualitativa, al igual que casi todos los maestros.

Tanto estudiantes como maestros, directivos y acudientes expresan que la lectura y la escritura son determinantes para acceder al aprendizaje. En los grupos focales de estudiantes estos resaltan su interés y gusto por la lectura; aunque la condicionan a aquellos textos que les interesan. “a mí me gusta leer en la biblioteca, saco los libros que me gustan” (IED2, EST BS, GF). “hay algunos libros buenos que los profes nos ponen a leer, pero otros muy aburridos” (IED5, EST BP, GF). “los profes se esfuerzan por darnos lecturas agradables” (IED2, EST BS, GF)

“cuando no me gusta un libro dejo de leerlo, me gustan los comics, los libros de misterio también” (IED1, EST EM, GF).

Casi todos coinciden en que algunos libros de las asignaturas son muy aburridos y preferirían leer otro tipo de textos. En los colegios donde la biblioteca es buena la consideran un espacio que les permite divertirse, aprender y compartir con sus amigos y amigas: “me gusta venir mucho acá (la biblioteca) porque no hay tanto ruido como en los salones, a veces dan juegos los viernes y también me gusta leer porque a mí me gusta los cuentos de hadas y esas historias” (IED5, EST BP, GF) “hoy vine con mi carnet y pedí un libro de adivinanzas, y con mis compañeros jugamos en la mesa de atrás y nos divertimos porque yo estaba que leía y ellos empezaban a adivinar”(IED5 EST BP, GF).

No obstante, dentro los programas de formación, se asocia la experiencia en lectoescritura al área de español; donde se realizan actividades de lectura y guías para la evaluación de la capacidad de comprensión y creación de historias. “entre segundo y tercero de primaria utilizan el texto ‘leo y comprendo’ y cuarto y quinto utilizan el texto *grafiti*” (IED REC, E).

Ante la pregunta directa por el programa ‘leer es volar’, del plan distrital de lectura y escritura, los estudiantes de los distintos niveles que participaron en el estudio dijeron no tener conocimiento. Por su parte los maestros en los grupos focales al igual que los directivos docentes y rectores que participaron en el estudio referenciaron diversos programas desarrollados por la institución por otras entidades distintos a leer es volar como PILEO, Bogotá 100 palabras, proyecto OLE, leer al patio, leer es mi cuento, medio pan y libro etc.

Ello demuestra que en los últimos años ha desembocado en los colegios una avalancha de programas de lectura y escritura, producto seguramente de las preocupaciones emergidas a partir de los resultados de las pruebas nacionales e internacionales sobre este particular y en las cuales a las IED no les ha ido muy bien.

A pesar del desconocimiento de esta estrategia, entre las IED del estudio, los diles argumentan que se está trabajando intensivamente en los colegios por dar a conocer leer es volar, no solo para hacerlo visible sino también para posicionar las tres líneas estratégicas del programa. “...El proyecto de *leer es volar* es un proyecto digamos que distrital, están las bibliotecas móviles, están las asesoras bibliotecarias que han venido a fortalecer varios proyectos de biblioteca, acá en el (se quita el nombre de la IED para proteger su intimidad), por ejemplo, entonces pues se ha trabajado con ellos todo el tema de lectura y estamos ahí avanzando en ese tema” (Dile, E).

“... El programa *leer es volar* está ya llegando a los colegios, ya nosotros tenemos previsto que nos lleguen las dotaciones para el

mejoramiento de las bibliotecas escolares que hace parte del programa, ya se han hecho invitaciones a los maestros para que vayan a talleres de lectura y escritura, que les ayuden a ellos mismos también a mejorar sus competencias en la enseñanza de la lectura, no solo para maestros de español, si no para maestros de diferentes áreas, para que se entienda que la estrategia de la lectura no es algo que exclusivamente compete a humanidades, sino que yo debo y puedo fomentar habilidades lectoras desde la educación física desde las artes, desde las sociales."(Dile, e), se puede intuir el esfuerzo que realizan las direcciones locales y la SED por posicionar la estrategia leer es volar, las gestiones han sido intensas pero por alguna razón estas seis (6) IED no la han incorporado a su experiencia vital pues sus intereses por el tema están sujetos a los programas de lectoescritura que se han venido trabajando con anterioridad.

A algunos rectores por su parte han promocionado leer es volar en sus colegios, con según ellos, un bajo impacto: "Si, les hemos dado las informaciones (respecto a leer es volar) y demás, pero no se ha concretado, porque es que nuestro proyecto es muy estructurado muy alto no es solamente de salir a una actividad, sino es que lo que queremos es que el proyecto Píleo siempre se mantenga digamos con una robustez como se ha estructurado, organizado con los tiempos con las actividades y demás." (IED3, REC, E).

Se puede apreciar que los rectores hacen la tarea de dar a conocer leer es volar, pero este se estrella con programas de lectoescritura que ya tiene un terreno abonado y que seguramente ha cultivado frutos evidentes en que los resultados en las pruebas saber sobre lectura y escritura ha mejorado en los últimos años en la mayoría de colegios, según muestra las gráficas relacionadas con el tema y presentadas en PSE y también según la rendición de cuentas presentada por la SED este año 2017.

No obstante, la SED sigue trabajando en su empeño por desarrollar las líneas estratégicas del programa leer es volar y algunos diles se han decantado por sumarse a las estrategias de lectura y escritura que han tenido éxito y trabajar desde allí el programa de lectoescritura actual de la SED. Por ejemplo, el fortalecimiento de lectoescritura que se viene implementando en una de las localidades del estudio, se relaciona directamente con la adecuación e infraestructura de las bibliotecas y el énfasis que se ha puesto en cada colegio es promocionar el gusto por la lectura.

Por tanto, se resalta que : "en el 70% de las instituciones educativas de la localidad que cuentan con infraestructura y diseños nuevos se incluye la biblioteca como un espacio que se encuentra al interior del colegio, en varios casos al interior de las aulas para generar cercanía con la lectura, se generan espacios de socialización y comprensión de lectura: Prueba de ellas es el colegio (se eliminó para cuidar la intimidad de la IED) que ya lleva tres (3) años consecutivos ganando el premio por la mayor cantidad

de libros leídos en un año, cierto, ellos están leyendo casi 100 libros al año por estudiante, eso genera impacto en la comunidad educativa (DILE E).

Los colegios por su parte siguen haciendo lo que les corresponde y le han dado gran relevancia a fortalecer la lectura y la escritura: “En lectura y escritura se ha implementado desde años anteriores el programa llamado *a la hora del cuento* desde el cual se desarrollan diversas estrategias para la lectura en el colegio y en la casa. Pese a que los espacios son reducidos, cuando los colegios cuentan con bibliotecas abiertas, estas son utilizadas masivamente por los estudiantes, especialmente los de primaria” (IED, MAES, GF).

Se ha trabajado en el refuerzo de la lectura y escritura desde todas las áreas y se ha retado a los estudiantes a plasmar sus pensamientos y dejar de copiar y pegar ideas. “Hay un círculo de jóvenes escritores, que vincula a profesores que han desarrollado programas de lectura desde sus propias áreas. Este año se está trabajando con los textos del Ministerio de Educación Nacional y a partir de estos textos se está unificando el syllabus y los programas” IED4, MAES, GF).

### Proliferación de programas de lectura y escritura

Los seis colegios que participaron en esta investigación están trabajando masivamente y en bloque el fortalecimiento de la lectura y la escritura. Sin embargo, es diciente que en cada IED existan una proliferación de métodos traídos o adoptados de afuera o incluso emergidos del contexto escolar para responder las necesidades de los estudiantes.

Esta ola de métodos propuestos por diversas entidades en algunos casos ha resultado contraproducente para los estudiantes. En muchos casos se termina confundiendo las estrategias propuestas por los distintos programas de lectura y escritura respecto a los métodos y objetivos que siempre varían entre sí. Por esta razón algunos colegios están planteando la posibilidad de unificar le procesos: “Al finalizar este año los maestros y estudiantes acordaron ponerse de acuerdo en cómo se enseña a leer y como se aprende a leer en el colegio, detectamos que había muchos métodos en la institución y estamos unificando las estrategias” (IED4, REC, E)

La unificación de métodos dispuestos en cada uno de los programas de lectura y escritura ha permitido enriquecer la propuesta consolidada de las IED; al unificar se mantienen aquellos elementos que son valiosos y se complementa la propuesta. Se puede ver que incluso se han identificado oportunidades para proyectar las nuevas maneras en que los niños y jóvenes se relacionan con el libro: “el uso tradicional de la biblioteca es reducido, pero el tema de la lectura no, se está empezando a manejar más la biblioteca virtual; esto significa que los estudiantes han

comenzado a trasladar sus intereses de lectura a lo virtual.(IED4) “Las competencias se están abordando de acuerdo al proyecto de aula, las estrategias que se está implementando en el ciclo inicial abordan desde la lectura de cuentos hasta el análisis y la dramatización. Los niños trabajan en casa temas que son de su interés, leen con sus papas e interpretan y dibujan. A partir de estas imágenes los niños se sientan en círculo y socializan la experiencia y de ahí avanza un proyecto de investigación (IED). “Estamos trabajando proyectos de aula con fauna de las diferentes regiones” “Buscamos cuentos que estén relacionados con los animales y hacemos una lectura de diferentes maneras, yo leo y me escuchan, o desde imágenes ellos interpretan” (IED5 maestros EM). “Después de las lecturas se hace una retroalimentación. Los niños tienen talleres en la biblioteca unas veces programados por nosotras otras por el bibliotecario u otras por las chicas de compensar. En la biblioteca hay diferentes tipos de texto y se trabaja taller de exploración, taller de lectura y trabajo en biblioteca” (IED5 maestros EM, GF) “...nosotros desde el año 2011 creamos el club de escritores Medio Pan y Libro, tenemos un fondo editorial del colegio (se suprime el nombre de la IED), ese fondo editorial y ese círculo de estudiantes de jóvenes escritores pues desarrollan junto con profesores, con padres de familia ejercicios de investigación y de producción de textos, producción de libros, y tenemos ya 6 libros desarrollados en el transcurso de lo que lleva el proyecto, eso es un elemento” (IED3, DIR DOC, E).

Esta conglomeración de experiencias evidencia que la lectura y la escritura se está trabajando y ajustando de acuerdo a las necesidades del contexto escolar y aunque la propuesta *leer es volar* tiene elementos interesantes que podría ser rescatados por las IED, esta propuesta tendrá que adaptarse a las circunstancias de cada IED para poder ganarse un espacio. Incluso en la coyuntura de los colegios que están unificando la metodología, el programa leer es volar podría acompañar este proceso, no solo para ganar un espacio institucional, sino para lograr el propósito fundamental de la política educativa, que es aumentar los aprendizajes de los estudiantes, mejorar la calidad educativa y obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas.

### Experiencias decantadas en torno a la lectura y la escritura

Para resumir esta categoría se pueden apreciar las siguientes experiencias generales. Primero, las pruebas estandarizadas permiten evidenciar que los estudiantes tienen una lecto-escritura regular que ha venido mejorando en los últimos años y aunque este tipo de evaluaciones son criticadas por algunos maestros y directivos, sus resultados han movilizadado a las instituciones educativas para crear estrategias que mejoren el rendimiento. Segundo, los Colegios están trabajando proyectos de lectura y escritura. Ha habido una proliferación de estrategias y



prácticas en temas relacionados con lectura y escritura creados en la institución o propuestos por distintas entidades (proyecto OLE, Bogotá 100 palabras, leer con tecnología, leer es mi cuento, PILEO, a la hora del cuento, leer es volar etc.). Tercero, se está gestando una diversificación de métodos para enseñar a leer y escribir. Los estudiantes afrontan distintas estrategias: la que desarrolla cada maestro, las de la institución, las de entidades, las de la SED, las del MEN, etc. Para algunos maestros y directivos esto puede resultar contraproducente porque los estudiantes terminan confundiendo las estrategias. Sin embargo, para los demás hay que esperar a ver si esta proliferación de estrategias resulta dando frutos. Cuarto leer es volar hace parte de una de las apuestas más importantes de la SED para mejorar el rendimiento en lectura y escritura. Ha habido una fuerte inversión, se ha publicitado por diversos medios, entre ellos la feria del libro; sin embargo, no es una estrategia muy conocida en los colegios. Quinto, las bibliotecas escolares, la biblioteca móvil, las bibliotecas de la ciudad no han logrado impactar las prácticas educativas. Son usadas por algunos profesores y los estudiantes que la usan tienen buenas experiencias al respecto, pero muchos de ellos evitan la biblioteca y prefieren desarrollar sus consultas o tareas usando internet.

## Enseñanza y aprendizaje del inglés

El inglés hace parte de una de las competencias del ciudadano de hoy que busca que los estudiantes al graduarse de bachiller sean bilingües. Sin embargo, las circunstancias aún no están dadas para que ello ocurra. La mayoría de los colegios no cuentan con las condiciones necesarias, empezando por la mayoría de los maestros que no dominan una segunda lengua: “es difícil que los estudiantes aprendan inglés como segunda lengua cuando no se les puede enseñar en inglés porque la mayoría de maestros no dominan el idioma y es complicado con una sola clase de inglés lograrlo” (IED REC, E) Esto se corrobora con lo que expresan los estudiantes participantes del estudio que manifiestan que el inglés se aborda solamente en la clase de inglés, en algunos programas de jornada única como lo son las *aulas de inmersión en lengua extranjera* y con unos pocos maestros que escriben los temas a trabajar de su asignatura en inglés. Pero no más que eso que eso. Las demás áreas de conocimiento, por su parte, nunca desarrollan actividades que vinculen una segunda lengua. Ello reduce el aprendizaje del inglés a una sola asignatura.

### Trasversalizar el inglés

Es necesario transversalizar el inglés en todos los contenidos curriculares. Es decir que los maestros de todas las áreas del conocimiento desarrollen alguno de sus contenidos en inglés. Cierta grupo de profesores ya están dando pasos al respecto; por ejemplo, como expresa una

estudiante de secundaria “mi profesora de matemáticas “pone la fecha y títulos en inglés para que adivinemos” (IED3 estudiante BS). Sin embargo, esto hace parte de una decisión discrecional de cada maestro pero no es obligatorio.

Si se espera que las IED gradúen estudiantes bilingües es necesario concertar la política y alinearla con directrices orientadas a que los maestros de las distintas asignaturas desarrollen parte de sus contenidos en inglés. Para ello es necesario que a los maestros se les forme en la apropiación de una segunda lengua, pero si miramos los programas de formación avanzada y continua, parece que este es un tema secundario.

No obstante, cuatro (4) directores locales entrevistados coinciden en que el bilingüismo es una apuesta de la secretaria de educación desde una perspectiva integral de la gestión pedagógica. Se resalta un caso concreto: “Tenemos experiencias con el colegio (se suprime el nombre) donde le están apostando lectura bilingüe, no solamente el énfasis bilingüe en todos sus espacios, sino que el estudiante también se acerque al libro en inglés, y tenemos a los niños de primaria con cuentos en inglés a los jóvenes con novelas en inglés, y esto ya genera elementos de atrapa sueños en los estudiantes, (...) en donde nos damos cuenta que si se puede generar una mayor cercanía a la lectura bilingüe (Dile, E).

Adicionalmente algunos colegios con jornada única cuentan con un aula de inmersión en inglés, existe una alianza desde la SED con el Colombo americano, “hay una persona que visita el colegio haciendo talleres y capacitaciones en esta segunda lengua. La SED ha dicho que van a enviar profesores nativos, pero hasta el momento no ha llegado” (IED3, MAES EM, GF). Pero esta es una experiencia aislada de un colegio. Todavía falta mucho camino por recorrer. “El nivel de inglés en los colegios oficiales es bajo porque los niños y niñas el único contacto que tienen con el idioma son las clases de la asignatura, culturalmente en la zona no se genera el contacto, por ejemplo, con música, películas, juegos, videos, entre otros, que sean en inglés” (Dile, E).

Por esta razón como medida de fortalecimiento del bilingüismo algunos colegios están gestionando estrategias para aproximar a los estudiantes de una manera más decidida al inglés: “Logré que el Colombo me regalara los libros porque el libro del Colombo comprado el libro y el curso vale \$580.000, entonces hablé con la directora del Colombo-americano del centro y ella me regaló ediciones viejas que ella tenía, y ahí nosotros tenemos un libro para cada niño gracias a que ella nos lo regaló (IED6 REC, E).

Estas gestiones que hacen los colegios demuestran una preocupación importante porque los niños accedan al aprendizaje de una segunda lengua. La motivación intrínseca hace parte de la dinámica institucional, solamente falta que las condiciones se den. Esperemos que

la estrategia de la SED siga su curso y logre el loable propósito de consolidar una enseñanza y aprendizaje del inglés transversal a todas las asignaturas.

### Algunas experiencias destacadas sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés

En resumen la mayoría de los colegios no cuentan con las condiciones necesarias para cumplir con la meta de que los estudiantes se gradúen siendo bilingües; por un lado, la mayoría de los maestros no dominan una segunda lengua; por otro lado, el inglés se aborda en la clase específicamente de inglés y en el programa de las ‘aulas de inmersión en lengua extranjera’, estrategia implementada en la jornada completa, que responde al interés de la educación pública de Bogotá, pero las demás áreas de conocimiento no ponen actividades que vinculen el inglés. Ello reduce el aprendizaje del inglés a una sola asignatura. Es necesario transversalizar el inglés en todos los contenidos curriculares. Sin embargo, los maestros del distrito en su mayoría no trabajan contenidos en inglés, aunque hay que decir que algunos profesores de áreas distintas al inglés ya están dando algunos pasos al respecto, vinculando a sus contenidos actividades en este idioma.

### Uso pedagógico de las TIC



En los últimos años ha predominado un esfuerzo por que los colegios tengan acceso a las tecnologías de información y comunicación –TIC-; sin embargo, el uso pedagógico de estas herramientas no ha sido determinante en los colegios. Por esta razón una estrategia que ha proyectado la SED, a través de su PSE, es la usabilidad de las TIC como herramienta didáctica y pedagógica en el despliegue de las clases. En las IED que participaron en el estudio, el uso de las TIC se limita a la asignatura de informática y solo en casos aislados se usa en otras áreas. Sin embargo el asesoramiento de la SED ha rendido fruto y se han empezado a gestar experiencias de aprendizaje usando las TIC en las diversas asignaturas.

### Conectividad en las IED

Para empezar la conectividad ha sido un factor que se ha venido implementando y mejorando en estos colegios. “hace años la conectividad era muy deficiente, cuestión que ha mejorado en el último año” (IED2, EST BS, GF). Sin embargo, se reconoce que aún falta que la comunidad educativa pueda acceder a internet en todos los espacios destinados para la educación, específicamente en los lugares que son arrendados para el desarrollo de la jornada extendida. “tomamos la jornada extendida pero

allí no hay internet, entonces no podemos hacer algunas actividades que el profesor quiere hacer” (IED1, EST EM, GF).

En esencia la conectividad en cinco de las seis (6) IED del estudio es buena y ello ha permitido que algunas la aprovechen y usen en el desarrollo de sus contenidos “En todas las asignaturas actualmente se está implementando el uso de herramientas tecnológicas como los tableros inteligentes, computadores, y pantallas que se encuentran en la mayoría de los salones, asunto que permite el desarrollo de proyectos transversales que diversifican y afianzan el aprendizaje de los estudiantes” (IED3, DIR DOC, E).

En sintonía con lo expresado, los maestros y estudiantes de la IED3, en los diferentes grupos focales, también reconocen que ha habido una adecuación importante del colegio para dotar de implementos electrónicos y multimedia en cada uno de los salones de la institución; así pues, todos los salones actualmente cuentan con un televisor y conexión a internet. Aun así, la conectividad no es para todos, sino que es restringida a las clases. Solo se puede usar internet para actividades escolares.

Al respecto la IED5 expresa que el manejo de las TIC es deficiente porque el colegio no cuenta con buena conectividad que les permita a los estudiantes desarrollar procesos de aprendizaje con herramientas tecnológicas, “se cuenta con computadores y tabletas que fueron entregadas, pero únicamente se accede a los programas y aplicaciones que tienen preinstaladas, puesto que se les redujo la velocidad de conexión en la institución” (IED5, MAES BP, GF).

Señalan además que estos recursos no son utilizados de forma frecuente, y su manejo se limita exclusivamente a los docentes, quienes, de forma autónoma pueden revisar algunos temas de la clase, o utilizarlo para ambientar la realización de ejercicios con música. Por ejemplo un estudiante señala que, “en ocasiones se utiliza para reproducir videos y canciones de alabanzas religiosas” (IED5, EST BP, GF).

Por su parte, la sala de tecnología no es un espacio que habitualmente utilicen, refieren los estudiantes que permanece cerrado y que en muy pocas oportunidades acuden. De hecho, el único estudiante que refiere haber ido a este espacio, dice que sucedió el año pasado, es decir, en el transcurso del presente año no se ha utilizado (IED5, EST BP, GF). Por su parte la institución no cuenta con una sala de informática para el grupo inicial, “se espera que con la nueva infraestructura se pueda contar con este espacio” (IED5, REC, E).

En la IED 4 se creó la idea del Cyber colegio, malla web plataforma de notas, aulas virtuales conexiones con las bibliotecas y museos. Se está participando de saber digital, y el colegio se encuentra en el proceso de caracterización de los docentes sobre el tema de las TIC y va a ver una caracterización de todo el colegio en general. “El colegio

cuenta con seis aulas inteligentes con computadores y videobeam que son usadas por los maestros en sus clases” (IED4, MAES BS, GF).

Adicionalmente, cuenta la dirección local que desde la SED se invitan a talleres y capacitaciones en TIC, pero muchas veces los maestros no cuentan con el tiempo para asistir. La autonomía institucional ha permitido que se constituyan campos de pensamiento en TIC en algunos colegios, sin embargo, “otras instituciones todavía se manejan por áreas y allí se desarrolla el uso de las tecnologías” (DILE, E). La dirección local reconoce avances en el uso de las TIC, cuestión que ha permitido el trabajo por proyectos interdisciplinarios. Este tipo de proyectos le permite a los estudiantes desarrollar habilidades de diferentes áreas, pero también a los docentes volver a la esencia del conocimiento y el uso de las TIC propicia la interdisciplinariedad.

## Experiencias vividas por los sujetos educativos en torno a las TIC

En los últimos años ha predominado un esfuerzo por que los colegios tengan acceso a las tecnologías de información y comunicación –TIC-; sin embargo, el uso pedagógico de estas herramientas en la práctica pedagógica no ha sido determinante en los colegios. En la mayoría de los que participaron en el estudio, el uso de las TIC se limita a la asignatura de informática y solo en casos aislados se usa en otras áreas. Algunos maestros están participando en procesos de formación para el uso de las TIC en el aula de clase, sin embargo, esperan que les enseñen en terreno para poder entender mejor como se usa una herramienta tecnológica en el aula. La conectividad ha sido un factor que se ha venido implementando y mejorando en los colegios, sin embargo, algunos colegios tienen restricciones de uso, exigen contraseña o la wifi es muy lenta.

Los rectores y algunos maestros coinciden en que el uso pedagógico de las TIC requiere un proceso de formación en el aula dirigido a los maestros. Es decir que directamente en el aula un experto en esta área desarrolle una clase con los estudiantes y en presencia de los profesores para que ellos descifren mejor como usar herramientas tecnológicas en el desarrollo de los contenidos de sus asignaturas.

## Atención Integral diferencial

La atención integral se basa en una educación flexible con múltiples ayudas pedagógicas que busca proveer las condiciones y recursos necesarios para el aprendizaje de todos mediante la promoción de la equidad y la inclusión, independiente de sus condiciones o características.

Respecto a este tema se puede evidenciar que los estudiantes pueden trabajar de manera tranquila con sus compañeros, aunque reconocen que se generan momentos de desorden e indisciplina y que son un factor que altera las dinámicas de las clases y la relación con el maestro a cargo, “Cuando hay mucho ruido le saca el mal genio a la profesora y arruinan la socialización” (IED1 EST EM, GF), señalando que esto les genera molestia, ya que afecta su proceso de formación. Por otro lado, la falta de los espacios físicos adecuados en algunas instituciones, en muchas ocasiones, interrumpen las dinámicas al interior del aula, generar distractores y ruidos que dificultan la concentración.

### Reconocimiento de la política de atención diferencial

Esta política de enfoque diferencial no es muy reconocida por los sujetos educativos que participaron en el estudio excepto los directores locales quienes tienen claros la intención de esta política en relación con el PSE. Por su parte los maestros y estudiantes de alguna manera logran asociarla al respeto por la diferencia, pero no saben que es una política que tiene que ver con la promoción de la equidad y la inclusión a través de recursos adecuados de aprendizaje.

No obstante, hay algunos recursos implementados por las IED que se aproximan a esta política; por ejemplo, la IED1 ha implementado con algún éxito, según los maestros de básica primaria, la evaluación diferencial, que consiste en entender los estilos de aprendizaje de los estudiantes y evaluar sus capacidades y sus conocimientos más cercanos a sus contextos. Por otro lado, la IED4 tiene un semillero de investigación, es un proyecto llamado “la tecnología de la inclusión” que busca abrir la posibilidad a estudiantes con capacidades excepcionales (IED4, MAES EM, GF).

Se puede apreciar que los colegios indagados tienen una posición políticamente correcta respecto a las comunidades de estudiantes que pertenecen a comunidades minoritarias como los de la comunidad LGTBI. Los maestros aceptan esta condición y la respetan. En cuanto a las poblaciones afro e indígena tampoco se hace distinción ni exclusión: “...pues sus posibilidades de desarrollo cognitivo son las mismas y no se tendría que brindar una educación diferencial o especialmente diseñadas para ellos. Distinto ocurre con aquellos estudiantes con condiciones espaciales de desarrollo cognitivo, autismo, sordos, inconvenientes en la motricidad que si exigen un enfoque diferencial de aprendizaje” (IED5 MAES BP, GF).

### Atención integral diferencial y sexualidad

Por su parte, para los acudientes que participaron en la investigación la atención diferencial se relaciona con sexualidad. “...no sé



si es que el colegio lo desconoce o lo quiere tapar, pero mi hija me cuenta que es muy normal que las niñas sean lesbianas, siendo este un colegio femenino es muy normal” (IED3, ACUD, GF). “mi hija está en décimo y me dice “mamá una vez vi 2 niñas besándose” lo que yo pienso es que uno puede ser heterosexual o homosexual, pero no se puede expresar públicamente algo que es íntimo (IED3, ACUD, GF) “mi hija me conto que cuando a una niña otra le dijo tú me gustas, ella empezó a cambiar su tendencia sexual”, ella me dijo “mamá a mí ya una niña me dijo que yo le gustaba”, yo le dije hija tú tienes que definirte y tener claro, tu no puede pretender que porque este de moda en el colegio esa tendencia tú vas a ser así” (IED3, ACUD, GF). “en el colegio hay algo que se llama protocolo de abuso sexual cuando eso no tiene que pasar en un colegio, al colegio se viene es a formar” (IED3, ACU, GF) “Bueno, yo creo que el colegio es muy permisivo ¿Por qué? Porque desafortunadamente hay unas leyes, y esas leyes lo que dio fue libertinaje, entonces los profesores, ahorita los mismos profesores les dicen a las alumnas ¿ustedes dos son novias?” (IED3, ACUD, GF).

Estos relatos centrados en los casos de lesbianismo que se presentan en este colegio femenino, emergen porque, según los acudientes, la mayoría de las niñas incurren en esta práctica. Relacionar atención integral diferencial con este tema relacionado con la diversidad sexual revela un desconocimiento profundo de esta política. En esencia los acudientes desconocen que la política se relaciona con proveer las condiciones y recursos necesarios para el aprendizaje de todos y lo reducen a un elemento particular.

## Uso estratégico de la evaluación

El PSE expresa que la evaluación para mejorar y transformar está enfocada en el uso estratégico de los resultados de las pruebas saber. La estrategia involucra rutas de acompañamiento a estudiantes y maestros con el fin de identificar mecanismos para transformar las realidades educativas deficientes. También busca involucrar a los padres para que conozcan los resultados y puedan acompañar a sus hijos. Se consolida y centraliza en el Sistema Integrado de Evaluación y Acreditación de Calidad de Bogotá y busca impactar los resultados en las pruebas nacionales e internacionales que miden las competencias. Pero también busca involucrar las prácticas evaluativas de los maestros con el fin de que estos resultados puedan ser utilizados para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, a manera de diagnóstico.

No obstante, la evaluación sigue siendo un mecanismo que algunos profesores usan para ejercer poder. En esencia la evaluación es usada no para ver la apropiación de los aprendizajes por parte de los estudiantes con el fin de trabajar sobre ellos para mejorar, sino como una herramienta de

control y señalamiento incluso. Por ejemplo, en la IED1 los estudiantes de educación media expresan que la profesora de matemáticas es despectiva con los estudiantes que no rinden. Otros profesores como el de español no avanza en los contenidos y las evaluaciones son poco consideradas.

Respecto a las pruebas estandarizadas, se puede evidenciar que los estudiantes no conocen como les va en las pruebas, es un misterio nunca saben cuál fue su rendimiento, por lo que no le ven mayor sentido presentarlas. “a nosotros nos hicieron una prueba en noveno y nos dijeron que debemos representar bien al colegio, pero nunca supimos cómo nos fue a cada uno” (IED EST BS, GF). De igual manera los maestros echan de menos reportes individualizados de los resultados de la prueba saber 9, por lo que no conocen sus fortalezas y los puntos que tiene que reforzar para prepararse para la prueba saber 11. Algunos de los colegios referenciaron que a los estudiantes los preparan para las pruebas mediante un preicfes.

En el marco de las pruebas SER para el fortalecimiento en las áreas de educación física y artes la IED1 está siendo acompañado por el IDR, por IDEARTES, por compensar, y por la filarmónica de Bogotá. Sin embargo, algunos maestros referencian que estas actividades no se articulan con el PEI, lo cual dificulta el proceso y el seguimiento (IED1 MAES BP, GF). En el campo de la evaluación pasa algo muy parecido debido a la apuesta de educación integral por ciclos, al enfoque interdisciplinar de este proyecto, entra en conflicto con las directrices de las pruebas saber, pues su lógica consiste en evaluar logros y competencias, aspectos específicos de áreas específicas. Sin embargo, “los resultados de las pruebas estandarizadas son usadas para modificar los contenidos del plan de estudios, en las áreas en que están fallando los estudiantes, tratando de mantener un equilibrio entre la importancia de los conocimientos específicos de una disciplina y la importancia de la concepción interdisciplinar que guía el PEI del colegio” (IED1 maestros BS, GF). Al respecto, la estructura de la evaluación interna del colegio actualmente está tratando de adecuarse según las directrices de la educación por ciclos y de los ambientes de aprendizaje (IED1 DIREC DOC, E).

Por su parte actualmente, las cuatro (4) direcciones locales de educación manifiestan que se encuentran realizando el acompañamiento a las instituciones educativas para el análisis de los resultados de las pruebas, esto con el fin que se conviertan en instrumento de mejoramiento de los contenidos de las asignaturas, que a través de ellas se estructure las competencias que deben adquirir los estudiantes: “Desde el área de evaluación vimos nosotros que los colegios en (se suprime el nombre de la localidad) han crecido en su rendimiento en pruebas saber, pero ¿qué pasaba? no había una retroalimentación completa de eso, entonces desde la dirección de evaluación ya estamos con su equipo trabajando en el

acercamiento a las instituciones educativas para que ellos tomen y usen de la mejor manera esos resultados de la prueba saber en cualquiera de los grados que fue aplicada para que con la dirección local se trabajen en mejorar el rendimiento (DILE, E).

La IED4 por su parte ha implementado un programa donde los estudiantes pueden visualizar sus notas de manera digital, “las cuales no solo ellos las ven, sino también sus padres, con el fin de que estos se involucren con el rendimiento académico de sus hijos” (IED4, REC, E). En algunas instituciones se está trabajando fuertemente en el mejoramiento de resultados en las pruebas estandarizadas “...ello está generando entre los maestros angustia y en algunos casos rechazo, pero el trabajo se sigue dando y los maestros han empezado a comprender que hay cosas para mejorar” (IED5, REC, E). Algunos colegios han ido transformando el sistema de evaluación, “...se quiere que esta sea más democrática y participativa, los padres tienen 10 puntos de la evaluación. Los estudiantes no juegan a sacar una nota de uno a 5 sino a sacar 100 puntos. Ha habido rechazo en algunos profesores por creer que la evaluación es sinónimo de autoridad (IED4, REC, E).

Por su parte el índice sintético de calidad permite ver otros elementos distintos a la evaluación asociados a la calidad. Los factores externos relacionados con elementos socioeconómicos, desplazamiento, altos índices de pobreza, no permiten asegurar un mejoramiento en la calidad educativa, porque, aunque las IED hagan maromas por mejorar el rendimiento de sus estudiantes si estos están en condiciones muy difíciles la labor se hace casi imposible.

### Las pruebas estandarizadas y la calidad educativa

El modelo pedagógico de algunos de los colegios que participaron en el estudio muchas veces se distancia de los contenidos generales por los que indagan las pruebas estandarizadas, no por capricho, sino porque es necesario conceptualizar los contenidos a las necesidades de los estudiantes. Entonces ¿cómo garantizar que a los estudiantes les vaya bien en las pruebas estandarizadas si estas no responden a las necesidades del modelo pedagógico? Para evaluar no se pueden seguir ignorando las condiciones de los estudiantes. La evaluación estandarizada es necesaria pero no da respuesta a la realidad de todas las IED. No se pueden comparar instituciones que tienen condiciones muy diferentes.

El proceso evaluativo se debe desarrollar bajo un enfoque humano, se tiene claro que cuando mejora la calidad de vida de los estudiantes se puede pasar a una mejoría académica. Se tienen formas diversas de evaluación está el modo escrito, grupal, individual, desde proyectos, etc. Pero las pruebas estandarizadas son muy esquemáticas y no evalúan todo el espectro de capacidades humanas. “a nuestros estudiantes no se les tiene

en cuenta las condiciones en las que se encuentran, muchos de ellos son campesinos y estas condiciones de ruralidad nosotros no las podemos desconocer, por eso desarrollamos contenidos acordes a las necesidades de los estudiantes” (IED6, MAES, EI, GF).

Aun así, también es cierto que estos aprendizajes básicos por los que indagan las pruebas estandarizadas no se pueden soslayar, solo por el hecho de propiciar aprendizajes acordes al contexto, porque son competencias necesarias para la vida profesional y laboral. Saber leer y escribir, manejar bien el lenguaje matemático, tener conocimiento del inglés etc., son elementos claves para poder hacer parte de la sociedad en la que estamos. Una cosa no anula la otra. Tanto los conocimientos disciplinares como los relacionados con las humanidades deben ir de la mano y ser atendidos paulatinamente.

Los colegios necesitan entender que las pruebas estandarizadas son un medidor de que tan preparados están los estudiantes para asumir los retos que el mundo profesional y del trabajo les tiene preparados para que se puedan desenvolver exitosamente en futuro: “... yo creo que las pruebas movilizan la institución, nosotros como equipo necesitamos saber que tan preparados están nuestros estudiantes, siempre estamos replanteando contenidos en aras de propiciar aprendizajes en los estudiantes. Afortunadamente ya estamos cultivando los primeros frutos, a nuestras estudiantes ahora les va muy bien, pero antes era un reto convencer a los maestros, siempre criticaban las pruebas, decían que eran perversas, pero poco a poco fuimos entendiendo que estas competencias por las que preguntan las pruebas son necesarias para que las estudiantes se puedan desempeñar de la mejor manera en el futuro” (IED4, REC, E)

Esta razón se sintoniza con el trabajo que hace las cuatro (4) direcciones locales del estudio. Por ejemplo, una de las localidades que se encuentra abajo en las pruebas se puso en la tarea de realizar diversos diagnósticos para mitigar esta realidad. “... con los colegios se llegó a formular planes de mejoramiento específicos, uno de los insumos entregados fueron los resultados de las pruebas, conocer el índice sintético de calidad como oportunidad para dar respuesta a las debilidades que tiene cada institución educativa (...) La SED seleccionó los colegios con resultados más bajos para realizar procesos de profundización con la Universidad distrital, otros con el programa de ‘leer es volar’, y también se ha buscado que los rectores y sus consejos académicos propongan soluciones de mejoramiento interno. La SED realizó acompañamiento para el fortalecimiento en la presentación de pruebas ICFES, pero también se abrió la posibilidad de que cada colegio definiera su ruta de preparación e intensificación, el análisis que se hace es que la calidad educativa no es un componente que se implementa y se obtienen resultados inmediatos, sino que constituyen procesos a largo plazo” (DILE, E).

Por su parte los resultados de las pruebas estandarizadas en la IED6 son bajos. Sin embargo, han ido mejorando gradualmente. Expresa la Rectora: “nosotros fuimos en el año 2012 el peor colegio del país”, dicha mejoría se logró en aproximadamente tres (3) años que fue seguida de un estancamiento debido a los factores socioeconómicos de los estudiantes, que dificultan el desarrollo y aprendizaje. Con los resultados de las pruebas se realiza la retroalimentación a los docentes y se acuerdan compromisos de mejoramiento, se destina el día de evaluación y desde allí se generan medidas de fortalecimiento en los temas más débiles para el siguiente año.

### Experiencias diversas en torno a la evaluación

Resumiendo, esta categoría por un lado el PSE devela que la evaluación para mejorar y transformar está enfocada en el uso estratégico de los resultados de las pruebas saber; estos resultados puedan ser utilizados para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Por su parte, en los colegios la evaluación es un mecanismo que algunos profesores usan para ejercer poder. En otro sentido, cuando se trata de la evaluación estandarizada es el maestro y la institución quienes se sienten señalados también; pues uno resultados buenos o regulares generan en los maestros la sensación de estar haciendo bien o no su labor. Los colegios donde los resultados en la prueba son regulares se nota un dejo de vergüenza en sus relatos; por el contrario, aquellos donde el rendimiento del colegio es bueno se nota un cierto aire de orgullo en los maestros. Los directivos y rectores reconocen que los resultados de la evaluación movilizan la institución. Saber si se subió o no en el índice sintético o en el nivel de las pruebas saber genera reflexiones entre la comunidad educativa de la institución. Aquellos profesores críticos se quedan en la argumentación de que las pruebas estandarizadas son descontextualizadas y no evalúan realmente lo que el estudiante sabe. Por el contrario, algunos profesores y rectores, aunque no desconocen que las pruebas a veces son injustas, prefieren trabajar y desarrollar estrategias para mejorar el rendimiento los siguientes años.

[Introducción](#)

[Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental](#)

[Categorías de indagación y análisis](#)

[Muestra de Colegios para la recolección de información](#)

[Trabajo de campo](#)

[Análisis cualitativo del programa CET, en la primera aplicación del SISPED, fase 2](#)

[Codificación del análisis de los resultados cualitativos](#)

[Las experiencias vividas respecto al acompañamiento en seis \(6\) IED](#)

[Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes](#)

[Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica](#)

[Uso del tiempo escolar y jornada única](#)

[Desarrollo integral de la Educación media](#)

[Conclusiones](#)



## Uso del tiempo escolar y jornada única

La ampliación de la jornada es una política nacional que la SED ha venido gestionando hace varios años. Ha tenido diferentes nombres, jornada completa, 40x40, jornada extendida y la más divulgada en la presente administración, jornada única. Si revisamos los últimos datos del Ministerio de Educación se pueden identificar seis (6) jornadas posibles: mañana, tarde, nocturna, fin de semana, completa y única. Adicionalmente, entre los participantes del estudio cualitativo se tiende a hablar de jornada extendida que no tiene una denominación oficial. Por otro lado, se cree que cuando un establecimiento educativo tiene jornada única o completa no tiene las demás, pero los colegios cuentan con múltiples sedes e incluso existen algunos mega colegios que son responsables de todas las opciones de jornada.

En general la ampliación de la jornada no es una directriz obligatoria para los colegios. Cada uno desde su autonomía puede decidir si acoge una de las opciones de ampliación de jornada. Si lo hacen deberán cumplir con unos requisitos y a su vez se les provee un mayor rubro financiero que les permita desarrollar la implementación. Por consiguiente, tendrán derecho a mayor financiación para solventar las necesidades, no solo de recursos humanos, sino también de infraestructura; lo que implica mayores beneficios, pero también mayor responsabilidad.

Según el PSE la jornada única no solo busca más educación y la posibilidad de que los niños accedan a más aprendizajes, también le apuesta a proteger a los niños. Sobre todo, las poblaciones pobres podrán garantizar alimento y acompañamiento, pues con la ampliación de la jornada permanecen menos tiempo solo, expuesto a los peligros de la calle, incluso de la casa; como dice Tonnucci “los niños corren mayor



peligro en la casa que en la calle”. No obstante, la jornada única no ha crecido como se esperaba. Aun son pocos los colegios los que la tienen y cuando la tienen no todos los estudiantes son beneficiados; recordemos que los colegios que tiene jornada única no la tienen en todas sus sedes, incluso dentro de las sedes tiene jornada única solamente algunos niveles educativos, no todos.

## Fortalecimiento del PEI a través de la Jornada Única

Desde la SED se ha planteado que la Jornada única este en sintonía con el Proyecto educativo institucional y que los contenidos trabajados allí generen aprendizajes acordes al currículo de cada IED. Los maestros y directivos están de acuerdo con esta directriz y están dando pasos al respecto, aunque ha sido una tarea compleja pues no es fácil articular los contenidos de la jornada única con el plan de estudio de las IED. Pero al parecer no todas las IEDs lo han logrado.

Lo que se pretende y lo que sucede en realidad, están en dos orillas distintas. En un lado la intención de que la jornada única haga parte de los objetivos del PEI y en el otro lado los contenidos que se trabajan en la jornada única que muchas veces tienen despliegues motivados por otro interés. “me duele que quienes se encargan de los centros de interés ni si quiera se enteren de lo que se está haciendo en el colegio, ellos vienen dan su clase y se van” (IED1, DIR DOC, E).

Aunque muchos colegios no han logrado construir puentes entre la jornada única y su PEI hay que decir que entre algunos de las IED que participaron de esta investigación esta articulación ha sido exitosa. “Nosotros hemos logrado articular toda la jornada extendida dentro de un solo plan de estudios” (IED, DIR DOC, E). Nosotros hemos aprendido a adaptar la malla curricular, le hemos dado relevancia a otros aprendizajes que solo pudimos desarrollar con la jornada extendida” (IED, MAES BS, GF) Hemos podido integrar las áreas de conocimiento disciplinar con otros conocimientos relacionados con el arte, el deporte, habilidades sociales, es decir hacemos que el conocimiento sea interdisciplinar” (IED4, REC, E).

## La duración de la Jornada y el PEI

El sentimiento general respecto a la duración de la jornada es negativo. Afirman los estudiantes de educación media de la IED1 que consume mucho tiempo y no les permite desarrollar a cabalidad las actividades extra académicas. Varios pertenecen a equipos de fútbol, o la liga de judo, actividades que no están consideradas dentro del plan de media, pero al permanecer de manera obligatoria en el colegio se pierden

de los entrenamientos (IED1, EST EM, GF). “Adicionalmente, muchas veces mal utilizan el tiempo en las aulas, pues los profesores parece que no avanzaran en los temas, las clases se tornan repetitivas” (IED1, EST EM, GF). Sin embargo, no sucede en todas las clases, rescatan las clases de ciencias pues afirman que son muy provechosas. De igual manera los estudiantes de básica primaria del IED5 reconocen al colegio como un lugar en el que se siente seguros porque comparten con sus compañeros y aprenden cosas nuevas durante el tiempo que pasan, llegando a decir incluso que el tiempo en el colegio es corto “se me va rápido el tiempo y aprendemos mucho” (IED5 EST BP, GF).

### La correspondencia entre el currículo y la jornada única

Los profesores del IED1, por su parte, muestran frustración por no conocer con exactitud los objetivos que se tienen en los centros de interés en los que participan sus estudiantes en jornada extendida. El malestar se centra en la falta de continuidad con los proyectos que cada profesor va adelantando con sus estudiantes, aunque en general aprecian y valoran las actividades deportivas y artísticas, y las consideran importantes para el desarrollo integral de sus estudiantes, afirman que por momentos esas actividades no contribuyen como esperarían a la formación de sus estudiantes.

Es decir que las actividades de la jornada extendida, como los docentes la llaman, no están en sintonía con los contenidos curriculares y terminan siendo “una especie de relleno del tiempo de los estudiantes dando pie a que se fomente la indisciplina” (IED1, MAES BP, GF). Por otra parte, “los docentes de la jornada única cumplen con varias actividades paralelas que les consume mucho tiempo, y termina pasando que hacen menos tratando de hacer más” (IED1, MAES BP, GF).

No todos los casos son así, En el IED3 la jornada única ha sido muy satisfactoria para los maestros de educación media. Se ha desarrollado un trabajo multidisciplinar y procesos de articulación artística muy importantes. Este año, por ejemplo, en la IED3 “se trabaja con Colsubsidio, quien lleva procesos de apoyo al aula de clase, de orientación a la familia y nutrición. También se ha hecho convenio con la SED, el ICBF y las cajas de compensación” (IED3, MAES EM, GF). En esta perspectiva también el IED4 manifiesta que desde la media fortalecida son cinco horas de clase que son un verdadero beneficio que permite consolidar procesos más amplios, se crean lazos muy fuertes con las estudiantes y el afecto que se genera permite establecer relaciones de mutuo respeto desde el ser (IED4, MAES BS, GF).

## Infraestructura y dotaciones para los ambientes de aprendizaje

La infraestructura y las dotaciones para el desarrollo de la jornada única son elementos fundamentales para consolidar ambientes de aprendizaje adecuados. Las IED que participaron en esta investigación se encuentra desarrollando jornada única aun cuando sus denominaciones varíen entre ellas. La infraestructura y la dotación se han convertido en el detonante de múltiples experiencias para los sujetos educativos. Estos requerimientos generalmente son atendidos por la SED en concierto con algunas entidades que apoyan el proceso. Casi siempre la dotación y la infraestructura presentan inconvenientes. Por ejemplo, la IED3 en convenio con la SED, el ICBF y la caja de compensación Colsubsidio gestionan los refrigerios y materiales para el desarrollo de las jornadas, pero en ocasiones los materiales entregados no son acordes a las necesidades. El proceso actual de la alianza con Colsubsidio da cuenta del trabajo frente a la estrategia de Atención Integral a la primera infancia desde la cual se ve necesario “movilizar nuevas alianzas y el trabajo conjunto con empresas y fundaciones del sector privado, institutos de investigación y universidades para complementar la inversión pública” (IED3 MAES EM, GF). No obstante, la falta de un proceso continuo con las instituciones con las que se generan las alianzas es un factor que interrumpe el proceso educativo de los estudiantes.

### Refrigerios para la jornada única

Respecto al refrigerio los estudiantes de educación media del IED1 a veces se sienten frustrados, ya que aseguran que nunca alcanzan para ellos, pues quienes tienen prioridad son los estudiantes de primaria, quienes muchas veces los malgastan, produciendo un déficit. “el refrigerio ahora es mejor y más rico pero al no alcanzar nos sentimos mal, nos da algo de rabia” (IED1, EST EM, GF). Por otro lado, el espacio para tomar el almuerzo es limitado, hace tres años este colegio les ha prometido construir el restaurante, pero es la hora en que no ha pasado nada (IED1, DIR DOC, E).

Por su parte en la IED2 el refrigerio es reconocido por los maestros de básica secundaria como un elemento importante y esperado durante la jornada, afirman que está compuesto por alimentos balanceados y que les permite alimentarse y fortalecerse, disponiendo su cuerpo y mente para el aprendizaje, afirman que es bastante completo, al contener frutas y bebidas enriquecidas con vitaminas. Esto se puede corroborar con lo expresado por estudiantes de BS de la misma IED que señalan que este año es mejor y evocan algunos alimentos de su preferencia.

Por su parte los maestros de primaria de la IED5 advierten que el consumo de la fruta es regulado y restringido en la mayoría de los salones de primero y segundo por las profesoras acompañantes, quienes suministran la fruta al final de la jornada, cuando los y las estudiantes van a sus casas, ya que, fue la estrategia que encontraron para cuidar el espacio y garantizar que todos los estudiantes consuman este alimento. Los estudiantes se manifiestan al respecto “la profesora nos quitan la fruta para que nos la comamos a la salida, porque hay niños que se ponen a jugar con la fruta o la botan al piso, entonces castigan a todo el salón y solo entregan al terminar el día” (IED2 EST BP, GF).

Por su parte desde la coordinación de la IED4 se manifiesta haber tenido problemas con los refrigerios y los almuerzos de los alumnos, pues las clases se ven afectadas cuando los estudiantes no tienen los alimentos básicos durante el día: “ahora los estudiantes no cuentan con el doble refrigerio y el almuerzo que en épocas pasadas les brindaba el Distrito (IED4, DIR DOC, E). También declaran que los espacios para tomar el almuerzo son inexistentes, pues el colegio no cuenta con restaurante para tomar el almuerzo y solo cuenta con un microondas para calentar la comida de cientos de estudiantes.

## Servicios para la implementación de la Jornada única

Se considera que la jornada única ha permitido un mejor uso del tiempo escolar. No obstante, la implementación amerita una serie de acciones para su buen funcionamiento. Las IED coinciden en que una buena implementación es fundamental para el buen funcionamiento de las jornadas y sobre todo en que hay que ambientar los salones según las áreas de conocimiento. Un buen ambiente de aprendizaje genera disposición para el desarrollo y apropiación de los conocimientos.

Por su parte la IED4, en la adopción de la jornada extendida, ha realizado varias modificaciones para acoger los distintos proyectos. Empezó por adecuar la biblioteca, luego se creó más salones para el cumplimiento de las jornadas, los maestros relatan que “en ocasiones han tenido que buscar aulas improvisadas en parques, especialmente cuando se comenzó a adecuar el colegio pues en esa circunstancia era lógico que no se contará con los espacios” (IED4, MAES BS, GF). Adicionalmente el rector relata que “luego la biblioteca del colegio se adecuo para albergar a la orquesta filarmónica, pues no contaban con el espacio para almacenar los instrumentos y a la biblioteca nunca llegó la dotación de libros, por lo que optaron por afiliar a las estudiantes a la red pública de bibliotecas y dejar solo un salón de todo el edificio de tres plantas como biblioteca” (IED4, RED, E).

Por su parte de coordinación manifiestan que “Los estudiantes participan con la orquesta filarmónica, con el IDR, con el SENA y con la universidad nacional en la realización de la jornada extendida” (IED4, DIR DOC, E). El coordinador se muestra muy confiado en la logística que le brinda la SED para el transporte y cuidado de los estudiantes a los diferentes espacios. “De igual manera el colegio cuenta con dos parques, el parque de Pijaos, y el parque san Carlos para la realización de varias actividades deportivas” (IED4, MAES EM, GF).

Algunos colegios, por su antigüedad, sus sedes no permiten ampliación de los espacios y adecuación de los comedores, lo cual ha sido un tema álgido, no obstante, el resto de limitaciones son solucionables. Sin embargo, la SED ha hecho propuestas como “comedores móviles para aquellos colegios donde no hay comedor, pero por ejemplo hay uno colegios que son muy pequeños que no cabe el comedor, está el tema de la comida transportada (...) Secretaría se ha esforzado” (DILE, E).

En la IED6, la situación no es favorable, con respecto a los escenarios y herramientas para desarrollar las actividades se señala: “Aquí no tenemos implementos, nosotros estamos a punto de abandonar la jornada única porque no tenemos materiales, los materiales todo lo que es para arreglo del colegio, de mantenimiento del colegio todo se está dedicando a la jornada única, nosotros no tenemos, o sea tenemos lo mínimo porque los profesores para la jornada única requieren todos los días papel, tempera, piden por ejemplo para los proyectos piden plantas, (...) y entonces para que la jornada única siga el colegio aporta esos recursos, pero todo el presupuesto del colegio, todo lo que queda de proyectos se está dedicando a mantener la jornada única” (IED3 REC, E). Aunque el IDR realiza acompañamiento no se tienen materiales para la realización de sus actividades, los estudiantes tenían la expectativa de aprender diferentes deportes, pero en realidad no se cuenta con los implementos para desarrollar dichas actividades, por tanto, el aprendizaje se reduce a una dinámica de poli movimiento en la que se ejercitan únicamente las partes del cuerpo.

### La gestión de la Jornada

En una de las localidades que tiene alta densidad poblacional, la implementación de la jornada ha sido un proceso lento. La sobredemanda de cupos impide que los colegios accedan a la jornada única. Los colegios se encuentran al tope de matrícula, lo que no permite condiciones favorables y suficientes, principalmente de infraestructura pues los salones están atiborrados de estudiantes. Ello significa que en la mayoría de los colegios se continúan manejando dos y tres jornadas (mañana, tarde y en algunos nocturna) “Toda la localidad cuenta con 127.000 estudiantes. Adicionalmente, para garantizar el derecho a la educación, los estudiantes

que no caben en los colegios de la localidad se trasladan en sesenta (60) rutas escolares a otras localidades para poder estudiar” (DILE, E).

Por esta razón solo cinco (5) colegios están implementando la jornada única. En las demás instituciones se está socializando la experiencia con el propósito de que se animen a acogerla y también para que conozcan los beneficios. “Los cinco colegios que están desarrollando jornada única destacan que los procesos formativos permiten profundización y mayor apropiación de los contenidos. Adicionalmente la interacción entre estudiantes y docentes es mayor pues tienen tiempo para compartir e interactuar alrededor del conocimiento propuesto, lo que genera procesos más conscientes de aprendizaje” (DILE, E).

El IED4 cuenta con escenarios adicionales y existen espacios deportivos tanto dentro como fuera de la institución que son usados en el marco de la jornada extendida. En este momento las condiciones del colegio son buenas y se cuentan con todos los espacios. Faltarían tal vez más rutas para los estudiantes, quienes a su vez cuentan con todos los servicios. Adicionalmente se participan en encuentros deportivos y culturales fuera de la institución contando con toda la logística necesaria para su óptimo desarrollo.

En otro sentido los maestros del IED5 aunque valoran los refrigerios no se encuentran de acuerdo con la jornada única ya que se da una reducción del personal y se aumenta la carga horaria y de responsabilidades. “La planta física es insuficiente, anteriormente se alquilaban espacio externo, pero hoy se ha optado por reducir la oferta de cursos. Se desarrollan 40 horas a la semana bajo condiciones precarias y con recursos muy escasos (...) Tener casi 45 estudiantes por curso no asegura un proceso pedagógico coherente (IED5, MAES BP, GF). Ello lo ratifica el rector de esta IED5 quien manifiesta que “en el colegio no hay espacios suficientes, ha sido necesario realizar varias adecuaciones. Tres depósitos que había se han convertido en salones y el uso de otros espacios se hace de manera rotativa para poder cumplir con los compromisos. Aun así, los estudiantes cuentan con los servicios necesarios para afrontar la jornada única, aunque los espacios están resultando insuficientes. Por ello se deben realizar actividades fuera del colegio; para ellos se siguen las conductas regulares que tiene el CADEL con el formato de las salidas pedagógicas” (IED5, REC, E).

Por su parte la localidad a la que pertenece esta IED5 se encuentra en proceso de implementación de las jornadas única y extendida. Ha sido difícil, aunque el director local asegura que “todos saben que es lo mejor, implica sacrificio, decisión, arriesgarse. En ese sentido, la apuesta de los rectores de la localidad ha sido empezar a implementar la jornada extendida de manera gradual, empezando por primera infancia y media” (DILE, E). Los colegios son conscientes de las limitaciones, que se relacionan principalmente con la infraestructura, la cual no es suficiente



para la implementación de la jornada única, expresa la dirección local que la mayoría de colegios no tienen comedores para brindar alimentación.

Se reconoce que la ampliación de la jornada ha tenido buena acogida en algunos colegios de la localidad, en varios de ellos se han llevado a cabo los pasos necesarios, la comunidad lo ha recibido bien, tanto padres como estudiantes consideran que esta transformación beneficia la calidad de la educación. Sin embargo, “se han encontrado resistencias por parte del sindicato por argumentos como la disminución de la planta docente” (DILE, E). Estos sectores argumentan que no hay condiciones para desarrollar la jornada, no obstante, desde la dirección local se considera que se debe implementar poco a poco, para ir capoteando la resistencia de algunos maestros.

Por su parte en la IED6, colegio rural, se menciona que la jornada única se había implementado anteriormente en todos los cursos, pero debido a la baja remuneración de horas extras para los docentes y la falta de programas de otras entidades que no llegan hasta el colegio por la ubicación del mismo y las dificultades en el transporte, se ha organizado de tal manera que la jornada extendida se trabaja algunos días hasta las tres de la tarde y los demás días de la semana se cumple con la jornada mañana: “Cuando se hacen las sesiones con el IDRDR de formación deportiva el proceso es difícil porque el colegio no cuenta con escenarios deportivos, pero era necesaria la alianza con el IDRDR, porque en el colegio se tienen antecedentes de baja talla y tendencias a la obesidad debido al contexto en el que se desarrollan los menores quienes son de origen campesino, habitan una zona de páramo y no cuentan con espacios de recreación” IED6 REC, E).

### Jornada extendida

Aunque la jornada extendida no tiene una denominación oficial dentro del Ministerio de Educación, es una estrategia que se implementa en muchos colegios, así lo afirman algunos de los directores locales entrevistado. Su dinámica y desarrollo se basa en la identificación de centros de interés que los alumnos escogen según sus prioridades educativas o gustos. Las experiencias encontradas se dan alrededor de la contratación de los proveedores cuyo proceso y despliegue en muchos casos es accidentado. Los mayores proveedores son IDEARTE y el IDRDR, quienes se encargan de ofertar centros de interés relacionados con arte y deporte. Estas temáticas son apreciadas por los estudiantes.

La manera para que los estudiantes puedan permanecer más tiempo en el colegio y tomar opciones educativas es mediante la jornada extendida, antes denominada 40x40. Según la dirección local, la jornada consiste en que los estudiantes se queden un tiempo adicional en el colegio

participando en los centros de interés que son elegidos por los estudiantes con asesoría de los maestros.

En este sentido, se ha podido gestionar la jornada extendida en 28 colegios de la localidad, estas se encuentran vinculados a los centros de interés de artes, música, investigación y deportes, en alianza con el IDR D e IDARTES, entre otras entidades que ofertan posibilidades formativas. La participación en estos se hace en contra jornada; ello significa que deben compartir espacios entre las jornadas mañana y tarde (DILE, E).

Sin embargo, solo se ha implementado con algunos grupos minoritarios y no con la totalidad de los estudiantes. En ese sentido el director local menciona “...te voy a poner el ejemplo una de nuestras instituciones educativas que tiene siete mil y pico de estudiantes; es imposible mandar a los 7000 en contra jornada, entonces le toca por sectores, por pequeños grupos llevarlos a experiencias distintas con el fin de que un mayor número de estudiantes se beneficie; pero termina siendo insuficiente, pues los centros de interés pueden llegar a grupos minoritarios, con relación a toda la globalidad de la comunidad educativa de ese colegio y si lo ampliamos a toda la localidad, pues ese es un problema que tenemos” (DILE, E).

La jornada extendida es considerada una buena alternativa, pero la organización, coordinación y logística con otras entidades “demanda mucho” por lo que no siempre se puede garantizar su desarrollo continuo (IED5, REC). No obstante, la infraestructura sigue siendo insuficiente por tanto se procede a arrendar espacios dentro de la localidad donde se puedan llevar a cabo las actividades, “en el momento son veintitrés (23) arrendamientos para la implementación de esta jornada” (DILE, E).

Para la implementación de la jornada extendida se cuenta con el apoyo de profesionales que realizan acompañamiento a los maestros y maestras, aunque también estos centros de interés son liderados por los docentes de la localidad ya que la oferta distrital no logra llegar a todos los estudiantes, en estos casos el desarrollo de los programas complementarios representa para los docentes horas extras de trabajo remuneradas (DILE, E).

### Pioneros en jornada única

Por su parte la localidad a la que hace parte la IED1 es pionera en la implementación de jornada única, de los nueve (9) colegios que allí se ubican siete (7) ya se encuentran en jornada única. Los aspectos que permitieron su implementación se relacionan con que es una localidad pequeña, de vocación industrial y comercial. No es deficitaria por el contrario tiene poca demanda de cupos. Los niños y niñas que estudian en la localidad son en su mayoría habitantes de Engativá y Suba

principalmente, pero también se tienen estudiantes de Usme, entre otros (DILE, E).

Los dos (2) colegios que aún no tienen jornada única en esta localidad si cuentan con *jornada extendida* y se encuentran en proceso de implementarla, “por ejemplo (se suprime el nombre del colegio) funciona todo con jornada extendida, entonces lo que se necesita es fortalecer las unidades académicas de los colegios para no tener que contar tanto con las entidades externas para el desarrollo de la jornada” (Entrevista DILE).

Los beneficios de la jornada única, según la dirección local, son: (i) mejoramiento de la convivencia; (ii) trabajo más profundo de los contenidos de las asignaturas; (iii) mejores resultados en la formación integral, a esto le apuestan las instituciones educativas. Como parte de la integralidad mencionada y la centralidad de la localidad se señala que los estudiantes tienen acceso a actividades a través de las cuales desarrollan diversas habilidades y disminuyen niveles de agresividad. “Desde la dirección local se apuesta por el cuidado de los entornos escolares en articulación con la Policía Nacional, el ICBF, Secretaría de Seguridad, que busca mejorar la convivencia y prevenir el ciber-bullying, consumo de SPA, apoyo al programa ‘al colegio en bici’ que además ha buscado integrar a la comunidad de la localidad con los colegios, y generar la apropiación de la ciudad por parte de los estudiantes” (DILE, E).

## Entornos escolares para la ampliación de la jornada

La implementación de las jornadas única y extendida también requiere la revisión de los entornos escolares, frente a ello se menciona que doce (12) instituciones educativas de la localidad se encuentran priorizadas por situaciones complejas para fortalecer la seguridad en los entornos, allí se está realizando acompañamiento de la Secretaria Distrital de Seguridad y la Policía Nacional, a través de cámaras, patrullajes, presencia de los cuadrantes, vinculación de familias y la comunidad como veedoras.

Sin embargo, también se reconoce que es insuficiente el personal y las acciones emprendidas hasta ahora. Expresa la dirección local que los recorridos realizado por la localidad y fuera de ella cuentan con acompañamiento de rutas escolares, gestores profesionales de la SED y de otras entidades, al interior de la localidad algunos colegios realizan rutas de reconocimiento y apropiación, llevando a los niños y niñas a conocer lugares de Bosa, se realiza el acompañamiento del programa ‘al colegio en bici’ que ha permitido el contacto con la comunidad y el cuidado de los estudiantes a través de la demarcación de zonas seguras que permiten a los estudiantes llegar al colegio y regresar a sus casas.

La jornada extendida implica el uso de diferentes lugares de la localidad justamente porque las instituciones no cuentan con los espacios para ello. La movilidad de estudiantes a diferentes entidades y espacios se realiza con apoyo logístico de la Secretaría de Seguridad y de la policía, frente a ello la recepción por parte de los padres ha sido buena porque por un lado ahorran en transporte y los niños aprenden a moverse por la ciudad. Además, la articulación con otras entidades es interesante, teniendo en cuenta que las localidades tienen espacios públicos que deben ser apropiados por los habitantes y que mejor que a través de las jornadas educativas, convirtiendo de esta manera a Bogotá en la ciudad educadora (DILE, E).

En cuanto a los entornos escolares, se reconoce que hay problemas de seguridad tanto en Bogotá, como en la localidad relacionada con la descomposición social que viene de años de inequidad y mal gobierno, etc. En la voz de la directora local: “Esta vez estamos haciendo una puesta importante que es articular a todos los responsables de los entornos, porque es que en algún momento de la historia, no me preguntes en cuál, la escuela se volvió responsable de todo, entonces la escuela la comida, la escuela la formación, la escuela los papás, la escuela el entorno que el niño salga de la escuela y llegue tranquilo, la escuela los útiles, la escuela el uniforme, la escuela todo y esa no es la función de la escuela (...) [por tanto] en este momento está diciéndose un momentico, la responsabilidad y la formación, y el cuidado de los niños no es solo de la escuela, porque se había desfigurado de por si la vocación docente (DILE, E).

### Responsabilidades respecto a los entornos seguros

En ese sentido, el entorno de los niños y niñas le compete al Estado representando en diversas entidades e instituciones<sup>8</sup>, a la comunidad y la familia, cuestión que se viene materializando en la activación del comité de convivencia para mejorar los entornos escolares, se establecieron protocolos de acción y atención que deben activarse de acuerdo a la situación para que cada institución responsable se haga cargo, y desde allí se han lanzado campañas de prevención del delito que se desarrollan en los colegios por medio del arte, la lúdica, la escritura para demostrar que existen otras opciones que no son el delito. Asimismo, actualmente se realizan patrullajes y se colocan cámaras de vigilancia en los colegios (DILE, E).

Por su parte la IED6 que se encuentra ubicado en un entorno rural es la que presenta mayores complejidades en la implementación y marcha de la jornada única. La rectora lo expresa de una forma muy ilustrativa; Si

<sup>8</sup> En términos de seguridad se encuentran la Policía Nacional, Fiscalía, Secretaría de Seguridad, pero además están incluidas entidades como Transmilenio, Alcaldía local, Secretaría de la Mujer y la Dirección Local de Educación.

yo como rectora tengo que llegar más temprano y encargarme de cronometrar la salida y entrada de los buses eso está grave, yo creo que, si como rectora tengo que ir a la Secretaría, mandar cartas, pedir ayudas, escalar los problemas hasta casi la Secretaría de Educación para que vengan y me laven unos baños durante dos meses que no vinieron, eso ya está grave. Entonces yo siento que es la Secretaría de Educación la que no ha apoyado el desarrollo de las políticas acá. (...) Si los profesores cuando les van a pagar las horas extras me devuelven los formatos porque están bien hechos, el profesor que no recibe su dinero de horas extras durante dos o tres meses ya al cuarto mes ya no me trabaja horas extras. Entonces se me está cayendo la jornada única pero no porque yo quiera, porque es que la Secretaría de Educación no le pone cuidado a eso, la publicitan, la promocionan, pero no la viabilizan. (IED6 REC, E).

[Introducción](#)

[Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental](#)

[Categorías de indagación y análisis](#)

[Muestra de Colegios para la recolección de información](#)

[Trabajo de campo](#)

[Análisis cualitativo del programa CET, en la primera aplicación del SISPED, fase 2](#)

[Codificación del análisis de los resultados cualitativos](#)

[Las experiencias vividas respecto al acompañamiento en seis \(6\) IED](#)

[Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes](#)

[Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica](#)

[Uso del tiempo escolar y jornada única](#)

[Desarrollo integral de la Educación media](#) ➔

[Conclusiones](#)



## Desarrollo integral de la Educación media

Para la SED La educación media integral está concebida para que los estudiantes afiancen sus competencias y acojan aprendizajes para la vida que les provea conocimiento para afrontar el futuro. Por eso el proceso educativo en esta etapa debe permitirles a los estudiantes explorar diferentes oportunidades de aprendizaje que le ayude a elegir una trayectoria acorde a sus habilidades y capacidades que le generen una vida satisfactoria para ellos, sus familias y la sociedad. El proceso educativo de la educación media espera desarrollar en los estudiantes habilidades académicas y laborales ligadas a sus proyectos de vida. Por ello es clave una adecuada lectura de los intereses vocacionales para que los jóvenes puedan identificar rutas que los lleve a conquistar posibilidades laborales.

Desde el PSE se han realizado cambios principalmente en la orientación socio - ocupacional que busca ampliar la perspectiva de los jóvenes sobre los diferentes campos de educación superior y aumentar la profesionalización, debido a que las opciones que se tenían anteriormente se relacionaban en su mayoría con educación técnica, en dicho fortalecimiento también se enfatiza en la formación en valores y en ciudadanos del futuro como la apuesta de las instituciones para alcanzar el fin educativo.

## Diversificación de la Oferta

El PSE (2016-202) identifica un inconveniente procedimental relacionado con la falta de profundidad en los procesos formativos de la educación media que es necesario resolver. Este problema se da porque en la educación media se disponen doce (12) áreas obligatorias más los proyectos transversales, lo que impide la profundidad y fomenta la dispersión. Para un estudiante es muy difícil responder plenamente a todas las áreas y proyectos transversales haciendo que no alcance un aprendizaje real en ninguna de ellas o en el mejor de los casos puede que le dedique más tiempo a unas áreas que a otras llevándolo a descuidar su proceso académico integral. Este atiborramiento de contenidos no es saludable para el aprendizaje, porque programan al estudiante para que responda superficialmente.

Por otro lado, existe poca diversificación en las áreas de profundización. De las seis (6) áreas de profundización que abarca la oferta curricular de la media fortalecida, las instituciones educativas prefieren ofertar una a dos, máximo. Es comprensible en la medida que los estudiantes deben responder por doce (12) áreas obligatorias más las transversales; sin embargo, estas áreas de profundización tienen una condición distinta, están dirigidas a ubicar opciones de futuro académico o laboral para los estudiantes. Por consiguiente, se da un fenómeno de especialización temprana y los estudiantes no pueden explorar las diversas posibilidades porque el colegio no las ofrece, impidiéndoles ampliar el margen de elección para su desarrollo profesional o laboral (SED, PSE).

## Implementación de la educación media integral

La mayoría de los colegios oficiales cuentan con educación media. Hay que señalar que la mayoría de colegios de la localidad a la que pertenece la IED5 tienen media integral. Esta apuesta inició aproximadamente en el año 2006 y las diferentes administraciones la han retomado porque ha dado buenos resultados, puesto que el desarrollo de habilidades técnicas ayuda a que los jóvenes terminen el colegio mejor preparados.



Adicionalmente las alianzas que se tejen a través del programa de media integral diversifican, la continuidad en la educación a través de créditos, becas condonables, flexibilización de horarios y préstamos/subsidios en algunos casos facilitan el acceso a educación superior. En síntesis, la experiencia de la dirección local frente a la implementación de la política educativa ha sido positiva por la respuesta de los diferentes estamentos de la comunidad educativa que se encuentran comprometidos con la aplicación de los cambios a nivel local: “Es una localidad con 45 colegios oficiales y 48 privados cuestión que representa un reto y la directora local es consciente de las limitaciones y aspectos por mejorar, pero en general la receptividad de las instituciones educativas permite que se implementen los diferentes componentes de la política de manera gradual” (Dile, E).

### Media fortalecida en un colegio rural

El proceso de *Media Fortalecida* en el IED6 se inició con el SENA en abril del presente año, se hizo una excepción porque la institución no cuenta con las herramientas para implementar los procesos de cualificación para los estudiantes. El apoyo y acompañamiento del SENA consiste en enviar un profesor que trabaja de 8 de la mañana a 5 de la tarde en el manejo ambiental, se tuvo en cuenta que no requiriera grandes recursos porque el colegio no los tiene. En el momento de realizar laboratorios, los estudiantes deben dirigirse a las instalaciones del SENA para que los desarrollen. La temática ambiental está acorde a las proyecciones de los estudiantes pues la mayoría de ellos son campesinos que trabajan la tierra y hacen parte de un sector de reserva forestal, cercana al páramo, que hay que cuidar y sobre los cuales los estudiantes pueden aspirar a estudiar o trabajar.

La experiencia en el IED6 permite plantear que las políticas se determinan para la globalidad, pero la revisión de las particularidades contextuales de cada institución es donde pierde su aplicabilidad, la rectora señala que ha intentado implementar la política educativa desde su rol manteniendo la jornada única, el convenio con el SENA, a pesar de la falta de acompañamiento y de acciones concretas de la SED en relación con las dinámicas institucionales.

### Acompañamiento a la educación media

En la localidad a la que pertenece el IED1 se destaca un importante acompañamiento de la SED en los procesos desarrollados por los colegios en educación media. Los ajustes se realizaron para fortalecer las alianzas con instituciones de educación superior como el SENA: “de los 28 colegios de la localidad son 26 instituciones las que cuentan con media y 20 de ellas trabajan con el SENA. Actualmente, se busca realizar el

intercambio de experiencias entre colegios, con el propósito que los estudiantes puedan acceder a la oferta educativa que esté acorde con sus intereses” (DILE, E). Se está realizando acompañamiento a los docentes con el fin de sensibilizarlos y darles herramientas para que guíen a sus estudiantes en la toma de decisiones. "Se acompañará a un grupo de docentes de aula, para sensibilizarlos frente la importancia de la orientación profesional y desarrollar herramientas de asesoría que guíen a los jóvenes en la toma de decisiones. Del mismo modo, participarán de las acciones los orientadores quienes tradicionalmente han sido los líderes en el desarrollo de estos ejercicios, para apoyar su trabajo mediante materiales diseñados para tal fin" (SED, PSE).

Se han centrado los esfuerzos en el acompañamiento y la orientación vocacional, así como en el proyecto de vida de los estudiantes, con el objetivo de que la educación superior se convierta en una opción de vida, que los estudiantes continúen sus estudios sin necesidad de hacer pausas al momento de terminar el bachillerato, por esto resultan valiosos los diversos estímulos que ha impulsado la SED. Se resaltan experiencias de investigación interdisciplinaria en alianzas con instituciones de educación superior para el desarrollo de proyectos educativos. Según la dirección local “de los colegios que tiene alianza con la Universidad Pedagógica para educación física ha generado un proyecto donde las matemáticas, las ciencias, las humanidades apoyan el desarrollo del voleibol de manera interdisciplinaria. Si hay unas experiencias muy interesantes que atienda al contexto, se busca desarrollar este aprendizaje porque el entorno lo exige y así mismo los estudiantes tratan de dar respuesta a eso” (DILE, E).

En síntesis, el papel de la dirección local en las instituciones educativas ha propiciado contar con un acompañamiento continuo en donde los colegios encuentran respuesta a sus necesidades y mayor cercanía con el nivel central de la SED. La dirección local busca impulsar la educación de calidad a través de la implementación del plan sectorial haciendo consciencia de las limitaciones y las oportunidades que se tienen a nivel intelectual en el ámbito local.

### Articulación con otras entidades

Todos los desarrollos de la educación media integral están articulados con universidades el SENA y otras entidades que fortalecen el proceso educativo de los estudiantes y les abren nuevas perspectivas educativas y laborales. Según el DILE de la localidad a la que pertenece la IED4, Actualmente hay articulación con el SENA y la Universidad Pedagógica. La media se desarrolla en contra jornada, con instructores del SENA o maestros de la SED. El trabajo desde la diversificación obliga a estar pendientes del mercado laboral, de la industria de la empleabilidad, para contextualizar las especialidades en las que están los estudiantes para

que realmente les sirva. En noveno el SENA da una cátedra que se llama emprendimiento. Las orientadoras en la media hacen un trabajo de exploración vocacional que no es tan fuerte. Los profesores aportan fundamentalmente con buenos ejercicios académicos y compartir desde el ejemplo.

En la IED5, la educación media se ha trabajado con la universidad de la Salle a partir de dos componentes: Ciencias Puras y Tecnologías. Se busca que exista articulación de los proyectos que se desarrollan en la media fortalecida con las diferentes áreas, también se busca que las familias participen de estos proyectos que se piensan desde un enfoque empresarial. Desde una perspectiva más general, se ha trabajado desde hace tres (3) años con la universidad de la Salle. Este es un convenio que ha traído muchos beneficios para la institución “hay 9 estudiantes becados que se encuentran haciendo un semestre en la universidad - Desde el convenio se dictan capacitaciones para los maestros en competencias básicas y metodológicas. Se trabaja interdisciplinariamente música, danza, y periodismo. El eje central de la media integrada es diseño y evaluación de proyectos, en su mayoría son proyectos productivos y tecnológicos que se pueden desarrollar en la vida real. Junto con el convenio con la Salle se hace un buen acompañamiento a los estudiantes, se tiene por objetivo que exista una proyección ya sea universitaria o laboral, hay talleres de orientación vocacional y laboral” DILE, E).

### Contradicciones de la articulación

En la mayoría de casos los estudiantes no cuentan con las condiciones materiales para dar continuidad a los programas iniciados, desde estos procesos lo que se hace es involucrar al estudiante a un sistema económico y bancario que los termina llevando a la frustración. Estos procesos de articulación con universidades se enfocan en hacer que las universidades privadas se mantengan. Pese a que se desarrollan talleres en orientación vocacional y laboral con acompañamiento de personal de la universidad de la Salle, el contexto es muy fuerte para darle continuidad a los proyectos de vida que se pueden visualizar desde la escuela.

### Proyecto de vida

En esencia el proyecto de vida es un plan trazado, un esquema vital que encaja en el orden de prioridades, valores y expectativas de una persona que como dueña de su destino decide cómo quiere vivir. Para el PSE corresponde a las actividades encaminadas a orientar y acompañar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre su futuro profesional u ocupacional. Es decir que la educación media no espera encaminar el destino de los estudiantes, pues ellos son libres de elegirlo, pero sí procura abrirles un abanico de posibilidades que les permita decidir un camino

acorde a sus expectativas y capacidades, La formación recibida en educación media es un “conjunto de competencias necesarias para que los jóvenes tomen decisiones informadas que sustenten la construcción de sus trayectorias de vida y les permita participar plenamente en sociedad” (PSE).

Actualmente expresa la coordinadora de la IED1 se está tratando de consolidar el tema del proyecto de vida en relación con las dos modalidades que juegan en el fortalecimiento de la educación media, CA (Ciencias económicas y administrativas) y MiTi (Ingeniería y tecnologías de la información) en el marco del ambiente de aprendizaje que se promueve en el ciclo 5 de educación media, denominado “emprendedores y gestores ambientales.” Los estudiantes deben presentar un proyecto como requisito para graduarse del colegio, que responda a un desarrollo continuo del proyecto durante el periodo de los años de decimo y once, esto con el fin de que los estudiantes reflexionen acerca de las habilidades necesarias para llevar a cabo un proyecto académico en estas áreas y se proyecten en lo que deseen profundizar (IED1, DIR DOC, E).

En el plan de fortalecimiento curricular de la educación media, también se está trabajando de la mano de la Universidad Nacional de Colombia tanto en actividades de inmersión a la universidad, como en el fortalecimiento curricular en términos de las competencias necesarias para poder competir en el ámbito universitario. Sin embargo, existen dudas respecto a la diferencia del enfoque por competencias que adelanta el programa de la universidad y el enfoque interdisciplinario que guía el PEI (IED1, DIR DOC, E).

Por su parte, desde la dirección local se busca fortalecer las competencias sociocupacionales y no solo las líneas que tenga la institución. Se realiza actividades sobre la formulación de proyecto de vida en conjunto con las familias. En síntesis, la experiencia en la dirección local se ha caracterizado por ser de aprendizaje, el equipo local tiene disposición de implementar nuevos proyectos, de fortalecer los procesos educativos desde la planeación, el reconocimiento de la localidad y generar acciones articuladas (Dile, E).

### Orientación vocacional

Son prácticas orientadas a la elección vocacional (profesional u ocupacional) de los sujetos. Se realiza a través de la exploración de intereses personales, la oferta académica y el análisis del mercado laboral. "Hace referencia a un conjunto de procesos y acciones de acompañamiento a los jóvenes que les permita articular el conocimiento sobre sí mismos, sobre las oportunidades de formación, y sobre el mundo del trabajo, para tomar decisiones informadas y racionales con miras a

construir una trayectoria de vida satisfactoria y que aporten al desarrollo y bienestar de la sociedad" (SED 2016-2020 p.85)

Tiene como objetivo facilitar el auto-reconocimiento de los jóvenes y lectura de contexto para que analicen críticamente los imaginarios sobre las carreras universitarias y de formación para el trabajo conociendo cuáles son sus dinámicas, de tal manera que tengan un mayor criterio para tomar sus decisiones, no solo ocupacionales, sino también personales en relación con el entorno productivo de la ciudad y las oportunidades de inserción (SED, PSE).

La orientación vocacional es valorada por los estudiantes. Por ejemplo los estudiantes de educación media del IED1 expresan que su proyecto vocacional lo vienen trabajando desde secundaria y ello les ha permitido ubicar un camino académico o laboral acorde a sus habilidades y competencias. Sin embargo, afirman no saber que ha sucedido con las carpetas en donde cada quien llevan los procesos que han adelantado ahora que están en media. Respecto a los centros de interés MITI (ingeniería y tecnologías de la información) y CeAd (ciencias económicas administrativas), afirman que es muy útil si están enfocados en carreras relacionadas con ingeniería o administración, pues el programa les permite, si entran a alguna de estas carreras universitarias, homologar algunos temas que están adelantando en media. No obstante, sienten que se ha descuidado un gran espacio académico, como lo son las humanidades, las artes y los deportes.

En la IED6, según la rectora la orientación vocacional se realiza de manera autónoma y el programa enviado por la SED no se acogió porque se tienen dificultades para reunir docentes debido a que son pocos en la institución, cuestión que requiere de la modificación de horarios para cumplir con la estrategia socio-ocupacional que tiene capacitación de cuatro horas para cinco (5) profesores. Además, dicha orientación no es sencilla en un contexto rural donde los jóvenes y sus familias no se plantean la necesidad de continuar estudiando a nivel de educación superior, y no cuentan con el dinero para dirigirse a Bogotá, acceder a matriculas, entre otros. El colegio ha buscado cambiar la mentalidad y los resultados han sido varias promociones en donde algunos chicos se han vinculado al SENA o a instituciones de formación tecnológica.

Además, entre los profesores han buscado el acompañamiento de maestros de CAFAM para fortalecimiento de las áreas y del programa de media, los logros al respecto se relacionan con la visita de un maestro vaya hasta la institución, pero las dificultades que se presentan con los desplazamientos no permiten concretar acciones de largo plazo.

Finalmente, el acompañamiento del SENA este año, a través de la temática de manejo ambiental, ha sido integral y se ha buscado facilitar el acceso de los estudiantes con el propósito de cualificarlos, y que tengan la

posibilidad de definir su proyecto de vida relacionado con el acceso a la educación superior, esto sin desconocer las dificultades de dinero y desplazamiento que se presentan para los jóvenes próximos a terminar sus estudios de bachillerato. En ese sentido, también se realiza orientación vocacional con los jóvenes y sus familias con el objetivo de que conozcan diferentes opciones de vida que se enmarquen en la continuación de sus estudios, y de transformar la idea de que “los jóvenes deben quedarse en la casa” siguiendo el trabajo de sus padres.

### Las contrariedades de los estudiantes respecto al futuro

Según el PSE en la actualidad los colegios oficiales atienden a 121.210 estudiantes en grados 10 y 11. El 83% de los colegios ofertan media académica, el 7, 5% ofrece media técnica y solo el 8,8% ofertan media académica con media técnica al mismo tiempo (PSE 2016-2020, p. 40). Es reveladora esta disposición de la educación media mayormente académica, pareciera que el camino prioritario que se da a los estudiantes es la educación superior, pues al existir un porcentaje tan alto con énfasis académico implica que a los estudiantes se les prepara para seguir su vida profesional en las Instituciones de educación superior.

Sin embargo, las posibilidades de acceso a la educación superior de la mayoría de los estudiantes terminan siendo muy bajas. Es importante empezar a cambiar el discurso respecto a que el éxito se alcanza si se realiza una carrera profesional, es un discurso condenatorio para aquellos estudiantes a los cuales les es imposible ingresar a una universidad. “mi hija aunque quiera estudiar una carrera profesional no se la puedo pagar necesitaría una beca” (IED3 ACUD, GF) “nuestras estudiantes tiene la expectativa de ingresar a una carrera profesional, a muchas le va muy bien en las pruebas saber pero sabemos que la mayoría de ellas no tiene las condiciones económicas” (IED3, REC, E) “los estudiantes que están a punto de graduarse no tiene la intención de seguir estudiando, su expectativa se centra en comprar una moto y seguir ayudando a sus padres en la finca” (IED6, REC, E). Estos relatos evidencian que es necesario proyectar nuevas posibilidades para los egresados que no necesariamente impliquen ingresar a una universidad.

El Distrito Capital ha resuelto casi en su totalidad la gratuidad desde la educación inicial hasta la educación media; no obstante, poco se ha hecho con respecto a la educación superior. Si en inicial, primaria, secundaria y media se atiende a toda la población desde un enfoque diferencial en la que todos pueden estar en igualdad de condiciones, en la educación superior se privilegia la gratuidad, pero solamente desde la excepcionalidad cognitiva. Es decir, que la política de gratuidad educativa para la educación superior está dirigida exclusivamente a los estudiantes destacados en las pruebas saber. Programas como Ser Pilo Paga del Ministerio de Educación Nacional, que cobija a las IED, es una clara



evidencia de que la educación superior solamente cubre a unos pocos, considerados mejores que la mayoría.

Lo anterior contradice plenamente la concepción de la política educativa distrital pues se les dice a los estudiantes que todos tienen derecho a la educación y se les privilegia la educación media con énfasis académico, pero cuando culminan sus estudios de bachillerato se estrellan de frente con la realidad de que la educación no es para todos, los proyectos de vida ligados a estudios superiores solo son para unos pocos privilegiados. Lo peor es que les hacen pensar a los estudiantes que la culpa es de ellos, pues no rindieron suficiente para lograr acceder a una universidad, desinflando así los sueños de una vida mejor. No obstante, el ciclo educativo que vivió cada estudiante cumplió su cometido, los adiestró para que acepten su condición, sin cuestionar la realidad para la cual fueron preparados y formados.

Uno de los caminos identificados para solventar esta realidad surte efectos con la implementación de los programas de articulación media con la superior (SENA o instituciones de educación superior), educación media especializada y educación media fortalecida. La articulación es un proceso pedagógico y de gestión concertado que favorece el acceso, permanencia y movilidad de los estudiantes entre la educación media y otros niveles y ofertas educativas. En el mismo sentido también beneficia el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos en distintos escenarios formativos y el mejoramiento continuo de la pertinencia y calidad de la educación media, la educación superior, la formación profesional integral y la educación para el trabajo y el desarrollo humano (PSE 2016-2020).

[Introducción](#)

[Descripción del proceso, aproximación metodológica, técnica e instrumental](#)

[Categorías de indagación y análisis](#)

[Muestra de Colegios para la recolección de información](#)

[Trabajo de campo](#)

[Análisis cualitativo del programa CET, en la primera aplicación del SISPED, fase 2](#)

[Codificación del análisis de los resultados cualitativos](#)

[Las experiencias vividas respecto al acompañamiento en seis \(6\) IED](#)

[Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes](#)

[Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica](#)

[Uso del tiempo escolar y jornada única](#)

[Desarrollo integral de la Educación media](#)

[Conclusiones](#) ➤

## Conclusiones



**A** continuación, se presenta las conclusiones generales del análisis realizado a los resultados de la investigación cualitativa del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares (SISPED) en torno a las experiencias vividas por los sujetos educativos en seis (6) Instituciones educativas distritales (IED) respecto a la política de Calidad educativa para todos (CET) del Plan Sectorial de Educación (PSE) implementada durante el 2017. Es importante advertir que la investigación cualitativa no es representativa probabilísticamente por lo que los resultados no se pueden generalizar. Pero si es posible decir que los elementos de la política indagados nos permiten profundizar en las diversas y múltiples experiencias que se viven en cada uno de los contextos escolares desde la voz de los sujetos que hicieron parte de esta investigación.

### Conclusiones respecto a lo metodológico y lo técnico instrumentas

Con la aplicación de los instrumentos se puede observar que las dinámicas escolares son aceleradas, a todo momento se están ejecutando compromisos, acciones constantes que se traslapan entre sí, muy similar a un centro de urgencias. Es una especie de rutina azarosa de clases. Es un campo de acontecimientos constantes, de diversos encuentros disimiles y asuntos que exigen solución inmediata. Por esta razón es difícil retener a los sujetos educativos por más de una hora. Después de ese tiempo los

participantes se empiezan a desesperar, como si padecieran claustrofobia y la verdad es que, según ellos, comienzan a pensar en la cantidad de actividades acumuladas por culpa de este tiempo robado en el desarrollo de los instrumentos. Aplicar los instrumentos durante los espacios laborales y académicos de los sujetos educativos es difícil. En una siguiente fase del SISPED habría que pensar la posibilidad de proponer espacios y tiempos distintos a los propios del acontecer escolar.

La predisposición de los participantes, especialmente los maestros, fue generosa. Al aplicar los instrumentos se pudo percibir una suerte de entusiasmo por compartir reflexiones en torno a los temas propuestos. Los maestros y las maestras que participaron en el estudio hablaron ampliamente a partir de reflexiones que se construían de manera conjunta. Sus reflexiones fueron una explosión de experiencias diversas que se complementaban entre sí y que nos permitieron acopiar una serie de narraciones que estaban a la espera de ser contadas. Relatos en prisión, dispuestos a escapar, al menos por un rato, para contar las hazañas. Experiencias atrapadas en sus propias dinámicas escolares, listas para ser recitadas. Fue mucho lo que expresaron los maestros. Es como si estuvieran esperando el momento para hablar. Parece que estos temas les tocan la emoción y el deseo de decir. Todas esas reflexiones estaban asechando la oportunidad para exhibirse. En la entrevista y los grupos focales se pudo evidenciar gran destreza y disposición por compartir la experiencia en torno a los temas propuestos.

En términos generales respecto a los temas propuestos en la entrevista y los grupos focales para indagar sobre la política de CET se puede evidenciar que:

1. Para los participantes era difícil asociar estos temas a la política actual. De alguna manera los temas propuestos para la entrevista y grupos focales hacen parte de su quehacer, han estado presentes durante la vida escolar, independiente de los planes de educación.
2. Los temas propuestos en los instrumentos son familiares. Tanto estudiantes como docentes y directivos están enterados y tiene mucho que expresar al respecto.
3. Afectar la dinámica escolar no es fácil. La política educativa le apunta a transformar las prácticas, pero, salvo algunos casos, apenas alcanzan a generar cambios perceptibles.
4. Los eslóganes utilizados por la presente administración distrital aún no han calado en la experiencia de los sujetos educativos. Por ejemplo,

leer es volar y maestros que inspiran a maestros, no son conocidos, aunque cuando se desgrana la estrategia, los participantes la identifican con claridad.

5. Una misma política construye diversas experiencias según el grupo al que va dirigido y cada sujeto desempeña un rol particular respecto a la política educativa, por lo que las experiencias recogidas fueron múltiples y diversas.
6. Se pudo confirmar que la experiencia vivida alrededor de la política es distinta entre los integrantes de la comunidad educativa. La manera en cómo la vive y la significa cada sujeto es particular.

## Conclusiones por cada eje de la línea estratégica CET



La política educativa se vivencia distinto en cada IED y en cada sujeto educativo. Las reflexiones de los sujetos educativos son dispares y piliformes. Ello corrobora nuestra hipótesis de que una misma política educativa cobra diversos matices en cada institución. Aunque hay coincidencias y tenciones en las reflexiones, las experiencias siempre son variadas e inherentes a cada sujeto educativo.

## Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes

Sobre formación inicial se puede destacar lo siguiente:

1. Los docentes no licenciados deben hacer una especialización relacionada con educación como requisito para seguir haciendo parte de la planta docente.
2. La SED cuenta con un programa de inducción (un mes) que los docentes noveles deben tomar antes de iniciar la docencia. Los colegios tienen que completar el proceso de inducción.
3. Los normalistas en su mayoría ya son licenciados. Ser normalista es contar con un valor agregado en didáctica y vocación.

4. La formación inicial no tiene que ver exclusivamente con docentes noveles, normalistas y no licenciados, según los diles se espera acompañar a las facultades de educación en los procesos formativos.

En torno a formación permanente se pudo evidenciar varios elementos conclusivos:

1. La formación permanente se asocia a formación continua; así se llamaba en el PSE anterior.
2. Los tiempos dispuestos para los cursos, diplomados, PFPD, cátedras etc., muchas veces no se ajustan a los tiempos con los que cuentan los docentes y la situación se hace más complicada en las instituciones que quedan en la periferia de Bogotá.
3. El rector es quien decide si los profesores pueden tomar alguna propuesta de formación mediante los Planes institucionales Anuales de Formación (PIAF).
4. Cuando los maestros toman algún curso, les gusta y les parece importante participar en ofertas de formación permanente, aunque les gustaría que la Institución y la SED le reconozcan este tiempo de formación permanente como tiempo laboral.
5. Las propuestas de formación deben estar adaptadas a las necesidades de cada institución.
6. Los sujetos educativos que hicieron parte del estudio proponen cursos desarrollados *in situ* con el fin de contextualizar el conocimiento.
7. Los PIAF permiten, que cada IED en la voz del rector, ubique las necesidades de formación para cada contexto escolar.
8. Algunas IED internamente realizan cursos, taller y capacitación acorde a las necesidades del PEI y el currículo.
9. En ocasiones se tiende a pensar que la inversión que hace la SED no se justifica porque muchos

maestros no pueden asistir debido a que el rector no les da permiso.

10. Las redes de maestros y los diálogos de saberes no han podido tener un impacto importante porque es difícil que los maestros se puedan reunir periódicamente, pues la dinámica de sus labores académicas los subsume.
11. En general la formación permanente es valorada por los maestros y directivos.

Respecto a formación avanzada las experiencias vividas circulan en torno a que:

12. Muchos de los maestros que hicieron parte de la investigación han realizado formación posgradual por su propia cuenta y el porcentaje que accede a becas es bajo; pero el incentivo de subir en el escalafón y mejor la práctica pedagogía ha llevado a que los docentes tengan un postgrado o lo estén haciendo. La oferta en postgrado debe ser contextualizada a las necesidades de cada colegio.
13. El PIAF debe entender que pedir una beca esta mediado porque el programa de formación posgradual que tome el maestro le de insumos al docente para mejorar y transformar el currículo, el PEI y la práctica de aula.
14. Los apoyos para la formación posgradual no son suficientes y cuando no se llega a toda la población, el apoyo educativo se convierte en una decepción para los que no acceden que son la mayoría.
15. Este año (2017) la oferta de programas disminuyo, antes se podía acceder a muchas posibilidades ahora son pocas universidades en las que se puede estudiar porque la SED limitó esta posibilidad a las que tienen acreditación de calidad institucional y no se puede acceder a universidades de otros países, lo que redujo la oferta de programas. Ello lleva a que los maestros terminen eligiendo maestrías en educación, haciendo que estos programas se sobre oferten.



16. La especialización ya no es un campo de interés para los docentes. Ahora las solicitudes se centran en maestrías y doctorados. Aunque ahora solo se puede estudiar en universidades acreditadas éstas redujeron la exigencia, la versión para docentes es menos rigurosa pues se adapta a los tiempos de los maestros y muchas de las actividades son virtuales.
17. En los últimos años los maestros han optado por el postgrado, la mayoría de ellos ya cuentan con un título de postgrados o están en el proceso; quizás esto explique porque las instituciones educativas han mejorado su rendimiento en las pruebas; sin embargo, aún no es posible definir de qué manera la formación posgradual impacta a la institución.
18. Los rectores les preocupa como estos aprendizajes adquiridos en la formación avanzada impactan la práctica de aula; los maestros por su parte argumentan que estos conocimientos le han permitido mayores elementos para desarrollar los contenidos de sus clases.
19. Los docentes provisionales no pueden participar en estos beneficios para estudios de postgrado.

Respecto a la innovación, las experiencias circulan en torno a que:

1. Los maestros del estudio coinciden en que la innovación no tiene por qué ser la que gana grandes premios, sino aquellas experiencias de aula que brinda soluciones.
2. La SED le ha dado gran importancia a la innovación y tiene varias estrategias; durante este 2017 los profesores se encuentran registrando sus experiencias de innovación, hay convocatorias sobre innovación, la unidad móvil de innovación, los encuentros sobre innovación, etc. y para los cuatro (4) Directores Locales los maestros responden con interés.
3. El premio a la innovación que lidera el IDEP genera controversia, respecto a los requisitos, la centralidad en la didáctica, y los procesos de escritura, pero es valorado como una oportunidad para visualizar las experiencias.

4. La educación media fortalecida y la jornada única han sido calificadas por los diles y la mayoría de los rectores que participaron en esta investigación como experiencias exitosas de innovación que han transformado la dinámica escolar.
5. Los temas centrales de la innovación son la pedagogía y la didáctica.
6. Para los maestros la innovación viene de adentro, no de afuera; emerge en la práctica de aula.
7. La unidad móvil de innovación pedagógica: “maestros aprenden de maestros”, ha sido bien valorada porque permite que unos maestros se encuentren incorporando en sus clases algunas de las experiencias de innovación desarrolladas por colegas de otros colegios y viceversa.
8. El éxito de la innovación está en poder compartir las experiencias de aula, los desarrollos del PEI y del currículo, lo que quiere decir que la innovación cobra fuerza cuando se comparte.
9. Para los rectores, diles y algunos directivos docentes es importante hacer seguimiento al impacto de las prácticas de innovación en las IED. Hasta ahora ni las instituciones, ni la SED han desarrollado una estrategia al respecto.
10. Los tiempos para participar en actividades relacionadas con la innovación siguen siendo un inconveniente pues siempre terminan alterando la dinámica escolar.
11. Se coincide entre los maestros de los seis (6) IED que participaron en el estudio que las experiencias de innovación deben ser socializadas; el inconveniente es la sistematización, los maestros prefieren hacer socializaciones en contexto, narradas con su voz, pero muchos le huyen a la escritura.

Respecto a las voces gestadas en torno a la política de reconocimiento se puede decir que:

1. Para los maestros participantes en la investigación el reconocimiento no debería ser algo que se busca sino algo a lo que se llega. Muchos de los reconocimientos se dan en términos de premios (compartir al maestro, premio a la excelencia, a la gestión, etc.) pero son las instituciones y los maestros quienes tiene que buscarlos mediante procesos de inscripción. No obstante, un maestro de Educación Media que ha sido beneficiado con un premio por su experiencia en informática, expresa que es motivante desarrollar el proceso porque al final la recompensa no es solo para él sino para sus estudiantes y sus colegas quienes quieren replicar su experiencia en sus aulas.
2. Los procesos y requisitos de inscripción para participar en un proceso de reconocimiento son dispendiosos. Las ocupaciones constantes del maestro le impiden participar en estas convocatorias y por eso muchas buenas experiencias se quedan por fuera.
3. Para algunos de los rectores el mejor reconocimiento es ver como la institución educativa se va transformado y mejorando. Que los docentes y estudiantes quieran y cuiden su colegio.
4. Para los maestros el mejor reconocimiento es que dejen de sospechar del maestro y confiar en que está haciendo bien su tarea, que crean en que la política de formación avanzada funcionará a largo plazo y hay que mantenerla.
5. Para los maestros compartir las experiencias es una manera de reconocimiento.
6. Los docentes provisionales no pueden participar en estas experiencias de la política de reconocimiento y expresan que muchas veces los de planta dejan pasar esta oportunidad porque no se inscriben.
7. La provisionalidad es un tema que ha sido visto de soslayo por la política educativa. Aunque hay un número importante de maestros provisionales en el

Distrito ellos no son cobijados por la política de reconocimiento lo cual genera, molestias y frustración, siendo un grupo necesario para cubrir las necesidades educativas de las IED.

8. Estar en un proyecto del IDEP o publicar con ellos es valorado como un reconocimiento.
9. Para una porción importante de maestros el reconocimiento no debe ser un premio sino el mejoramiento de las condiciones laborales. Expresan estos maestros que el reconocimiento no debe ser exclusivo de los docentes del distrito; la situación de muchos docentes de colegios privados es indigna. El reconocimiento del docente implica que todo el gremio de docentes goce de buenas condiciones, con políticas que dignifiquen su labor.

## Fortalecimiento institucional desde la gestión pedagógica

Respecto a las experiencias vividas en torno al ajuste curricular y del PEI se puede concluir:

1. Según el PSE se acompañará al 100% de las IED en los ajustes al Proyecto Educativo Institucional – PEI- mediante el fortalecimiento del currículo para transformar las prácticas de aula.
2. Todos los procesos y estrategias serán guiadas desde el Distrito, pero se priorizará las competencias básicas, las competencias para el ciudadano de hoy, los aprendizajes con enfoque diferencial y el uso estratégico de la evaluación para mejorar y transformar la práctica.
3. En cinco (5) de los seis (6) colegios donde se recogió información al respecto, el acompañamiento ha sido esporádico. La meta está proyectada a cuatro años y según la rendición de cuentas de 2016 estas estrategias ya están llegando a los colegios; pero en cinco (5) de los seis (6) colegios seleccionados para profundizar en los datos, los acompañamientos han estado menguados y poco constantes.



4. Para los rectores y la mayoría de los maestros que hicieron parte del estudio a esto no se le pudo denominar acompañamiento al fortalecimiento curricular y PEI sino visitas de los expertos.
5. Aquellos colegios que han sido visitados lo valoran y según los maestros y directivos han sido importantes para el fortalecimiento de sus currículos, el PEI y en algunos casos la práctica de aula.
6. La IED4 ha sido acompañado con periodicidad, expresan las bondades de este proceso y reconoce que los ajustes al PEI y al currículo han significado mejoras sustanciales en la práctica pedagógica.

Respecto a la práctica pedagógica los relatos de los sujetos educativos que participaron en esta investigación señalan las siguientes experiencias.

7. Las clases que tienen mayor uso práctico de los contenidos son valoradas por los estudiantes.
8. Los docentes que usan diversos recursos o entradas al contenido de sus respectivas asignaturas son estimados por los estudiantes y también son quienes tienen más elementos para participar en las convocatorias de la SED y demás entidades.
9. Para los maestros la articulación entre los distintos niveles educativos en el desarrollo de los contenidos es un elemento fundamental para programar los cursos.
10. Algunos maestros desconocen los contenidos trabajados por los estudiantes de los cursos anteriores.
11. El acompañamiento al aula es controversial, pero es probado que genera transformaciones en la práctica de aula. Aquellos maestros que se han atrevido a compartir la intimidad de su clase han podido advertir en que pueden mejorar.
12. Algunos maestros manifiestan que la carga académica es exagerada y ello dificulta una buena práctica educativa.

13. Respecto a las experiencias expresadas por las voces de los sujetos educativos en torno a lectura y escritura se puede concluir que:
14. Aunque las pruebas estandarizadas son controversiales permiten evidenciar que los estudiantes tienen una lecto-escritura regular que ha venido mejorando en los últimos años y aunque este tipo de evaluaciones son criticadas por algunos maestros y directivos, sus resultados han movilizadado a las instituciones educativas para crear estrategias que mejoren el rendimiento en lectura y escritura.
15. Los Colegios están trabajando proyectos de lectoescritura. Ha habido una proliferación de estrategias y prácticas en temas relacionados con lectura y escritura creados en la institución o propuestos por distintas entidades (proyecto OLE, Bogotá 100 palabras, leer con tecnología, leer es mi cuento, PILEO, a la hora del cuento, leer es volar etc.).
16. Se está gestando una diversificación de métodos para enseñar a leer y escribir. Los estudiantes afrontan distintas estrategias: la que desarrolla cada maestro, las de la institución, las de entidades, las de la SED, las del MEN, etc. Para algunos maestros y directivos esto resulta contraproducente porque los estudiantes terminan confundiendo las estrategias. Sin embargo, para los diles hay que esperar a ver si esta proliferación de estrategias resulta dando frutos.
17. Leer es volar hace parte de una de las apuestas más importantes de la SED para mejorar el rendimiento en lectura y escritura. Ha habido una fuerte inversión, se ha publicitado por diversos medios, entre ellos la feria del libro; sin embargo, no es una estrategia muy conocida en los colegios.
18. Para los maestros las bibliotecas escolares, la biblioteca móvil, las bibliotecas de la ciudad no han logrado impactar en gran medida las prácticas educativas. Son usadas por algunos profesores y los estudiantes que la utilizan tiene buenas experiencias al respecto, pero muchos de ellos



evitan la biblioteca y prefieren desarrollar sus consultas o tareas usando internet.

Respecto a las experiencias de los sujetos educativos desde sus reflexiones sobre enseñanza y aprendizaje del inglés se puede concluir que:

1. Para los rectores, los directores y algunos directores docentes la mayoría de los colegios no cuentan con las condiciones necesarias para cumplir con la meta de que los estudiantes se gradúen siendo bilingües;
2. La mayoría de los maestros que participaron en el estudio no dominan una segunda lengua por lo que no trabajan contenidos en inglés, aunque hay que decir que algunos profesores de áreas distintas al inglés ya están dando algunos pasos al respecto, vinculando a sus contenidos actividades en este idioma.
3. El inglés se aborda en la clase específicamente de inglés y en el programa de las ‘aulas de inmersión en lengua extranjera’, estrategia implementada en la jornada completa, que responde al interés de la educación pública de Bogotá, pero las demás áreas de conocimiento no ponen actividades que vinculen el inglés. Ello reduce el aprendizaje del inglés a una sola asignatura.
4. Para poder garantizar el bilingüismo es necesario transversalizar el inglés en todos los contenidos curriculares.

Respecto a las voces de los sujetos educativos en cuanto al uso pedagógico de las TIC se puede concluir:

1. En los últimos años ha predominado un esfuerzo por que los colegios tengan acceso a las tecnologías de información y comunicación –TIC
2. El uso pedagógico de las herramientas tecnológicas en la práctica pedagógica no ha sido determinante en los colegios. En la mayoría de los que participaron en el estudio, el uso de las TIC se limita a la asignatura de informática y solo en casos aislados se usa en otras áreas.

3. Algunos maestros están participando en procesos de formación para el uso de las TIC en el aula de clase, sin embargo, esperan que les enseñen en terreno para poder entender mejor como se usa una herramienta tecnológica en el aula.
4. La conectividad ha sido un factor que se ha venido implementando y mejorando en los colegios, sin embargo, algunos colegios tienen restricciones de uso.
5. Los rectores y algunos maestros coinciden en que el uso pedagógico de las TIC requiere un proceso de formación en el aula dirigido a los maestros. Es decir que directamente en el aula un experto en esta área desarrolle una clase con los estudiantes en presencia de los profesores para que ellos descifren mejor como usar herramientas tecnológicas en el desarrollo de los contenidos de sus asignaturas.

Respecto a la atención integral diferencial se puede concluir desde las experiencias vividas por los sujetos educativos que:

1. La atención integral diferencial se basa en una educación flexible, que cuente con múltiples ayudas pedagógicas, condiciones y recursos necesarios para propiciar el aprendizaje según las características particulares de cada estudiante.
2. La falta de los espacios físicos adecuados en algunas instituciones, en muchas ocasiones, interrumpen las dinámicas al interior del aula, genera distracción y ruidos que dificultan la concentración.
3. Esta política de atención diferencial del PSE no es muy reconocida por los sujetos educativos, pero cuando se les indica en que consiste entonces advierten la importancia de implementarla.
4. Los colegios indagados tienen una posición políticamente correcta respecto a las comunidades de estudiantes LGTBI. Los maestros aceptan esta condición y la respetan. En cuanto a las poblaciones afro e indígena tampoco se hace distinción pues sus posibilidades de desarrollo cognitivo son las mismas y no se tendría que brindar una educación

diferencial o especialmente diseñadas para ellos. Distinto ocurre con aquellos estudiantes con condiciones especiales de desarrollo cognitivo, autismo, sordos, inconvenientes en la motricidad, etc., que si exigen un enfoque diferencial de aprendizaje.

5. Los acudientes relacionan esta política de atención integral diferencial con elementos asociados a la convivencia y a la diversidad sexual.

Respecto a la evaluación para mejorar y transformar se puede concluir:

1. Para el PSE la evaluación para mejorar y transformar está enfocada en el uso estratégico de los resultados de las pruebas saber; estos resultados puedan ser utilizados para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.
2. La evaluación es un mecanismo que algunos profesores usan para ejercer poder.
3. Cuando se trata de la evaluación estandarizada son los maestros y la institución los que se sienten señalados, pues uno resultados buenos o regulares generan en los maestros la sensación de estar haciendo bien o no su labor. Los colegios donde los resultados en la prueba son regulares se nota un dejo de vergüenza en sus relatos; por el contrario, aquellos donde el rendimiento del colegio es bueno se nota un cierto aire de orgullo en los maestros.
4. Los directivos y rectores reconocen que los resultados de la evaluación movilizan la institución. Saber si se subió o no en el índice sintético o en el nivel de las pruebas saber genera reflexiones entre la comunidad educativa de la institución.
5. Aquellos profesores críticos argumentan que las pruebas estandarizadas son descontextualizadas y no evalúan realmente lo que el estudiante sabe. Por el contrario, algunos profesores y rectores, aunque no desconocen que las pruebas a veces son injustas, prefieren trabajar y desarrollar estrategias para mejorar el rendimiento en los siguientes años.
6. Para algunos docentes las pruebas estandarizadas son muy esquemáticas, no evalúan todo el espectro de capacidades humanas y no tiene en cuenta el contexto; aun así, algunos rectores y maestros

expresan que también es cierto que estos aprendizajes básicos por los que indagan las pruebas estandarizadas no se pueden ignorar porque son competencias necesarias para la vida profesional y laboral. Saber leer y escribir, manejar bien el lenguaje matemático, tener conocimiento del inglés etc., son elementos claves para poder hacer parte de la sociedad en la que estamos. Los colegios necesitan entender que las pruebas estandarizadas son un medidor de que tan preparados están los estudiantes para asumir los retos que el mundo profesional y del trabajo les tiene preparados.

## Uso del tiempo escolar y jornada única



Respecto a las experiencias compartidas por los sujetos educativos en torno a fortalecimiento del PEI a través de la Jornada Única se puede concluir:

1. La ampliación de la jornada es una política nacional que la SED ha venido gestionando hace varios años. Ha tenido diferentes nombres, jornada completa, 40x40, jornada extendida y la más divulgada en la presente administración, jornada única.
2. Si revisamos los últimos datos del Ministerio de Educación se pueden identificar seis (6) jornadas posibles: mañana, tarde, nocturna, fin de semana, completa y única. Adicionalmente, entre los participantes del estudio cualitativo se tiene a hablar de jornada extendida que no tiene una denominación oficial.
3. A veces se cree que cuando un establecimiento educativo tiene jornada única o completa no tiene las demás, pero los colegios cuentan con múltiples sedes que desarrollan distintas jornadas e incluso existen algunos colegios que son responsables de todas las opciones de jornadas.
4. En general la ampliación de la jornada no es una directriz obligatoria para los colegios. Cada uno desde su autonomía puede decidir si acoge una de

las opciones de ampliación de jornada. Si lo hacen deberá cumplir con unos requisitos y a su vez se les provee un mayor rubro financiero que les permita desarrollar la implementación, lo que implica mayores beneficios, pero también mayor responsabilidad.

5. Dos experiencias en contraste: Los profesores del IED1 muestran frustración por no conocer con exactitud los objetivos que se tienen en los centros de interés en los que participan sus estudiantes en jornada extendida. El malestar se centra en la falta de continuidad con los proyectos que cada profesor va adelantando con sus estudiantes, aunque en general aprecian y valoran las actividades deportivas y artísticas, y las consideran importantes para el desarrollo integral de sus estudiantes, afirman que por momentos esas actividades no contribuyen como esperarían a la formación de sus estudiantes pues no están articuladas al PEI ni al currículo. Por su parte en el IED3 la jornada ampliada ha sido muy satisfactoria para las estudiantes. Se ha desarrollado un trabajo multidisciplinar y procesos de articulación artística muy importantes.

Respecto a Infraestructura y dotaciones para los ambientes de aprendizaje se puede concluir desde las experiencias de los sujetos educativos que:

1. Casi siempre la dotación y la infraestructura presentan inconvenientes. Los materiales que llegan no corresponden con lo solicitado y los protocolos para acceder a ellos son complicados haciendo que se queden sin usar.
2. Los refrigerios son apreciados por los estudiantes, les gusta y lo agradecen, aunque en ocasiones se quejan del sabor, la temperatura o de la variedad de los mismos.
3. Los colegios han tendido que desarrollar diversas estrategias para que los alimentos no se desperdicien.
4. En algunas IED el refrigerio y/o el almuerzo se les han quitado o disminuido lo que altera las

dinámicas de la clase pues los estudiantes comienzan a protestar.

5. La IED6 ubicada en zona rural está a punto de abandonar la jornada única por falta de acompañamiento, implementos, espacios para el desarrollo de las actividades programadas y profesores.

En cuanto a servicios para la implementación de la Jornada única es posible concluir desde la experiencia de los sujetos educativos que:

6. Las IED coinciden en que una buena implementación es fundamental para el buen funcionamiento de las jornadas y sobre todo en que hay que ambientar los salones según las áreas de conocimiento.
7. Las IED han tenido que hacer modificaciones en sus colegios para implementar la jornada única cambiando la disposición de sus salones, del patio, de la biblioteca etc.
8. Los colegios participantes no cuentan con la implementación de los comedores escolares y han tenido que adecuar diversos espacios para disponer los alimentos
9. Existen localidades donde la densidad poblacional no les ha permitido adoptar la jornada única en la mayoría de sus colegios, pues ello implicaría disminuir los cupos. Significa que en la mayoría de los colegios se continúan manejando dos y tres jornadas (mañana, tarde y en algunos nocturna).
10. Los colegios que cuentan con espacios suficientes y zonas cercanas al colegio a las que los estudiantes puedan ser llevados, la jornada única se ha convertido en un motivador para los aprendizajes.
11. Para estos seis (6) colegios la jornada única implica mayor responsabilidad y carga laboral para la comunidad educativa.
12. Finalmente, respecto a entornos escolares para el desarrollo de la jornada única se puede concluir:



13. La jornada única es posible gracias a que existen entornos distintos al colegio donde se pueden desarrollar actividades diferentes a las disciplinares, tales como deporte, arte, etc.
14. La jornada única implica el uso de algunos lugares de la ciudad, justamente porque las instituciones no cuentan con los espacios suficientes, pero especialmente para que los estudiantes tengan contacto con los distintos espacios y generen nuevos aprendizajes.
15. Se reconoce que hay problemas de seguridad por lo que siempre se necesita apoyo de la policía nacional y de la Secretaria de Seguridad cuando los estudiantes desarrollan actividades de Jornada única en espacios distintos a la IED.



## Desarrollo integral de la educación media

Respecto a diversificación de la oferta en educación media integral se puede concluir desde las múltiples experiencias de los sujetos educativos que participaron en esta investigación que:

1. La educación media dispone de doce (12) áreas obligatorias más los proyectos transversales, lo que impide la profundidad y fomenta la dispersión. Para un estudiante es muy difícil responder plenamente a todas las áreas y proyectos trasversales. Este atiborramiento de contenidos no es saludable para el aprendizaje, porque programan al estudiante para que responda superficialmente.
2. De las seis (6) áreas de profundización que abarca la oferta curricular de la media fortalecida, las instituciones educativas prefieren ofertar una a dos, máximo. Por consiguiente, se da un fenómeno de especialización temprana y los estudiantes no pueden explorar las diversas posibilidades porque el colegio no las ofrece.
3. La educación media integral está concebida para que los estudiantes afiancen sus competencias y acoja aprendizajes para la vida que les provea conocimiento para afrontar el futuro. Por eso el proceso educativo en esta etapa debe permitirles a los estudiantes explorar diferentes oportunidades

de aprendizaje que le ayude a elegir una trayectoria acorde a sus habilidades y capacidades, con el fin de propiciar una vida satisfactoria para ellos, sus familias y la sociedad.

Por su parte el acompañamiento institucional para educación media integral se puede concluir desde las múltiples voces de los sujetos que:

1. Los esfuerzos en el acompañamiento giran en torno a la orientación vocacional, así como al proyecto de vida de los estudiantes, con el objetivo de que la educación superior se convierta en una opción, que los estudiantes continúen sus estudios sin necesidad de hacer pausas al momento de terminar el bachillerato. Sin embargo, la realidad de los estudiantes no les permite en su mayoría acceder a una carrera profesional.
2. El acompañamiento viene de distintas entidades siendo las universidades y el SENA quienes presentan un mayor despliegue de posibilidades.
3. Todos los desarrollos de la educación media integral están articulados con universidades, el SENA y otras entidades que fortalecen el proceso educativo de los estudiantes y les abren nuevas perspectivas educativas y laborales.

Respecto a proyecto de vida se puede concluir que las experiencias vividas son múltiples y giran en torno a que:

1. Los maestros proponen trabajar en alternativas a la educación superior. Muchos jóvenes en su mayoría no pueden ingresar a la educación superior, no tanto porque no cuenten con el saber necesario sino por falta de recursos.
2. Hay que cambiar el discurso de que el éxito en la vida está en convertirse en profesionales. Es reveladora esta disposición de la educación media mayormente académica, pareciera que el camino prioritario que se da a los estudiantes es la educación superior, pues al existir un porcentaje tan alto con énfasis académico implica que a los estudiantes se les prepara para seguir su vida profesional en las instituciones de educación superior. Sin embargo, las posibilidades de acceso

- a la educación superior de la mayoría de los estudiantes terminan siendo muy bajas.
3. Las condiciones socioeconómicas son la mayor causa para que los estudiantes no puedan acceder a la educación superior.
  4. Si en inicial, primaria, secundaria y media se atiende a toda la población desde un enfoque diferencial en la que todos pueden estar en igualdad de condiciones y de manera gratuita, en la educación superior se privilegia la gratuidad, pero solamente desde la excepcionalidad cognitiva. Es decir, que la política de gratuidad educativa para la educación superior está dirigida exclusivamente a los estudiantes destacados en las pruebas saber.

## Conclusiones para el SISPED

Se pudo confirmar que las experiencias vividas alrededor de la política son convergentes en los grandes rasgos, pero varía en los detalles. La manera en cómo vive y significa la política cada sujeto educativo es particular a su comprensión de mundo.

Generalmente la política educativa tiene en cuenta los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas para poder valorar la calidad educativa de los colegios. Colombia por su parte, ha implementado, para evaluar la calidad educativa, las pruebas Saber y las pruebas PISA junto con el Índice sintético de evaluación –ISE-; pero todos están mediados por resultados obtenidos a partir de una serie de indicadores definidos que poco escuchan la voz de los miembros de la comunidad educativa. Por consiguiente, los directos implicados, los sujetos educativos, rara vez son tenidos en cuenta en la estimación de la calidad educativa. El SISPED espera amplificar las voces de la comunidad educativa para valorar la calidad de la educación.

El camino más despejado para apreciar y comprender la experiencia vivida respecto a la implementación de la política, es el que caminan los sujetos educativos todos los días en sus contextos educativos, esa ruta que ellos construyen en las dinámicas escolares. Estamos seguros que la política no está en el PSE exclusivamente sino especialmente en las dinámicas cotidianas, en las experiencias educativas que se consolidan a partir de las relaciones que se tejen entre los sujetos escolares.

Hay un abismo que cruzar entre lo expresado en la política educativa, la implementación y las experiencias que se cimientan en los contextos escolares. Los resultados analizados dejan ver que lo que se propone desde

la SED no necesariamente es lo que se hace en los Colegios. No como un acto de resistencia a la política por parte de la comunidad académica, sino como un proceso de contextualización acorde a las dinámicas escolares.

El sentido de la política educativa no está en lo dicho por la SED sino en las experiencias que se propician en los contextos escolares a partir de la implementación de la política educativa. Para hacer evidente esto y de paso entenderlo, es necesario escuchar las voces de la comunidad académica.

Una estrategia transversal para alcanzar la calidad educativa planteada en el PSE es el acompañamiento. Consiste en acompañar la gestión e implementación de la línea estratégico CET en las IED. No obstante en cinco (5) de los seis (6) colegios el acompañamiento de la SED no ha sido constante. Todo indica que los colegios seleccionados para esta investigación han tenido que gestionar la política de calidad educativa con una asesoría discontinua.

El Distrito Capital ha resuelto casi en su totalidad la gratuidad desde la educación inicial hasta la educación media; no obstante, poco se ha hecho con respecto a la transición hacia educación superior. La política de gratuidad educativa para la educación superior está dirigida exclusivamente a los estudiantes destacados en las pruebas saber. Programas como Ser Pilo Paga del Ministerio de Educación Nacional, que cubija a las IED, es una clara evidencia de que la educación superior solamente cubre a unos pocos, considerados mejores que la mayoría.

## Referencias bibliográficas

Banco Distrital de Programas y Proyectos . (2016). *Proyecto 1040 Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes líderes de la transformación educativa*. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.: Ficha de estadística básica de Inversión Distrital EBI-D.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and practice*. . New York: Alien and Bacon, Inc.

Chomsky. (2012). *la (des) educación*. España, Barcelona: Crítica.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage publications, inc.

Eco, H. (1981). *La estructura ausente. Introducción a la Semiótica*. Ed. Lumen: Barcelona.

Fontana, A. y Frey J. (2015). la entrevista. En D. N. (coords.), *Manual de investigación cualitativa Volumen IV: Metdodos de recolección y análisis* (págs. 140-202). Barcelona, España: Gedisa, S.A.

Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. recuperado de: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Metodologia\_de\_la\_investigacion\_cualitativa\_Gregor.pdf.

Gonzales, M. (2017). *Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes como líderes de la transformación educativa: Documento Borrador*. Bogotá, D. C.: Secretaría de Educación Distrital.

Hernandez-Sampieri, R. Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. . (2014). *Metodologías de la investigación*. México, D. F.: Mc Graw Hill.

Jaime Andréu (s.f.) y Mayntz, Condey Grawitz . (2000). *Algunas consideraciones sobre las unidades de Análisis de Contenido Cualitativo en Krippendorff. comunicación, 9*.

Jaramillo-Uribe, J. (2002). *historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá, D.C.: alfaomega.

Kamberelis G. y Lincoln, Y. (2016). Grupos focales. En Y. Denzin N. y Lincoln, *Metodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa* (págs. 494-532). España, Barcelona: Gedisa.

Martínez-Miguélez, M. (2015). *Ciencia y arte en la metodología Cualitativa*. México D. F. : Trillas.

MEN-SENA. (2012). *Articulación de la Educación Media con la Educación Superior, la Formación Profesional Integral y la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano*. Bogotá: Proyecto Mejoramiento de la educación media y articulación .

Miles, A. M. M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis (No. 300.18 M5)*.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1995: Ley General de Educación*. Bogotá: Presidencia de la República.

Plan de Desarrollo. (2016-2020). *Bases del Plan Sectorial de Educación; Bogotá Mejor para todos*. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. .

Rojas-García, L. I. (2017). *Producto 1: Ruta Metodológica analisis cualitativo de fuentes primarias*. Bogotá, D. C.: IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación Distrital. (2017b). Foro Reconcimiento a maestros, maestras y directivos docentes. *Bogotá reconoce a sus maestros* (pág. 35). Bogotá: Alcandía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación Distrital. (2017b). Rendición de Cuentas 2016. *Redición de cuentas Bogotá mejor para todos* (pág. 53). Bogota: Alcaldía Mayor de Bogotá.

SED. (2016-2020). *Plan Sectorial de Educación*. Bogotá D. C.: Secretaría de Educacion Distrital; Alcaldía Mayor de Bogotá.

SED-IDEP. (2016). *Reconociendo el saber de Maestros, maestras y directivos docentes: Cartilla de orientaciones*. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.: Secretaría de Educación Distrital.

Stocking, M. L., Swanson, L., & Pearlman, M. (1993). Application of an automated item selection method to real data. *Applied Psychological Measurement*, 2(17), 167-176.

Subsecretaría de Calidad y Pertiencia. (2017b). *convocatoria para la financiación de programas de postgrados dirigido a docentes y directivos docentes del sector oficial del distrito*. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.: Secretaría de Educación de Bogotá.

Subsecretaría de Calidad y Pertinencia. (2017). *Orientaciones Pedagógicas, ciudad educadora (Documento Borrador III)*. Bogotá, D. C.: Secretaría de Educación Distrital; Alcaldía Mayor de Bogotá.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significado*.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significado*. (1986).

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Vargas, L. (2016). *Módulo análisis documental*. Bogotá: IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá.

youtube; Canal EducaciónBogotá, 28 de febrero. (2017a). *¿Por qué es importante que un maestro continúe con su formación?* Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.: Secretaría de Educación Distrital.

youtube: canal EducacionBogota 4 de enero. (2016). *Maria Victoria Angulo, secretaria de Educación del Distrito*. Bogotá: video.

youtube: Canal EducaciónBogotá, 28 de febrero. (2017b). *Yo soy lenguaje*. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.: Secretaría de Educación Distrital.

Zamora, M. G., y Delgado, C. C. (2017). Orientación vocacional y proyecto de vida: encrucijadas y respuestas en el nivel medio superior. *Jóvenes en la Ciencia*, 2(1), 939-943.