

# Consulta Fuentes Secundarias



## Resultados Análisis Documental Producción Programática MEN y SED Calidad Educativa para Todos

Eje 2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI  
Eje 4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial  
Eje 7. Transiciones efectivas y trayectorias completas



**ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**

EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa  
y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

# Resultados Análisis Documental

---

## Producción Programática MEN y SED

### Calidad Educativa para Todos

Lorena Sofía Correa Tovar  
**Investigadora**

Jorge Alberto Palacio Castañeda  
**Responsable Académico**

# Resultados Análisis Documental Producción Programática MEN y SED Calidad Educativa para Todos

**Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares  
– SISPED**

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ  
EDUCACIÓN  
Bogotá Mejor para Todos

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

Autora	Lorena Sofía Correa Tovar
Directora General	IDEP
Subdirectora Académica	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Asesores de Dirección	Juliana Gutiérrez Solano
	Martha Ligia Cuevas Mendoza
	Miguel Mauricio Bernal Escobar
	Edwin Ferley Ortiz Morales
Responsable Académico	Jorge Alberto Palacio Castañeda

Este documento es inédito sin proceso de edición  
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](http://www.idep.edu.co) - [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)  
Bogotá, D. C.  
Año 2018

## Tabla de Contenido

Introducción .....	6
Análisis Documental .....	9
Descripción General.....	9
Proceso y Metodología de Análisis.....	12
Eje 2: Fortalecimiento de las Competencias del Ciudadano del Siglo XXI .....	14
Lecto-escritura .....	14
Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición .....	15
Colección de Aula Lectores Con-Sentidos .....	17
Familias Lectoras.....	19
Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020.....	21
Segunda lengua.....	24
Lineamientos estándar para proyectos de fortalecimiento del inglés.....	24
Eje 4: Oportunidades de Aprendizaje desde el Enfoque Diferencial.....	26
Atención a población diversa y vulnerable .....	27
Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. ....	28
Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media .....	31
Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales .....	34
Orientaciones para la implementación del apoyo académico especial y apoyo emocional a niñas, niños y jóvenes en condición de enfermedad .....	34
Sistema de Responsabilidad Penal en Adolescentes (SRPA).....	37
Lineamiento de política de educación inclusiva.....	38
Eje 6: Transiciones Efectivas y Trayectorias Completas .....	43
Desarrollo integral de la educación media .....	44
Desarrollo integral de la educación media: apuestas, avances y retos en la política pública .....	45
Conclusiones .....	49
Referencias bibliográficas .....	53
Anexos .....	56

## Lista de Cuadros

Cuadro 1. Categorías de análisis de las fuentes secundarias	11
Cuadro 2. Categorías finalmente analizadas de las fuentes secundarias.....	11
Cuadro 3. Matriz de corpus documental.....	13
Cuadro 4. Matriz de sistematización y análisis.....	13

## Introducción

El Sistema de Seguimiento a la Política Pública Educativa Distrital en los Contextos Escolares (SISPED), nace como un ajuste al Sistema de Monitoreo al Plan Sectorial de Educación (SMPSE) diseñado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) durante el Plan Distrital de Desarrollo Bogotá Humana (Pulido, 2017). Para el período 2016-2020, el IDEP decide realizar unos cambios y transforma el SMPSE en un sistema de seguimiento en lugar de monitoreo. Esto significa que a diferencia de su predecesor, el SISPED, como sistema de seguimiento, hace un análisis y una valoración de los procesos de implementación desde la voz de los sujetos.

El SISPED centra su análisis en dos de las cuatro líneas estratégicas del Plan Distrital de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos”: *Calidad educativa para todos (CET)* y *Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz (EERRP)*, y hasta el momento ha implementado dos fases desde el año 2016 con el Plan Sectorial de Educación “Hacia una Ciudad Educadora”. En las Fases 1 y 2 que se realizaron en el último trimestre del 2016 y durante el 2017 respectivamente, se construyeron, por un lado, los referentes conceptuales y metodológicos del sistema; y por el otro, el diseño, validación y aplicación de instrumentos, estrategias de recolección de información y operatividad del sistema en general. La Fase 2 es concebida como la fase piloto del SISPED, mientras que en la Fase 3 que se desarrolla durante la vigencia 2018, se concentra en la realización de ajustes derivados de la Fase 2 y en la consolidación del Sistema.

El SISPED aborda la política pública desde 5 dimensiones: descriptiva, analítica, interpretativa, comprensiva y crítica (Vargas, 2017). Esta autora menciona

que “las primeras tres dimensiones, responden al ámbito de lo endógeno del sistema; es decir, son alimentadas por elementos internos o producidos dentro del sistema” (p. 5) mientras que las dos últimas tienen “otros niveles de información y análisis que son externos al sistema mismo; por ello, responden al ámbito de lo exógeno” (Vargas, 2017, p. 5). De esta manera, el análisis documental se hará desde la dimensión descriptiva, pues como lo menciona Vargas (2017), el equipo SISPED en el 2017 definió esta dimensión como aquella que “da cuenta de la voz de los sujetos que surge a través de las fuentes primarias y secundarias” (p. 5), que es justo donde se enmarca el análisis documental. Por otro lado, Rojas (2017) menciona que “aunque el análisis documental no se ajusta estrictamente a la intención de auscultar la voz de los sujetos en el contexto escolar, sí permite dialogar y contrastar las intenciones y perspectivas de la SED respecto a la política educativa”

En cumplimiento del objeto del contrato 014 de 2018 y de la obligación específica de realizar el análisis documental de la producción programática del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) correspondiente con la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación *Calidad Educativa para Todos*, este documento da cuenta de dicho análisis para tres de los ejes de la matriz de categorías presentada en el Producto 2 de este contrato. El objetivo de centrar la atención en la documentación de la SED y el MEN, es porque para Bogotá la producción documental de estas dos entidades conforma la base sobre la cual se erige la política educativa en el Distrito. El MEN es la entidad que a nivel nacional determina las acciones de política educativa, lo que significa que la SED no puede estar por fuera de ese marco nacional, y pese a que realice acciones tal vez, propias o exclusivas del Distrito en materia de política educativa, estas deben estar alineadas con las orientaciones del MEN y los principios del Plan Nacional de Desarrollo. El objetivo de este ejercicio estriba en conocer cuáles son las prioridades, las apuestas y las intenciones de política pública que tienen estas

dos entidades, frente a los conceptos y las temáticas desarrolladas en la línea CET del PSE vigente (Vargas, 2017).

Luego de esta introducción, viene la segunda sección que es la más amplia, en la que se encuentra el foco de este documento que es el análisis documental, en la que también se explica el proceso y metodología usados para dicho análisis; las conclusiones se encuentran en la tercera sección y finalmente están la bibliografía y los anexos.



# Análisis Documental

## Descripción General

El actual PSE busca consolidar a Bogotá como una ciudad educadora donde la calidad de la educación provenga no sólo de dentro de la institución educativa sino también fuera de ella. Por eso, para el PSE 2016-2020, la educación de calidad involucra

“el pleno desarrollo de la personalidad desde un enfoque de derechos; que forma para la participación con respeto a la autoridad y a la ley; que brinda los conocimientos científicos y técnicos más avanzados en las distintas áreas del saber; que potencia la capacidad de aprendizaje continuo; que forma para comprender y analizar críticamente la diversidad social y cultural; que promueve el cuidado de los recursos y el autocuidado” (Plan Sectorial de Educación, 2017, p.16).

Lo anterior implica un gran esfuerzo puesto que entraña muchas responsabilidades y compromisos para poder lograr una educación de calidad así definida. De esta manera, el PSE 2016-2020 propone que se deben generar ambientes de aprendizaje con recursos y metodologías especiales que lleven a estudiantes y maestros a cumplir ese objetivo. Como lo menciona el PSE “relaciones entre los estudiantes, de estos con sus docentes, con sus compañeros, con el contexto y, principalmente, con el conocimiento y la tecnología; ello garantizará entornos favorables y facilitará las transiciones entre los distintos niveles (...) con el fin de lograr trayectorias completas” (Plan Sectorial de Educación, 2017, p.16) La línea de la CET enfoca su objetivo en la felicidad plena para todos y desde el desarrollo integral de los ciudadanos. La propuesta de ciudad educadora está construida bajo 3 premisas:

i) La ciudad es un ecosistema, un conjunto de personas, espacios y relaciones, que interactúan sistémicamente y desarrollan conocimiento y dinámicas de aprendizaje (...). ii) El aprendizaje es continuo a través de toda la vida (...). iii) Los saberes para la vida deben orientar los currículos y pedagogías en los escenarios escolares y no escolares. (Plan Sectorial de Educación, 2017, p.79)

La ruta estratégica de calidad mencionada en el actual PSE, hace énfasis en 7 ejes sobre los que hay que trabajar para construir la ciudad educadora que se quiere. En el producto 2 del presente contrato, se presentaron en el cuadro 1<sup>1</sup> los ejes con las categorías de análisis de la Fase 3, así como la metodología de construcción de la matriz categorial de esta fase. Vale la pena recordar que estas categorías surgen del análisis que el equipo de investigadores hizo de la versión final del PSE.

La matriz de categorías es un documento importante para el SISPED, pues su unidad de análisis es la categoría, o más exactamente las categorías definidas en la matriz categorial. Como se mencionó anteriormente, este documento sólo se centrará en alguna de las categorías de las 20 que hacen parte de la línea CET. Esto obedece a que en términos contractuales, los dos investigadores que dan cuenta de la información de esta línea, deben responder para este producto específico, por análisis diferentes, razón por la cual el investigador cualitativo de la línea CET, tiene a su cargo las otras categorías de la línea estratégica.

---

<sup>1</sup> Ver Correa, 2018, p. 5

**Cuadro 1.** Categorías de análisis de las fuentes secundarias

Eje	Categorías de Análisis
<b>2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI</b>	Lecto-escritura
	Competencias matemáticas
	Espacios de innovación y uso de tecnologías digitales
	Segunda lengua
<b>4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial</b>	Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto
	Estrategias semi-escolarizadas para la atención de estudiantes en extraedad
<b>6. Transiciones efectivas y trayectorias completas</b>	Diversificación de la oferta EM en la IED
	Orientación socioocupacional

Este documento debe dar cuenta de 3 de los 6 ejes de la matriz de categorías, que equivalen a las 8 categorías de análisis que aparecen en el cuadro 1. Sin embargo, se analizarán cinco de las ocho categorías, sobre las cuales se encontró información documental. Como el SISPED centra su análisis en el Plan Distrital de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos”, el interés está puesto en los documentos producidos desde 2016 hasta la fecha. Las categorías analizadas se relacionan en el cuadro 2, en el que también aparece la fuente que proveyó la información.

**Cuadro 2.** Categorías finalmente analizadas de las fuentes secundarias

Eje	Categorías de Análisis	Fuente
<b>2. Fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI</b>	Lecto-escritura	MEN SED
	Segunda lengua	MEN
<b>4. Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial</b>	Atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto	MEN SED
	Diversificación de la oferta EM en la IED	SED
<b>6. Transiciones efectivas y trayectorias completas</b>	Orientación socioocupacional	SED

## Proceso y Metodología de Análisis

Según Rosero (2017), se pueden hablar de 3 momentos en el análisis documental; el primero corresponde a los referentes conceptuales, el segundo a la organización de la información recolectada y el tercero al análisis mismo. El primer momento en la Fase 3 del SISPED, se refiere exclusivamente a todo el proceso de construcción de la matriz de categorías, pues los referentes conceptuales y metodológicos se construyeron en la Fase 2.

El segundo momento que se refiere a la organización de la información, para este ejercicio específico, puede dividirse en la etapa de búsqueda de la información, en la que se buscó un contacto tanto del MEN como de la SED, que pudiera guiar o facilitar la consecución de la información relacionada con las categorías de análisis de la línea CET. La segunda etapa es la organización propiamente dicha de la información recogida en la búsqueda documental.

En la búsqueda de información, se contactó a una persona del MEN y una de la SED, quienes proveyeron insumos importantes de documentos producidos por ambas entidades, junto con links de páginas web y repositorios de información donde se encontraba todo tipo de documentación producida por la entidad. El paso siguiente fue hacer un filtro de cada uno de los documentos, siguiendo los criterios de selección establecidos.

Los criterios para la selección de documentos, además de la temporalidad fueron: 1) elaborados por el MEN o la SED, 2) elaborados por o en colaboración con el MEN o la SED, pero que sean propiedad de estas dos entidades, 3) relacionados directa o temáticamente con las categorías de análisis anteriormente mencionadas. Los documentos encontrados todos son en formato escrito y se podrían clasificar en: 1) Guía de ejecución, 2) Lineamientos curriculares, 3) Lineamientos de acciones, 4) Lineamientos de política pública, 5) Orientación estratégica (Ver anexo).

La organización de la información se hizo mediante el uso de dos matrices, las cuales permitieron posteriormente el análisis documental; éstas son la matriz de corpus documental y la matriz de sistematización y análisis. La primera da cuenta de cuáles documentos fueron revisados y analizados, la segunda además de tener la información de la primera, incluye otras casillas que permite registrar la información en cada una de las categorías analizadas, lo que permite dar un orden a la documentación y al posterior análisis.

**Cuadro 3. Matriz de corpus documental**

No.	TIPO	FORMATO	ENTIDAD	AUTOR(ES)	AÑO	TÍTULO	EDITORIAL PRODUCTORA	CARACTERÍSTICAS FORMALES			LOCALIZACIÓN	PALABRAS CLAVE
								Páginas	Duración	Otra		

**Cuadro 4. Matriz de sistematización y análisis**

RESUMEN	CATEGORÍA A		CATEGORÍA B		CATEGORÍA C		OBSERVACIONES
	Subcategoría A1	Subcategoría A2	Subcategoría B1	Subcategoría B2	Subcategoría C1	Subcategoría C2	

El tercer momento hace referencia al análisis documental mismo y es el cuerpo de este documento, que se verá desarrollado más adelante, sin embargo, antes es importante mencionar que el método usado para el análisis de la documentación es un análisis documental simple, que consiste en “codificación e indexación de tópicos categoriales o temáticos” (Rojas, 2017, p. 6) y que posteriormente será de gran importancia en la triangulación de la información documental con los resultados arrojados por las fuentes primarias, sin embargo, Vargas (2018) lo detalla más claramente al decir que “se supera la intención de la clasificación documental para facilitar la ubicación y manejo de documentos, para dar cuenta de lo que dicen los documentos, que es el fin del módulo de análisis

documental” (Vargas, 2018, p. 7).

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

Dentro del concepto de ciudad educadora que se mencionó anteriormente, el PSE 2016-2020 se enfoca en el fortalecimiento de lo que denomina competencias para el ciudadano del siglo XXI, es decir, fortalecimiento de conocimientos y habilidades que una persona requiere tener en el mundo actual para poder desempeñarse en cualquier aspecto de la vida. Específicamente, el PSE reconoce estas competencias como socioemocionales; de pensamiento lógico-matemático; de lenguaje; de lecto-escritura y competencias comunicativas; manejo de información, medios y tecnologías de la información y la comunicación-TIC; y aprendizaje y dominio del inglés. Las competencias socioemocionales, pese a que se desprenden de este eje que hace parte de la línea estratégica CET, serán abordadas desde la línea estratégica EERRP porque se relaciona más con los componentes del eje de Promoción de dicha línea, por lo que será una categoría de análisis de este eje en el componente de “Competencias socioemocionales y ciudadanas”.

### ***Lecto-escritura***

Esta categoría en el PSE se conoce como *Fortalecimiento de la lectoescritura* y hace referencia al programa *Leer es Volar* cuyo objetivo específico es promover la lectura y la escritura desde el inicio del ciclo académico en los espacios destinados a ésta última como bibliotecas ya sea dentro o fuera del colegio. En la búsqueda en el MEN se encontraron los siguientes documentos:

## ***Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición<sup>2</sup>***

Este es un documento del 2016 que como su nombre lo indica, son orientaciones para que los maestros fortalezcan sus prácticas pedagógicas con los niños de transición, en lo referente a la creación, expresión, imaginación y producción de textos. El grado de transición es considerado muy importante en el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos, primero porque es el primer grado de educación formal y segundo porque es la etapa en la que el cerebro absorbe gran cantidad de información y aprende rápidamente. Según este documento, en el grado de transición, todas las actividades se prestan para desarrollar el lenguaje en cualquiera de sus tres modalidades (MEN, 201E, p.12) que son hablar y escuchar, leer, y escribir, por eso es importante el estímulo a través de la literatura, la música, el arte y el juego entre otros tal como lo expresa el MEN,

el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio, como actividades rectoras de la primera infancia, se convierten en fuente inagotable para ofrecer experiencias en las que las niñas y los niños usen de múltiples maneras el lenguaje, lo vuelvan suyo, lo examinen, lo canten, lo bailen, lo sientan, lo escuchen, lo jueguen y lo produzcan a su manera, hasta descubrir que hay un código común de escritura y de lectura, que los conecta con todos los seres humanos. (MEN, 2016e, p. 10).

En estas actividades el rol familiar (tanto de padres como de cuidadores) es fundamental pues se ha comprobado que niños que vienen de familias en las que leen o les leen y estimulan el lenguaje, tienen un mejor desempeño en esta área, porque tienen espacios en los que pueden conversar u oír vocabulario nuevo, que

---

<sup>2</sup> Ver MEN, 2016. *Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición*.

les permite mejorar su capacidad de expresión y estructuración de las ideas, de tal manera que,

El rol de los adultos tanto en casa como en el entorno educativo resulta fundamental en este proceso; por esto, no hay que dejarlo al azar, sino por el contrario, asegurar un acompañamiento pedagógico sistemático, intencional y continuo donde el adulto y sus acciones tienen un lugar importante. (MEN, 2016e, p. 10).

Por supuesto el rol de los maestros no puede quedar por fuera de esta etapa, pues es importante que sus estrategias pedagógicas vayan encaminadas a fortalecer el lenguaje de los niños en transición, sin embargo, hay un ligero cambio en la concepción de la pedagogía, porque se considera de vital importancia que el docente vincule a los padres de familia y cuidadores, para que ellos también ejerzan un modelo positivo con actividades tanto en casa como en el colegio para los estudiantes, y para que estas actividades estén coordinadas, lo que puede redoblar los efectos positivos en el niño.

El principal rol del maestro en esta etapa consiste en incentivar la lectura (y la escritura de manera incipiente) en los estudiantes, por lo cual se considera importante que él cree espacios cómodos de lectura, bien sea para que los estudiantes lean solos (en un tiempo dedicado para eso o cuando ellos lo deseen) o el maestro les lea en voz alta. Es fundamental contar con una biblioteca dentro del aula de clase, para que los niños puedan familiarizarse con los libros, los conozcan, los hojeen, los huelan y empiecen a habituarse a las palabras, los sonidos, las imágenes, etc., y así ellos de manera autónoma vayan adentrándose en el mundo de la lectura y de paso aprendan a ser responsables en el cuidado de los libros y luego, con pequeños ejercicios empiecen a desarrollar la escritura.



En este documento el MEN menciona dos estrategias colectivas de aprendizaje del lenguaje. Una estrategia es la asamblea, que es un espacio en el que los niños participan de manera oral compartiendo sus inquietudes, experiencias y opiniones sobre un tema que el maestro haya escogido. Por otro lado, está el trabajo por proyectos que es un trabajo colectivo entre alumnos, maestros y familias en el que se van construyendo conocimientos a partir de experiencias de la vida real de los niños, de manera que les permita a los niños entender que el lenguaje no es algo que se aprende solamente en clase y que está desligado de sus propias vidas, sino que al contrario hace parte de y está inmerso en ellas.

### ***Colección de Aula Lectores Con-Sentidos<sup>3</sup>***

Esta es una guía de uso pedagógico para que los maestros fortalezcan el desarrollo de las competencias de lecto- escritura en los niños de transición. Esta es una colección de libros llamada Colección de Aula Lectores Con-Sentidos y hace parte del acompañamiento pedagógico a docentes y estudiantes de transición del Programa Todos a Aprender 2.0. Con esta colección, el MEN espera que desde la lectura, los niños en transición empiecen a conocer y a relacionarse con el lenguaje. En esta colección de libros, éstos están organizados por libros informativos, libros álbum, y libros de poesía.

El énfasis en la lectura, es porque ésta les permite a los niños desarrollar habilidades de comunicación, no sólo oral sino también escrita y a través de ellas conocer y comprender el mundo, dado que como lo expresa el MEN (2016b) la literatura es el arte de expresar la particularidad humana mediante las palabras, y que por tal razón, ésta “ofrece a los niños y las niñas posibilidades para comunicarse, expresar su singularidad, conocerse y conocer a los demás, aprender, operar con símbolos, comprender la cultura y significar el mundo (MEN, 2016b, p. 6). De ahí la importancia que se menciona en el documento anterior del estímulo

---

<sup>3</sup> Ver MEN, 2016. *Lectores Con-Sentidos*.

mediante el juego, el canto, el baile y otras formas de expresión oral, pues la literatura también está comprendida en todas ellas.

Por esta razón, es importante que el aula de clase cuente con una biblioteca, que es una idea que viene del documento anterior, la cual se convierta en un espacio de interacción entre el niño y el libro, que le permite generar curiosidad por la lectura y eventualmente amor por ella, lo que convierte a la biblioteca en una “formadora de potenciales lectores” a futuro, pues tal como lo menciona el MEN (2016b) “la función primordial de la biblioteca de aula es brindar a los niños y las niñas acceso a diferentes materiales de lectura que apoyen su formación como lectores” (MEN, 2016b, p. 10).

Aquí también se hace un llamado al apoyo de las familias de los niños en transición en este proceso, pues, tal como se mencionó anteriormente, el estímulo que los niños reciban en casa es fundamental en su desarrollo comunicativo. Si los padres les hablan constantemente, les leen en voz alta, les cantan o juegan, esto permitirá no sólo un mayor desarrollo del lenguaje, sino también una comprensión del mundo y un reconocimiento de sus propias emociones. El libro no sólo ayuda a los niños a desarrollar y fortalecer sus competencias de lecto-escritura, sino que también le ayuda a ampliar sus horizontes al descubrir otros mundos o realidades, a aprender de otros temas y a generarles curiosidad, por eso,

La experiencia literaria que viven los niños y las niñas durante la primera infancia se convierte en un acervo fundamental para la construcción de la lengua escrita. Es en el disfrute de la narrativa y la poesía, y en el contacto con diferentes textos, que se hace posible el acercamiento al mundo oral y escrito; un mundo en el que se exploran diversas convenciones y el valor connotativo e interpretativo de la palabra hablada y de los textos escritos, al

tiempo que se establecen conexiones con la vida propia al dotar de sentido lo que se escucha, se lee y se vive. (MEN, 2016b, p. 8)

### ***Familias Lectoras***<sup>4</sup>

En la misma línea de los anteriores documentos, el MEN está en la tarea de hacer a las familias, participantes activos de la educación de los estudiantes, por eso, *Familias lectoras* es una guía para que los docentes trabajen en conjunto con los padres y cuidadores en el fortalecimiento de las habilidades y competencias del lenguaje (oralidad, lectura y escritura).

Como se ha mencionado antes, cuando los padres o cuidadores participan activamente en el proceso educativo de sus hijos, esto tiene unos beneficios positivos para ellos. No sólo se mejoran las competencias del lenguaje, sino que también surgen otros beneficios, si se quiere menos tangibles como que a través de la literatura los niños reciben afecto, desarrollan la imaginación y aprenden a cultivar la capacidad de comprender al otro. Así lo expresa el MEN,

Las investigaciones han demostrado que los niños y las niñas que nacen y crecen en hogares donde se recrea la tradición oral a través de nanas, canciones, cuentos y juegos de palabras, y donde se lee en voz alta a los niños desde pequeños, tienen muchos beneficios a lo largo de la vida, sin importar su nivel socioeconómico. (MEN, 2016a, p. 7)

El MEN reconoce que el apoyo de las familias es fundamental y que por tal razón, el colegio, específicamente el maestro, debe encontrar las formas para vincularlas a los procesos formativos de sus estudiantes, pero no sólo que acudan

---

<sup>4</sup> Ver MEN, 2016. *Familias lectoras*.

a los eventos o actividades que se realicen en el colegio, sino que aprovechen también los espacios en casa para estimularlos y ojalá de la forma adecuada, de manera que los hijos no sientan la lectura como una obligación o como una actividad que se agota en el colegio, sino que,

La experiencia lectora en el hogar tiene características diferentes a las que ofrece por lo general la escuela e incluso la biblioteca. En el hogar la lectura debe conservar su espacio íntimo, su condición de oasis, de refugio. La lectura en el hogar, sea personal o compartida, debe parecerse más a una experiencia de vida que a una escena académica. Los niños necesitan aprender a leer para sí mismos, de manera que logren incorporar la lectura como una práctica cotidiana y puedan volverse lectores para la vida. (MEN, 2016a, p. 12)

Pero así como los padres deben trabajar con los hijos en casa, también deben participar de las actividades que haga el colegio, por eso se considera importante que no sólo asistan a los eventos programados por el colegio, sino que también deben conocer las estrategias que se llevan a cabo con los estudiantes, el material con el que se trabaja y en general los recursos con los que cuenta el colegio para el fortalecimiento de las competencias del lenguaje. Esto tiene varios beneficios, entre los que se encuentran por un lado, permitir un acercamiento de los padres y los hijos a través de la lectura y por otro, permitir que las estrategias que se llevan a cabo tanto en la casa como en el colegio se articulen.

La biblioteca se puede pensar como un espacio “social” y no exclusivamente académico, en el que colegio y familia pueden interactuar a partir de diferentes actividades de tipo cultural y artístico, que giren en torno al fortalecimiento de las competencias del lenguaje. El MEN en este documento lo expresa bastante bien,

cuando dice que la biblioteca debe ser “entendida como un lugar, unos recursos humanos, unas dotaciones y unos servicios que faciliten el trabajo intelectual (aprendizaje) individual y colectivo, y la extensión de la cultura (integración sociocultural) lugar de encuentro, de sociabilidad, de debate, de información, de libertad de expresar la propia opinión. (MEN, 2016a, p. 26) y que por esa razón, la escuela y la biblioteca deben generar espacios “en los cuales la familia se encuentre de nuevo con el arte de la conversación y la lectura compartida, donde se recree la tradición oral y los padres de familia puedan compartir sus saberes con sus hijos. (MEN, 2016a, p. 26)

Familias Lectoras, entiende que el hogar, la escuela y la biblioteca son los tres espacios fundamentales en los que el niño desarrolla sus habilidades del lenguaje y que “el trabajo conjunto de estas tres instancias es la configuración ideal para lograr que las jóvenes generaciones desarrollen sus competencias comunicativas y se formen como lectores y escritores” (MEN, 2016a, p. 26)

Por otro lado, en la búsqueda de documentación en esta categoría, desde la SED se encontraron los siguientes documentos:

### ***Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020<sup>5</sup>***

Este documento es un lineamiento de política pública, para la implementación del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE) con el fin de garantizar el derecho a leer y escribir que tienen los estudiantes en el Distrito. El PFLE se da en el marco del Plan Distrital de Lectura y Escritura “Leer es Volar”, que es el programa de la SED para el fortalecimiento de la lecto-escritura, de manera que todos los niños máximo a los 8 años de edad, ya sepan leer y escribir adecuadamente, objetivo que está planteado tanto en el Plan Distrital de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos”, como en el Plan Sectorial “Hacia una Ciudad Educadora”.

---

<sup>5</sup> Ver SED, (2018). *Plan de Fortalecimiento de la lectoescritura 2017-2020*.

El límite de los ocho años se plantea así, pues se considera que a esa edad los niños ya deben saber leer y escribir correctamente, pensando en la garantía de las transiciones efectivas y las trayectorias completas a lo largo del sistema educativo, en línea con la ciudad educadora que propone el PSE y con el desarrollo integral de los ciudadanos, puesto que la lectura y la escritura le permitirán al estudiante desarrollar procesos educativos más complejos a medida que avance en el sistema educativo. La SED (2018c) afirma que “la educación primaria debe garantizar que el estudiante aprenda las competencias básicas sobre las cuales se construirán conocimientos y habilidades cada vez más complejas que le permitirá (sic) enfrentar los retos y exigencias de la vida escolar y académica” (p.11) de manera que “los estudiantes que no han adquirido el código escrito antes del segundo grado, estarán más limitados en su posibilidad de comprender textos, interpretar significados y expresar y generar conocimiento” (SED, 2018c, p.11).

El PFLE tiene 3 líneas de acción<sup>6</sup>:

- Garantizar que todos los niños y niñas de la ciudad lleguen a los ocho años con las competencias suficientes para leer y escribir de manera autónoma
- Fortalecer el sistema de bibliotecas públicas escolares.
- Fortalecer la creación, la investigación y el intercambio de saberes y conocimientos.

Al igual que el MEN, la SED coloca a la biblioteca en un puesto central dentro de su plan de fortalecimiento, como un lugar que “favorece el fortalecimiento bibliográfico de la institución educativa, desarrolla la cultura escrita, y posibilita las prácticas de investigación y alfabetización informacional. (SED, 2018c, p.32) y se da la posibilidad de que sea la biblioteca, así en genérico, pues es el espacio como tal que está dedicado al desarrollo de las habilidades de lecto-escritura, por lo que da lo mismo que sea una biblioteca pública o privada, que se encuentre dentro de

---

<sup>6</sup> Ibídem

la IE o fuera de ella; pues para la SED (2018c) la biblioteca es el espacio que “tiene el potencial de ser lugar de transmisión e intercambio de sentidos porque promueve la utilización de recursos de información de toda índole para resolver problemas cotidianos, académicos, existenciales o de otro tipo” (SED, 2018c, p. 33).

Por esta razón, la SED en consecuencia con lo descrito en el PFLE, ha desarrollado estrategias para poner a disposición de los estudiantes recursos bibliográficos, como lo es el programa de maletas viajeras o la Biblioteca Digital de Bogotá, ambos implementados por la Secretaría de Cultura Recreación y Turismo del Distrito, de manera que el acceso al conocimiento no sea una excusa para el estudiante, pues, en especial la Biblioteca Digital, permite llegar a diversos tipos de materiales académicos en diferentes formatos. El Bibliobus, que es administrado por la SED, es otra forma de alcanzar este tipo de materiales, pues como su nombre lo indica, es una biblioteca rodante, un bus que viaja por toda Bogotá con programas de promoción de lectura y escritura para todos los estudiantes del Distrito.

A diferencia del lenguaje oral que es natural en el ser humano, la lectura y la escritura implican una serie de procesos que son más complejos y que como procesos, se van desarrollando paulatinamente uno detrás de otro. Como bien se menciona en los documentos de la SED, parte de lograr un desarrollo exitoso de estos últimos, estriba en un adecuado estímulo a través de la lectura, el canto, los juegos entre otros, que desarrollen docentes, padres y cuidadores con los niños desde temprana edad. Es por eso que la SED también hace hincapié en la lectura en el aula, pues ésta permite enfrentar al estudiante a nuevo vocabulario y este a su vez ayuda a desarrollar las capacidades lectoras y escritoras del estudiante, haciendo así que estos dos ejercicios sean cada vez más fluidos, pues en la medida en la que se lee y escribe más, el estudiante aprenderá nuevas palabras, entenderá las construcciones gramaticales, aprenderá a identificar los tipos de textos, entre muchas otras cosas. Tal es el objetivo de la SED, formar estudiantes integrales, con

habilidades que les permitan desenvolverse en el mundo de hoy, razón por la cual el desarrollo adecuado del lenguaje permitirá no sólo el éxito del estudiante durante su proceso educativo, sino en el ámbito laboral, la SED lo resume bien al decir que “leer supone una interacción personal con el texto desde el conocimiento y la experiencia del lector para comprenderlo, interpretarlo, apropiarlo, emplearlo, reflexionar sobre el texto y sobre su propia vida, y tomar una posición crítica frente a la información que propone. (SED, 2018c, p. 36)

### ***Segunda lengua***

Esta categoría en el PSE se conoce como *Fortalecimiento de una segunda lengua* y hace referencia a un programa específico llamado *Plan Distrital de Segunda Lengua*, cuyo objetivo es que los estudiantes alcancen los saberes de Comunicar, Aprender, Vivir y Compartir en Comunidad y el Digital descritos en el PSE, de manera que el dominio de una segunda lengua, específicamente el inglés, les permita a los estudiantes “tener mejores oportunidades laborales, interactuar con ciudadanos de otros países, tener mayor acceso al conocimiento, acceder a becas de educación superior en Colombia y el mundo, entre otros” (PSE, 2017, p. 92). En la búsqueda en el MEN se encontraron los siguientes documentos:

### ***Lineamientos estándar para proyectos de fortalecimiento del inglés<sup>7</sup>***

Este es un documento producido por la Oficina de Planeación del MEN, que está dirigido a las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) que hayan identificado la necesidad de implementar un proyecto de fortalecimiento del inglés en sus Instituciones Educativas (IE). Como uno de sus objetivos principales, este documento busca identificar los lineamientos mínimos que debe cumplir cualquier proyecto de fortalecimiento del inglés, de manera que esté acorde con las líneas estratégicas del Plan Nacional de Desarrollo (PND).

---

<sup>7</sup> Ver MEN, 2016. *Lineamientos para proyectos de fortalecimiento de inglés*.



Dentro de las muchas normas que le aplican a este proyecto, dos que son de gran importancia para este documento son la Ley 115 de 1994 y la Ley 1651 de 2013 o Ley de Bilingüismo. Además de los requisitos mínimos que un proyecto debe tener para su formulación, dentro de lo que es competente para este documento, es que la implementación del proyecto de fortalecimiento del inglés, esté estructurada con base en las líneas estratégicas del Programa Colombia Bilingüe, es decir, que debe tener en cuenta el currículo sugerido de inglés, las mallas de aprendizaje propuestas y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de esta área<sup>8</sup>, e incluye una tabla en la que se describe el tiempo mínimo recomendado por grados para alcanzar el dominio del inglés en cada nivel, que los proyectos deberían presentar.

La estructura del proyecto es una estructura general, igual a la de todos los proyectos, sin embargo, en la descripción del problema, se solicita que la ETC haga una descripción general de la situación actual educativa relacionada con el inglés en el territorio: nivel de inglés y de docentes de las IE, resultados de las pruebas SABER, y experiencias y resultados de proyectos previos.

Desde la SED no se encontró documentación alguna relacionada con esta categoría.

Frente a las categorías de lecto-escritura, competencias matemáticas e inglés, el MEN ha producido los documentos conocidos como DBA: Derechos Básicos de Aprendizaje, que aunque son más del resorte del eje de fortalecimiento pedagógico, es importante mencionarlos, pues están dando lineamientos curriculares en estas áreas. Los DBA en general, son documentos que explican cuáles son los conocimientos y habilidades que deben tener los estudiantes en cada grado desde transición hasta once, en cada una de estas áreas y aunque son los

---

<sup>8</sup> Para el área de inglés se encontraron los siguientes documentos relacionados con los DBA: 1. Basic Learning Rights of English: Transition to 5th grade. 2. Derechos Básicos de Aprendizaje: Inglés Grados 6° a 11°

aprendizajes que se esperan alcancen los estudiantes en cada grado, no son una ruta que hay que seguir en un orden preestablecido, pues el profesor tiene la potestad de trabajar cada uno (o varios al tiempo) según lo crea conveniente dentro de su clase.

#### ***Eje 4: Oportunidades de Aprendizaje desde el Enfoque Diferencial***

Tal como lo describe el PSE 2016-2020, el aprendizaje desde el enfoque diferencial surge desde la necesidad de crear una política educativa inclusiva, y al hablar de inclusiva, el PSE se refiere a una política educativa que reconozca las diferencias existentes en cada individuo y que éstas se vean más como un valor agregado que como una dificultad, y en este sentido, crear los ambientes educativos que promuevan la participación efectiva de los estudiantes, desde sus características individuales y condiciones específicas, en lugar de ocultarlas.

La idea del PSE es que desde la SED se propongan modelos educativos flexibles que se adapten a las necesidades de la población vulnerable o con características diferenciadoras. Tal como lo expresa el PSE, dentro de la política de enfoque diferencial están estudiantes con extraedad, en condiciones de salud que impiden la escolaridad, vinculados al sistema de responsabilidad penal, víctimas del conflicto armado, con discapacidad, aptitudes o talentos excepcionales, en dinámicas de trabajo infantil, con orientación sexual y creencias religiosas diversas y estudiantes pertenecientes a grupos étnicos.

El PSE menciona como categorías de este eje la atención a la población diversa y vulnerable con énfasis en la población víctima del conflicto; oferta educativa para para estudiantes en extra edad y adultos; y educación rural. Respecto a estas últimas dos categorías, el equipo de investigadores del SISPED decidió no incluirla dentro de las categorías de análisis. En el primer caso porque los estudiantes adultos no hacen parte de los 3 niveles educativos que estudia el

SISPED<sup>9</sup>, y referente a la educación rural las razones son dos: la primera es que el PSE en esta categoría enfatiza en aspectos<sup>10</sup> que obligaría al SISPED a hacer un seguimiento exclusivo de los colegios rurales, lo que se encuentra fuera de su alcance y tal como está diseñado el ejercicio no se puede dar cuenta de la "ruralidad" de la política educativa en el Distrito; la segunda es porque el IDEP tiene un proyecto exclusivo en ruralidad que puede medir mejor las condiciones educativas en los colegios rurales del Distrito.

### ***Atención a población diversa y vulnerable***

Esta categoría en el PSE se conoce como *Atención a población diversa y vulnerable con énfasis en la población víctima del conflicto armado*. Básicamente con este enfoque, lo que esta administración distrital busca es garantizar una educación de calidad a los niñas y niñas que han sido víctimas del conflicto armado, pero en un contexto de postconflicto. Según el PSE (2017),

La implementación de metodologías flexibles de atención educativa incluirán: a) acompañamiento psicosocial e incorporación de temas de paz y convivencia; b) canastas educativas integrales para la atención de dicha población c) atención institucional que buscará una observación diferencial a los estudiantes que han sido víctimas del conflicto, desde las particularidades de esta población en la Ruta de Acceso y Permanencia a la Educación. (PSE, 2017, p. 98)

En la búsqueda de documentación en esta categoría desde el MEN se encontró lo siguiente:

---

<sup>9</sup> Los niveles educativos son, básica primaria, básica secundaria y media.

<sup>10</sup> Acceso y permanencia, dotación, infraestructura, alimentación, transporte y modelos flexibles de aprendizaje

***Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva***<sup>11</sup>.

Este documento presenta una guía metodológica para que las IE puedan dar una atención educativa de calidad y sin ningún tipo de discriminación a las personas con discapacidad. En este documento el MEN adopta la definición de discapacidad, no como una deficiencia de los individuos sino como una característica que hace parte de ellos, lo que genera un cambio drástico en la concepción de la educación para esta población, pues al no considerarse personas con algún tipo de deficiencia, se abre la posibilidad de que también sean educados en establecimientos educativos formales y no en centros especializados.

Esto tiene otro tipo de implicaciones, como que la enseñanza no puede ser la misma para todos, sino que por lo contrario ésta debe adaptarse a las particularidades de cada estudiantes, por lo que los modelos de enseñanza deben ser flexibles y responder a las necesidades de cada uno, incluidos aquellos que no están en condiciones de discapacidad. Tal es la definición que el MEN (2017a) toma de dos autores, Stainback, y Stainback y Jackson (1994),

La educación inclusiva es aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros” (MEN, 2017a, p. 16).

Por otro lado, el MEN (2017a) entiende la discapacidad como “un conjunto

---

<sup>11</sup> Ver MEN, 2017. *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*.

de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza”. (p. 20). En esta concepción de la discapacidad y de la persona con discapacidad, se entiende que la dificultad del aprendizaje de estas personas no surge de esas limitaciones que posee, sino de las barreras con las que se enfrenta en el proceso educativo, que pueden obedecer según el MEN a “temas actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras” (p.20). En la política educativa inclusiva, el trabajo de la IE es eliminar esas barreras, y acomodar los modelos educativos a las necesidades del estudiante y no al revés, por eso, dentro de esta concepción se invita al docente a ver al estudiante en su totalidad, incluida su discapacidad (no sólo la discapacidad), con sus potencialidades y sus restricciones, incluso en aquellos estudiantes sin condición de discapacidad. Más claramente el MEN lo expresa,

Estas concepciones desconocen que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, limitaciones o fortalezas, deben incluirse en la educación formal, pues ello responde a un derecho constitucional consagrado en la Carta Magna de 1991. A nadie se le puede negar el derecho a la educación. Igualmente, se ignora que todo establecimiento educativo es inclusivo por defecto, por lo cual, debería garantizar el acceso y la permanencia de todos sus estudiantes, independientemente de si tienen o no una condición de discapacidad. La inclusión no aplica solo si se tienen estudiantes con discapacidad. El hecho de tener estudiantes, todos diversos y diferentes, implica el ejercicio de fomentar culturas inclusivas. (MEN, 2017a, p. 34)

Por eso se habla de modelos educativos flexibles, porque no es un currículo, o una estrategia pedagógica única a la que el estudiante debe acomodarse; por lo contrario, lo que se busca con la educación inclusiva es que éstas se adapten a todos los estudiantes, cada uno en su particularidad, incluida la discapacidad, pero no agotados exclusivamente en ella. Para que la educación sea pertinente y de calidad, “supone el ajuste de los objetivos y las metas de aprendizaje, dando la oportunidad al estudiante de alcanzarlos por las vías que se adecúen a su estilo y manera de acceder al conocimiento” (MEN, 2017a, p. 69).

Este ajuste educativo basado en el estilo del estudiante, implica realizar un proceso de caracterización educativa, denominado Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) que es una descripción cualitativa del estudiante, sobre sus fortalezas, limitaciones y necesidades, en la que participan maestros y familia, y es el que permite determinar “los apoyos pedagógicos que precisa cada estudiante, en función de las necesidades educativas que han surgido a través de la caracterización”. (MEN, 2017a, p. 58). Para el diseño de estos apoyos pedagógicos, el maestro debe antes saber cómo detectar si alguno de sus estudiantes tiene alguna discapacidad para luego reconocer cuál es la estrategia de apoyo educativo específica para esa discapacidad<sup>12</sup>; ambos procesos ya definidos y detallados en este documento.

Es importante que en el PIAR también se cuente con la participación de la familia, pues particularmente en el caso de las personas con discapacidad, la composición familiar, el contexto familiar y el rol del padre/madre o cuidador es fundamental en el proceso educativo, pues ellos pueden conocer mejor que ninguna otra persona al estudiante con discapacidad, por lo que sus aportes en la

---

<sup>12</sup> Colombia reconoce 9 tipos de discapacidad según la tipología de discapacidades de la OMS: 1. Trastornos del espectro autista (TEA), 2. Discapacidad intelectual, 3. Discapacidad auditiva, 4. Discapacidad visual, 5. Sordoceguera, 6. Discapacidad física, 7. Discapacidad psicosocial, 8. Trastornos permanentes de voz y habla y 9. Discapacidad sistémica.

construcción del plan podrían resultar invaluable para que la educación sea pertinente y de calidad.

***Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media***<sup>13</sup>

Este es un documento que presenta orientaciones para que las IE puedan hacer las transiciones educativas de la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales. Este documento, a la par del anterior mencionado, hace énfasis en el tema de la educación inclusiva, es decir, una educación donde quepan todos los estudiantes sin distinción alguna de raza, credo, lengua, cultura, orientación sexual, pertenencia étnica, posición política, ideología, visión del mundo entre otros. Nuevamente, la inclusión implica que el sistema educativo debe realizar los ajustes necesarios para que se adapte a las particularidades de cada estudiante, entendiendo que es el modelo de aprendizaje quien debe adaptarse al alumno y no al revés, pues el MEN (2017c) reconoce que “es claro que todos los estudiantes pueden aprender, pero no todos aprenden de la misma forma” (p.11), lo que lleva a que la educación inclusiva sea una herramienta para combatir la discriminación y la exclusión social.

Este cambio de paradigma de reconocer las particularidades de cada estudiante y adaptar el sistema educativo a ellas, implica no sólo dar una educación de calidad pertinente sino también garantizar que el estudiante permanezca en el sistema educativo, pues las barreras que se mencionaban en el documento anterior, son las que limitan la permanencia de los estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales en el sistema educativo y la consecuente culminación de sus estudios escolares.

---

<sup>13</sup> Ver MEN, 2017. *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media.*

En todo este proceso de garantizar la permanencia de estos estudiantes en el sistema educativo, nuevamente es importante que todos los actores que participan en proceso educativo del estudiante estén presentes: familia, directivos docentes, docentes y por supuesto, el estudiante mismo, pues él también es co-responsable de su proceso de aprendizaje. Como lo menciona el título del documento, su enfoque está en la transición que hacen los estudiantes entre los diferentes niveles educativos, puesto que la transición no es sólo el paso de un grado a otro, sino que trae consigo otros cambios<sup>14</sup> que de no ser acompañados debidamente por los actores mencionados anteriormente, pueden traducirse en finales fallidos para los estudiantes.

En este punto el PIAR juega un papel importante, porque las acciones que desempeña cada uno de los actores involucrados son las que promoverán o impedirán la permanencia y transición del estudiante en el sistema educativo. Dentro de las acciones que se mencionan en este documento para el trabajo entre docentes y con estudiantes están:

- Identificar los estudiantes que requieren apoyos y ajustes razonables para darles respuestas a sus necesidades educativas.
- Trabajar conjuntamente con maestros del nivel o grado educativo siguiente en el diseño de planes que favorezcan las transiciones, especificando objetivos, actividades y responsables.
- Llevar una bitácora o reporte de los estudiantes que han sido apoyados y de algunas muestras de los trabajos realizados por ellos.
- Propiciar un espacio de encuentro entre docentes para la entrega pedagógica del grupo y estudiantes que requieran atención diferenciada.
- Concertar criterios de evaluación de los estudiantes de acuerdo a su proceso particular.

---

<sup>14</sup> Cambios de docentes, de metodologías de enseñanza, nuevas materias, si hay cambio de IE implica nuevos espacios y ambientes de aprendizaje, nuevos compañeros, entre otros, cambios que redundan en el desempeño académico del estudiante y en su permanencia.



- Institucionalizar las actividades de cierre y las metas de paso que le den sentido a las transiciones de un nivel a otro.
- Organizar espacios de encuentro para la socialización de experiencias significativas en las diversas transiciones educativas.

Por otro lado, según el MEN,

También es importante conocer cuáles son las fortalezas y las necesidades de la familia. Existen muchas creencias alrededor de la discapacidad, y sobre las capacidades o talentos excepcionales, por lo que es esencial entender que la familia tiene expectativas o experimenta sentimientos de desconcierto, inseguridad, dolor, culpa, rechazo, rabia, lo que puede generar conflictos y desequilibrios en la dinámica familiar. (MEN, 2017c, p.44)

Un nuevo actor importante que aparece en este escenario de las transiciones son las Secretarías de Educación (SEC), puesto que es su obligación generar la oferta educativa pertinente para toda su población, pues en la medida en que los estudiantes con discapacidad y talentos excepcionales no cuenten con una oferta educativa que se ajuste a sus necesidades, lo más probable es que no culminen con éxito los logros de aprendizaje de cada grado y por lo tanto terminen o bien desertando del nivel educativo formal, o adquiriendo educación de mala calidad. Las SEC deben “prestar asistencia técnica y pedagógica a los establecimientos educativos que reportan matrícula de población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en lo relacionado con el ajuste de las diversas áreas de la gestión escolar, además de garantizar los apoyos requeridos”. (MEN, 2017c, p. 33)

## ***Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales***<sup>15</sup>

En línea con los dos documentos anteriores de esta categoría, este es un documento para ayudar a los docentes y a las familias a participar de manera adecuada y conjunta en el proceso educativo de estudiantes con discapacidades y talentos excepcionales para que éstos puedan desarrollar todo su potencial, pues ya se ha mencionado antes la importancia que tiene la familia y los cuidadores en el proceso de aprendizaje, especialmente de los estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, la mayoría de las veces es posible que las familias no sólo no sepan el rol que juegan en este proceso, sino que no saben cómo desempeñarlo, por eso, el llamado del MEN con este documento es enseñarle a la IE a involucrar a los padres en el proceso educativo de sus hijos, para que les ayuden a potenciar sus conocimientos y habilidades, y a enseñarles cómo el hogar se puede convertir en un “un nicho positivo para el crecimiento del estudiante y crear sinergias en cuanto se alineen las familias con las iniciativas de la escuela” (MEN, 2017b, p. 8)

Es importante acompañar a las familias, pues ellas también enfrentan desafíos y, en muchas oportunidades, se sienten solas en sus luchas y sin saber a quién acudir. Es por esto que la escuela no solo debe responder a una ética del cuidado del estudiante, sino también del cuidado de su familia. (MEN, 2017b, p. 8)

## ***Orientaciones para la implementación del apoyo académico especial y apoyo emocional a niñas, niños y jóvenes en condición de enfermedad***<sup>16</sup>

El documento es una herramienta de trabajo y orientación para apoyar a las

---

<sup>15</sup> Ver MEN, 2017. *Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales*.

<sup>16</sup> Ver MEN, s.f. *Orientaciones para la implementación del apoyo académico especial y apoyo emocional a niñas, niños y jóvenes en condición de enfermedad*.

SEC en el acompañamiento que éstas deben hacer a las IE, en la prestación del servicio educativo con un enfoque de inclusión, en este caso en particular, a los niños, niñas y adolescentes (NNA) en condición de enfermedad, como cumplimiento de los artículos 44 y 13 de la Constitución Política de Colombia que establecen el derecho a la educación y a la igualdad respectivamente, con el objetivo de que ningún niño por condición de enfermedad quede sin educación, por fuera del sistema educativo formal, o vea retrasado su proceso de aprendizaje por cuenta de su enfermedad. El tema de tratar a los NNA en condición de enfermedad, es algo que se plantea de manera específica desde 2010 con la Ley 1384 que reglamenta las acciones para atender a los niños con cáncer en Colombia y la consecuente creación de las aulas hospitalarias. Sin embargo, el espectro se ha ido ampliando a todos los NNA con cualquier condición de salud que les impida asistir de manera regular a la IE, razón por la cual el MEN define un tipo de apoyo académico especial que,

constituye una estrategia educativa diseñada con el objetivo de garantizar el ingreso o la continuidad en el sistema educativo de la población menor de 18 años que por motivos de exámenes diagnósticos, procedimientos, tratamientos, consecuencias de la enfermedad, estados de convalecencia, se encuentren en instituciones prestadoras de servicios de salud, aulas hospitalarias públicas o privadas, instituciones de apoyo o en la casa y no pueden asistir de manera regular al Establecimiento Educativo. (MEN, s.f, p. 7)

El Estado a través de las SEC garantiza este derecho a los NNA en condición de enfermedad, que son las que deben permitirles el Apoyo Académico Especial (AAE), sean cuales sean las acciones que deban llevar a cabo para ello, porque se entiende que las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) tienen características

propias que les permite llevar a cabo el AAE por sí mismas o que les obligue aliarse bien sea con otras ETC o con entidades privadas.

El AAE debe venir acompañado de un Apoyo Emocional Especial, que consiste en un plan que “mitigue el impacto de las secuelas de la condición de enfermedad y del aislamiento que se pueda generar en el estudiante y su familia” (MEN, s.f, p. 7). Estas rutas de acompañamiento a NNA en condición de enfermedad son potestad de las SEC siempre y cuando se le garantice a esta población el acceso a la educación, el cual puede ser en la IE, en un aula hospitalaria, en alguna institución de apoyo o incluso en el hogar, dependiendo de la condición de enfermedad que presente el estudiante, teniendo en cuenta que cada uno de estos lugares de atención tiene unos requerimientos pedagógicos diferentes.

En el proceso educativo de los NNA en condición de enfermedad, no sólo está involucrado el docente, sino también el médico, enfermera o profesional de la salud que determina los riesgos del paciente y hasta dónde es posible exigirle. El acompañamiento emocional debe provenir del docente quien debe tener una preparación para llevar a cabo esta tarea, junto con ciertas normas de seguridad sanitaria y de manejo de la enfermedad del estudiante. Se entiende que esta modalidad de acompañamiento permanece durante el tiempo que el estudiante se encuentre en esta condición. Por otro lado, la ETC debe encargarse de definir el procedimiento por el cual el estudiante es evaluado y calificado, el cual varía según el lugar de atención del estudiante.

## ***Sistema de Responsabilidad Penal en Adolescentes (SRPA)***<sup>17</sup>

El documento constituye una guía para las ETC y las IE en la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA, puesto que la SEC es quien debe mantener en el sistema educativo, al adolescente que se encuentra en el SRP.

Los adolescentes que se encuentren en el SRP es porque han tenido un conflicto con la ley, lo que lleva al Estado a pensarse el proceso educativo, no sólo como una garantía del derecho del adolescente y una permanencia dentro del sistema educativo, sino como una oportunidad pedagógica de la sanción social, es decir, que cuando el adolescente es juzgado y sancionado por la ley, esta sanción se considera con finalidades protectoras, restaurativas y educativas y no como una condena que se da en un proceso penal normal, tal como lo expone el Decreto 2383 de 2015<sup>18</sup> “el propósito y características del servicio educativo en el marco del SRPA están en el marco del respeto por los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo de competencias ciudadanas y orientados a un resultado restaurativo como parte del proceso pedagógico” (MEN, 2016c, p.26).

Según el MEN (2016c) la Ley 115<sup>19</sup> “establece que la educación para la rehabilitación social comprende los programas educativos ofrecidos a personas cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos integrales para su reincorporación a la sociedad” (p.18), por lo tanto, la educación en el SRPA “deberá comprender las diferencias en la realidad del adolescente y establecer pautas para identificar lo que da sentido a su vida, y que lo lleve —desde la diferencia— a formar un desarrollo personal y social enmarcado en la solidaridad y el respeto por los derechos humanos, independientemente de su proceso judicial” (MEN, 2016c, p. 32)

---

<sup>17</sup> Ver MEN, 2016. *Lineamientos para la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA*

<sup>18</sup> Por el cual se reglamenta la prestación del servicio educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.

<sup>19</sup> Ley General de Educación

El marco legal y jurídico tanto a nivel nacional como internacional es amplio al respecto, y Colombia se acoge a esos códigos y normas para garantizar el derecho a la educación de los adolescentes en conflicto con la ley. Según estas normas, hay unos mínimos requeridos en la prestación del servicio educativo y que deben garantizarse durante todo el proceso educativo en el SRPA. Estos principios o reglas son 5: Accesibilidad, calidad, pertinencia, permanencia y flexibilidad, que son las mismas reglas que deben cumplirse para cualquier NNA que se encuentre en el sistema educativo colombiano, es decir que al adolescente que se encuentre en el SRP se le deben garantizar las mismas condiciones educativas que al adolescente que no, teniendo siempre presente los modelos flexibles de aprendizaje que se han mencionado anteriormente en la educación inclusiva, pues la educación en el SRPA debe garantizar este derecho a todo adolescente en conflicto con la ley sin distinción de ningún tipo (muy en la línea de la educación inclusiva), y que una vez el adolescente haya cumplido con su sanción, éste pueda reingresar a una IE sin que vea mermadas sus competencias, habilidades y conocimientos.

En la búsqueda de documentación en esta categoría desde la SED se encontró lo siguiente:

### ***Lineamiento de política de educación inclusiva***<sup>20</sup>

Este documento es el lineamiento de política de educación inclusiva de la SED, política que va encaminada a que el Distrito responda en las IE, a la diversidad que se presenta en los contextos educativos, eliminando las barreras de aprendizaje que ya se mencionaron en la revisión de la documentación del MEN.

La política de educación inclusiva de la SED, va muy de la mano de la política establecida por el MEN lo que significa que hay una articulación de la política pública en el nivel nacional y distrital. La SED, al igual que el MEN, tiene claro que la política

---

<sup>20</sup>Ver SED, 2018. *Lineamiento de Política de Educación Inclusiva*.

de educación inclusiva en el país responde también a un llamado desde los organismos multilaterales y la normativa internacional; y de unos compromisos que el país ha firmado, en los cuales se compromete a adoptar la política de educación inclusiva dentro de la política educativa nacional, tal como se evidencia en los documentos del MEN revisados, de manera que el Distrito hace una apuesta en grande por reconocer y valorar la diversidad que se presenta en los contextos escolares y por garantizarle a todos los estudiantes una educación de calidad, sin distinción alguna de raza, sexo, edad, credo, orientación sexual, discapacidad, etc.

Al igual que el MEN, la SED entiende que la discriminación se refuerza o elimina en el contexto educativo y que por tanto la política de educación inclusiva enseña a los estudiantes el respeto por la diversidad, no sólo en el ámbito escolar sino en todos los espacios de la vida. Así mismo, entiende que es el sistema educativo el que debe adaptarse a la particularidad del estudiante, por eso la SED desde el PSE da una visibilidad a la inclusión en el contexto escolar, puesto que,

Una “Bogotá Mejor para Todos” es aquella en la que se reconoce y se valora la diversidad de las personas que la habitan, independientemente de su origen étnico racial, orientación sexual, identidad de género, edad, discapacidad, talento y/o capacidad excepcional o si es víctima del conflicto armado interno, entre otras.  
(SED, 2018b, p. 7)

Es importante entender que la SED concibe a la diversidad como “las características individuales, sociales y culturales en términos de género, sistema etario, origen étnico-racial, nacionalidad, religión, etcétera” (p. 16) de cada persona y por tanto se denomina “diverso” a la forma que cada persona tiene de relacionarse consigo misma y con los demás, desde y a través de esas características. Desde este punto de vista, la SED también entiende que todos los estudiantes son “diversos” desde sus particularidades, y por tanto la educación inclusiva es para

todos; sin embargo, hay mayor concentración en los estudiantes que tradicionalmente han sido vulnerados por alguna condición como estudiantes víctimas del conflicto armado, con discapacidad, con capacidades y/o talentos excepcionales, que se encuentran en condiciones de salud que impiden la escolaridad regular, en dinámicas de trabajo infantil, en extra edad, con orientación sexual diversa, en conflicto con la ley penal, pertenecientes a grupos étnicos y enfoque de género.

Tal es la importancia que da la SED a la política de educación inclusiva, que el lineamiento fue construido a partir del análisis de diversas fuentes como normativas nacionales e internacionales, producción académica, resultados de experiencias exitosas, datos estadísticos, opiniones de expertos y visitas a las IE y las localidades, para identificar en campo las barreras a las que se ven enfrentados los estudiantes y a partir de la recolección de toda la información que arrojaron estos ejercicios, surge la política educativa inclusiva en el distrito. Así lo expresa la SED en este documento,

Este Lineamiento de Política de Educación Inclusiva recoge los avances de los últimos años, los anhelos y las luchas de poblaciones que históricamente han sido discriminadas o excluidas de la escuela, los avances teóricos de la comunidad académica internacional y la más reciente normativa internacional y nacional. Por esta razón, el lineamiento de política de educación inclusiva no es un programa más de este gobierno, sino una política de ciudad de largo plazo y que pretende transformar el Sistema Educativo hacia una ciudad y una educación más incluyente que valora positivamente la diversidad de sus niños, niñas, jóvenes, personas adultas y adultos mayores, a partir de una implementación progresiva de acciones que logren responder a las necesidades de



la población estudiantil, y a la diversidad de estilos de aprendizaje.  
(SED, 2018b, p.8)

En este sentido, el Distrito y la SED entienden que la política inclusiva surge también desde el estudiante, es decir, al igual que lo propone el MEN; el estudiante aquí no es un actor pasivo de su realidad que simplemente recibe una metodología ya establecida, sino que él, al igual que sus cuidadores, participan en la construcción de la misma y es desde esa orilla que se concibe el modelo flexible de enseñanza, pues es éste el que se debe acomodar al estudiante, es decir, es el estudiante quien establece cómo hacerlo, de este modo la SED concibe que “la Educación Inclusiva implica la transformación de las instituciones educativas, los sistemas educativos y el contexto social para dar respuesta a las diversidades que caracterizan a los estudiantes, mediante espacios y procesos en los que estos puedan participar y apropiarse de su proceso educativo”. (SED, 2018b, p. 16).

Los enfoques del lineamiento de la política de educación inclusiva del Distrito son<sup>21</sup>:

- Enfoque de Derechos Humanos: busca garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones para todos.
- Enfoque Diferencial: se garantiza el derecho a la educación desde las características y necesidades particulares de las personas y poblaciones.
- Enfoque Territorial e Incremental: se garantiza el derecho a la educación desde las características propias de los territorios.
- Enfoque y Perspectiva de Género: considera las relaciones de poder basadas en las diferencias entre sexos.
- Enfoque y Perspectiva de Interseccionalidad: considera las desigualdades sociales que se derivan de la interacción de factores sociales, económicos, políticos, culturales y simbólicos entre otros.

---

<sup>21</sup> Ibídem

El modelo educativo de atención integral de la SED contiene los siguientes elementos:

1. Elaboración e implementación de orientaciones pedagógicas
2. Lineamientos de formación dirigida a la comunidad educativa
3. Organización del sistema de apoyos
4. Disposición de recursos y materiales facilitadores del aprendizaje

El lineamiento de política de educación inclusiva está compuesto por 3 dimensiones y 4 ejes transversales, a saber:

Dimensión 1: Una ciudad educadora que valora la diversidad

Dimensión 2: Un sistema educativo distrital que se transforma y aprende.

Dimensión 3: Una escuela en la que todos participan y aprenden

Eje 1: Comunicación diversa y reconocimiento de la diversidad de saberes

Eje 2: Participación y cultura colaborativa

Eje 3: Flexibilidad e innovación

Eje 4. Reflexividad y retroalimentación

La política de educación inclusiva desde la SED, se concibe además como una política integral, en el sentido de que a través de ella se pueden garantizar muchos otros de los aspectos en los que hace hincapié el PSE en la línea de Calidad Educativa, como por ejemplo, la calidad educativa misma a través del fortalecimiento curricular para esta población, que implica enfocarse en desarrollar las competencias que se consideran importantes para desenvolverse en el mundo de hoy como lo son, la lecto-escritura, las competencias matemáticas y socioemocionales, el inglés y las nuevas tecnologías de información; y a través del desarrollo de estas competencias poder garantizar las transiciones efectivas y las trayectorias completas. De manera que es todo un proceso articulado, en el que cada elemento es importante para desarrollar el otro. La SED considera que,

la educación inclusiva se presenta como la perspectiva más adecuada, ya que articula en una sola política un gran número de programas nacionales y distritales que actualmente se están implementando en el Distrito Capital, incentivando sinergias por las que se logra con una mayor eficacia y eficiencia, una mejora en la calidad, en la pertinencia y en la equidad de la educación para toda la población estudiantil. (SED, 2018b, p.35)

## **Eje 6: Transiciones Efectivas y Trayectorias Completas**

Tal como ya se ha mencionado a lo largo de este documento, el concepto de la ciudad educadora que aparece en el PSE 2016-2020, hace énfasis en que los aprendizajes no son exclusivos del aula de clase o del colegio, por lo que es importante crear ambientes de aprendizaje en toda la ciudad, como una forma de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, desde la educación inicial hasta la educación media. Es en este sentido que la SED pone todo su esfuerzo por garantizar a los estudiantes las transiciones efectivas y las trayectorias completas entre y a lo largo de los distintos niveles educativos. El actual PSE define a las transiciones efectivas como el desarrollo que hacen los estudiantes de las diferentes competencias, en el momento que deben hacerlo, “para reducir la deserción en momentos críticos entre un nivel y otro, y para evitar que niveles superiores tengan que realizar ejercicios de nivelación que retrasan el alcance de sus propios objetivos formativos” (PSE, 2017, p.107). De otro lado, las trayectorias completas hacen referencia a la permanencia del estudiante en el sistema educativo formal (hasta la educación superior), previniendo así la deserción escolar.

En este marco, la SED plantea en el PSE una serie de acciones y estrategias para garantizar esas transiciones efectivas desde 5 componentes; educación inicial, desarrollo integral de la educación media, transición a la educación superior, educación superior para todos y educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Desde el SISPED, este eje se concentrará sólo en el componente del desarrollo integral de la educación media, pues los tres últimos están por fuera del marco del sistema pues ya no se trata de estudiantes en el contexto escolar. Respecto a la educación inicial, los énfasis se dan en las otras categorías del SISPED de la Fase 3 como lo es el fortalecimiento pedagógico y curricular, el desarrollo de las competencias ciudadanas y la educación inclusiva. En cambio, frente al desarrollo integral de la educación media, sí hay unos desarrollos específicos de la política pública que no son transversales ni propios de ningún otro nivel educativo, como la orientación socio-ocupacional, la diversificación de conocimiento por fuera de la IE, o la formación para el trabajo y el mercado laboral; de ahí su nombre de *integral*. Incluso, la jornada única para media tiene unas particularidades desde lo pedagógico que no son aplicables a otros niveles educativos.

Como sólo se encontró un documento desde la SED que habla de la política integral de la educación media, en la que se incluyen las dos categorías que se mencionan en el cuadro 2, en este eje, a diferencia de los dos anteriores, se analizará el componente.

### ***Desarrollo integral de la educación media***<sup>22</sup>

Se concibe como desarrollo integral, porque además de garantizar una educación de calidad para los estudiantes de media, las IE deben: 1. Trabajar en la preparación y acompañamiento académico para el fortalecimiento de competencias básicas, socioemocionales y mayores oportunidades de diversificación; 2. Convocar esfuerzos para el desarrollo y fortalecimiento de procesos de orientación socio-ocupacional de los jóvenes, y 3. Hacer un seguimiento sobre su tránsito a la educación superior, la formación para el trabajo, el desarrollo humano y el mercado laboral. (SED, 2018a, p. 34)

---

<sup>22</sup> Ver SED, 2018. *Desarrollo integral de la educación media: apuestas, avances y retos en la política pública*.

## ***Desarrollo integral de la educación media: apuestas, avances y retos en la política pública***

Este documento expone los avances que desde el Distrito se han hecho en la educación media, cuáles han sido los retos y hacia dónde va encaminada la política, enunciando los lineamientos de política que guiarán el accionar de la SED y de las IE en el desarrollo integral de la educación media en Bogotá. Por lo tanto, el trabajo que hay que hacer con los estudiantes de media es enorme, porque hay que apuntar al fortalecimiento de varios frentes, por un lado está la calidad educativa, por otro la orientación socio-ocupacional, por otro el manejo emocional que viene con la incertidumbre de dejar el colegio. La educación media es tal vez el nivel de transición por excelencia, tal como lo describe la SED,

Se puede afirmar con toda seguridad que la educación media es un nivel educativo con funciones y preocupaciones propias que la diferencian de la educación básica y de la educación superior. Esta preocupación obedece principalmente a su posición estratégica que conecta la escuela con el mundo post-media y a que atiende a una población que ya superó la niñez, pero aún no es adulta. Dicho de otra manera, se asume como un momento educativo clave para que los estudiantes, no sólo transiten hacia las diferentes oportunidades que el mundo les ofrece, sino como un momento que debe proveer las herramientas para afrontar los cambios que demanda avanzar de niño a adulto. (SED, 2018a, p. 59)

Mientras se garantice este desarrollo integral en la educación media, menores serán las probabilidades de deserción de los adolescentes cuando se encuentran en la educación superior, generalmente ocasionada por bajo rendimiento académico (que proviene de una mala educación escolar en la que no se desarrollaron las habilidades y competencias necesarias para enfrentar los retos

de la educación superior y del mundo actual) o por mal manejo de las emociones que surgen en esta etapa educativa. Este desarrollo integral conlleva grandes retos para la SED, pues las competencias que deben tener los adolescentes son más complejas hoy; no basta con saber leer y escribir, sino que hay que hacerlo en niveles que permitan el análisis y la crítica, además del dominio de un segundo y hasta tercer idioma, sumado a ciertas habilidades que son importantes en el mundo laboral.

Es interesante cómo la SED reconoce que hay todavía muchas dificultades presentes en la implementación de la política integral de la educación media, si se quieren conseguir los objetivos propuestos en el PSE y que se convierten en frentes importantes para el trabajo con los adolescentes, pero que por su envergadura se constituyen en retos de largo plazo. La SED (2018) menciona 4 retos principales<sup>23</sup>:

1. Lograr mayores niveles de diversificación en la educación media, pues en la diversificación de la oferta educativa en los colegios, se ha encontrado que esto no siempre es posible y que los estudiantes no pueden escoger siempre los programas a los que asisten, sino que más bien son los que les toca porque es lo que hay, limitando así el objetivo que se quiere con esta estrategia, que es la de ampliar el conocimiento y llevarlos a descubrir conocimiento nuevo.
2. Fortalecer el desarrollo de las competencias básicas, pues es evidente la falencia que existe al respecto, tal como lo muestran los resultados de las pruebas SABER 11.
3. Fortalecer el desarrollo de las competencias socioemocionales para enfrentar de manera asertiva los muchos cambios que experimentan los adolescentes, propios de esta etapa y que tienen efectos sobre todas sus esferas de vida.

---

<sup>23</sup> Íbidem

4. Fortalecer los procesos de orientación socio-ocupacional, pues al igual que la diversificación de la oferta, la información es limitada o inexistente, lo que limita también sus opciones y decisiones sobre su futuro, lo que puede generar un aumento de la insatisfacción de estos estudiantes llevarlos a errar en las decisiones cruciales.

Frente a este último punto, los lineamientos hacen mención de ciertos requerimientos que hace el mundo laboral de sus futuros trabajadores. Es importante mencionar que la educación superior comprende los niveles técnico, tecnológico y universitario, lo que implica no sólo apostar por fortalecer la transición a la universidad, sino por fortalecer los dos primeros niveles, incluso desde educación media, pero tal como lo menciona la SED, las acciones de las IE en esta materia son aún muy pobres, provocando así las limitaciones mencionadas anteriormente, es así que “la falta de conocimiento sobre las oportunidades de acceso a mayores niveles de formación, así como acerca de los programas que ofrece la educación superior y la educación laboral, limitan los campos de acción en los cuales se puede desenvolver un joven una vez finaliza la educación media”, razón por la cual la orientación socio-ocupacional tal como está concebida debe ser fortalecida, no sólo ampliando la información a la que tienen acceso los estudiantes, sino mediante convenios con otras entidades del mundo académico y laboral a las que los adolescentes puedan acercarse e incluso participar activamente en ellas. De manera que la orientación socio-ocupacional requiere,

- i) información suficiente, oportuna, confiable, abierta y comprensible para la comunidad escolar y para la ciudadanía en general; ii) asesoría tanto para el joven como para su familia y para los responsables de la orientación, de forma que puedan llevar a cabo procesos asociados a la construcción de proyectos de vida de los jóvenes, y iii) experimentación sobre las alternativas posibles de educación y trabajo. (SED, 2018a, p. 46)





## Conclusiones

Al hacer la revisión de la producción documental del MEN y la SED frente a las categorías mencionadas en los cuadros 1 y 2 y después de leer los documentos escogidos para este trabajo (ver anexo) se pueden sacar 6 grandes conclusiones que se mencionarán a continuación, dejando claro que su orden no obedece a ningún grado de importancia, sino más bien al orden en que se fueron sucediendo los temas en este documento.

1. Se puede ver que hay una mayor concentración de documentos en lo referente a las políticas de fortalecimiento del lenguaje (hablar, escuchar y leer) y de la educación inclusiva. Esto puede deberse a que la producción documental por parte de los equipos responsables de estos temas es muy alta, o a que existe un énfasis de las entidades en este tipo de políticas.

2. En los procesos de aprendizaje de lecto-escritura, hay un énfasis muy fuerte por parte del MEN en la importancia de la inclusión de la familia, no como un actor anexo, sino como un actor protagónico en el proceso educativo de los estudiantes. Es interesante porque de alguna manera esto entraña un cambio en la visión del proceso educativo en el que dan (también) la responsabilidad al hogar y no sólo a la IE, pues se entiende que el hogar, es decir, padres y cuidadores principalmente, tienen una fuerte influencia en el desarrollo de las capacidades de sus hijos, pues según las referencias mencionadas en estos documentos, los investigadores argumentan que hay diferencias en el aprendizaje de los estudiantes cuando su familia se involucra en su proceso educativo que cuando no lo hacen.

También se ve el énfasis que se da a la biblioteca en la política educativa

tanto a nivel nacional como distrital. La biblioteca pasa a tener un rol protagónico, pues ella es el lugar que puede potenciar las capacidades lectoras de los estudiantes desde lo académico, pero también desde lo lúdico y social, donde no sólo se conciba a la lectura como algo obligatorio, sino como algo que puede resultar divertido, en compañía de profesores y familia. En esta óptica entonces, se puede concluir, tal como se mencionó antes, que el hogar, la escuela y la biblioteca son los 3 espacios fundamentales en los que el niño desarrolla sus habilidades del lenguaje y por tal razón es fundamental el rol activo que tengan los diferentes actores en esos tres lugares en el proceso de fortalecimiento de lenguaje.

3. Desde el MEN se nota el enfoque que se le ha dado a la política inclusiva en torno a la discapacidad. Si bien se habla de la diversidad y de cómo la política inclusiva debe tener en cuenta las particularidades de los estudiantes, tengan éstos o no una discapacidad, desde la presentación misma de los documentos así como su título se ve esta influencia, dejando en un espacio marginal, si se quiere, los otros tipos de diversidades que se expresan en el PSE. En este sentido, la SED es más incluyente (para usar un juego de palabras) con la política de educación inclusiva, pues es claro que habla más de “diversidad” que de “discapacidad”, aunque toma la idea general del MEN de lo que significa ser diverso y hacia dónde debe apuntar la política de educación inclusiva, haciendo explícito que aunque debe incluir a todos los estudiantes, su interés principal es la población que ha sido excluida históricamente que es la que se ha mencionado ampliamente en este documento.

Sin embargo, es evidente en las dos entidades la importancia de este tipo de políticas, pues como se mencionó anteriormente, son políticas integrales que incluyen muchos elementos no sólo de tipo pedagógico en el proceso de garantía del derecho educativo, pues como se menciona en todos los documentos, la política inclusiva da un nuevo significado a la discapacidad, qué significa tener una discapacidad, cómo deben ser eliminadas las diferentes barreras de acceso a la

educación, dado que este es un derecho otorgado por constitución y a nadie puede despojársele de él arbitrariamente bajo ninguna excusa. En este modelo de política inclusiva, es el sistema el que debe adaptarse al estudiante y no al revés, de manera que no hay pretextos para dejar estudiantes por fuera del sistema educativo formal, de ahí el énfasis en los “modelos educativos flexibles”.

También es importante mencionar cómo para las dos entidades a través de la política de educación inclusiva, se elimina la exclusión social, no sólo en el colegio sino en la vida en general, pues se enseña a los estudiantes que todos son distintos y que por esa razón todos tienen fortalezas y aptitudes diferentes que deben ser aprovechadas. Esto desde la concepción de que no es el estudiante quien tiene la limitación, sino que esta proviene de afuera: el colegio, el barrio, la sociedad, etc.

4. Es evidente el vacío documental que hay tanto del MEN como de la SED en las categorías del desarrollo de las competencias matemáticas y del uso de tecnologías digitales. Esto no implica necesariamente que no hayan programas o estrategias que se estén implementando en el Distrito, tal vez estos programas se estén implementando desde años anteriores al 2016, que fue el período de referencia escogido, y por tal razón no se encontró documentación relacionada.

5. También es notorio el énfasis de la SED en el fortalecimiento de la media integral, pues el lineamiento de política pública que aquí se expone, muestra un ejercicio muy juicioso por parte de la entidad de analizar la normatividad nacional e internacional, las experiencias exitosas que se han realizado en otros países, las conclusiones y acuerdos generales que existen sobre esta materia a nivel internacional y las falencias y retos que tiene el Distrito.

6. Finalmente, puede decirse que a pesar de que no todas las categorías están abordadas documentalmente por las dos entidades, el abordaje de las

políticas públicas de las dos entidades va en una misma dirección, lo que demuestra una alineación de la SED con la política nacional; esto es especialmente notorio en el tema de la política inclusiva.

## Referencias bibliográficas

Correa, L. (2018). *Documento que presente la proyección operativa del trabajo de campo y los ajustes realizados al diseño cuantitativo y a los instrumentos para la consulta a las fuentes primarias correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Calidad Educativa para Todos, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 3*. Bogotá: IDEP.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016a). *Familias lectoras*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016b). *Lectores Con-Sentidos*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016c). *Lineamientos para la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016d). *Lineamientos para proyectos de fortalecimiento de inglés*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016e). *Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017a). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017b). *Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017c). *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f). *Orientaciones para la implementación del apoyo académico especial y apoyo emocional a niñas, niños y jóvenes en condición de enfermedad*. Bogotá: MEN.

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

Rojas, L. (2017). *Informe técnico que dé cuenta del proceso y los resultados del análisis documental de la producción de la Secretaría de Educación Distrital para la estrategia Calidad Educativa para Todos, asignadas por el supervisor*. Bogotá: IDEP.

Rosero, J. (2017). *Informe técnico que dé cuenta del proceso y los resultados del análisis documental de la producción de la Secretaría de Educación Distrital para la estrategia Calidad Educativa para Todos, asignadas por el supervisor*. Bogotá: IDEP.

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

Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2018a). *Desarrollo integral de la educación media: apuestas, avances y retos en la política pública*. Bogotá: SED.

Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2018b). *Lineamiento de Política de Educación Inclusiva*. Bogotá: SED.

Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2018c). *Plan de Fortalecimiento de la lectoescritura 2017-2020*. Bogotá: SED.

Vargas, L. (2017). *Informe técnico del proceso y los resultados del análisis documental de la producción de la secretaría de educación distrital para las estrategias del programa equipo para el reencuentro, la reconciliación y la paz*. Bogotá: IDEP.

Vargas, L. (2018). *Resultados del análisis documental de la producción programática del MEN y la SED correspondiente a la línea estratégica del Plan Sectorial de Educación Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, en el marco de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los contextos escolares, Fase 3*. Bogotá: IDEP.

## Anexos

TIPO	FORMATO	ENTIDAD	AÑO	TÍTULO	EDITORIAL/ PRODUCT ORA	CARACTERÍSTICAS FORMALES			LOCALIZACIÓN	PALABRAS CLAVE
						Pág	Duración	Otra		
Lineamientos de acciones	Escrito	MEN	2016	Lineamientos estándar para proyectos de fortalecimiento del inglés	NA	50	NA	NA	<a href="https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357562_recurso_3.pdf">https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357562_recurso_3.pdf</a>	Inglés, Creación de proyectos
Orientación estratégica	Escrito	MEN	2016	Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición	NA	48	NA	NA	<a href="http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones%20para%20promover%20la%20lectura%20y%20escritura_Transicion.pdf">http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones%20para%20promover%20la%20lectura%20y%20escritura_Transicion.pdf</a>	Lenguaje, Derechos básicos de aprendizaje
Guía de ejecución o realización de acciones	Escrito	MEN	2016	Lectores Sentidos	Con-NA	50	NA	NA	<a href="http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/6_lectores_con_sentidos.pdf">http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/6_lectores_con_sentidos.pdf</a>	Promoción de la lectura, familia
Guía de ejecución o realización de acciones	Escrito	MEN	2016	Familias Lectoras	NA	74	NA	NA	<a href="http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/familias_lectoras.pdf">http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/familias_lectoras.pdf</a>	Lectura, enseñanza de la lectura, educación preescolar
Lineamientos de política pública	Escrito	MEN	s.f	Orientaciones para la implementación del apoyo académico especial y apoyo emocional a niñas, niños y jóvenes en condición de enfermedad	NA	19	NA	NA	<a href="https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356821_recurso_1.pdf">https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356821_recurso_1.pdf</a>	
Guía de ejecución o realización de acciones	Escrito	MEN	2017	Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media	NA	60	NA	NA	<a href="https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-360294_foto_portada.pdf">https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-360294_foto_portada.pdf</a>	Educación inclusiva, talentos excepcionales, estudiantes con discapacidad, transiciones educativas
Guía de ejecución o realización de acciones	Escrito	MEN	2017	Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y	NA	106	NA	NA	<a href="https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-360295_foto_portada.pdf">https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-360295_foto_portada.pdf</a>	Talentos excepcionales, estudiantes con discapacidad, familia



talentos excepcionales										
Lineamientos de política pública	Escrito	MEN	2016	Lineamientos para la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA	NA	109	NA	NA	<a href="https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360757_recurso.pdf">https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360757_recurso.pdf</a>	Adolescentes, sistema de responsabilidad penal, educación inclusiva
Lineamientos curriculares	Escrito	MEN	2017	Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva	NA	230	NA	NA	<a href="https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf">https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf</a>	Discapacidad, atención diferencial, educación inclusiva
Lineamientos de política pública	Escrito	SED	2018	Lineamiento de política de educación inclusiva	NA	56	NA	NA	<a href="http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/9876">http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/9876</a>	Educación inclusiva
Lineamientos de política pública	Escrito	SED	2018	Plan de fortalecimiento de la lectoescritura: 2017-2020	NA	60	NA	NA	<a href="http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/9874">http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/9874</a>	Lectoescritura, competencias para la vida, comunicación
Lineamientos de política pública	Escrito	SED	2018	Desarrollo integral de la educación media: apuestas, avances y retos en la política pública.	NA	68	NA	NA	<a href="http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/9872">http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/9872</a>	Educación media, orientación profesional, transiciones efectivas, media integral