



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.



# Formación integral en los colegios oficiales de Bogotá: Desafíos y perspectivas<sup>1</sup>

## I. Resumen

De acuerdo con el Índice del Derecho a la Educación (IDE), en el 2020 Bogotá presenta un cumplimiento del 66,07% para el indicador de aprendizaje integral (IDEP, 2020). Si bien este indicador es uno de los que presenta los niveles más altos de cumplimiento en el componente de aceptabilidad, denota retos importantes en esta materia para el sistema educativo distrital. Cabe destacar que en Bogotá se han realizado esfuerzos por abordar este tipo de aprendizajes, especialmente a través de las actividades de los centros de interés de la jornada única y de tiempo escolar complementario, así como de otras políticas y programas transversales en los últimos quince años. Por otro lado, la ciudad cuenta con estrategias para



medir el aprendizaje integral, como es el caso de las competencias y habilidades asociadas a la educación integral en las pruebas SER, y más recientemente con la creación del Sistema Multidimensional de Evaluación y Desarrollo de Competencias para el Siglo XXI. No obstante, a pesar de los avances que se han dado en incorporar la integralidad en todos los niveles de la política educativa distrital, es necesario articular acciones que permitan mejorar el cumplimiento cabal de la dimensión de aceptabilidad y velar por la garantía de un aprendizaje integral para los niños, niñas y adolescentes de Bogotá.

## II. Introducción

El aprendizaje integral surge de la necesidad de entender al estudiante como un individuo multidimensional, que requiere la integración de ciertas habilidades y capacidades para su desarrollo (Secretaría de Educación Distrital, 2014). En la actualidad, a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) se miden competencias globales que apuntan a entender la capacidad multidimensional, la cual recoge habilidades que permiten: (i) analizar situaciones relevantes a nivel cultural, global y local;

(ii) comprender y ser capaz de abordar la opinión de los demás; y (iii) mayor compromiso y disposición para realizar las acciones que se requieran con el fin de promover el bienestar y desarrollo social.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) considera la formación integral como un ejercicio colectivo e institucional en el que converge el conocimiento, el reconocimiento de la diferencia, así como los cuestionamientos permanentes sobre la condición humana y la cultura<sup>2</sup>. El propósito de una educación

<sup>1</sup>Óscar Alexander Ballén • Asesor de Dirección | Luis Alejandro Baquero Garzón • Investigador Subdirección Académica | María Jimena Padilla • Investigadora Subdirección Académica | Daniel Bernal • Investigador Subdirección Académica | Jaime Sebastián Lobo • Investigador Subdirección Académica.

<sup>2</sup>Ministerio de Educación Nacional (s.f). La formación integral en el ámbito universitario colombiano. Recuperado el 11 de junio, 2021, de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-302596\\_archivo\\_pdf\\_medellin\\_formacionintegral\\_nueve.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-302596_archivo_pdf_medellin_formacionintegral_nueve.pdf).

integral está asociado al desarrollo de una vida armoniosa en ambientes culturales diversos, promover cambios en el mercado laboral, el uso responsable y efectivo de las redes sociales y el apoyo a las metas de desarrollo sostenible. Bogotá no ha sido ajena a los procesos de educación integral y ha realizado algunos esfuerzos por entender cómo educar y evaluar desde este enfoque, además de haber realizado aproximaciones para conocer el desempeño de los estudiantes en áreas de aprendizaje integral.

La integralidad en los fenómenos educativos puede abordarse desde distintos niveles. Por un lado, desde una mirada específica del aula, se puede analizar desde los procesos de aprendizaje integral que promueven los docentes, padres de familia y comunidad en general. Por otro lado, a nivel institucional se puede ver mediante herramientas de gestión escolar asociadas al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de Convivencia, así como programas e iniciativas promovidas desde la escuela. Igualmente, se puede revisar la integralidad en el campo educativo desde las acciones de política pública que las diferentes administraciones de la ciudad han desarrollado con el objetivo de garantizar una educación integral para la comunidad en general. Desde estas perspectivas, el presente documento se realizó a partir de algunas entrevistas con funcionarios

de la Secretaría de Educación Distrital (SED) y un grupo focal de maestros del distrito, con miras a ampliar y complementar la información recolectada a partir de la búsqueda bibliográfica y el análisis documental.

De esta manera, como una aproximación a entender qué implica hablar de educación integral y cómo se pueden promover y fortalecer procesos que permitan su abordaje, en la presente Nota de Política Pública N°5, se exponen algunos aspectos que deben tenerse en cuenta en términos de aprendizaje, educación y formación integral. Para ello, en un primer momento se presentan los resultados para Colombia de algunas mediciones PISA que se relacionan con variables que se pueden considerar dentro de la integralidad de la educación, al tiempo que se analizan los resultados obtenidos para el indicador de aprendizaje integral medido a través del IDE para Bogotá (IDEP, 2020). En esta misma línea, se realizan algunas aproximaciones al concepto de educación integral, vista más allá de lo que se concibe como aprendizaje y formación integral.

Posteriormente, a partir de las aproximaciones y los planteamientos alrededor de la educación integral, se analizan algunos retos y perspectivas de abordaje, y finalmente se presentan algunas conclusiones y recomendaciones de política pública a tener en cuenta.

### III. Formación integral y competencias: contextos y apuestas

A nivel nacional, los resultados PISA muestran algunas debilidades para el país en el desarrollo de las competencias globales de los estudiantes. Colombia, junto con Francia, Lituania, Eslovaquia e Italia, representan los países que tienen una menor comprensión de la perspectiva de los demás.

Asimismo, en los países participantes, las niñas reportaron mayor respeto por personas de otras culturas que los niños, aspecto en el que Colombia también presentó una brecha ajustada. Por otra parte, también se midió el compromiso de los estudiantes

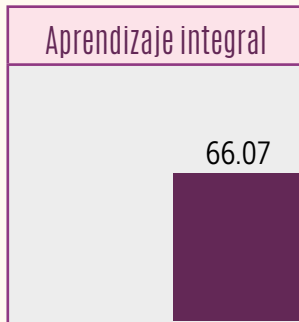
para emprender pequeñas acciones que muestren compromiso con el cambio global; un ejemplo es que más del 80% de los estudiantes en el país reportan reducir el consumo de energía para proteger el medio ambiente.

En el contexto de Bogotá, mediante la medición realizada en 2020 del IDE (IDEP, 2020), el indicador de aprendizaje integral presenta un cumplimiento del 66,07% (Gráfica 1). Este indicador hace parte de la dimensión de aceptabilidad, y es uno de los que presenta los niveles más altos de cumplimiento, sin

embargo, teniendo en cuenta que la cifra corresponde a información recolectada para 2019, dadas las limitaciones para tener un comparativo y abarcar un espectro tan amplio como el de aprendizaje integral, se

hace necesario explorar más a fondo en qué consiste el aprendizaje integral y cómo se pueden comprender ciertos aspectos asociados.

Gráfica 1. Aprendizaje integral 2020



El indicador de aprendizaje integral en el IDE<sup>3</sup> se construyó a partir de cinco subindicadores, los cuales indagaron, a nivel de las instituciones educativas, sobre el PEI y el Manual de Convivencia. Al respecto, los subindicadores que se consideraron fueron los siguientes:

- i. Apoyo al desarrollo de los estudiantes desde el PEI.
- ii. Promoción de derechos y libertades desde el PEI
- iii. Objetivos desarrollados desde el PEI.
- iv. Publicación del PEI en la página web de la institución educativa.
- v. Publicación del Manual Convivencia en la página web de la institución educativa.

Frente a los resultados, la primera variable que se tuvo en cuenta para este indicador se pregunta si el PEI promueve y apoya el pleno desarrollo de la personalidad, los talentos y las capacidades mentales y físicas de los estudiantes, a lo cual el 94,76% de los consultados respondió que sí. Dentro de los colegios que respondieron que sí, el 76,68% consideró que el área en la que se desarrollan los proyectos derivados del PEI tienen que ver, principalmente, con deporte, arte y cultura.

La segunda variable consulta por si el PEI promueve el respeto por los Derechos Humanos y las libertades fundamentales, a lo cual el 98,24% de los consultados respondió que sí. En la tercera variable, relacionada con la segunda, al consultarse por cuál es el enfoque en el PEI, el 95,34% manifestó que responde al cumplimiento de los Derechos Humanos, mientras que el 72,67% considera que el PEI está en línea con los Derechos Humanos y el libre desarrollo de la personalidad. Por otro lado, del total de consultados, solo el 11,04% manifiesta que el PEI responde al estudio y la comprensión crítica de la cultura, una cifra bastante baja si se considera que las principales áreas que desarrolla el PEI tienen que ver con la cultura.

Pensar en el PEI como un instrumento a través del cual se pueden identificar variables que den cuenta del aprendizaje integral, tiene sentido en la medida en que este es la hoja de ruta de los establecimientos educativos, y que estos deben contener algunos elementos mínimos que les permitan alcanzar una formación integral, tal como lo establece el Decreto 1860 de 1994. Cabe destacar que en el marco del PEI, entre otras cosas, se busca consolidar la estrategia pedagógica para guiar las actividades orientadas a la formación, así como las estrategias de articulación de la institución educativa con distintas expresiones culturales y locales, pues con el PEI se busca que

<sup>3</sup> La Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas, que pertenece a la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, y la Dirección de Talento Humano, perteneciente a la Subsecretaría de Gestión Institucional

los establecimientos educativos fijen sus objetivos en función de las condiciones sociales, culturales y económicas de su entorno.

El aprendizaje integral cobra relevancia en este contexto si se entiende como el proceso que permite a los estudiantes desarrollar habilidades más allá de la apropiación del conocimiento (Grupo focal maestros, comunicación personal, 26 de mayo de 2021), y como una reconfiguración de las dinámicas de la educación misma. En este contexto, hay elementos que deben considerarse más allá del PEI, como los procesos de aula, las dinámicas de enseñanza y aprendizaje docente, así como la interacción entre la comunidad educativa.

Ahora bien, de acuerdo con las otras dos variables, las cuales indagan por la ubicación en las páginas web de las instituciones educativas tanto del PEI como del Manual de Convivencia, se encontró que solo el 50,61% tienen publicado el PEI en sus páginas web, mientras que el 65,67% tienen publicado en su página web el Manual de Convivencia. Frente a estas últimas dos variables relacionadas con el desempeño del indicador “aprendizaje integral”, es importante tener en cuenta que, aunque no son aspectos determinantes a la hora de garantizar un aprendizaje integral, pueden incidir sobre las buenas prácticas que deben tenerse en cuenta de cara a promover y estimular la garantía de derechos, la participación democrática, el pensamiento crítico y otros elementos centrales de la integralidad en los procesos educativos, como un conjunto interconectado de garantías y responsabilidades recíprocas.

De esta manera, la discusión alrededor del aprendizaje integral y de cómo se puede promover, pasa por entender la formación como algo que va más allá de lo cognitivo, y que aborda la formación física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética y cívica de los seres humanos. Así mismo, este enfoque educativo incluye la formación para la resolución de problemas, las habilidades blandas y la formación socioemocional que también deben tenerse en cuenta. Al respecto, es importante mencionar que el aprendizaje integral es una dimensión de lo que se entiende por educación integral, y que en su conjunto pasan por el concepto de formación integral, la cual se entiende como una línea orientadora del proceso

formativo, con flexibilidad curricular, orientada a que el estudiante aprenda a aprender, en el marco de una educación crítica y activa (Tovar, 2002).

Si se analizan algunos de los supuestos teóricos que más han marcado el inicio de una perspectiva de la formación integral y del desarrollo humano, es posible evidenciar una tendencia hacia nuevos enfoques y percepciones en este escenario. Autores como Gardner (1987) postulan la idea de la existencia de *inteligencias múltiples*; dicha idea revolucionó la educación a nivel mundial, ya que parte del reconocimiento de la diversidad de habilidades y capacidades diversas en los individuos. Dicha teoría rechaza la idea tradicional reduccionista de la inteligencia como una sola; a su vez, rechaza las tradicionales métricas para su medición. Así mismo, enfoques teóricos como los de Morin (1994) y Maturana (1990), plantean la idea de un *pensamiento complejo* que permita hacer frente al paradigma de simplicidad y disgregación de los conocimientos. En este sentido, el pensamiento complejo se establece como un intento por articular las disciplinas del pensamiento, entendiendo que el conocimiento no se estudia en sí mismo, sino en relación con un entorno y realidad dentro de un sistema complejo.

Por su parte, teorías como el *desarrollo humano* de Amartya Sen (2000), no ven a la educación como un medio para el crecimiento económico e industrial; más bien, la conciben como un fin en sí mismo, en tanto que permite la libertad humana, entendida como la capacidad para llevar la vida de acuerdo con las razones individuales. En este sentido, la libertad es el objetivo del desarrollo humano, y este se evalúa en términos de la capacidad de las personas para lograr desempeños humanos y valiosos ya sean individuales o sociales. En la misma línea, autores como Max Neef (2006), postulan ideas como la Economía a escala humana, en la cual se plantea el crecimiento enfocado más hacia las personas y no hacia los objetos. Se promueve por tanto el ser humano y su dimensión subjetiva como el centro de las discusiones y análisis sobre el desarrollo, el cual se enfoca más en la gente, que en los escenarios económicos o monetarios.

Como se ha dicho, tanto en Bogotá como en la región, hay una fuerte tendencia a desarrollar esfuerzos para



reducir las brechas de cobertura y desigualdad en el sistema educativo, con una mayor profesionalización docente para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, en los últimos 20 años han emergido nuevos enfoques conceptuales y perspectivas epistemológicas que permiten una comprensión más integral de la realidad social y la educación. Particularmente (contrario a los enfoques tradicionales), el enfoque conocido como el giro afectivo plantea un rol de las emociones para la vida pública y la *emocionalización* de la vida. Es así como el cuerpo, las emociones, el afecto, los sentimientos y la apuesta por metodologías transdisciplinarias, configuran apuestas conceptuales para reencuadrar y transformar la educación tradicional (Ballén et al., 2020).

Todo el planteamiento de estas nuevas ideas y enfoques de desarrollo humano que postulan nuevas perspectivas de aprendizaje y educación integral, también tienen eco en Bogotá. Aunque tradicionalmente los esfuerzos en la ciudad han sido positivos en torno al fortalecimiento de la cobertura educativa (liderando la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en el país), los gobiernos comienzan a articular apuestas que permiten hacer frente a nuevas tendencias y planteamientos educativos para el desarrollo humano. Adicionalmente, en el marco de la pandemia del COVID-19, se ha destacado la necesidad de medir aprendizajes diferentes a los tradicionales, priorizando competencias y valores que se han puesto como prioritarios en el contexto de la pandemia, como el autocuidado, la solidaridad, la resiliencia, así como las competencias y aptitudes socioemocionales, entre otras (CEPAL-UNESCO, 2020).

En esta medida, la educación integral se puede entender también como el puente que busca juntar las distintas dimensiones de la vida que requiere una persona para su desarrollo y comprensión del mundo (Grupo focal maestros, comunicación personal, 26 de mayo de 2021). Por ello, apostar por una educación integral consiste en valorar la pertinencia de las herramientas de política pública, de gestión escolar y de aula para responder a las necesidades propias del contexto social y cultural.

## Educación integral en Bogotá: los asuntos pendientes

Si bien los esfuerzos realizados en torno a elementos de acceso, gratuidad y alimentación han sido constantes en la ciudad durante los últimos cinco gobiernos, es posible evidenciar que la apuesta por componentes para un desarrollo integral del aprendizaje ha mostrado diferentes apuestas. La trayectoria en Bogotá, en torno a la integralidad en la educación, ha sido variada y los enfoques han cambiado de acuerdo con las estrategias específicas de los gobiernos.

Los esfuerzos educativos realizados durante los últimos quince años en política educativa se han enfocado, principalmente, en temas como acceso, gratuidad y alimentación escolar. Aún es necesario ampliar las oportunidades de acceso a todos los niveles educativos y grupos sociales durante el ciclo vital. Lo anterior, plantea la importancia de dar una mirada integral al aprendizaje desde el equilibrio entre las esferas del Ser, el Saber y el Hacer, permitiendo así el desarrollo del estudiante a través del ejercicio de sus libertades y capacidades. De la misma manera, se postula la importancia de establecer en la educación un enfoque hacia la formación ciudadana y la participación social, política y económica (Misión calidad para la equidad, 2014).

Durante el gobierno de Luis Eduardo Garzón, “Bogotá sin Indiferencia” buscó brindar educación y seguridad alimentaria. Los principales objetivos de la época se encontraban enfocados en la consecución, alcance y materialización integral del derecho a la educación. Lo anterior entendido como gratuidad total; mejores instalaciones educativas; apoyo a la alimentación; salud y transporte escolar. Luego, y siguiendo la tendencia hacia la garantía de la educación como derecho y configuración de condiciones para la formación integral, la política educativa “Educación de calidad para una Bogotá positiva” inicia un proceso de transformación educativa en la ciudad. Surge la iniciativa de Reorganización Curricular por Ciclos (RCC), la cual tiene su fundamento pedagógico en el desarrollo humano centrado en el reconocimiento de los individuos como seres integrales, con capacidades,



habilidades y actitudes a desarrollar frente a la consecución de un proyecto de vida individual y social. La RCC fue una iniciativa que pretendió articular las intenciones de formación, las estrategias de organización curricular, los recursos didácticos y las acciones pedagógicas y administrativas de las instituciones, orientadas a satisfacer las necesidades cognitivas, socio afectivas y de desarrollo físico como creativo de los estudiantes. Los ciclos se establecen por grados y edades desde una perspectiva del desarrollo humano con un diseño que permita la reestructuración de la fragmentación de las disciplinas y conocimientos. Es decir, la nueva visión por ciclos planteaba un modelo de formación integrado con un enfoque constructivista, centrado en el reconocimiento de los sujetos (Conde et al, 2015).

La política educativa de “Bogotá Humana” se enlaza con los avances y esfuerzos de la RCC apelando a una formación en las dimensiones del Ser y del Saber. En esta medida, se configuró la apuesta “Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40”, el cual busco una coherencia entre los contextos socioculturales y las características de los niños, niñas y jóvenes frente a sus diferentes etapas de desarrollo. El propósito del proyecto 40x40 fue ampliar la cobertura en la educación inicial, extender las jornadas escolares, generar alianzas con instituciones y universidades; fomentar experiencias significativas y el cuidado calificado, así como también el acceso a la cultura, el deporte, la alimentación saludable, la promoción de vida saludable, entre otros.

En el marco del Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos”, se planteó el programa “Emociones para la vida”, enfocado principalmente en el desarrollo de las competencias ciudadanas y socioemocionales en el aula. El enfoque se centró mayoritariamente en la convivencia, los Derechos Humanos y el manejo de emociones como herramientas para mejorar la calidad de vida y el desarrollo humano. De esta manera, aunque directamente relacionados, las temáticas y enfoques para la formación integral, así como la apuesta por una organización curricular que permita una educación integral, se interrumpen frente a la trayectoria que habían presentado gobiernos anteriores en la ciudad.

Actualmente, los esfuerzos, metas y programas del plan “Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI”, realizan una apuesta central dirigida a la educación integral. El programa de formación integral “Más y mejor tiempo en los colegios” aspira a ampliar el tiempo escolar en los colegios públicos y rurales buscando desarrollar estrategias de formación integral desde áreas vocacionales (de media fortalecida), deportivas, artísticas, científicas, tecnológicas, ambientales, entre otras. Bajo esta apuesta, se concibe más tiempo para dar lugar al desarrollo de otro tipo de habilidades por fuera de las consideradas hasta ahora como las fundamentales, pues en la medida en que la jornada escolar sea más extensa, habrá más tiempo para otras áreas (Entrevista Secretaría de Educación Distrital, comunicación personal, 10 de junio de 2021).

Por otro lado, existen esfuerzos de otros proyectos que apuestan por la innovación y transformación pedagógica a través de la reestructuración curricular y pedagógica del 100% de colegios públicos, buscando con ello cerrar brechas entre colegios públicos y privados, en el marco del Sistema Multidimensional de Evaluación y el Desarrollo de Competencias del Siglo XXI (Entrevista Secretaría de Educación Distrital, comunicación personal, 10 de junio de 2021). Por otro lado, bajo esta misma línea, se tiene la meta de implementar en el 100% de los colegios públicos el programa de educación socioemocional, ciudadana y construcción de escuelas como territorios de paz.

Uno de los esfuerzos que diversos actores educativos reconocen, son los logros en la educación inicial como un hito dentro de las apuestas de formación integral en Colombia. El MEN y la normatividad nacional establecen las “Bases curriculares para la Educación Inicial”, como también los “Lineamientos de la Educación en Preescolar”. Allí se encuentran configurados algunos lineamientos de educación basados en las dimensiones del desarrollo del niño tales como la dimensión socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética.

En particular, la trayectoria de educación inicial y su enfoque en torno a la integralidad de esta tiene diversos referentes normativos. Desde la Ley 115 de 1994 (General de Educación), se establece el derecho

a la educación para los niños menores de seis años, y se determinó la educación preescolar como el primer nivel educativo del sistema educativo colombiano. Más adelante, el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) reconoce el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, y se establece la educación inicial como un derecho impostergable de los niños menores de 6 años. Por su parte, la política de Estado para la “Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre” (Ley 1804 de 2016), reconoce que el desarrollo integral de los niños y las niñas es posible gracias a un trabajo articulado que implica la construcción e implementación de los referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral (Ministerio de Educación Nacional, 2014), así como la actualización y armonización de los lineamientos curriculares para la educación de 1998 (Barreto et al., 2017).

Para el 2017, el MEN presenta las bases curriculares en el marco de los proyectos educativos institucionales y de los proyectos pedagógicos; en este sentido, trascienden la mirada centrada en las dimensiones del desarrollo infantil, proponiendo un abordaje más integral y flexible para la planeación del docente como mediador y promotor de acciones para el desarrollo y aprendizaje en la educación inicial y preescolar (Barreto et al., 2017). Por su parte, las apuestas curriculares en la ciudad, están principalmente marcadas por el: i) “Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito” que plantea el desarrollo integral en cinco dimensiones: personal-social, comunicativa, corporal, cognitiva y artística; ii) por “La reorganización curricular por ciclos” que pretendía romper el esquema tradicional enseñanza-aprendizaje y plantear una integración de los saberes que reconociera las particularidades de las etapas de desarrollo de los seres humanos en relación con lo cognitivo, lo socioafectivo y lo físico-creativo; y iii) “El currículo para la excelencia 40x40” que también tiene la intención de integrar saberes y potenciar el capital cultural de los estudiantes por medio de experiencias lúdicas, recreativas y artísticas que los haga capaces de sentir, pensar y actuar (Cáceres et al., 2014).

## Los enfoques educativos y las necesidades curriculares

Frente a las demandas que la educación tiene que afrontar, en las épocas recientes, algunos planteamientos apuntan a dos enfoques: uno general, centrado en la comprensión del mundo desde la cultura general, partiendo del desarrollo de capacidades como el conocimiento y significado de las cosas, la comprensión y capacidad de crear, así como la habilidad de tener criterio y tomar decisiones. El segundo enfoque apunta hacia el desarrollo de competencias más específicas, en una apuesta por el conocimiento técnico, dirigido a crear aptitudes para el empleo (Vargas, 2008). En esta medida, hablar de la integralidad de la educación, implica tener en cuenta las distintas facetas de la formación, como el rol social, cultural y económico que desempeñan las personas.

De esta manera, a la hora de pensar el proceso educativo como un camino hacia el ejercicio laboral, adquiere relevancia hablar de la educación basada en competencias, que está más ligada a las necesidades propias del mercado y el contexto socioeconómico, y va más allá de las titulaciones formales, partiendo de la cualificación centrada en las competencias (Descy & Tessaring, 2001). Desde esta perspectiva, apostar por una educación basada en competencias para el trabajo requiere desarrollar mallas curriculares orientadas a las necesidades de formación, que se adapten a los entornos cambiantes que se van generando a través de los nuevos desarrollos tecnológicos y desafíos globales (Vargas, 2008).

El diseño del currículo por competencias parte del perfil profesional, el cual debe describir claramente qué está en capacidad de hacer el egresado una vez entre a ejercer su profesión, y en esa medida plantear la línea de las asignaturas y módulos pedagógicos que ayudarían a alimentar ese perfil profesional. Adicionalmente, este enfoque pasa por unos desafíos en la enseñanza y los procesos de aprendizaje, los cuales deben abordarse desde la planificación docente, los recursos metodológicos a emplear, los procesos de evaluación y el seguimiento al proceso de aprendizaje que debe realizarse (Vargas, 2008).

Por su parte, autores como De Zubiría (2013) plantean que en un mundo global fuertemente interconectado y cambiante, la escuela se presenta fragmentada por áreas, cursos y asignaturas, manteniéndose inflexible y rutinaria. El paradigma que domina la educación no se enfoca en el desarrollo integral sino en la transmisión de información. De Zubiría plantea entonces la necesidad de un currículo por competencias y ciclos que posibilite vincular la experiencia de vida con la cultura, las emociones, la conciencia y las formas de actuar. En este sentido, plantea algunas dimensiones de las competencias como las cognitivas, afectivas y prácticas, que en últimas permiten articular y trabajar en la educación integral desde diferentes áreas y disciplinas con un enfoque central en las competencias para pensar, convivir y comunicarse.

Existe un caso de transformación curricular que ocurrió en Chile para el año 1998, el cual se basó en realizar un cambio de currículo enfocado en el desarrollo de dos competencias: la lectura y el pensamiento crítico de manera general, sin desarticular las diferentes disciplinas y áreas del conocimiento. Esta transformación posteriormente se ve complementada a nivel de aula e instituciones educativas por herramientas como el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) que busca orientar la política de profesionalización docente con instrumentos de acompañamiento y mentoría a docentes e instituciones. Caso similar ocurre en Perú, donde se establece un currículo nacional integrado que se centra en las competencias como elemento articulador ante el contexto, las necesidades y demandas de la sociedad, y donde también se realizaron esfuerzos para desarrollar el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDE) que propende por mejorar la práctica docente y guiar el aprendizaje de los estudiantes.

Un modelo educativo similar que se configura a partir de un marco curricular nacional es el caso de Polonia; allí se establece un marco que fomenta el conocimiento de Lengua, Matemáticas y Ciencias, como a su vez, el aprendizaje de Lenguas Extranjeras, el desarrollo de habilidades y competencias transversales como la experimentación, la investigación científica, la resolución de problemas, el razonamiento y la colaboración. Aunque hay un marco educativo del gobierno central que regula el cumplimiento del



currículo y el desarrollo correcto de las metodologías, son los colegios y docentes quienes tienen autonomía frente a los contenidos y metodologías para que los alumnos adquieran los conocimientos y desarrollen las competencias. El currículo por competencias también valora el trabajo, el esfuerzo, la responsabilidad, los valores cívicos, la solidaridad, la democracia, la tolerancia y la libertad.

En la misma perspectiva, algunos docentes creen que no hay un trabajo articulado frente a la educación integral en bachillerato. Consideran que es difícil cumplir con la programación, y a su vez, apuntarle a lo integral, pues no hay tiempo para hacerlo todo. El número de actividades que se desarrollan no permiten tener tiempo para compartir con otros maestros para socializar cooperativamente los proyectos. Cada docente realiza su proyecto y no hay una integralidad frente a los demás compañeros; en esta medida, si se mejoran los tiempos de planeación y participación de los docentes para el desarrollo de proyectos integradores, eventualmente se mejorará la convivencia y la integralidad en las instituciones (Grupo focal maestros, comunicación personal, 26 de mayo de 2021).

Así mismo, varios docentes consideran que hay una apuesta clara frente a la primera infancia en torno a la formación integral por dimensiones en el aula, pero que hay muchas falencias en bachillerato, básica y media, en tanto los currículos no responden a la realidad contextual de las comunidades (Grupo focal maestros, comunicación personal, 26 de mayo de 2021). Se concibe el sistema educativo como fragmentado en asignaturas desconectadas y como un ejercicio similar a un rompecabezas donde son los estudiantes quienes deben articular y encajar cada una de las fichas de acuerdo con su interés y desarrollo



personal. Los docentes hablan de una brecha existente entre la política pública, los lineamientos y la práctica. Esta brecha se evidencia en las diversas e inconstantes apuestas por configurar una política para la educación integral; en una tendencia a copiar modelos o lineamientos curriculares que no se adaptan a la realidad e integralidad sino a contenidos tradicionales; y en una dificultad de llevar a cabo la articulación de procesos de formación integral en las aulas y en las instituciones educativas. (Grupo focal maestros, comunicación personal, 26 de mayo de 2021).

## Medición y seguimiento de la educación integral

Teniendo en cuenta las diferencias que se encuentran a la hora de hablar de la integralidad de la educación y los aprendizajes, existe un reto de cara al aproximarse a una medición, ya que no hay consensos frente a cuáles son los criterios al hablar de aprendizaje integral. De acuerdo con algunas investigaciones, la formación integral se asocia con la calidad educativa, en tanto los incentivos para ofrecer una educación integral están dados a partir del mejoramiento de la calidad educativa (Ríos, 2010). Al respecto, algunos indicadores como la frecuencia en la actualización de los programas de estudio, el nivel de cumplimiento del currículo (tanto desde las temáticas abordadas como desde el número de clases dedicadas), así como la evaluación de los programas, se han utilizado para analizar la formación integral (Ríos, 2010).

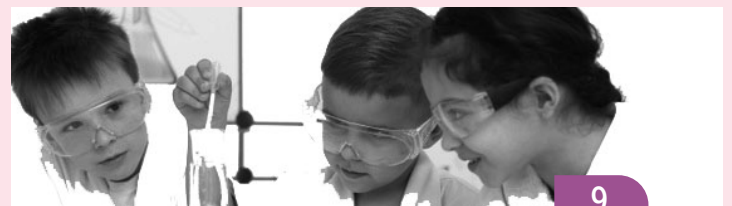
Desde este punto de vista, el currículo termina siendo un elemento central a la hora de abordar la integralidad de la educación, al ser el contenido de lo que se propone en el marco de los abordajes formativos. De esta manera, teniendo en cuenta que el PEI busca responder al contexto y las necesidades de la comunidad educativa, es posible profundizar en lo que este representa, como en las oportunidades que suscita; todo, con el propósito de avanzar hacia una educación integral.

En el año 2015 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) realizaron la valoración de diversos programas

de gestión educativa en el periodo 2012-2015. Algunos de los programas evaluados fueron: Jornada Completa (40x40); la política pública de educación inicial y atención integral para niños de tres a cinco años de edad; y las pruebas SER<sup>4</sup> en tres áreas: arte, bienestar físico y capacidades ciudadanas. El resultado arrojó que las iniciativas son muy innovadoras y que son ejemplos claros de paradigmas de políticas educativas que apuntan a la formación integral de los estudiantes. Por esta razón, recomendaron la continuidad de los programas con modificaciones y ajustes para su mejoramiento (PNUD, 2015).

Para el 2015, los resultados en artes plásticas arrojaron que un 34% de la población valorada tenía un nivel básico, el 37.9% un nivel medio y un 28 % un nivel mínimo. Se evidenció que 4 de cada 10 estudiantes de colegio privado se encuentran en nivel básico mientras en colegios oficiales 3 de cada 10. En el nivel medio el comportamiento es similar, y en el nivel mínimo los colegios públicos tienen 10% más estudiantes. En música, los resultados generales muestran que el 74, 1% de los estudiantes valorados obtuvieron un nivel inferior al básico, el 29,6% un nivel mínimo y un 45,5% nivel medio. Los porcentajes evidencian que los colegios privados tienen mayor porcentaje (7.3%) en el nivel básico de dominio y menor porcentaje (8.5%) en el nivel mínimo.

En torno al bienestar físico, los resultados muestran que la morbilidad sentida se manifiesta en mayor proporción en los jóvenes que no pertenecen a algún centro de interés; que los niños y adolescentes que no realizan actividades lúdicas, deportivas o de tiempo libre y ocio, muestran mayor percepción en síntomas como dolor de cabeza o nerviosismo. Respecto al componente de competencias ciudadanas, este se evalúa y analiza por medio del Índice de Ciudadanía y Convivencia (ICC), el cual entre 2014 y 2015 mejoró, pasando de 0,526 a 0,565. Igualmente, se evidenció que los colegios privados tienen un ICC superior al de los públicos, ya que los esfuerzos por la formación integral permiten avanzar en el mejoramiento, y que las condiciones socioeconómicas inciden en el comportamiento.



<sup>4</sup> Al respecto, una de las problemáticas que se han identificado con respecto a la medición de estas pruebas es que aún no se logra tener una línea base sólida que permita a la Alcaldía tener un punto de comparación, y con base en ello, tomar decisiones de política frente a las dimensiones que se miden en las pruebas SER (Entrevista Secretaria de Educación Distrital, comunicación personal, 10 de junio de 2021).

## IV. Retos y perspectivas de la educación integral

Es importante ocuparse de la discusión en torno a la integralidad de la educación en tanto ésta depende de diversos aspectos, y en todos ellos se debe tener en cuenta que la educación debe responder a las necesidades de la sociedad, la cual es cambiante. Así mismo, tiene que responder a un enfoque de desarrollo humano y del individuo entendido como un ser integral, con capacidades, habilidades, talentos y actitudes a desarrollar. Teniendo en cuenta la medición realizada por el IDE para Bogotá, vale la pena preguntarse sobre qué tipos de aprendizajes se quieren medir y cuáles interesa promover, con miras a identificar variables que permitan un análisis que trascienda el PEI.

La Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) en Bogotá ha sido una de las acciones más contundentes enfocadas en la pertinencia y calidad de la educación y en la transformación pedagógica de los colegios públicos. Para lograr la continuidad de una reforma curricular y pedagógica es fundamental generar aceptación e implementación con los docentes, quienes ejercen un alto grado de “autonomía relativa” en las aulas. Por esta razón, es necesario apostarle a la legitimación intelectual de la propuesta, haciendo un ejercicio constante de ambientación, preparación, seguimiento y evaluación en las diferentes etapas de implementación (Conde, 2015).

Así mismo, partiendo de la necesidad de abordar la integralidad de la educación desde sus múltiples perspectivas, es importante lograr una aproximación desde algunas categorías generales que permitan identificar los aspectos centrales de la educación integral. Al respecto, el enfoque de integralidad en la educación responde al sentido y la finalidad de la misma en función del desarrollo de los estudiantes. De esta manera, es importante identificar cuáles son esos aspectos que deben tenerse en cuenta para hablar de educación integral, partiendo de diversas dimensiones. Así, desde un punto de vista general, el PEI es una primera aproximación, pero requiere una perspectiva más amplia que incluya otros aspectos que permitan identificar dinámicas de aula, de establecimientos educativos, así como desde la gestión administrativa institucional, que responde más a lo misional en términos macro.

En este sentido, una propuesta para ayudar a consolidar acciones que permitan fortalecer la integralidad educativa, pasa por identificar las dimensiones y variables que deben abordarse. Para ello, en la Tabla 1 se exponen, a partir de los distintos niveles o dimensiones, las variables que deben considerarse para construir un modelo de educación integral.

Tabla 1. Dimensiones y variables de la educación integral

Niveles	Variables
Aula	Planes de área
	Planes de asignatura
	Herramientas de acompañamiento y formación
	Proyectos educativos
Institución Educativa	Procesos de articulación docente
	Procesos de planeación integral
Política Pública	Lineamientos
	Curriculos - lineamientos curriculares
	Articulación institucional

## V. Conclusiones y recomendaciones

Teniendo en cuenta que con la evaluación se busca tener información suficiente para valorar el desempeño y, con base en ello, tomar decisiones, cobra importancia el esfuerzo realizado a partir del IDE para conocer el estado actual del aprendizaje integral en Bogotá, así como los aspectos que deben mejorarse. Sin embargo, pese a este esfuerzo para aproximarse a una cifra que diera cuenta del cumplimiento del aprendizaje integral para la ciudad, es importante que existan más datos, cifras e indicadores como los planteados por las Pruebas Ser que permiten evidenciar y complementar información al respecto.

Con respecto al PEI, es importante redefinir algunas preguntas en función de las consultas necesarias para poder lograr una mejor aproximación al aprendizaje integral. De esta manera, sería interesante construir preguntas que indaguen por el currículo escolar, así como por la pertinencia de los proyectos consignados en el PEI para el contexto social, económico y cultural del establecimiento educativo. Ahora bien, más allá del PEI, es importante indagar sobre aspectos curriculares, dinámicas docentes y de aula que permitan una dimensión más amplia de los asuntos que debe abordar la educación integral.

Es fundamental incentivar procesos de articulación para la formación integral a nivel del PEI que vayan más allá del documento en sí mismo, y que posibiliten desde los planes de área y planes de asignatura, un ejercicio integral en el aula y más allá de ella. En este sentido, vale la pena fomentar espacios y tiempos para el fortalecimiento y la articulación de los docentes frente

a los proyectos y actividades educativas. En términos de integralidad educativa, los procesos de formación para la primera infancia son los que más han avanzado desde una perspectiva más amplia de aprendizaje. Por esta razón, es necesario que frente a los demás niveles académicos -primaria, secundaria y media- se realice una apuesta que integre los procesos educativos.

Resulta importante reconocer los esfuerzos desarrollados en aras de impulsar o dar continuidad a propuestas curriculares que permitan la articulación armónica con las comunidades educativas y que fomenten el desarrollo y la educación integral. En esta medida, romper el paradigma hegemónico que comprende la educación desde el lenguaje, las matemáticas y las ciencias, y que deja de lado el fortalecimiento de competencias y habilidades propias del siglo XXI. Así entonces, parece necesario impulsar lineamientos o currículos generales, que respetando la autonomía docente, desarrollen competencias transversales y habilidades acordes a los contextos y las realidades educativas.

Por otro lado, es importante que Bogotá continúe en el ejercicio de afinar los instrumentos que permitan medir el cumplimiento en materia de educación integral, y de esta manera complementar las variables que se han definido en el IDE. Como ya se ha mencionado, además del PEI, es importante que las estrategias de fortalecimiento integral se desagreguen por niveles que van desde el aula y los establecimientos educativos, hasta la institucionalidad local y nacional que emite lineamientos de política pública.



## Referencias

- Ballén, A., Carreño, A. J., y Baquero, L. A (2020-Agosto). *La tensión entre el paradigma hegemónico de la calidad educativa y los enfoques alternativos*. Trabajo presentado en el Foro Nacional Educación y Cultura. Bogotá: Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada.
- Barreto Mesa, M., Caro Yazo, L. Á., Bejarano Novoa, D. C., & Camacho, J. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-341880_recurso_1.pdf).
- Cáceres Cadena, M. D., González Cristancho, C. C., Rivera Hernández, C. F., Mejía Delgadillo, A., Montoya Vargas, J. (2014). *Orientaciones generales: currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Disponible en: [http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/orientaciones\\_generales\\_40x40\\_marzo\\_2014.pdf](http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/orientaciones_generales_40x40_marzo_2014.pdf)
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*. Informe Covid-19. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Conde Bermúdez, M. C. (2015). *Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá DC*. Subdirección Imprenta Distrital. Disponible en: <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Efectosdelareorganizacion.pdf>
- De Zubiría Samper, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Del Valle. (1996). Una pedagogía para la educación integral en la obra de Pedro Poveda: desarrollo de las capacidades y actitudes físicas. *Revista interuniversitaria*, (14), pp. 173-196. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10420/10847>
- Descy & Tessaring (2001). *Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo Informe sobre la Formación Profesional en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en: [https://www.cedefop.europa.eu/files/4009\\_es.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4009_es.pdf)
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago de Chile: Instituto Construir. Disponible en: <http://www.institutoconstruir.org/centrosuperacion/La%20Teor%EDa%20de,20,287-305>.
- IDEP (2020). *Informe final del Índice del Derecho a la Educación en colegios públicos de Bogotá*. Disponible en: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2396>.
- Magisterio (2018). *Evaluación integral para una educación de calidad*. Disponible en: <https://www.magisterio.com.co/articulo/evaluacion-integral-para-una-educacion-de-calidad>
- Maturana, H., & Varela, F. J. (1990). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Ed. Universitaria.
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (2006). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones* (3 ed.). Barcelona: Icara editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El sentido de la Educación Inicial*. Documento No. 20. Bogotá, Colombia: MEN. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341810.html?noredirect=1>



- Ministerio de Educación Nacional (s.f). *La formación integral en el ámbito universitario colombiano*. Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-302596\\_archivo\\_pdf\\_medellin\\_formacionintegral\\_nueve.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-302596_archivo_pdf_medellin_formacionintegral_nueve.pdf)
- Misión calidad para la equidad. (2014). *Misión Calidad para la equidad: educación para el desarrollo humano*. Disponible en: <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/963>
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*. DOI: <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>.
- Orozco, L. E. (2008). *La formación integral: mito y realidad*. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/317354597\\_La\\_formacion\\_integral\\_Mito\\_y\\_realidad](https://www.researchgate.net/publication/317354597_La_formacion_integral_Mito_y_realidad)
- PNUD. (2015). *UNESCO presentó los resultados de la valoración cualitativa de proyectos educativos de Bogotá*. Disponible en: <https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/presscenter/articles/2015/12/18/unesco-present-los-resultados-de-la-valoracion-cualitativa-de-proyectos-educativos-de-bogota-.html>
- Ramos & otros. (2007). Estrategias de aprendizaje: del desarrollo intelectual al desarrollo integral. *Acción pedagógica*. 16,(1), pp. 194-202. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968762>.
- Ríos (2010). *Estudio de los componentes de formación integral y de calidad, capital humano y servicios social como indicadores de medición de calidad educativa*. (Tesis de Maestría) Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en: <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/570246>
- Secretaría de Educación Distrital (2014). *Bogotá aplica Pruebas SER, un ejercicio de evaluación sin precedentes en el país*. Disponible en: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/bogota-aplica-pruebas-ser-un-ejercicio-de-evaluacion-sin-precedentes>
- Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 23,(1) pp. 215-231. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1012>
- Sen A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Tovar. (2002). El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle. *Colombia Médica*, 33, (4), pp. 149-155. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/283/28333402.pdf>
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Disponible en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro\\_diseno\\_curricular-por-competencias\\_anfei.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf)



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.



INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO



Avenida Calle 26 No. 69D-91 Centro Empresarial  
Arrecife, Torre Peatonal  
Oficinas 805 - 806 - 402A - 402B  
Tel. +57 (1) 2630603 - Código postal: 111321 -  
[idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)