

Informe de caracterización y diagnóstico de colegios privados de Bogotá

2022



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Informe de caracterización y diagnóstico de colegios privados de Bogotá

Secretaría de Educación del Distrito – SED, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP y Laboratorio de Economía de la Educación – LEE de la Pontificia Universidad Javeriana.

Esta publicación se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita a la Secretaría de Educación del Distrito – SED.

Secretaría de Educación del Distrito – SED,
Avenida El Dorado No. 66-63, Teléfono: (57+1) 324 10 00,
contactenos@educacionbogota.edu.co, www.educacionbogota.edu.co
Bogotá-Colombia.

Año 2022

Informe de caracterización y diagnóstico de colegios privados de Bogotá

Autores

Secretaría de Educación del Distrito - SED

Claudia Nayibe López Hernández - Alcaldesa Mayor de Bogotá D.C.
Edna Cristina Bonilla Sebá - Secretaria de Educación del Distrito
Deidamia García Quintero - Subsecretaria de Integración Interinstitucional
Rocío Olarte Tapia - Directora de Relaciones con el Sector Educativo Privado
Jorge Luis Bonilla - Líder Estrategia Sector Educativo Privado Articulado
Paola Andrea Uribe Parra- profesional Sector Educativo Privado Articulado

Laboratorio de Economía de la Educación - LEE - Universidad Javeriana

Luz Karime Abadía Alvarado - Codirectora
Gloria Lucía Bernal Nisperuza - Codirectora
Juan Manuel García Ospina - Investigador Principal
María Paula Fajardo Barrera - Investigadora Principal
Andrea Cristina Herrera Saavedra - Investigadora
Deisy Lorena Rojas Olivar - Investigadora
Omar David Garzón Ospina- Investigador
Sebastián Balcucho Escalante - Investigador
Especial agradecimiento a los estudiantes javerianos asistentes de investigación: Nicolás Lozano, Cristhian Yela y Ana María Ortiz

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP

Alexander Ballén Cifuentes - Asesor de Dirección General
Mary Simpson Vargas - Subdirectora Académica
Luis Alejandro Baquero Garzón - Líder de Proyectos
Jaime Sebastián Lobo Tovar - Investigador Principal
Ivonne Lara Bonilla - Investigadora
Vileydy González Mejía - Investigadora
Natalia Borrás Torres - Investigadora
Luisa Fernanda Castañeda Ballesteros - Experta en Psicometría
José Guillermo Martínez - Abogado
Henry Diego Sampedro Vanegas - Asistente

Contenido

Introducción	4
Datos utilizados en la caracterización.....	8
Capítulo 1. Antecedentes contextuales y normativos	11
A. Antecedentes normativos y jurídicos de la educación ofrecida por actores privados.....	13
I. Parte 1	15
Capítulo 2. Características de los colegios privados de Bogotá.....	16
1. Generalidades de los colegios privados y oficiales	16
Capítulo 3. Caracterización de los colegios privados de Bogotá (estudio)	22
A. Características operativas de los colegios privados de Bogotá	22
B. Permanencia	30
C. Excelencia	36
D. Características de los docentes.....	78
E. Infraestructura y recursos.....	81
F. Organización escolar.....	99
G. Administración y finanzas.....	126
II. Parte 2	132
Capítulo 4. Realización del Derecho a la Educación en colegios privados de Bogotá.....	133
1. El Derecho a la Educación	134
2. La perspectiva de los derechos desde el enfoque de las 4A	134
A. Asequibilidad (Disponibilidad)	135
B. Accesibilidad	136
C. Aceptabilidad	137
D. Adaptabilidad.....	137
E. Gestión administrativa	138
3. Metodología del índice	139
A. Estructura del índice	139
B. Cálculo del índice	141
Capítulo 5. Resultados del Índice del Derecho a la Educación para Colegios Privados de Bogotá.....	143
A. Generalidades	143
B. Asequibilidad (Disponibilidad)	152
C. Accesibilidad	160
D. Aceptabilidad	169

E. Adaptabilidad.....	177
F. Gestión Administrativa	186
III. Parte 3	196
Capítulo 6. Recomendaciones	197
1. Recomendaciones de política pública para el distrito.....	197
A. Recolección, almacenamiento y procesamiento de información.....	197
B. Aprendizaje y desempeño.....	199
C. Pandemia	199
D. Calidad docente y bajo desempeño.....	200
E. Convivencia y desempeño.....	202
F. Deserción y reprobación.....	202
G. Infraestructura y recursos escolares	203
H. Brechas socioeconómicas y de acceso	203
I. Cierre de brechas de género	204
J. Fortalecimiento de las capacidades de gestión de las Direcciones Locales de Educación.....	205
2. Recomendaciones para directivos docentes. Mejoramiento de la gestión escolar dando prioridad a la garantía del derecho a la educación	205
A. Fortalecimiento de alianzas	206
B. Fortalecer el involucramiento de la familia y los estudiantes.....	206
C. Fortalecimiento de la atracción y retención de docentes calificados.....	207
D. Fortalecimiento de las estrategias pedagógicas y de innovación educativa	207
3. Recomendaciones generales para el mejoramiento del desempeño del IDE.....	208
IV. Bibliografía	210
V. Anexos.....	219

Introducción

Según la Constitución Política de Colombia, la educación es un derecho fundamental y un servicio público a cargo del Estado, que también puede ser prestado por particulares, atendiendo a las regulaciones definidas en la Ley 115 de 1994. A nivel nacional, para el año 2020, la población matriculada en colegios oficiales del país correspondía al 77%, mientras que el 23% se encontraba en instituciones del sector privado. Por su parte, del total de sedes educativas, el 82% pertenecía al sector oficial, y el 18% al privado. Esta distribución de estudiantes y sedes educativas contrasta con el caso de Bogotá, donde, para este mismo año, el 55% de estudiantes estaban matriculados en el sector oficial y el 45% en el privado; mientras que el 31% de las sedes educativas hacían parte del sector oficial y el 69% del sector privado¹² (DANE, 2022).

Pese a la alta representatividad de los colegios privados en la capital del país, actualmente se cuenta con poca información del sector y, en especial, de la prestación de un servicio educativo adecuado, que garantice a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes de la ciudad su derecho fundamental a la educación. **El rol de la educación ofrecida por el sector privado en cuanto a calidad y cobertura es diversa e importante.** Su razón de ser está enmarcada en **garantizar la pluralidad de las opciones educativas ofertadas, supliendo en ocasiones las necesidades de los servicios educativos que el Estado no puede ofrecer, y permitiendo alcanzar una cobertura educativa más alta que la que se puede alcanzar actualmente con la oferta pública.** Es decir, la educación ofrecida por actores privados amplía la capacidad de atender poblaciones con necesidades especiales y prestar servicios de educación orientados a preferencias particulares. En este sentido, su pertinencia también se define por el aumento de las oportunidades de elección, así como de la difusión de nuevas ideas, métodos y tecnologías. Por ello, hablar de educación ofrecida por actores privados hace referencia a un modelo de gestión a cargo de particulares que, en el ejercicio de sus derechos, ofrecen estos servicios a individuos que requieren educación en cualquier nivel. En este orden, la distinción entre privado y público resultaría menos importante que el bien público en sí: la educación.

En este contexto, el presente documento tiene dos objetivos principales. El primero es realizar una caracterización de las instituciones educativas privadas de Bogotá, considerando aspectos relacionados con la permanencia de los estudiantes en el sistema, los resultados en evaluaciones educativas nacionales³, la infraestructura y recursos educativos, la organización escolar y la administración y finanzas de los colegios privados. El segundo objetivo es medir, basado en el Índice del Derecho a la Educación (RTEI - *Right to Education Index*, por sus siglas en inglés), la materialización del cumplimiento del derecho a la educación en los colegios privados de la ciudad, a través del

¹ En el DUE el sector no oficial hace referencia al sector privado mientras que el sector oficial hace referencia al sector público.

² Estos datos se obtienen del sitio de microdatos del DANE del Formulario de Educación C600. Para más información ver: https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/722/get_microdata

³ Los procesamientos de los datos se hicieron seleccionando únicamente los resultados para Bogotá, D.C.

seguimiento y monitoreo de cinco dimensiones adaptadas de la propuesta de Tomasevski (2004). Estas dimensiones son: *Disponibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad, Aceptabilidad y Gestión Administrativa*.

Para desarrollar los análisis anteriores, se consideraron los colegios privados de Bogotá, sin tener en cuenta los que ofrecen únicamente educación preescolar (como jardines infantiles), ya que las características asociadas a este nivel educativo son únicas y muy específicas, y no son comparables con las requeridas en los otros niveles educativos. En términos de datos, se analizaron fuentes secundarias de información nacional y distrital, y se diseñó e implementó una encuesta con la que se logró recopilar información que no se recoge en bases administrativas. Dicha encuesta, en particular, permitió una caracterización y análisis más integral y una medición más completa del Índice del Derecho a la Educación (IDE) de los colegios privados de la ciudad. En conjunto, las bases administrativas y los resultados de la encuesta posibilitan al gobierno, a la comunidad educativa y a la académica conocer más sobre las características y acciones de los colegios privados. Esto permite plantear programas y acciones basadas en la evidencia y que estén orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación.

En términos generales, los resultados de la caracterización destacan que, en Bogotá, por cada colegio oficial, hay en promedio 4 colegios privados, y que entre 2016 y 2020 la matrícula en este tipo de colegios ha disminuido en aproximadamente 104,500 estudiantes. Además, se encuentra que estos establecimientos educativos atienden a una mayor cantidad de estudiantes en donde el estrato predominante de su vivienda es 1, 2 y 3 que de 5 y 6. En términos de desempeño académico, las instituciones educativas privadas se clasifican en mayor medida en niveles de desempeño alto en las pruebas del examen Saber 11. Sin embargo, también se evidencia que, en los últimos años, algunos colegios privados han obtenido puntajes bajos parecidos a los de algunos colegios oficiales cuyo desempeño no es tan bueno. En lo concerniente a este aspecto, al hacer la correlación entre las variables a) valor de la matrícula y b) resultados de las pruebas Saber 11, se evidencia una tendencia que puede llegar a sugerir que a medida que aumenta el valor promedio de la mensualidad de los colegios, asimismo, sus estudiantes parecen obtener mejores resultados en las pruebas Saber 11. Además, se encuentra que las tasas de deserción y reprobación se han mantenido relativamente constantes en estos colegios desde 2016 a 2020. Por último, se identificó que casi todos los colegios (alrededor del 99%) cuentan con acceso a internet.

En cuanto a los resultados del IDE según la escala de desempeño que establece, donde de 0% a 40% es bajo, de 41% a 55% es medio y de 56% a 100% es alto, se tiene que, en promedio, los colegios privados de Bogotá se ubican en una escala de desempeño medio, cumpliendo en un 48.1% la materialización del derecho a la educación. Además, cabe resaltar que, los hallazgos arrojaron que el 15.7% de los colegios tiene un nivel de desempeño alto en el IDE, el 70.4% medio y el 14% bajo. En términos de *Disponibilidad*, los colegios que pueden llegar a presentar un desempeño medio y bajo tienen puntajes inferiores en variables relacionadas con las condiciones y recursos suficientes para prestar el servicio educativo, como infraestructura física, TIC, recursos educativos y planta docente. En cuanto a *Accesibilidad*, los colegios presentan puntajes bajos en aspectos como la garantía del acceso de los individuos al sistema en condiciones de equidad, sin ningún tipo de discriminación y eliminando cualquier tipo de barreras materiales y económicas. Asimismo, los puntajes de *Aceptabilidad* demostraron un desempeño bajo, especialmente los relacionados con la calidad de las prácticas y contenidos pedagógicos y educativos, el desempeño académico, la cualificación de los docentes, y la participación de los padres de familia o acudientes en la toma de decisiones del colegio.

Por su parte, los colegios con nivel de desempeño alto en el IDE obtienen, en términos de *Adaptabilidad*, puntajes altos en el diseño y socialización tanto de normas o acuerdos de convivencia,

como de programas y protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Lo mismo ocurre en la disponibilidad de infraestructura y recursos adecuados para todos los estudiantes, en toda su diversidad y capacidades. Finalmente, con relación a la *Gestión administrativa*, los colegios obtienen puntajes altos en la gestión de sus recursos financieros, físicos, logísticos y humanos.

El propósito del documento es identificar los aportes que el sector privado ofrece al sistema educativo en su conjunto, proporcionando un acercamiento detallado, no solo a los aspectos sobresalientes que vale la pena socializar, sino también a los aspectos por mejorar. De igual forma, pretende dar a conocer las necesidades específicas del sector, así como identificar las instituciones que requieren atención, intervención y fortalecimiento. Todo esto, en aras de generar acciones adecuadas que permitan suplir las necesidades del sector y contribuir a su fortalecimiento. Por esto, el documento concluye con recomendaciones de política pública para el distrito, y para directivos docentes, enmarcadas en la importancia del mejoramiento de la gestión escolar para la garantía del derecho a la educación.

Por último, pero no menos importante, este documento tiene un propósito adicional: facilitar el acceso y la divulgación de información y de aspectos técnicos orientados a públicos no especializados. Esto genera una oportunidad para que la comunidad educativa tenga ante sí información de calidad y de fácil entendimiento, y para que el Distrito Capital cuente con herramientas robustas en la toma de decisiones sobre la política educativa y la consecución de metas educativas que involucren ambos sectores: público y privado. Por ende, se espera que este documento, al profundizar en las dinámicas del sector privado, se constituya en una herramienta que oriente la descripción, gestión y control de los procesos, facilite la toma de decisiones de la administración del servicio educativo, y sea una fuente de consulta útil para la formulación de políticas públicas, de la mano de alianzas público-privadas que propicien la materialización del derecho a la educación.

El documento está estructurado de la siguiente manera:

- Descripción de los datos utilizados en la caracterización.
- Capítulo 1: recoge los antecedentes relacionados con la educación como un derecho y servicio público, así como el marco legal y normativo de la prestación del servicio por parte de particulares.
- Capítulo 2: describe las características generales de los colegios privados, así como, el abordaje y el diseño metodológico utilizado para el análisis de la caracterización y la pertinencia de las fuentes de datos y sus alcances.
- El Capítulo 3: presenta la información general obtenida del estudio realizado en cuanto a la caracterización de los colegios privados del distrito, incluyendo los hallazgos de permanencia, desempeño académico, infraestructura, recursos educativos, organización escolar, administración y finanzas.
- Capítulo 4: aborda la realización del Derecho a la Educación en colegios privados, definiendo los conceptos claves del IDE (Índice del Derecho a la Educación) y su aplicación en el análisis para el caso de los colegios privados en Bogotá. Además, explica la metodología utilizada para medir el IDE.

- Capítulo 5: presenta los resultados obtenidos del Índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colegios Privados de Bogotá en cada una de las dimensiones analizadas.
- Capítulo 6: presenta las recomendaciones finales de acuerdo a los hallazgos obtenidos con el estudio.

Datos utilizados en la caracterización

En este apartado se presentan las fuentes de información utilizadas para la caracterización de los colegios privados de Bogotá D.C., cuya periodicidad estuvo sujeta a la disponibilidad de los datos, los cuales, en su mayoría, son de acceso abierto y pueden ser consultados por el público general.

Para el presente análisis, se tuvieron en cuenta las bases de datos de colegios privados del Directorio Único de Establecimientos de Bogotá (DUE), para los años de 2016 a 2020. De esta forma, fue posible identificar si las instituciones ofrecían los niveles de primaria, básica, media, Ciclos Lectivos Integrados para adultos (CLEI), y verificar la muestra obtenida en cada⁴ una de las bases utilizadas. Adicionalmente, se seleccionó la información del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) para obtener los datos de la matrícula de los estudiantes de colegios privados de Bogotá, junto con su estrato y sexo, para los años 2020 y 2021.

A partir del formulario C-600 del DANE se seleccionaron datos que permitieron caracterizar los colegios a través de variables asociadas con matrícula, docentes y la situación académica de la población escolarizada. Estas variables sirvieron como insumo para el análisis cualitativo y cuantitativo de las condiciones de los colegios y así proporcionar información sustentada para la formulación de políticas públicas. Para efectos de dicho análisis se tomó la información desde 2014 a 2020.

Del Sistema de Información de Evaluación Institucional y Tarifas de Establecimientos Educativos Privados de Preescolar, Básica y Media (EVI) se tuvieron en cuenta características de infraestructura, dotación de los jardines y tarifas cobradas en matrícula, alimentación y rutas de transporte para Bogotá en los años 2016 a 2020 que varía entre 947 y 1129 colegios con educación básica y media; y entre 138 y 157 establecimientos con ciclos para adultos (ver Tabla 1). Es importante mencionar que toda la información consignada en la tabla corresponde a instituciones de carácter privado.

Tabla 1. Cantidad de colegios privados que diligenciaron la autoevaluación (EVI) para Bogotá

Año	Establecimientos con niveles de educación básica y media	Establecimientos con ciclos para adultos
2016	947	144
2017	948	138
2018	969	143
2019	981	143
2020	1129	157

Fuente: Elaboración propia con datos de EVI de 2016 a 2020

Para la caracterización de los colegios en materia de resultados del examen Saber 11 se consideró la información de los colegios privados de Bogotá, calendario A y B, desde el año 2016 hasta el 2020, último registro disponible, tomando la información referente a las áreas incluidas dentro del examen,

⁴En el DUE aparece tanto el sector oficial como el no oficial.

a saber: lectura crítica, matemáticas, inglés, ciencias naturales y sociales y competencias ciudadanas. Además, se seleccionaron variables del examen Saber 3, 5 y 9, asociadas a los resultados de las cinco áreas, en el periodo comprendido entre 2014 y 2017, y teniendo en cuenta que hasta el año 2017 dicho examen fue de carácter censal.

A partir de los registros realizados en el Número Único de Seguridad y Emergencia (NUSE) se tuvo en cuenta información del reporte de riñas que ocurrieron alrededor de las instituciones educativas privadas en términos absolutos, es decir, no se habla de ocurrencias adentro de los establecimientos. Para obtener la información de relevancia de la base de datos NUSE, se tomó la información para los años de 2017 a 2021 de riñas y de 2017 a 2020 de infracciones al Código Nacional de Policía (CNP) registrados por los colegios privados en Bogotá.

Por otro lado, se seleccionaron y calcularon indicadores a partir de las bases del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), los cuales solo fueron analizados para la caracterización, más no para el IDE, ya que, estos colegios son una muestra no representativa de la totalidad de la ciudad. Cabe aclarar que los indicadores de PISA utilizados están asociados a aspectos socioemocionales, matoneo, entre otras variables que solo captura esta base de datos (ver Tabla 2).

Tabla 2. Cantidad de estudiantes y colegios evaluados en PISA⁵ para Bogotá, según tipo de establecimiento

Año	Públicos rurales		Públicos urbanos		Privados (urbanos y rurales)	
	Estudiantes	Colegios	Estudiantes	Colegios	Estudiantes	Colegios
2012	78	3	1,182	40	224	9
2015	-	-	755	21	568	17
2018	124	4	1,156	31	743	23

Fuente: Elaboración propia con datos de Icfes, MEN (2017) y PISA 2018.

Uno de los aportes principales del presente estudio es el diseño y aplicación de una encuesta dirigida a colegios privados de Bogotá. Esta encuesta aportó información que no se recolecta en las fuentes secundarias, permitiendo una caracterización de los colegios privados que incorpora variables adicionales a las usualmente descritas por las bases administrativas.

Para su construcción, se realizó una revisión de la información ofrecida en fuentes secundarias y se contrastó con los objetivos del estudio. En particular, se determinaron los aspectos relevantes y que no se encontraban en dichas fuentes, relacionados con la caracterización de los colegios privados y la materialización del derecho a la educación, orientada al desarrollo de los Derechos Humanos y el reconocimiento del papel del Estado y los gobiernos en la protección y garantía de este derecho. Así, una vez se discriminó la información faltante, se inició la revisión de la encuesta de caracterización para colegios públicos aplicada en 2020 y realizada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), que sirvió de base para empezar a redactar la primera versión de la encuesta para colegios privados. Con esto, se construyó un instrumento que permitió el acceso directo a información relacionada con la experiencia del sector educativo privado, enmarcada en las

⁵ Para los análisis desarrollados en este documento, se usaron los datos del cuestionario de los colegios y de los estudiantes. Con respecto a estos últimos, se consideraron las observaciones de la muestra original y de la sobremuestra; así, se calcularon promedios para cada colegio, de manera que los análisis se tuvieran a este nivel.

cuatro dimensiones de los indicadores del derecho a la educación de Tomasevski (2004) – *Asequibilidad (Disponibilidad), Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad*–, y una quinta de *Gestión administrativa*⁶.

Cabe mencionar que los resultados de esta encuesta, combinados con bases administrativas, pueden posibilitar al gobierno, la comunidad educativa y la comunidad académica no solo conocer más sobre las características y acciones de los colegios privados, sino también plantear programas y acciones orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación.

La aplicación final de la encuesta se llevó a cabo de manera virtual y logró recolectar información de 952 de los 1,387 colegios⁷ privados de la ciudad.

⁶ La definición de estas dimensiones y del modelo de Tomasevski (2004) se detallan con mayor profundidad en el Capítulo 4.

⁷ La invitación se hizo a los colegios (sin jardines infantiles) que la SED tenía registrados en el DUE con corte a octubre de 2021.

Capítulo 1. Antecedentes contextuales y normativos

La importancia de la educación ofrecida por actores privados radica en que hace posible el ejercicio de la libertad de enseñanza, tanto para las familias –desde sus posibilidades de elección en la formación–, como para quienes proponen, fundan y dirigen centros educativos. Su presencia constituye una garantía para la vigencia de la pluralidad de ofertas educativas en una sociedad democrática sobre el tipo de educación que se desea para las nuevas generaciones (Wolff, L; Moura, C, 2002).

Debido a que estas instituciones funcionan en forma autónoma, se proponen reflejar en mayor medida las preferencias de los padres y alumnos. Además, los colegios privados satisfacen necesidades sociales cuando llenan algunas brechas que ha dejado el sistema de educación público, ya sea atendiendo a poblaciones con necesidades especiales o prestando servicios de educación orientados a preferencias particulares. En este sentido, su pertinencia también se define en términos del estímulo a la diversidad y la competencia a través del aumento de las oportunidades de elección, así como de la difusión de nuevas ideas, métodos y tecnologías.

Dentro de este marco de posibilidades, los colegios privados pueden variar ampliamente en su horizonte institucional, su enfoque pedagógico, curricular y de gestión institucional. De ahí que, es importante anotar que el surgimiento de la privatización en el sector educativo se ha generado casi de forma endógena, trasladando las metodologías y técnicas propias empresariales a este sector, y provocando una mutación en la forma de gobernar las escuelas, dando paso a formas híbridas de financiamiento, en las que han surgido sistemas duales en los mercados educativos (Narodowski & Martínez Boom, 2016).

Para el caso colombiano, la literatura sobre el diagnóstico y caracterización del sector privado de la educación expone algunos trabajos que comparan el sistema educativo público y privado en el país, en términos de cobertura y calidad, concluyendo que el crecimiento de la matrícula pública ha desplazado a la oferta privada en el período del 2004 al 2009 con una reducción del 30% (Guarín, Medina, & Posso, 2018)⁸. Además, se observa la variación en la matrícula de algunas ciudades⁹ en las que los estudiantes asisten a una educación pública de menor calidad que la privada, así como otros que asisten a una educación en la que pasa lo contrario. La UNESCO (2021) recomienda que se creen incentivos como becas parciales, para que los estudiantes transiten de una educación pública de

⁸ En Bogotá, aunque la distribución de la matrícula de oficiales y privados contrasta con la nacional (55% y 45% en Bogotá, y 77% y 23% en Colombia), ambas matrículas han venido disminuyendo en la ciudad en igual magnitud (alrededor del 10.5%) desde 2015 (DANE, 2022; SED, 2019).

⁹ Al respecto, es importante destacar que, con excepción de Bucaramanga, Tunja, Pasto, Villavicencio, Popayán, Ibagué, Yopal, Cali y Quibdó, en el resto de las ciudades del país, quienes asisten a colegios privados logran resultados en las pruebas Saber superiores a los logrados por sus pares que asisten a colegios públicos en su ciudad (Guarín, Medina, & Posso, 2018).

menor calidad a una privada de mejor calidad, al igual que mayores regulaciones por parte del Estado en aquellas instituciones del sector privado que presentan baja calidad en su educación.

Continuando con la línea de la calidad de la educación, los indicadores internacionales de aprendizaje (pruebas PISA), que sirven como uno de los indicadores de calidad, evidencian que los estudiantes en Colombia *"obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias"* (Alfonso & Markus, 2019); además, este puntaje promedio aumenta con el nivel educativo de la madre del estudiante (Ramos, Duque, & Nieto, 2016). Igualmente, los indicadores de calidad nacionales muestran que existen desigualdades al interior del país, lo que genera preocupación sobre la baja calidad en la educación tanto en el sector oficial como privado. En términos de los estratos socioeconómicos y las zonas, desde el análisis de las pruebas Saber 5, 9 y 11, los estudiantes de la zona rural presentaron un desempeño inferior en comparación con los estudiantes de la zona urbana, y los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos mostraron desempeños inferiores a los estudiantes de estratos socioeconómicos altos (Barrera Osorio, Maldonado, & Rodríguez, 2012).

Sin embargo, también son destacables algunas distinciones que se presentan desde los estratos socioeconómicos. En ese orden, mientras que la educación pública resulta ser preferida para los estratos 1 y 2, para los estratos 3 en adelante, resulta ser preferida la educación ofrecida por privados¹⁰. Lo anterior se debe en parte a que en algunas ciudades de Colombia no existen incentivos para que los hogares cambien a sus hijos de colegios públicos a privados, mientras que, en otras zonas, es necesario una mayor regulación por parte del Estado a colegios privados con una baja calidad en su educación (Guarín, Medina y Posso, 2018).

Siguiendo la línea de análisis del estrato socioeconómico y su relación con la educación, García Villegas y Quiroz López (2011) realizan un estudio sobre la asociación entre el estrato socioeconómico del estudiante y el acceso y la calidad a la educación con información de colegios en Bogotá. Los autores encuentran que, a mayor nivel socioeconómico del estudiante, mayor es la tendencia a pertenecer al sector no oficial (acceso a la educación), así como mayor es la tendencia a ocupar los mejores puestos en la prueba Saber 11 (indicador de calidad de la educación). Los autores se refieren así a una forma de apartheid en el sentido de que no sólo se ofrece una educación con diferentes niveles de calidad según la clase social, sino que también las personas de estratos socioeconómicos altos tienden a estudiar con personas de su mismo estrato socioeconómico y lo mismo sucede con las personas de estratos socioeconómicos bajos.

Adicionalmente, Villegas y López (2011), señalan la importancia del ambiente familiar y su capital cultural en la educación de los estudiantes. Esto quiere decir que los hijos de padres más educados y con mayor disponibilidad de capital cultural están predispuestos a tener éxito en la escuela (lo cual está correlacionado con la existencia de recursos financieros en la familia). Además, a medida que el nivel educativo de los padres aumenta, disminuye la participación en el sector oficial, pues envían sus hijos a colegios del sector privado (García Villegas & Quiroz López, 2011).

En términos de los insumos y recursos humanos con los que cuentan las instituciones educativas, los colegios privados presentan mayor flexibilidad en su gestión, lo que les da la oportunidad de adquirir una planta de docentes acorde con la disponibilidad de pago por parte de los estudiantes. Por lo

¹⁰ No obstante, es importante aclarar que las preferencias de los hogares frente a la educación pública son relativa a las posibilidades de elegir; esto es, si un hogar no tiene la disponibilidad de recursos económicos, es posible que matricule a sus hijos en una institución pública porque es su única posibilidad.

tanto, la calidad de los maestros¹¹ podría ser uno de los recursos más importantes en términos de selección, formación, remuneración y evaluación cuando se van a determinar las condiciones de calidad en el sector privado (Guarín, Medina y Posso, 2018).

Lo expuesto anteriormente, para finalizar, no solo le permite disponer de una planta docente de acuerdo con sus recursos¹², sino también de una infraestructura física acorde a la capacidad de pago de las familias de los estudiantes; lo cual implica una mayor flexibilidad en cuanto a la gestión administrativa de la institución, respecto a la educación oficial.

En la zona urbana y en los estratos socioeconómicos del 3 en adelante, la educación ofrecida por privados presenta en promedio mejor desempeño académico que la pública, especialmente en pruebas estandarizadas como Saber 11, Saber Pro, PISA, Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), entre otras. No obstante, y en línea con lo expuesto por UNESCO (2021), existen brechas importantes entre el grupo de colegios privados, lo que hace necesaria una mayor regulación estatal en aquellas zonas o colegios donde la educación privada presenta menores niveles de calidad; además de ser requeridos mayores incentivos y establecer estándares de calidad por parte del Estado para que los colegios privados mejoren su gestión y promuevan una educación de mejor calidad orientada al desarrollo y la movilidad social.

A. Antecedentes normativos y jurídicos de la educación ofrecida por actores privados

Se debe destacar que es el gobierno el que tiene la función de regular y monitorear la educación ofrecida por actores privados, asegurando la transparencia en la publicidad y la calidad de los servicios ofertados, entregando información y facilitando servicios de extensión que apoyen la transferencia de conocimientos a las instituciones privadas, de una manera muy similar a la forma en que apoya el desarrollo de la pequeña empresa. Adicionalmente, los gobiernos también pueden estimular, y algunas veces subvencionar, la educación ofrecida por actores privados cuando identifican el logro de objetivos hacia la equidad, calidad, acceso e investigación.

Así, tanto los objetivos de una educación pública de alta calidad como el fomento a la expansión de la educación ofrecida por actores privados no deben entenderse como objetivos contradictorios. Por el contrario, dentro de un marco político correcto deben reforzarse entre sí. La distinción entre privado y público resulta menos importante que el bien público, a saber: la educación. En este sentido, la educación es percibida desde cada conjunto de instituciones y sus reglas del juego sobre las cuales responden los diferentes actores de la sociedad involucrados (Wolff, 2002).

En línea con lo anterior, desde una perspectiva legal, es preciso indicar que la Constitución Política que rige en Colombia desde 1991 dejó abiertas las puertas para el fortalecimiento de la educación en el país, al catalogarla como un servicio público, que es prestado tanto por el Estado como por los particulares, pero estos últimos bajo la regulación, control y vigilancia del primero. En otras palabras, las instituciones educativas de carácter privado gozan de amparo estatal, pero al mismo tiempo están sujetas a la reglamentación legal que permite y regula su ejercicio. Por su parte, el artículo 68 de la Constitución Política, facultó a los particulares a fundar instituciones para prestar el servicio público

¹¹ En términos de gestión y transferencia de conocimientos, estrategias pedagógicas, formación, propensión a innovación educativa, entre otras.

¹² Además, permite tener la posibilidad de seleccionar los mejores candidatos o despedir docentes que no cumplan los estándares.

educativo, dejando a la ley el establecimiento de las condiciones para su creación y gestión, con el fin de velar por el cumplimiento de las obligaciones propias de quien presta un servicio público.

Así pues, el primer paso para traer a la realidad un servicio educativo privado, se vio consolidado con la expedición de Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, la cual “introdujo importantes temas como la descentralización y autonomía educativa” y la creación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual “como mecanismo autónomo de organización permitió que cada institución educativa fijara sus objetivos, enfoques y metas educativas de acuerdo con su contexto específico” (Cárdenas, 2007).

En la mencionada Ley también emerge la licencia de funcionamiento como una autorización del Estado al particular para prestar el servicio educativo, como quedó consagrado en el artículo 193. Esta licencia indica que el Estado, como garante del servicio, da fe de que el particular asume el compromiso de participar en la prestación del servicio público educativo y ofrece las garantías y condiciones esenciales de pedagogía, administración, financiación, infraestructura y dotación requeridos para desarrollar procesos educativos con un mínimo de eficiencia y de calidad. Este principio fue reforzado posteriormente por el artículo 9 de la Ley 715 de 2001 -Sistema General de Participaciones-, que estableció que la licencia de funcionamiento y el Proyecto Educativo Institucional fuesen dos instrumentos jurídicos y administrativos, distintos pero complementarios y a la vez dependientes el uno del otro.

La tercera norma que hace parte de los antecedentes de la educación escolar privada es el Decreto 1075 de 2015 conocido como el Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo (DURSE), en el cual se recogen todas las normas que rigen el sector educativo, existentes hasta la fecha para reglamentarlo. Igualmente, muchos de los decretos promulgados con posterioridad al año 2015, se integran en el DURSE.

Lo relevante de esta norma es que allí se han compilado todos los decretos que reglamentan aspectos propios del sistema educativo, incluyendo en él los aspectos relacionados con elementos que van desde lo organizacional, hasta la convivencia. Este Decreto incluye las disposiciones para el sector privado en exclusiva (ver Libro 2, Título 2); aspectos o elementos que son única y exclusivamente para entidades educativas privadas, puesto que se relacionan con la obtención de las licencias de funcionamiento y el establecimiento de los costos educativos para cada año lectivo. En síntesis, el Decreto 1075 se constituye en un referente fundamental para los aspectos relacionados con la prestación del servicio educativo.

I. Parte 1

Capítulo 2. Características de los colegios privados de Bogotá

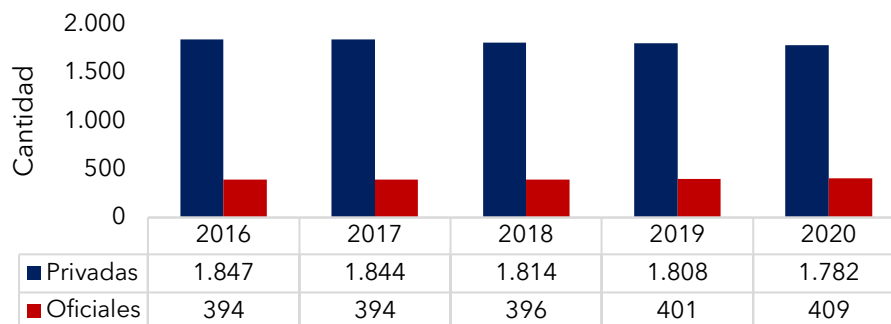
1. Generalidades de los colegios privados y oficiales

Cifras destacadas

- Bogotá cuenta con 1,782 instituciones educativas privadas y 409 oficiales en 2020. Es decir, en Bogotá por cada colegio oficial hay aproximadamente 4.35 colegios privados en todos los niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, media y CLEI). Cuando no se consideran los establecimientos que solo ofrecen educación preescolar, tal como se hizo en el presente ejercicio, esta proporción disminuye a 3.5.
- Para el año 2020, la localidad que presentó una proporción mayor de colegios oficiales frente a privados fue Usme.
- En la clasificación de planteles por nivel de desempeño en pruebas Saber del Icfes (A+, A, B, C, D, donde A+ es la categoría más alta), las instituciones educativas privadas se concentran en mayor medida en los niveles A+ y A, tanto en 2018 como en 2019.

El presente capítulo expone un análisis estadístico descriptivo y comparativo de los colegios públicos y privados en Bogotá desde 2016 a 2020. Esta caracterización se realiza considerando la oferta de establecimientos educativos desagregados por nivel educativo, la razón entre oficiales y privados, y la distribución de colegios según su desempeño en la prueba Saber 11.

En primer lugar, en 2020 Bogotá contaba, según el DUE con corte a septiembre de 2021, con 1,782 instituciones educativas privadas y 409 instituciones educativas oficiales (ver Gráfica I.1). Es decir, en Bogotá hay aproximadamente 4.35 veces más instituciones educativas privadas que oficiales, incluyendo jardines infantiles. Además, se observa que el número de colegios privados ha disminuido desde el 2016 al 2020 en un 3.5%, mientras que el de oficiales ha aumentado en 3.8%.

Gráfica I.1. Número de instituciones educativas privadas y oficiales en Bogotá (2016-2020)¹³

Fuente: Elaboración propia con datos de DUE de 2016 a 2020

Al observar la distribución de la oferta por niveles educativos (ver Tabla I.1), puede notarse que son más las instituciones que ofrecen el nivel de preescolar, seguidos de la modalidad básica primaria, secundaria y media. Luego se ubican las instituciones Ciclos Lectivos Integrados Especiales en la educación formal de adultos (CLEI). No obstante, ha habido una disminución en la oferta de niveles de preescolar, básica primaria, secundaria, media y validación de 2016 a 2020 en 3.1%, 1.5% y 4.3% respectivamente. En contraste, la oferta de niveles CLEI ha aumentado en 8.6%. De esta forma al analizar los colegios que ofrecen determinados niveles educativos, Bogotá contaba con 1,827 instituciones que ofrecían preescolar (incluyendo jardines privados, que no se toman en cuenta para este estudio), 1,626 básica primaria, secundaria y media, y 203 CLEI.

Tabla I.1. Número de instituciones privadas según oferta de niveles educativos en Bogotá (2016-2020)

Año	Preescolar	Básica primaria, secundaria y media	CLEI
2016	1,885	1,650	187
2017	1,879	1,646	193
2018	1,849	1,631	193
2019	1,843	1,634	196
2020	1,827	1,626	203

Fuente: Elaboración propia con datos de DUE de 2016 a 2020

Nota: En la tabla se muestra el número de colegios que ofertan algún nivel de cada clasificación, por esto, pueden existir colegios repetidos dentro de distintas categorías.

Para efectos de la presente caracterización, y de aquí en adelante en el resto del documento, el análisis considera únicamente los colegios que ofrecen grados de básica primaria, secundaria y media, y CLEI, es decir, se excluyen los establecimientos que ofertan **únicamente** grados de preescolar, esto es, jardines infantiles que atienden a población de 0 a 5 años. Esto se realiza ya que estos últimos cuentan con unas características específicas y propias de las necesidades de la educación para la primera infancia, las cuales, en algunos casos, no son comparables con las ofrecidas por los establecimientos que brindan niveles educativos superiores.

¹³ Los colegios No Oficiales corresponden a aquellos de clase "Privado", "Privado - Matricula contratada" y "Privado - Régimen especial" y los Oficiales a clase "Distrital", "Distrital - Administración contratada", "Distrital - concesión" y "Oficial - Régimen especial".

A partir de lo anterior, la muestra analizada en este documento resulta en un total de 1,397 de colegios privados en 2020, cifra que es 3.5 veces mayor a la de los colegios oficiales, 391, lo que indica que para ese año había 3.5 más colegios privados que oficiales. Es importante mencionar que estas cifras han presentado variaciones desde 2016 a 2020. En particular, considerando los datos del DUE, la variación porcentual del número de colegios privados y oficiales entre estos años muestra un aumento del 3.7%, y una disminución del 2%, respectivamente (ver Tabla I.2).

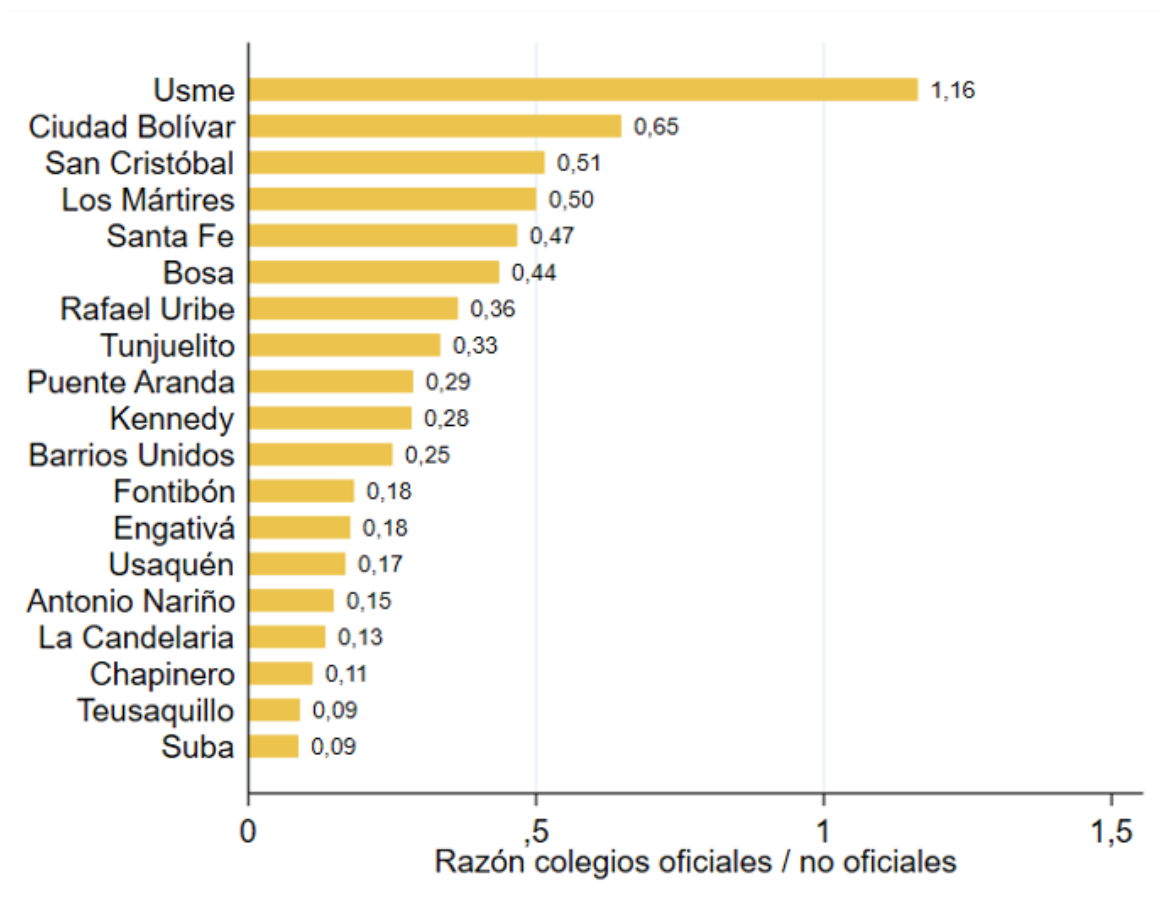
Tabla I.2. Número de colegios privados y oficiales en Bogotá, excluyendo jardines infantiles (2016-2020)¹⁴

Año	Privados	Oficiales
2016	1,415	377
2017	1,412	377
2018	1,394	378
2019	1,395	383
2020	1,387	391

Fuente: Elaboración propia con datos de DUE de 2016 a 2020

Al analizar la distribución de colegios privados y oficiales por localidades para el año 2020, la localidad que presentó una proporción mayor de colegios oficiales frente a privados fue Usme. El resto de las localidades presentaron una mayor proporción de colegios privados frente a los oficiales, ubicándose en su mayor proporción las localidades de Suba, Teusaquillo y Chapinero (ver Gráfica I.2).

¹⁴ Los colegios Privados corresponden a aquellos de clase "Privado", "Privado - Matricula contratada" y "Privado - Régimen especial" y los Oficiales a clase "Distrital", "Distrital - Administración contratada", "Distrital - concesión" y "Oficial - Régimen especial".

Gráfica I.2. Razón de colegios oficiales y privados por localidad en Bogotá, año 2020 ¹⁵

Fuente: Elaboración propia con datos de DUE 2020

Con relación al desempeño académico de los estudiantes en pruebas estandarizadas, el Icfes proporciona una clasificación de los planteles educativos que complementa el análisis realizado a nivel de estudiantes al medir su desempeño. De esta manera, se clasifican las instituciones educativas en cinco categorías: A+, A, B, C, D; a partir de un índice general calculado para cada establecimiento o sede, y donde A+ es la puntuación más alta y D la más baja.

De acuerdo con los informes estadísticos de la Secretaría de Educación de Distrito - SED-, es posible evidenciar que, las instituciones educativas privadas se concentran más en los niveles A+ y A, mientras los colegios oficiales en su mayoría se ubican en el nivel B en 2019 (ver Tabla I.3). Asimismo, se observa que en particular para el nivel C hay una brecha en más de 5 puntos porcentuales a favor del sector oficial en este año.

¹⁵ La razón se calcula dividiendo el número de colegios oficiales sobre el número de colegios no oficiales dentro de cada localidad. Así, si la razón es mayor a uno, hay más colegios oficiales en la localidad, si es menor a uno, hay más colegios no oficiales y, si es igual a uno, hay una cantidad igual de colegios oficiales y no oficiales.

Tabla I.3. Clasificación de instituciones educativas según sector-2019

Clasificación	2019	
	Oficial	Privado
A+	2.5%	42%
A	21.3%	30%
B	54.0%	21%
C	20.0%	6%
D	2.2%	1%

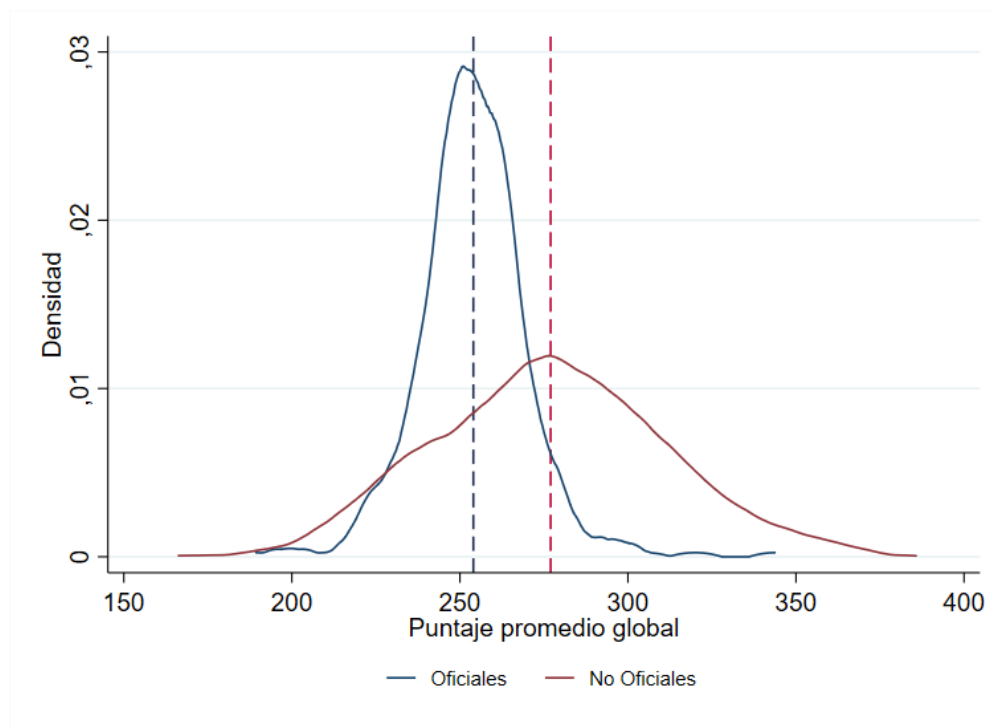
Fuente: Elaboración propia a partir de informes estadísticos SED 2019.

Adicionalmente, los colegios oficiales tienen en promedio menor desempeño que los privados en las pruebas estandarizadas Saber 11. Mientras que los primeros presentaron promedio de 253.8 en 2020, para los colegios privados el puntaje fue de 276.8. No obstante, mientras que la distribución de puntaje en los oficiales se concentra alrededor de la media, para los privados la distribución es más aplanada, mostrando un número importante de colegios tanto en puntajes bajos como en medios y altos (ver Gráfica I.3). Es decir, los puntajes de colegios oficiales oscilan entre 200 y 340 puntos aproximadamente, con una mayor concentración alrededor de 250 puntos, por el contrario, los puntajes de colegios privados no solo llegan a puntajes más altos (casi los 400 puntos), sino también a puntajes más bajos (170 aproximadamente). Cabe recalcar que a pesar de que había muchas instituciones privadas con resultados inferiores a los oficiales, existe un porcentaje aún mayor de instituciones privadas con promedios superiores que hacen que se eleve el promedio general por encima de los oficiales.

En particular, aproximadamente un 13% de los colegios privados que tienen puntajes bajos, puntúan por debajo de los puntajes muy inferiores de los colegios oficiales. Esta cifra permite deducir que la educación ofrecida por privados de baja calidad puede tener resultados académicos menores que los obtenidos por medio de la educación oficial, lo que sumado a los altos costos¹⁶ de la educación ofrecida por actores privados y la escasa regulación de esta por parte de los gobiernos, repercute en aumentos en la desigualdad y la exclusión (UNESCO, 2021).

¹⁶ Aunque buena parte de los colegios privados de Bogotá tiene una mensualidad que ronda los 300.000 pesos (Ver sección de Canasta Educativa), esta cifra sigue siendo muy excluyente para la mayor parte de familias.

Gráfica I.3. Densidad del puntaje global promedio en Saber 11 2020 en colegios oficiales y privados



Fuente: Elaboración propia a partir de pruebas saber 11 2020.

Nota: densidad se refiere a la probabilidad relativa según la cual el puntaje promedio en Saber 11 tomará un determinado valor.

Capítulo 3. Caracterización de los colegios privados de Bogotá (estudio)

Cifras destacadas

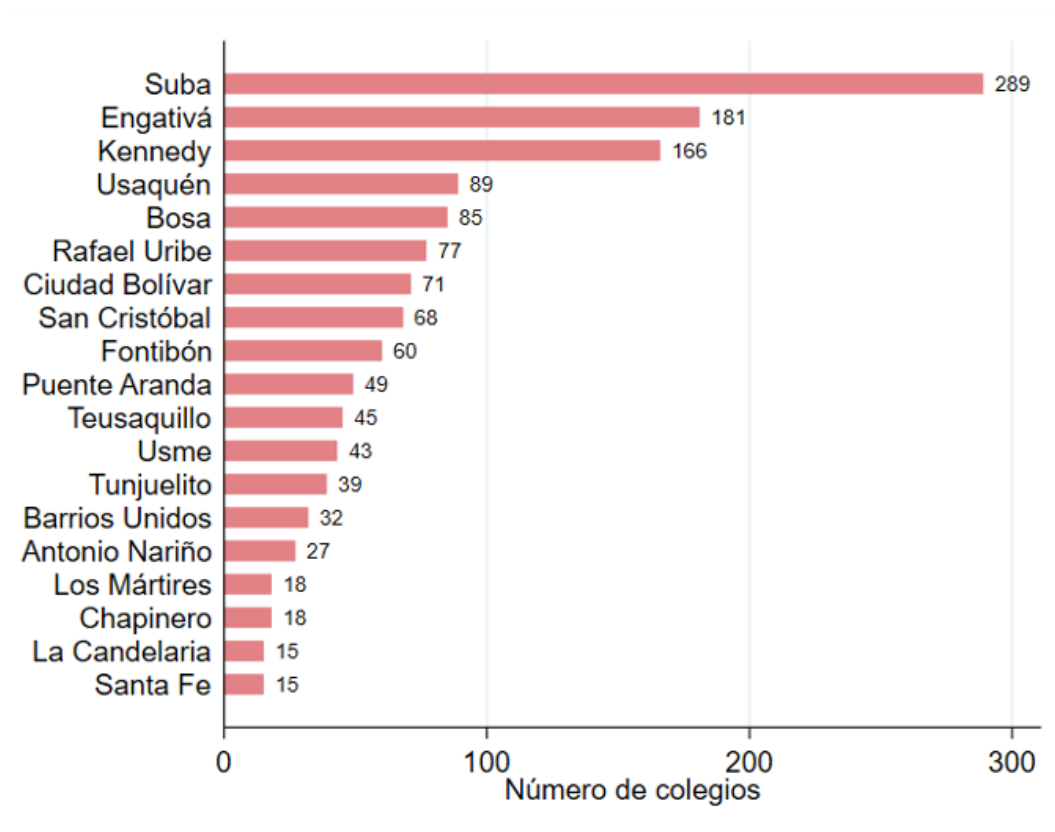
- Suba es la localidad que presentó, en el 2020, una mayor cantidad de colegios privados, llegando a casi 300, seguida de Engativá y Kennedy, que se acercan a las 200 instituciones.
- Los establecimientos educativos privados atienden una mayor cantidad de estudiantes que viven en estratos 1, 2 y 3 que en estratos 5 y 6.
- Los colegios bilingües representan el 7.1% de colegios privados y su participación sobre el total de colegios privados evidenció una caída de 57.1% entre 2016 a 2020.
- Entre 2016 y 2020, se observa una disminución en la matrícula de estudiantes en colegios privados de alrededor de 104,500.

El presente capítulo expone un análisis estadístico que permite caracterizar a los colegios privados de Bogotá, como aquellos cuyo servicio educativo no es prestado por el sector oficial. Dicha caracterización se realiza en términos de la oferta de sus establecimientos, la composición de sus estudiantes, el desempeño académico, entre otros aspectos relevantes basados tanto en información oficial secundaria como la recopilada por medio de la encuesta aplicada.

A. Características operativas de los colegios privados de Bogotá

Las características operativas de los colegios privados de Bogotá se enfocan en analizar diferentes factores de los establecimientos con el fin de conocer de manera descriptiva la disponibilidad de colegios y recursos para sus estudiantes. Así, este apartado se enfoca en describir el número de colegios privados por localidad, desagregando el análisis por jornada, calendario, estrato predominante del hogar donde viven los estudiantes, y matrícula.

En primera medida, en términos del número absoluto de colegios privados por localidad, se observa que Suba, una de las localidades más pobladas de la ciudad, es a su vez la localidad que obtuvo, en el 2020, una mayor cantidad de colegios no oficiales, llegando a casi 300, seguida de Engativá y Kennedy, que se acercan a las 200 instituciones. Por su parte, Santa Fe, La Candelaria y Chapinero son las que menos tienen colegios privados dentro de su localidad, ubicándose por debajo de las 20 instituciones. Es importante anotar que esto también depende de otros factores como el tamaño de la localidad, su tasa de crecimiento poblacional, entre otros factores que también pueden llegar a afectar el número de establecimientos por localidad (ver Gráfica I.4).

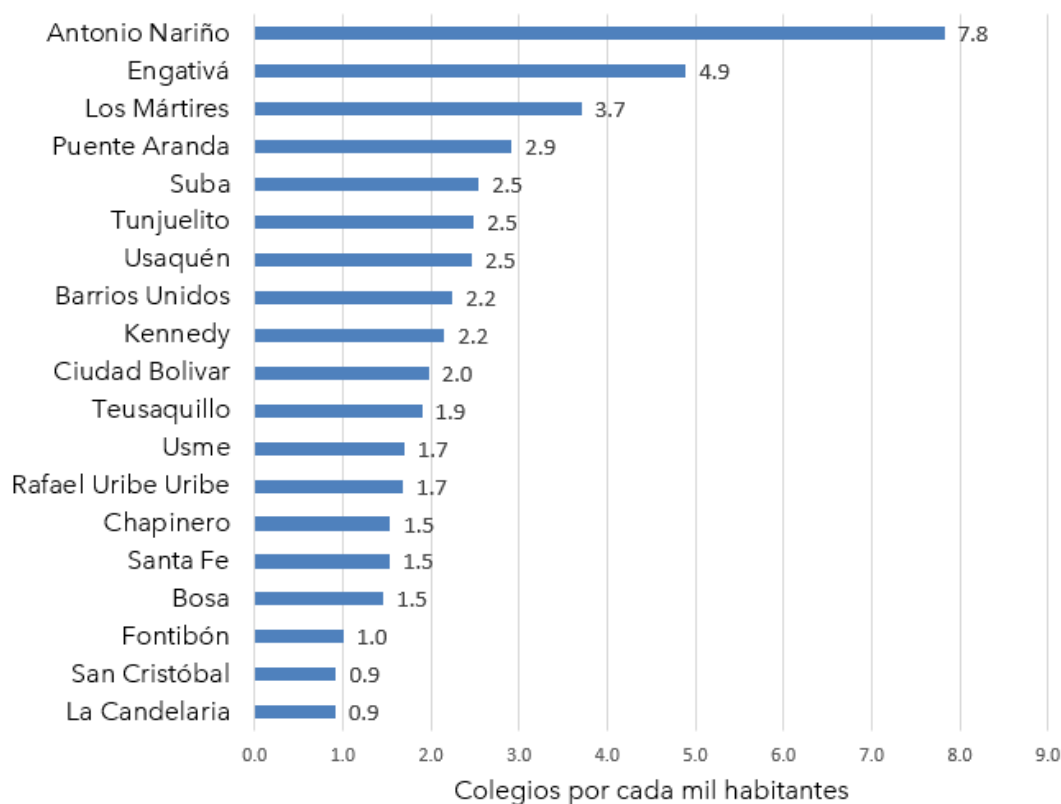
Gráfica I.4. Número de colegios privados por localidad en Bogotá, año 2020¹⁷

Fuente: Elaboración propia con datos disponibles de DUE 2020

Nota: Pueden presentarse discrepancias en el número de datos porque algunos colegios no tienen información de localidad en el DUE 2020

En la Gráfica I.5 se presenta información de la cantidad de colegios por cada mil habitantes en cada una de las localidades con población de entre 5 y 20 años. Como se puede observar, la localidad Antonio Nariño tiene 7.82 colegios por cada mil habitantes mientras que localidades como la Candelaria, San Cristóbal y Fontibón tienen un colegio por cada mil habitantes de estas localidades.

¹⁷ A menos de que se especifique lo contrario, todas las gráficas de aquí en adelante son exclusivas de colegios privados.

Gráfica I.5. Cantidad de colegios por cada mil habitantes entre 5 y 20 años

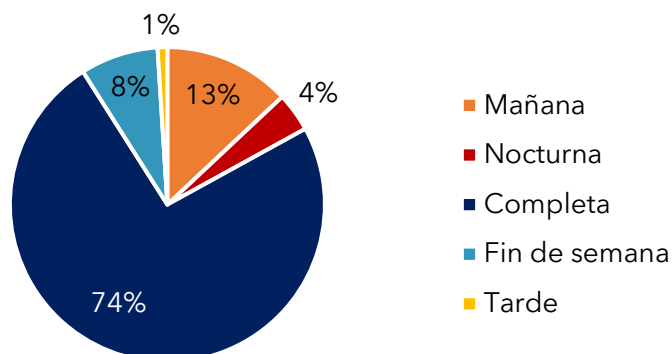
Fuente: Elaboración propia con datos disponibles de DUE 2020 y proyecciones de población 2020 del DANE.

Tomando ahora en cuenta la proporción de colegios privados según su naturaleza jurídica, se encuentra, según el DUE¹⁸, que en 2020 los colegios confesionales representan aproximadamente el 10% del total de colegios privados en Bogotá. Por otra parte, son más los colegios que se reportan como persona natural, seguido de sociedades, y en menor cantidad los colegios que se reportan como fundación o corporación. Por otra parte, en cuanto a la distribución de las jornadas escolares¹⁹ de los privados, se encuentra una predominación de la jornada completa sobre todas las demás. Como se ve en la Gráfica ²⁰, 74% de los colegios presentan una jornada completa, 13% de jornada “Mañana”, 1% jornada “Tarde”, 4% jornada “Nocturna” y 8% jornada “Fin de semana”.

¹⁸ Pueden presentarse discrepancias en el número de datos porque algunos colegios no tienen información de su naturaleza jurídica en el DUE 2016-2020

¹⁹ Cabe destacar que los establecimientos educativos pueden tener más de una jornada escolar, siempre y cuando cumplan con un mínimo de 30 horas de estudio semanales y 1200 horas de estudio anuales.

²⁰ Existen 40 colegios dentro de la muestra sobre los cuáles no se pudo obtener información sobre su jornada.

Gráfica I.6. Distribución de colegios privados por jornada en Bogotá, año 2020

Fuente: Elaboración propia, según encuesta de caracterización del IDE (obs = 952).

Al diferenciar los tipos de jornada según el calendario académico del colegio, se puede ver en la Tabla I.4, tanto para calendario A como calendario B, que la mayoría de los colegios privados tienen jornada "Completa". En total, para la jornada "Mañana", 99% son calendario A y 1% calendario B. Para la jornada "Nocturna", 98% son calendario A y 2% calendario B. En la jornada "Completa", 97% son calendario A y 3% calendario B. En la jornada "Fin de semana", el 98% son calendario A y el 2% calendario B. Por último, para la jornada "Tarde", 100% de los colegios son calendario A.

Tabla I.4. Distribución de colegios privados por jornada²¹ y calendario, año 2020

Jornada	Distribución de colegios privados por jornada			Distribución de colegios privados que tienen una sola jornada		
	Calendario A	Calendario B	Total	Calendario A	Calendario B	Total
Mañana	814	8	822	221	4	225
Nocturna	123	3	126	10	0	10
Completa	1.544	55	1.599	1409	54	1463
Fin de semana	125	3	128	31	0	31
Tarde	533	0	533	5	0	5
Total	3.139	69	3.208	1.676	58	1.734

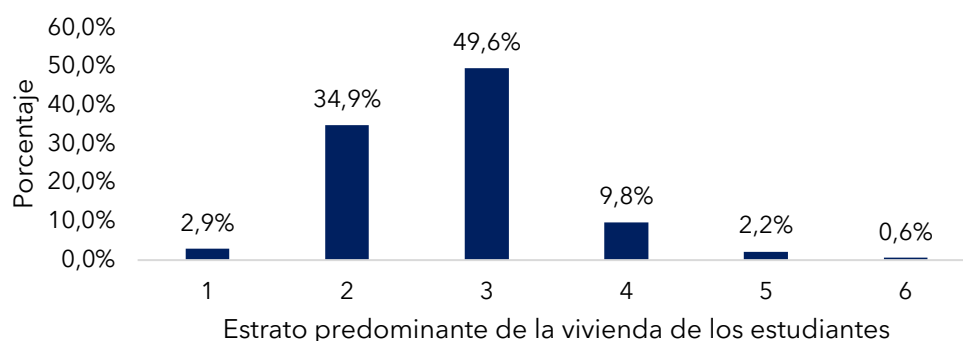
Fuente: Elaboración propia según C600 2020 (obs = 1880).

Nota: Pueden presentarse discrepancias en el número de datos porque algunos colegios no tienen información de su jornada en C600 2020

²¹ Es importante destacar que los únicos colegios privados que pueden tener más de una jornada deberían ser los colegios que ofrecen educación CLEI, sin embargo, los datos analizados de C600 permiten evidenciar que colegios que prestan niveles educativos diferentes tienen más de una jornada. Para ver el número de colegios con una sola jornada, ver la Tabla 3.5

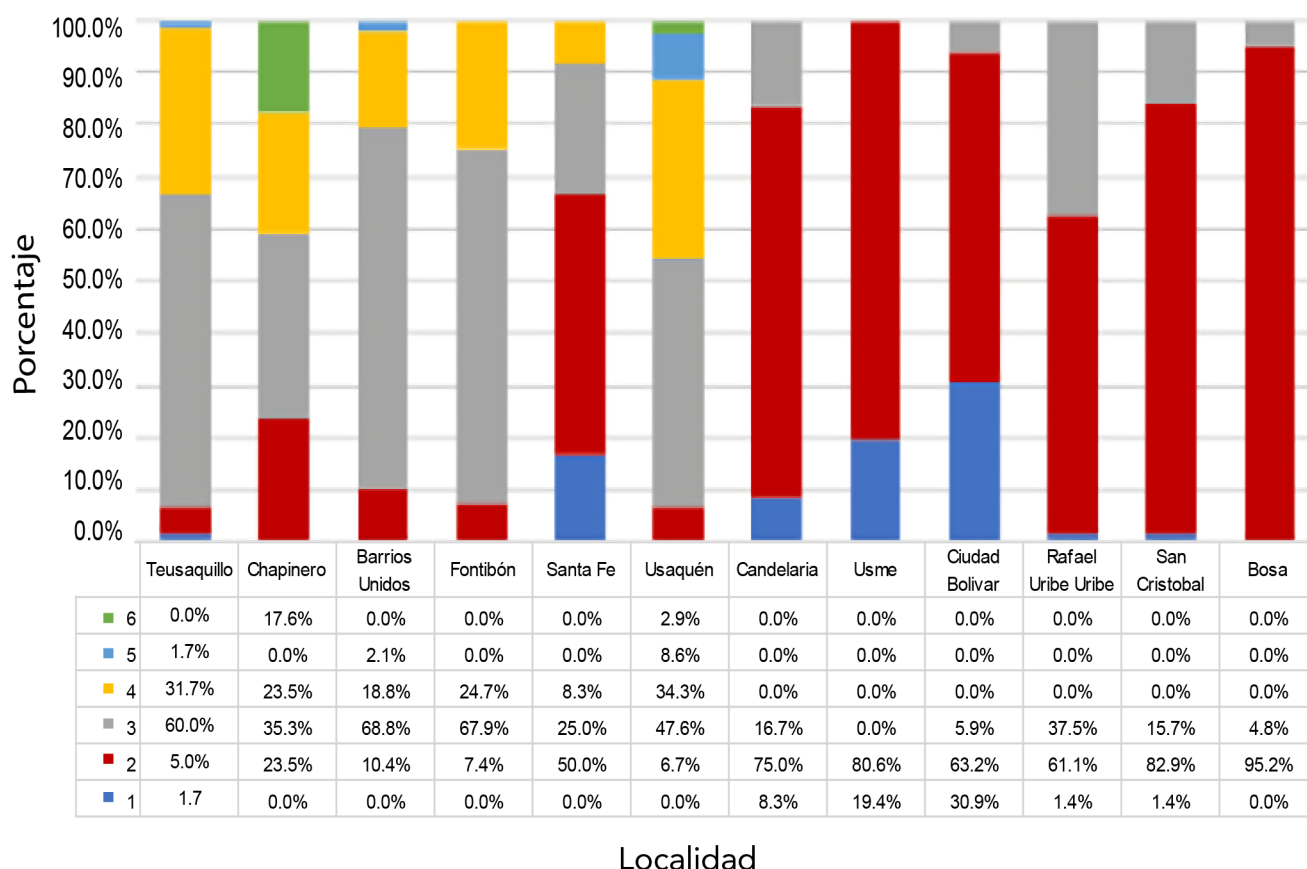
En términos del estrato socioeconómico de la vivienda de los estudiantes, se encuentra que, para 2021, alrededor del 84% de los colegios privados atendían a estudiantes que vivían en mayor medida en viviendas de estrato 2 y 3. Incluso, los establecimientos educativos atienden una mayor cantidad de estudiantes de viviendas de estrato 1 (aproximadamente 2.95%) que de estrato 5 y 6 (alrededor del 1.4%) y la mayor proporción de viviendas de los estudiantes pertenecen a los estratos 3 y 4 (ver Gráfica I.7).

Gráfica I.7. Porcentaje de colegios privados según el estrato socioeconómico predominante de la vivienda de los estudiantes, 2021



Fuente: Elaboración propia con base en SIMAT y C600 2021 (obs = 3246)

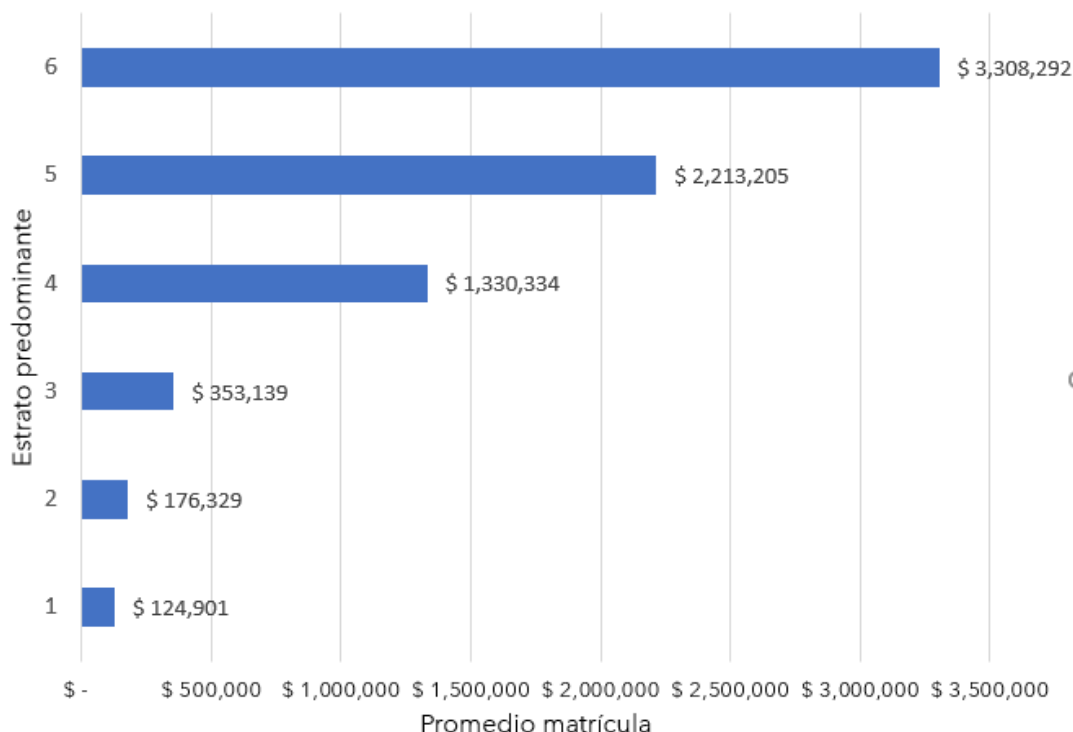
Relacionado a lo anterior, y al realizar el análisis por localidades, se observa que en Bosa, San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar y Usme predominan los colegios privados que atienden a estudiantes cuyas viviendas son predominantemente de estrato socioeconómico 2, oscilando entre el 61% y el 95%. Por el contrario, en las localidades de Teusaquillo, Barrios Unidos, Fontibón y Usaquén se encuentra que la mayor proporción de colegios tienen matriculados a estudiantes que viven en su mayoría en estrato 3, seguido del estrato 4. Adicionalmente, la localidad de Ciudad Bolívar es la que cuenta con el mayor número de colegios privados con estudiantes que viven en estrato 1, y únicamente en las localidades de Chapinero y Usaquén existen colegios con estudiantes que habitan en mayor medida a los estratos 5 y 6 (ver Gráfica I.8).

Gráfica I.8. Porcentaje de colegios privados por estrato socioeconómico predominante de los hogares de los estudiantes, según la localidad²²

Fuente: Elaboración propia con base en SIMAT y C600 2021 (obs = 1309).

En la Gráfica I.9 se muestra el costo de la matrícula de los estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos. Como se puede observar, los colegios que tienen en su mayoría estudiantes de estrato 6 tienen un cobro de matrícula superior a los 3 millones de pesos mientras que los colegios que tienen, en su mayoría, estudiantes de estratos más bajos como 1, 2 y 3, el costo de la matrícula no suele superar los \$400 mil.

²² Para la elaboración de esta gráfica se tomaron en cuenta las localidades cuyos colegios atienden en mayor medida a estudiantes que viven en estratos socioeconómicos bajos (Teusaquillo, Chapinero, Barrios Unidos, Fontibón, Santa Fe y Usaquén) y altos (Candelaria, Usme, Ciudad Bolívar, Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal y Bosa).

Gráfica I.9. Costo de la matrícula por estrato predominante de los estudiantes, 2021

Fuente: Elaboración propia con datos del SIMAT y encuesta de caracterización de colegios privados (obs = 544)

En cuanto a la distribución por género de los colegios (femeninos, masculinos y mixtos), con base en los datos del DUE²³, se encontró que, en 2020, son notoriamente mayoritarios los colegios mixtos para el total de colegios privados, siendo aproximadamente el 96%. Para el periodo de 2016 a 2020, se evidenció una disminución de colegios de un solo género: 13.9% para femeninos y 18.2% para masculinos, y en 1% para colegios mixtos. Si bien lo anterior es una muestra de la disminución general en el número de colegios privados que ofrecen educación de un solo género, en proporción, son cada vez más los colegios con oferta educativa de género mixto.

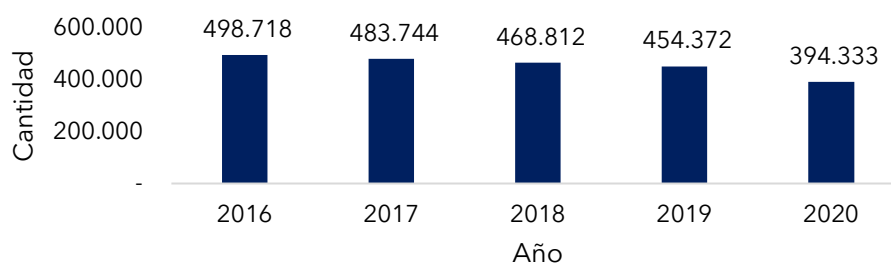
Por otro lado, en términos de bilingüismo, los colegios bilingües consideran la enseñanza y la práctica permanente en diferentes asignaturas de idiomas como inglés, francés, alemán, italiano, entre otros, en sus programas educativos. Este tipo de instituciones son menores respecto del total de los colegios privados en Bogotá, representando aproximadamente el 6.3% en el periodo 2016 - 2020, según el DUE. Adicionalmente, se evidencia una caída en el número de estos colegios entre 2016 y 2020 en 57.1% y un aumento de los no bilingües en 2.5%. Es posible que esta disminución se deba a la implementación de la Resolución N.º 3 de 29 de julio de 2019 mediante la cual se modificaron los procedimientos para la legalización de colegios privados bilingües.

²³ Pueden presentarse discrepancias en el número de datos porque algunos colegios no tienen información del género de su colegio en el DUE en 2016 y 2020.

a) Matrícula

Ahora bien, al hablar de la matrícula en el sector educativo privado, se observa una tendencia decreciente desde 2016 hasta 2020. Durante este periodo, se observa una disminución en la matrícula de alrededor de 104,500 estudiantes en colegios privados. Esto puede deberse al desplazamiento que ha sufrido la matrícula privada por la oficial en los últimos años, adicional al cambio demográfico que se ha presentado en el país, especialmente en la disminución de la población en edad escolar (DANE, 2018) (ver Gráfica I.10). En particular, las localidades más pobladas (Suba, Kennedy y Engativá) son las que tienen un mayor número de estudiantes. Sin embargo, Suba y Engativá, al igual que Usaquén presentan la mayor disminución en la matrícula en colegios privados (ver Gráfica 1 en Anexos).

Gráfica I.10. Número total de estudiantes matriculados en colegios privados en Bogotá - 2016-2020



Fuente: Elaboración propia con base en Formulario C-600 2016-2020 (obs=5721 colegios)

Referente al género de los estudiantes, el porcentaje de hombres matriculados en colegios privados es mayor que el de mujeres (aproximadamente 51.3% y 48.7%, respectivamente) (ver Gráfica 2 en Anexos). Sin embargo, el comportamiento por localidades varía, especialmente en Los Mártires y Teusaquillo, donde la brecha está notablemente a favor de las mujeres (53.4% y 51.3%, respectivamente) (ver Gráfica 3 en Anexos). Por otro lado, con relación a los estudiantes con necesidades especiales, los datos muestran que, de los 3,049 estudiantes con discapacidad matriculados en colegios privados, el 37.6% se encuentra en secundaria, seguido de primaria (36.8%) y media (25.4%) (ver Gráfica 4 en Anexos). En términos de localidades, se puede notar que los colegios privados ubicados en Rafael Uribe Uribe, Barrios Unidos y Suba son las que atienden el mayor número de estudiantes con discapacidad (2.8%, 1.9% y 1.7, respectivamente) (ver Gráfica 5 en Anexos). Finalmente, se encuentra que, en el sector educativo privado, de la totalidad de la matrícula con protección especial constitucional pertenecientes a grupos étnicos, el 49.5% de matriculados son negritudes, el 48.9% son indígenas, el 1.4% son raizales y el 0.2% son Rom (ver Gráfica 6 en Anexos).

En esta sección hemos presentado la caracterización general de los colegios privados. En los siguientes subcapítulos se mostrarán indicadores que dan cuenta de la permanencia, excelencia (desempeño académico), planta docente, convivencia escolar, infraestructura y recursos, gestión escolar y administración y finanzas de los colegios privados de Bogotá.

B. Permanencia

Cifras destacadas

- Entre 2016 y 2019, el promedio de la tasa de deserción tiene una leve tendencia decreciente. En el año 2020 aumentó pasando de 1.2% en 2019 a 2.0% en 2020; 643 alumnos desertaron del sistema educativo privado (representa 0.2% de la matrícula) y esto se puede deber a la pandemia por COVID-19.
- La localidad Chapinero presenta el mayor promedio de la tasa de deserción (alrededor de 3.6%) y Los Mártires presenta el menor promedio (alrededor de 0.8%).
- Entre 2016 y 2020, el promedio de la tasa de reprobación se ha mantenido con una tendencia decreciente. Entre 2019 y 2020 se mantuvo alrededor de 2.1%.
- La localidad de Santa Fe presenta el mayor promedio de la tasa de reprobación (alrededor de 3,2%) y Bosa presenta el menor promedio (alrededor de 1,5%).

Según el Ministerio de Educación Nacional -MEN-, la eficiencia interna es la capacidad demostrada por el sistema educativo para retener la población matriculada hasta que termine con todos sus grados establecidos para el nivel respectivo, y para promover esa población de un grado a otro con la debida fluidez, evitando así la pérdida de tiempo (MEN, 2020). En este sentido, la eficiencia interna se relaciona con la trayectoria educativa, que toma en cuenta la tasa de reprobación y la tasa de deserción.

Al respecto, es importante mencionar como antecedente que, la falta de instrucción y gestión educativa, particularmente en los países menos desarrollados ha sido un factor que ha contribuido a incrementar los niveles de desigualdad, pobreza y violencia global, dificultando el avance hacia el logro de los ODS asociados a la educación, lo cual está relacionado con el hecho de que los niños y niñas cuenten con la posibilidad de permanecer en el sistema educativo (Bjerk, 2012; Tudorel, Teodorescu, & Oancea, 2012; Korhonen, Linnanmäki, & Aunio, 2014).

Por ello, resulta determinante involucrar esfuerzos para evitar que los niños abandonen la escuela antes de terminar el ciclo básico, y disminuir lo más posible la deserción y repitencia escolar, especialmente en los primeros niveles de la educación, que se encuentran asociados a aspectos como: inasistencia, bajo rendimiento, pobreza y familia²⁴ (Ballén, Baquero, Padilla, Bernal, & Lobo, 2021). Las autoras Soler, González y Alvarado (2021) encuentran que los estudiantes que han repetido uno o más grados escolares tienen menores puntajes promedios en pruebas estandarizadas que aquellos que nunca han repetido (Soler & Alvarado, 2021).

En este sentido, de acuerdo con UNICEF (2020) en Colombia los niños, niñas y adolescentes, no realizan sus procesos educativos de manera oportuna y completa. Aunque se ha aumentado la cobertura (96.4% en 2017), en el total de la población atendida, tan solo para el 2018 de cada 100 estudiantes que ingresó al primer grado de educación escolar, sólo 46 llegaron a grado 11 sin desertar, o repetir años, y cerca del 15% de los estudiantes que aprueban el último grado de cada

²⁴ Según Bayona, Naranjo, López & Rodríguez (2020) en términos generales, la literatura ha clasificado los factores asociados a la deserción en individuales, entre los cuales resaltan las actitudes y habilidades de los estudiantes, familiares, como la educación y condiciones económica de padres y cuidadores; escolares, como la calidad de los profesores, clima escolar, liderazgo directivo, infraestructura, dotaciones, entre otros; y contextuales, como lo son la exposición a violencia, y disponibilidad de servicios públicos, etc.

nivel educativo (transición, quinto y noveno) no se matricula inmediatamente en el grado siguiente. Por lo anterior, la reprobación, el retiro del sistema escolar, el rezago y bajos niveles de aprendizaje, siguen siendo un problema que afecta al país (Ballén, Baquero, Padilla, Bernal, & Lobo, 2021).

No obstante, Colombia ha encaminado proyectos, estrategias y programas en favor de la mitigación de la deserción y la orientación para la permanencia antes de la pandemia; iniciativas como “Unidos por Colombia”, “Todos a aprender”, o el “Observatorio Nacional de trayectorias educativas”, que han permitido dar monitoreo, divulgación y evaluación del sistema educativo en términos de permanencia y mejoramiento de la calidad educativa en el país (MEN, 2020). Sumado a esto, en el contexto de pandemia, a través del numeral 2 del artículo 3 del Decreto Legislativo 662 del 14 de mayo de 2020, se estableció el Fondo Solidario para la Educación con el propósito de otorgar créditos educativos condonables a los padres de familia o acudientes de estudiantes matriculados en jardines infantiles y colegios privados que cesaron los pagos de los costos educativos por pensiones (ICETEX, s.f.)

Para el caso de Bogotá se han planteado iniciativas como “Rutas de acceso y permanencia” que vinculan unidades de atención, jornadas de promoción y acceso a la educación como la “Matriculación”, que logró la reducción de indicadores de deserción escolar, para el sector oficial, pasando en el año 2015 de 3.6% a 1.6% en el 2017. En particular, la implementación de la Ruta de Acceso y permanencia en Bogotá ha buscado articular estrategias de acceso y retención, reconociendo la necesidad de desarrollar atenciones diferenciales que permitan eliminar las barreras para la garantía del derecho a la educación a población con necesidades educativas especiales. Sin embargo, es importante resaltar que todas estas acciones están enfocadas principalmente hacia la población atendida en colegios oficiales.

Por una parte, la tasa de reprobación hace referencia a la proporción de estudiantes que no logran cumplir con los requisitos académicos para matricularse al siguiente grado superior. De otra parte, se entiende la deserción como la situación en la que un estudiante abandona el sistema educativo por completo. Estas dos tasas se relacionan entre sí, ya que el aumento en la tasa de reprobación se asocia con el aumento en la tasa de deserción (Rubio, 2015).

En lo referente a la tasa de reprobación, el promedio se ha mantenido casi constante con una tendencia decreciente. Entre 2019 y 2020 se mantiene casi constante (2.1%). Y desde el análisis por localidades, Santa Fe presenta el mayor promedio de la tasa de reprobación (alrededor de 3.2%) y Bosa presenta el menor promedio (alrededor de 1.5%).

A continuación, se presenta el comportamiento detallado de las tasas de deserción y reprobación para el período de 2016 a 2020, y desde las diferentes localidades.

a) Tasa de deserción

La deserción es la interrupción o desvinculación de los estudiantes de sus establecimientos educativos. Aunque es un evento que le ocurre al niño, la deserción escolar tiene causas y consecuencias en las instituciones educativas, las familias o el sistema educativo (MEN, s.f.). En este caso se analizará la tasa de deserción intra-anual.

La deserción escolar se puede entender desde distintas formas²⁵. Según su duración la deserción puede ser temporal o definitiva, es decir, algunos niños, niñas y adolescentes pueden abandonar algún curso y matricularse al año siguiente (deserción temporal), mientras que en otros casos hay

²⁵ Para más información acerca del fenómeno de la deserción escolar, consultar: Rubio (2015), Bayona-Rodríguez, Naranjo Quintero, López Guarín, & Rodríguez De Luque (2020) y Bayona (2016)

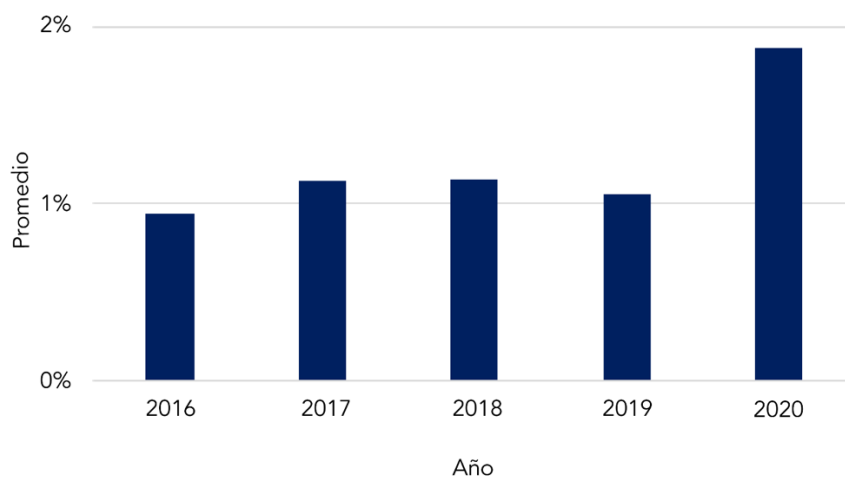
estudiantes que abandonan y no retornan al sistema educativo. Otra forma de entender la deserción es según su alcance, esto hace referencia a la deserción del estudiante del establecimiento educativo o del sistema educativo en general. En el primer caso no se entiende como deserción sino como traslado, sin embargo, es un evento que debe generar reflexiones de los establecimientos educativos sobre la capacidad de retener a sus estudiantes. Por último, la deserción escolar se puede entender según la temporalidad. Es decir que se puede identificar el momento de la trayectoria en la que ocurre como los niveles educativos en los que ocurre (preescolar, primaria secundaria o media) o incluso los grados escolares (MEN, s.f.).

La deserción escolar es un fenómeno complejo y heterogéneo, no se deriva simplemente de un problema económico sino de varias dimensiones como la familia, la institución educativa, el contexto social e individual. De igual forma, es una problemática asociada a las diferentes zonas geográficas. Esta circunstancia exige mayor complejidad en el diseño de políticas y programas que busquen pertinencia ante las necesidades y condiciones específicas.

Las autoridades, los padres de familia y la comunidad educativa deben asegurar el acceso y permanencia educativa a todos los niños, niñas y jóvenes. En el caso de los padres de familia, estos deben informar a las secretarías de educación sobre los niños, niñas y jóvenes que no se encuentren estudiando para facilitar el seguimiento y monitoreo de los procesos educativos. En este sentido, es necesario que se profundicen diferentes estudios para identificar las causas de la deserción y proponer programas preventivos.

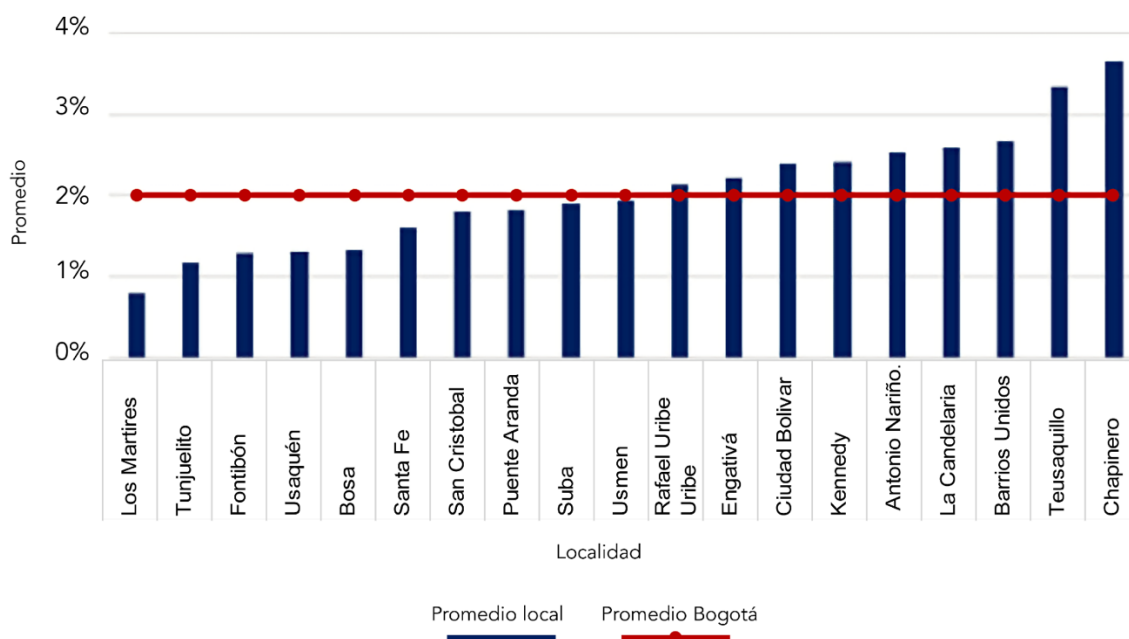
Con respecto a la deserción en los colegios privados de Bogotá, para los años entre 2016 y 2020 ha venido en aumento, pasando de menos del 1% a cerca del 2%. Igualmente, se observa en la Gráfica I.11 que para el año 2020 se evidencia un aumento considerable en el promedio de la tasa de deserción, pues, un total de 643 alumnos desertaron del sistema educativo privado²⁶, lo cual, puede tener una relación directa con los efectos de la pandemia por COVID-19 en el sistema educativo. En este sentido, según un estudio del COVID-19 del Banco Mundial (2020), el aprendizaje en el mundo se reducirá y aumentarán las deserciones escolares, en especial, entre las personas más desfavorecidas. En su gran mayoría, los estudiantes dejarán de vincularse formalmente al sistema educativo. La reducción del aprendizaje puede ser mayor en el caso de los niños en edad preescolar, ya que es menos probable que sus familias le den prioridad a su aprendizaje durante el cierre de las escuelas. El estudio asegura que, de no revertir esta tendencia, en la próxima década, la inequidad en el aprendizaje aumentará, dado que es más probable que solo los estudiantes de familias con mayores recursos y educadas tendrán apoyo para seguir aprendiendo en casa.

²⁶ Nota: el traslado del sistema privado al público no se considera deserción. Tampoco se considera deserción el cambio de domicilio del estudiante. Ambas situaciones se pudieron haber presentado durante la pandemia del COVID-19.

Gráfica I.11. Promedio de tasa de deserción

Fuente: Elaboración propia con base en Formulario C-600 2016-2020 (obs=5721)

Respecto a la tasa de deserción por localidad para el año 2020, se observa que las localidades de Chapinero, Teusaquillo, Barrios Unidos, la Candelaria, Antonio Nariño, Kennedy, Ciudad Bolívar, Engativá y Rafael Uribe Uribe presentan un promedio de la tasa de deserción por encima del promedio de Bogotá (Gráfica I.12). Las localidades que presentan menores promedios en la tasa de deserción son los Mártires, Tunjuelito y Fontibón.

Gráfica I.12. Promedio de tasa de deserción en colegios privados por localidad

Fuente: Elaboración propia con base en Formulario C-600 2020 (obs=1143)

b) Tasa de reprobación

El concepto de la reprobación²⁷ escolar se ha utilizado para referirse a la acción de un estudiante que no alcanza los logros de las áreas obligatorias y fundamentales. También hace referencia a que el estudiante no fue promovido porque no logró el desempeño básico, o las notas básicas en las áreas mínimas que se requiere. Cuando se habla de reprobación, se relaciona con un indicador de calidad, pues, da a conocer el porcentaje de estudiantes que no serán promovidos al siguiente grado por no haber alcanzado los requerimientos mínimos. Sin embargo, no hay que desconocer que la reprobación es un fenómeno complejo en el que pueden participar factores estructurales, sociales, familiares e individuales que pueden tener efectos no sólo en las trayectorias educativas de los estudiantes y su vínculo con el sistema escolar, sino también en su autoestima.

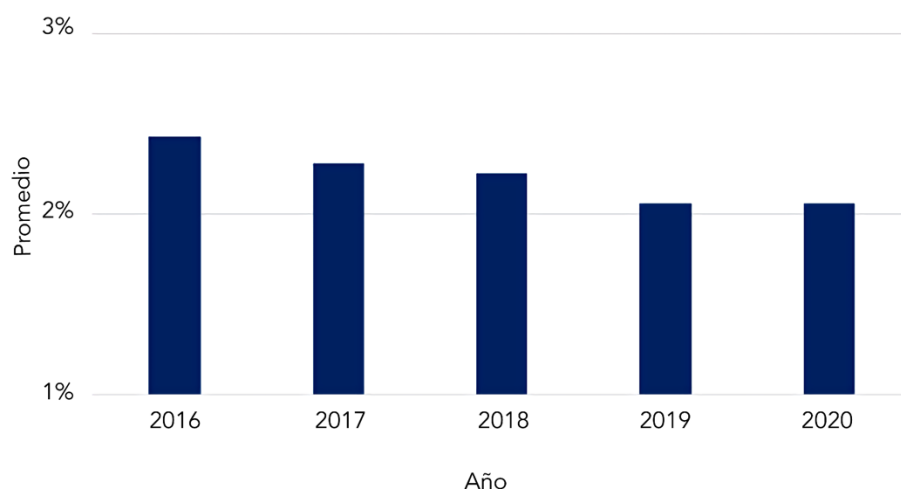
Algunos de los factores asociados a la reprobación escolar y el efecto que esta tiene sobre las trayectorias educativas se pueden agrupar por factores asociados al proceso de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes; factores asociados al recorrido por el sistema educativo (tales como calidad docente, ambiente escolar, etc.); y, factores asociados al contexto social e institucional (UNICEF, 2018).

En cuanto a los factores asociados al proceso de aprendizaje, es determinante, para evitar la reprobación y proteger las trayectorias educativas, reconocer: cómo, qué y cuándo están aprendiendo los estudiantes. Es decir, cómo se responde al estilo de aprendizaje, qué comprensión tienen los niños, niñas y adolescentes sobre lo que el docente se ha propuesto enseñar, y cuándo el estudiante lo aprende (ritmo). Esto es, hay que reconocer que no todos aprenden al mismo ritmo y, por lo tanto, debe haber grados de flexibilidad por parte del docente para suplir las necesidades en los diferentes tiempos en los que los estudiantes están aprendiendo. En este sentido, se deben establecer mecanismos de promoción asistida o flexible para evitar la reprobación estudiantil, con la posibilidad de implementar un ciclo de nivelación en el siguiente nivel académico (Arias Ortiz, y otros, 2020).

Por otro lado, las experiencias personales y el contexto social de los niños, niñas y adolescentes y sus familias afectan el recorrido por el sistema educativo y las prioridades relacionadas con la trayectoria educativa. Las expectativas que los estudiantes tienen sobre el retorno que les generará la educación y la posibilidad de aplicar lo aprendido como un aporte a la vida cotidiana y a su proyección del futuro, tienen efectos sobre la relación que tienen los estudiantes con la escuela y las decisiones que toman sobre esta, al igual que con su proyecto de vida (UNICEF, 2018).

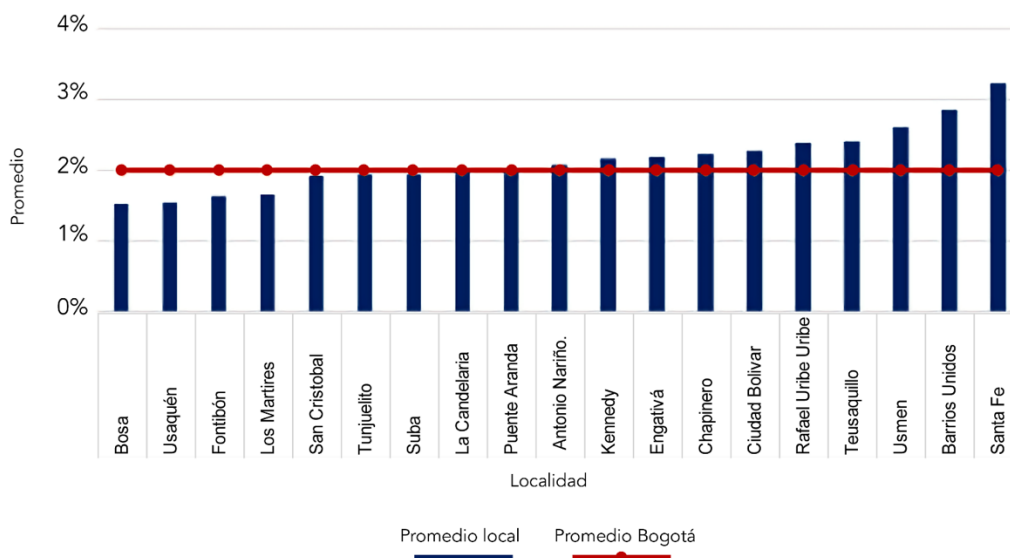
Con respecto a la tasa promedio de reprobación, para los colegios privados, se observa una tendencia decreciente para el periodo 2016 a 2020. Para 2016, la tasa de reprobación fue de 2.4% y en 2017 cayó a 2.3%. Entre 2018 y 2019 también se presenta una disminución de un punto porcentual, pasando de 2.2% a 2.1%, manteniéndose casi constante entre 2019 y 2020 (Gráfica I.13).

²⁷ Para más información acerca de la reprobación, consultar Bayona-Rodríguez y López (2018)

Gráfica I.13. Promedio de tasa de reprobación en colegios privados de Bogotá.

Fuente: Elaboración propia con base en Formulario C-600 2016-2020 (obs=5721)

Las únicas localidades que presentan un promedio menor de tasa de reprobación en colegios privados, comparado al promedio de Bogotá son: Bosa, Usaquén, Fontibón y Los Mártires. Por el contrario, localidades como Santa Fe, Barrios Unidos, Usme y Teusaquillo son las que presentan mayor promedio de tasa de reprobación, variando entre el 3% y 4% (Gráfica I.14).

Gráfica I.14. Promedio de tasa de reprobación de colegios privados por localidad

Fuente: Elaboración propia con base en Formulario C-600 2020 (obs=1143)

C. Excelencia

Cifras destacadas

- En las pruebas Saber 3, 5 y 9, y en Saber 11, las localidades de Usaquén y Chapinero obtuvieron, sistemáticamente, desde 2016 a 2020, los puntajes más altos en estos exámenes²⁸. Por el contrario, durante ese periodo, San Cristóbal, Usme, Bosa y Ciudad Bolívar tuvieron los puntajes más bajos.
- En las pruebas Saber 3, 5 y 9 las brechas de los puntajes entre los colegios con desempeños altos y bajos, tanto en lenguaje como matemáticas, disminuyeron entre 2014 a 2017. Sin embargo, esto se ha dado principalmente porque los colegios de mejor desempeño, quienes generalmente son los que tienen profesores con posgrado, son bilingües y tienen jornada completa, disminuyeron notablemente sus puntajes.
- Dentro de las características que se asocian con alto desempeño de los colegios en las pruebas Saber 11, se encuentran que el colegio sea académico y de calendario B. Aunque estos colegios siguen llevando la delantera en rendimiento académico, se resalta que, en los últimos años, algunos han obtenido puntajes tan bajos como los de los colegios sin estas características.
- En las pruebas Saber 11, entre 2016 y 2020, los hombres han tenido en promedio puntajes más altos que las mujeres en las áreas de lenguaje y matemáticas. No obstante, la brecha, que había sido alrededor de 0.5 puntos en lenguaje, en 2020 alcanzó sus mínimos y fue muy cercana a cero. En matemáticas, la brecha ha estado alrededor de 3 puntos a favor de los hombres para todos los años.
- La brecha de puntaje entre los colegios que atienden en mayor medida a estudiantes de estratos bajos (1 y 2), medios (3 y 4) y altos (5 y 6), se ha mantenido relativamente constante desde 2016 a 2020, y ha estado a favor de colegios que atienden a los estratos altos, seguido de los medios. Sin embargo, los puntajes de los tres grupos de colegios han disminuido durante estos años.
- Los colegios que tienen desempeños muy bajos en Saber 11 tienen en promedio mayor relación estudiante-docente y menor nivel educativo de sus docentes, en comparación con los colegios con desempeño alto en esta prueba. Asimismo, estos establecimientos cuentan con una mayor disponibilidad de recursos tecnológicos que suplen en menor medida la demanda de sus estudiantes, contrario a lo que sucede con los colegios con puntajes altos.

Una manera de medir la calidad educativa y el aprendizaje de los estudiantes es mediante la evaluación de conocimientos a través de exámenes estandarizados. Estos exámenes brindan información a los padres, al gobierno, a los hacedores de política pública y a la sociedad en general sobre el estado de la educación en términos del conocimiento, habilidades y competencias de los estudiantes, así como de diferentes características de ellos, de sus familias, de los docentes y de los colegios, que pueden afectar directamente el logro educativo.

De acuerdo con lo anterior, el propósito de este apartado es entonces el análisis del desempeño académico de los colegios privados de Bogotá a partir de los puntajes de los estudiantes en los exámenes educativos nacionales Saber 3, 5 y 9, y Saber 11. Para ello, se tomaron los puntajes a nivel individual y se agregaron a nivel de colegio, realizando análisis cruzados con variables de interés. Así,

²⁸ Saber 3°, 5° y 9° corresponde a 2017, último año en el que se realizaron los exámenes.

a partir de las diferentes áreas que miden integralmente las competencias, se determinó el comportamiento del desempeño académico según el carácter del colegio, su tipo de calendario, su jornada, la formación de los docentes, las brechas de género, y las variaciones respecto de las localidades, entre otros. En este sentido, se asociaron también las condiciones socioeconómicas de los hogares teniendo en cuenta la correlación entre las aptitudes que evalúa el sistema educativo y el nivel socioeconómico de los estudiantes. Por último, se analizaron las principales características, en términos de la razón estudiante-docente, disponibilidad de dispositivos tecnológicos y nivel educativo de los docentes de los establecimientos educativos no oficiales de Bogotá que obtuvieron resultados más bajos, así como aquellos que obtuvieron resultados más altos en el desempeño académico en Saber 11.

a) Saber 3, 5 y 9

Para la caracterización de los exámenes Saber 3, 5 y 9, se calcularon los puntajes promedio por colegio, analizando el comportamiento de las áreas de lenguaje y matemáticas. Seguidamente, se analizaron estos resultados en relación con variables como la formación en posgrado de los docentes, el establecimiento de programas de bilingüismo en los colegios, y aspectos de distribución territorial desde las localidades en la ciudad. Lo anterior, buscando una mayor comprensión y articulación de los diferentes factores que influyen en la calidad y el derecho a la educación.

La prueba de lenguaje, según la guía de orientación del Saber 11 (Icfes, 2021) evalúa las competencias necesarias para la comprensión, interpretación y evaluación de textos de ámbito académico no especializado. Considerando que un estudiante al finalizar su educación media debería estar en la capacidad de presentar una postura crítica frente a estos textos, entre las competencias evaluadas se encuentran: identificar y entender los contenidos locales de un texto, comprender como se articulan las partes de un texto, y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Por su parte, la prueba de matemáticas, según esta misma guía, evalúa las competencias de los estudiantes al enfrentarse a situaciones que se pueden resolver con herramientas matemáticas. En consecuencia, las competencias evaluadas son: interpretación y representación, formulación y ejecución, y argumentación.

• Resultados generales en el examen Saber 3, 5 y 9

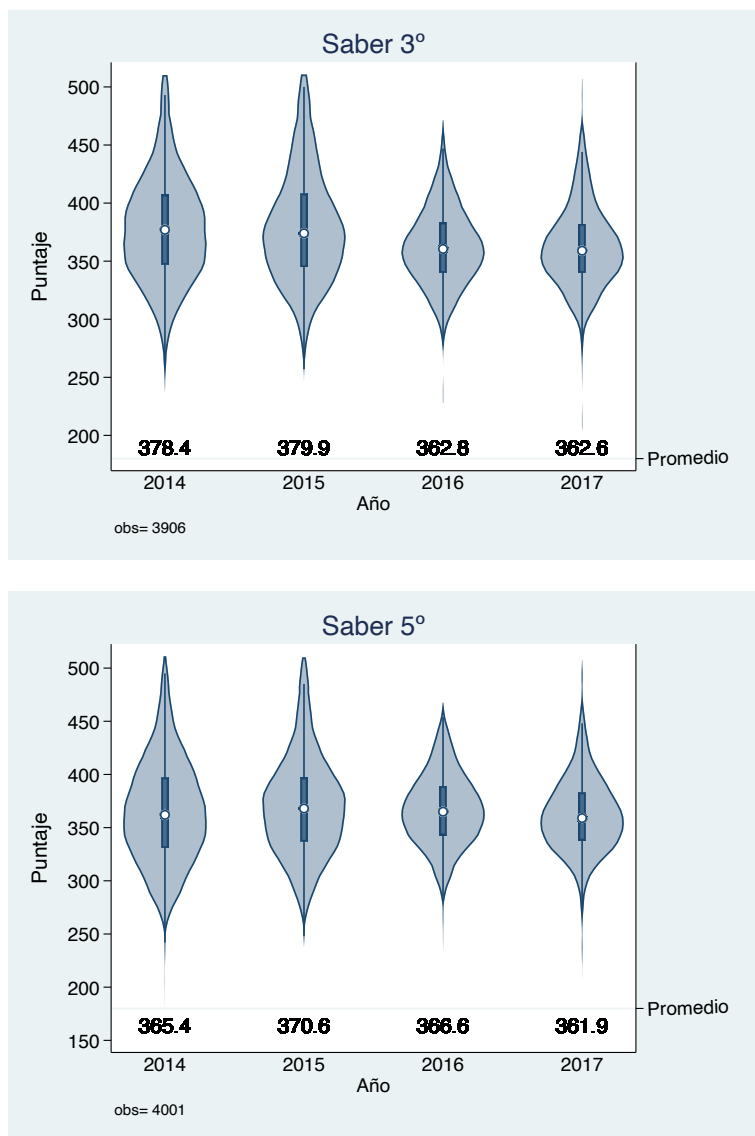
– Lenguaje

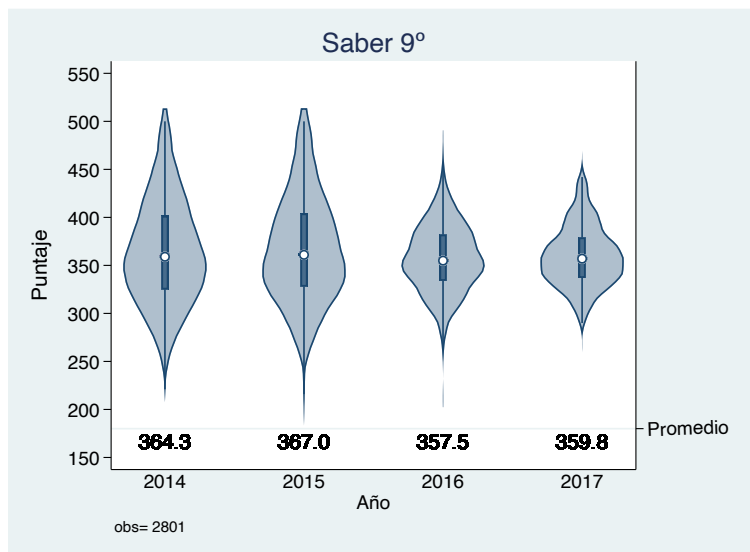
La Gráfica muestra la distribución de los puntajes promedio en lenguaje por colegio en las pruebas Saber 3, 5 y 9. Se observa que la mediana de este puntaje no varió desde 2014 a 2017, lo que significa que el 50% de los puntajes promedios por colegio en esta área fueron similares durante esos años. La gráfica también permite observar que en 2015 se lograron los mayores puntajes promedio en todos los exámenes entre los años evaluados. Además, al analizar cada examen y área, se presenta una gran variación en la brecha entre colegios con desempeños altos y bajos entre años. Sin embargo, 2016 y 2017 fueron los años que mostraron menor variación en este aspecto.

Con respecto a las brechas entre los colegios de desempeños altos y bajos observados en los tres exámenes, es importante notar que, aunque se espera que los colegios obtengan cada vez puntajes más altos, disminuir dicha diferencia es también deseable, sobre todo cuando son los colegios de menor desempeño los que progresan en mayor medida y cierran esa brecha. Sin embargo, las gráficas permiten ver que, así como esto sucede, la brecha también se cierra porque, contrario a lo esperado, los colegios de mejor desempeño disminuyen notablemente sus puntajes. Esto se nota

especialmente en 2016 y en Saber 3, donde se refleja en una disminución de alrededor de 17 puntos respecto al año anterior.

Gráfica I.15. Distribución de los puntajes promedio en lenguaje por colegio en las pruebas Saber 3, 5 y 9



Gráfica I.15. Distribución de los puntajes promedio en lenguaje por colegio en las pruebas Saber 3, 5 y 9

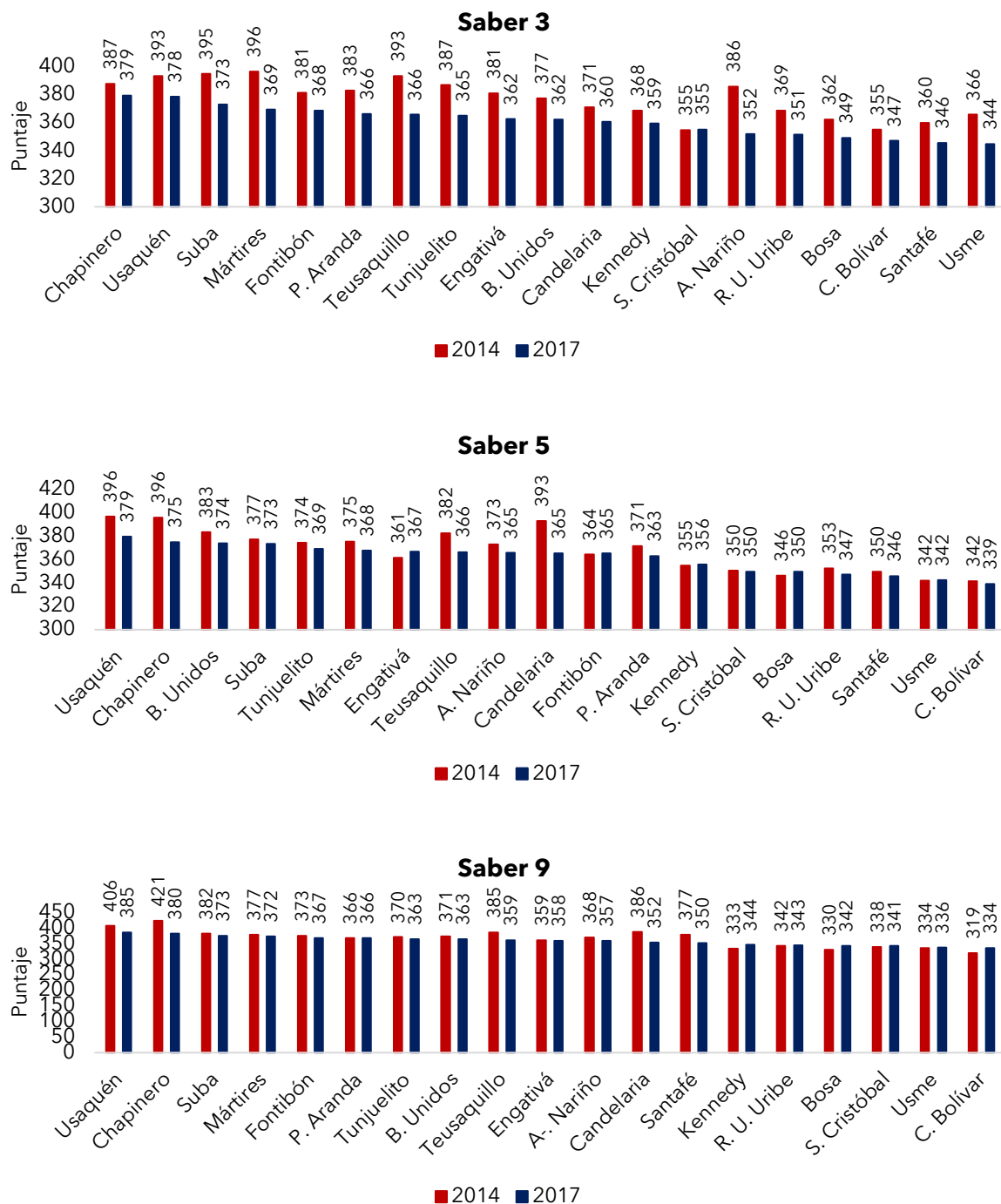
Fuente: Elaboración propia con base en datos de Saber 3, 5 y 9

En análisis por localidades permite observar que Usaquén y Chapinero presentaron los mejores resultados en los tres exámenes de 2014 a 2017 en esta área, y lograron tener puntajes por encima del promedio de cada año (ver Tabla I.5). Por el contrario, las localidades de San Cristóbal, Bosa, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar y Usme, presentaron desempeños bajos y promedios inferiores a la media de cada año durante los años considerados (ver Gráfica I.16).

Tabla I.5. Puntajes promedio en prueba de lenguaje Saber 3, 5 y 9 de colegios privados

Año	Saber 3	Saber 5	Saber 9
2014	377	365	364
2017	363	362	360

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las Pruebas Saber 3, 5 y 9 de 2014, 2015 y 2017

Gráfico.16. Puntaje promedio de los colegios privados en lenguaje por localidad para Saber 3°, 5° y 9°

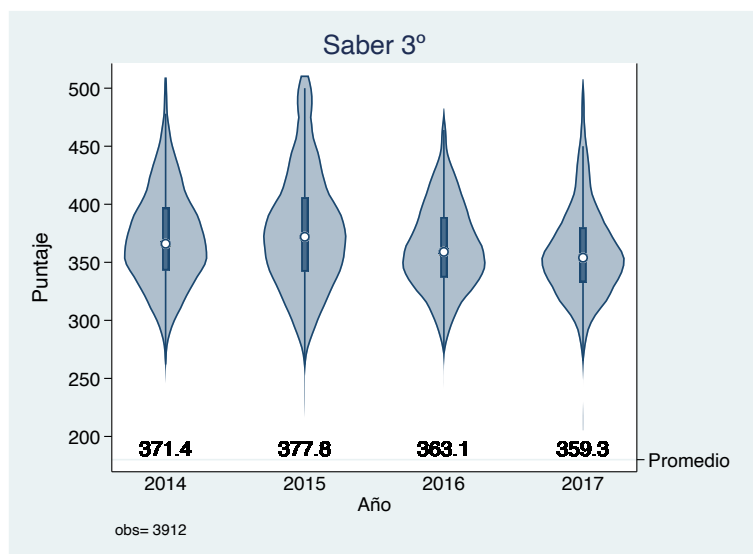
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de Saber 3, 5 y 9 de 2014, 2015 y 2017 (obs: 2852, 2931, 2048, respectivamente para cada examen).

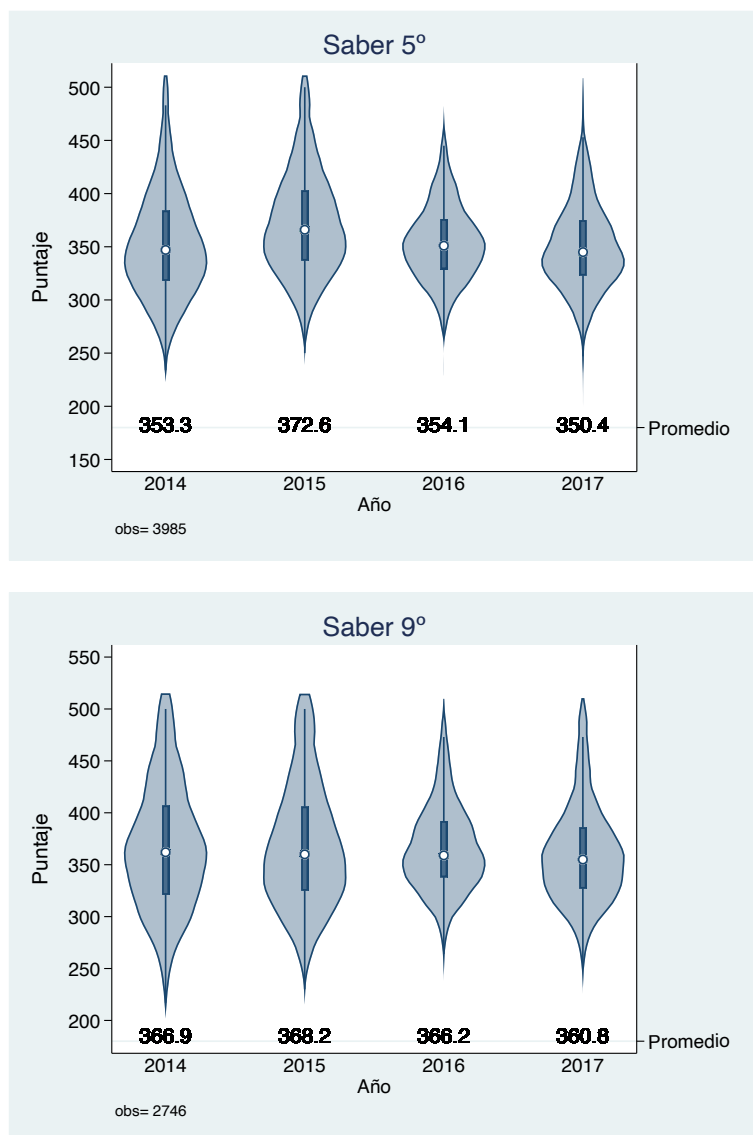
– Matemáticas

En línea con lo descrito en el área de lenguaje, la distribución de los puntajes promedio por colegio para matemáticas muestra que el promedio y la mediana de los puntajes en Saber 3, 5 y 9 no varió en gran magnitud desde 2014 a 2017 (ver Gráfica I.17). Para el caso de la mediana, esto indica que el 50% de los puntajes promedio por colegio fueron similares en ese periodo dentro de cada examen. Sin embargo, la dispersión de los datos varía notablemente entre años y entre exámenes, lo que muestra cambios notables en la diferencia entre los colegios de mayor y menor rendimiento en esta área. De manera general, la diferencia más grande entre los puntajes más altos y bajos se presentó en 2015 y 2014, y la más pequeña en 2016.

De igual modo, en esta área y en los tres exámenes, las brechas en 2016 entre los colegios de mayor y menor desempeño disminuyen porque los colegios de menor desempeño logran aumentar sus puntajes, pero también porque los colegios de mayor desempeño disminuyen los suyos. La magnitud de esa disminución es tal que logra repercutir negativamente en el promedio del puntaje de ese año con respecto a 2015, especialmente en Saber 3 y Saber 5, en 14.7 y 18.5 puntos, respectivamente.

Gráfica I.17. Distribución de los puntajes promedio en matemáticas por colegio en el examen Saber 3, 5 y 9



Gráfica I.17. Distribución de los puntajes promedio en matemáticas por colegio en el examen Saber 3, 5 y 9

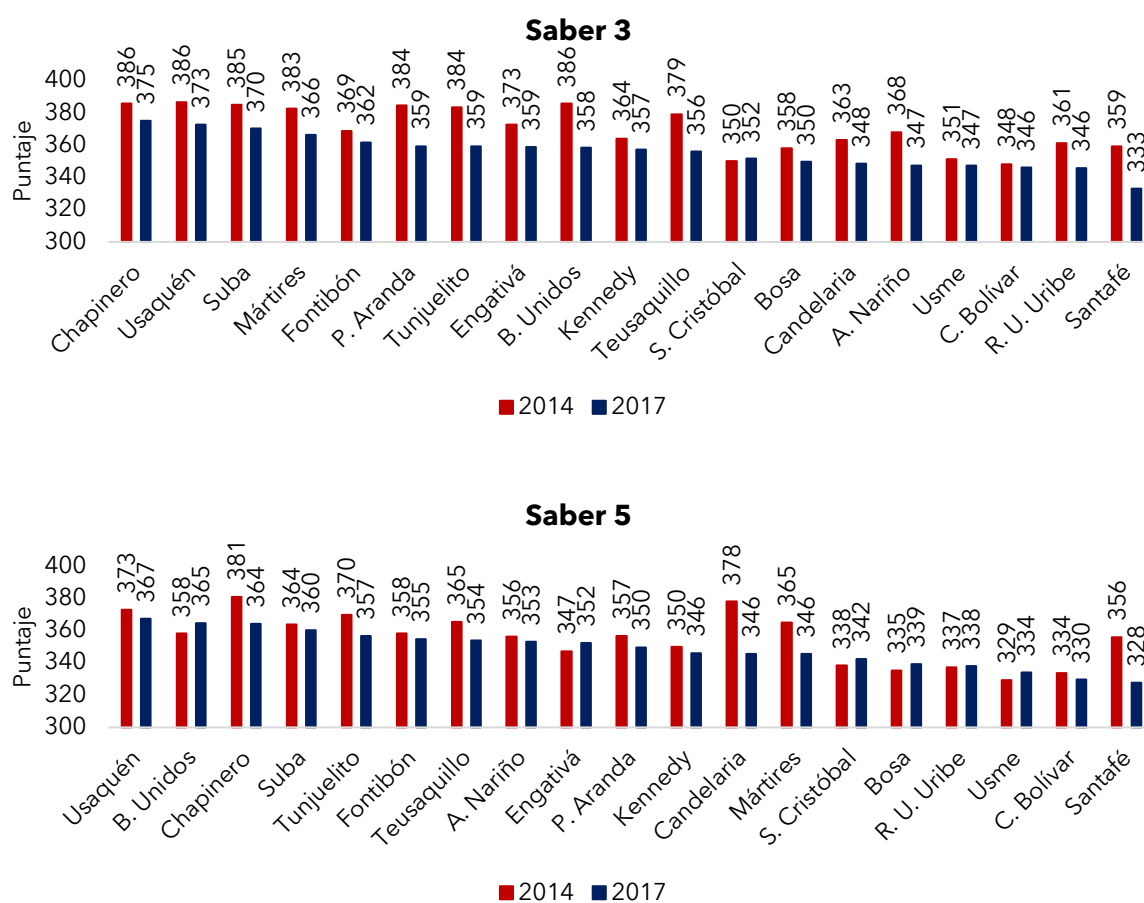
Fuente: elaboración propia con base en los resultados de los exámenes Saber 3°, 5° y 9°

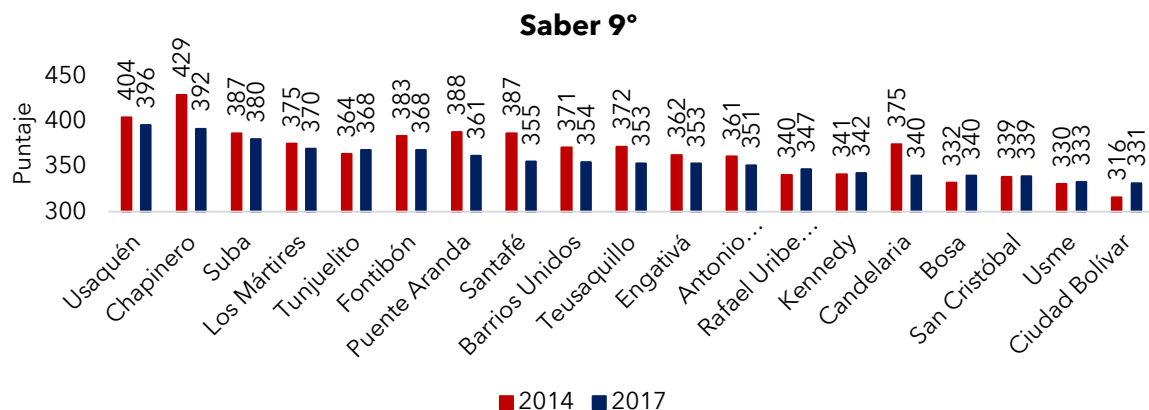
En cuanto a las localidades, para la prueba de matemáticas se mantienen las localidades de Ciudad Bolívar, San Cristóbal y Usme con promedios inferiores a la media de cada año considerado; y las localidades de Usaquén y Chapinero presentaron, por su parte, los mejores resultados (ver Gráfica I.18). Es importante resaltar que estos resultados pueden deberse a que las localidades que tienen puntajes promedio más bajo son, a su vez, algunas de las que tienen más instituciones y las que tienen colegios que atienden en mayor medida a estudiantes que viven en estratos 1 y 2, contrario a lo que se observa en Usaquén y Chapinero, cuyos colegios atienden principalmente a estudiantes que viven en estratos 5 y 6.

Tabla I.6. Puntajes promedio en prueba de matemáticas Saber 3, 5 y 9 de colegios privados

Año	Saber 3	Saber 5	Saber 9
2014	371	353	367
2017	359	350	361

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las Pruebas Saber 3, 5 y 9 de 2014, 2015 y 2017

Gráfica I.18. Puntaje promedio de los colegios en matemáticas por localidad para Saber 3, 5 y 9

Gráfica I.18. Puntaje promedio de los colegios en matemáticas por localidad para Saber 3, 5 y 9

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de Saber 3, 5 y 9 de 2014, 2015 y 2017 (obs: 2866, 2922, 2001, respectivamente para cada examen).

- **Características de los colegios y su relación con el desempeño académico**
 - **Docentes con posgrado**

Para el caso la formación docente, en este apartado se hace un análisis asociando el hecho de que el colegio tenga docentes con posgrado²⁹ con los desempeños de los estudiantes en las pruebas Saber 3, 5 y 9 en lenguaje y matemáticas. Esto se realiza teniendo en cuenta que un personal con mejores habilidades y trayectoria académica tiene una mayor probabilidad de prestar un servicio educativo de mejor calidad (Bayona, H., 2017). En este sentido, resulta determinante analizar, para el caso de Bogotá, si el nivel educativo de los docentes en términos de educación superior puede verse relacionado con el desempeño de los estudiantes en estos exámenes a través del tiempo.

Para el caso de **lenguaje** se observa que, de manera general, entre 2014 y 2017 el puntaje promedio de los colegios en los que hay docentes con posgrados fue mayor con respecto al promedio del puntaje correspondiente a los colegios que no tenían docentes con posgrados^{30 31}. Es importante mencionar que, aunque las brechas de los puntajes se cierran de 2016 a 2017, la disminución se da principalmente porque en estos años los puntajes asociados a los colegios con docentes con posgrado disminuyeron notablemente en los tres exámenes, mientras que, los de los establecimientos educativos con docentes sin posgrado, se mantuvieron relativamente igual durante los años (como en Saber 5 y 9) o, inclusive, disminuyeron (como en Saber 3) (ver Gráfica I.19).

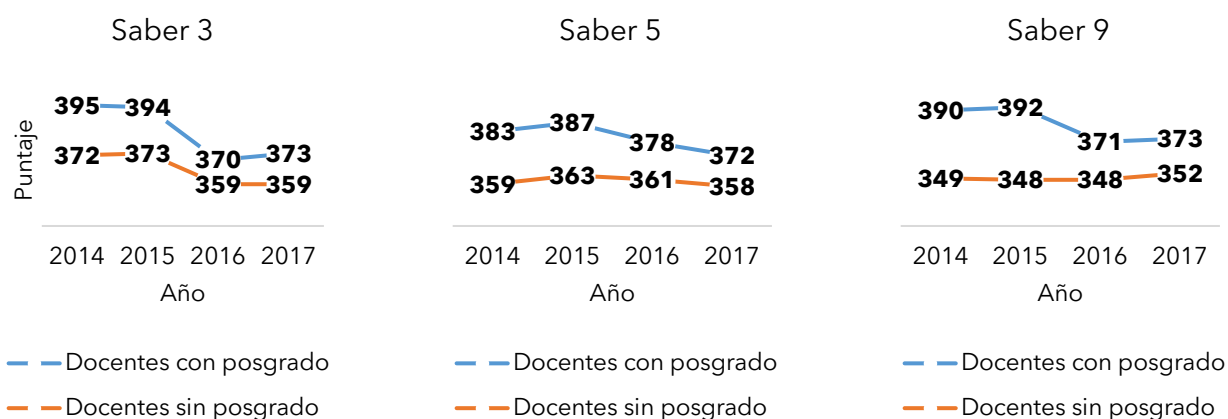
²⁹ Para el análisis de esta sección, se agregan los colegios privados que tienen al menos un docente con posgrado (colegios con docentes con posgrado) y los colegios donde ninguno de sus docentes tiene este nivel educativo (colegios sin docentes con posgrado).

³⁰ Estos cálculos se obtuvieron mediante el puntaje promedio en lenguaje de los colegios que tienen al menos un docente con posgrado, comparado con el puntaje promedio de los colegios en los que ninguno de sus profesores tiene este nivel educativo.

³¹ Los resultados de investigaciones alrededor de la relación entre tener profesores con posgrado en los colegios y el resultado académico en lenguaje son mixtos. Para una revisión de algunos estudios, revisar Horn & Jang (2017) y IEA (2019).

Al desagregar estos puntajes a nivel de cuartil³² se observa que, en todos los exámenes, mientras los colegios con docentes con posgrado obtienen puntajes altos (correspondientes al cuartil 3), estos equivalen a los puntajes que obtiene la mitad de los colegios con docentes con posgrado (correspondiente al cuartil 2). Finalmente, con relación al cuartil 1, donde se encuentran los puntajes más bajos, no hay diferencias notables en los puntajes de los colegios que tienen o no docentes con posgrado.

Gráfica I.19. Puntajes promedio por colegio en lenguaje en Saber 3, 5 y 9 y su relación con el nivel educativo de los docentes



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de Saber 3, 5 y 9 de 2014-2017

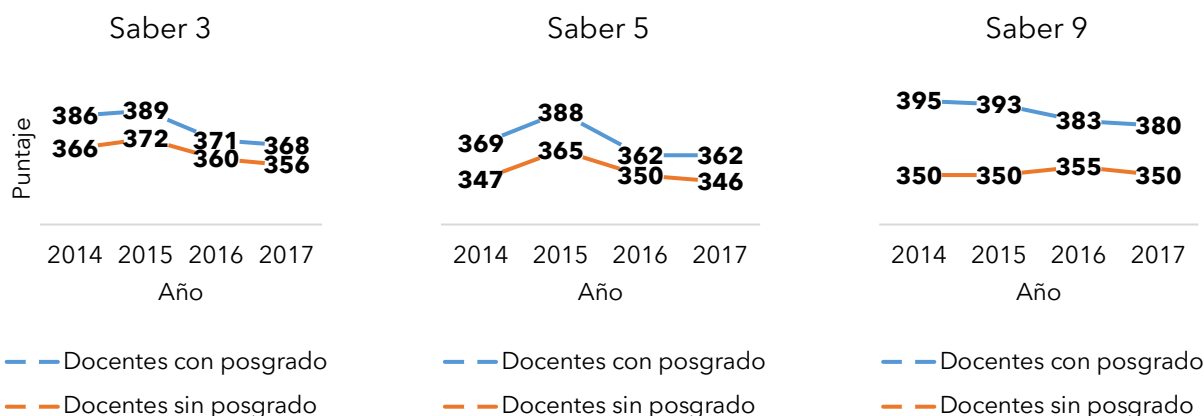
Por otro lado, similar al área de lenguaje, se observó que durante 2014 a 2017 los puntajes promedio en **matemáticas** en los colegios en los que hay docentes con posgrados fue mayor con respecto del puntaje promedio de los colegios sin docentes con posgrado³³ (ver Gráfica I.20). Sin embargo, aunque las brechas entre los dos tipos de puntajes disminuyen con el tiempo en los tres exámenes, los comportamientos de los puntajes cambian para cada prueba, especialmente en el caso de Saber 9, donde las brechas son más amplias comparadas con Saber 3 y 5, posiblemente porque en esta prueba las competencias evaluadas son acumulativas y de mayor complejidad comparadas con los otros dos exámenes.

Al desagregar estos puntajes a nivel de cuartiles³⁴, es importante anotar que, aunque en el 25% de los puntajes más bajos, los colegios con docentes con posgrado tienen puntajes mayores comparados con los colegios que no, la diferencia es tan solo de 25 puntos y los puntajes apenas mayores a 300 puntos.

³² Ver Gráfica 7 en Anexos, apartado de Excelencia.

³³ Estos cálculos se obtuvieron mediante el puntaje promedio en matemáticas de los colegios que tienen al menos un docente con posgrado, comparado con el puntaje promedio de los colegios en los que ninguno de sus profesores tiene este nivel educativo.

³⁴ Ver Gráfica 8 en Anexos, apartado de Excelencia.

Gráfica I.20. Puntajes promedio por colegio en matemáticas en Saber 3, 5 y 9 y su relación con el nivel educativo de los docentes

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de Saber 3, 5 y 9 de 2014-2017

En conjunto, estos resultados indican que el hecho de tener un docente con posgrado puede beneficiar positivamente tanto el contenido como la forma de enseñanza de esta área, lo que se podría reflejar en puntajes mayores. Sin embargo, aunque en la literatura se encuentran resultados mixtos con respecto a esta relación, son más los estudios que hallan resultados positivos entre tener docentes con posgrado en los colegios y el logro educativo en matemáticas y lenguaje (Horn & Jang, MHEC, 2017; IEA, 2019).

– Colegios privados bilingües y no bilingües

Este apartado muestra los puntajes promedio de lenguaje y matemáticas en las pruebas Saber 3, 5 y 9 de los colegios bilingües y de los que tienen jornada completa. Con lo anterior, se busca describir las características y los niveles de desempeño académico que se obtienen considerando estas variables.

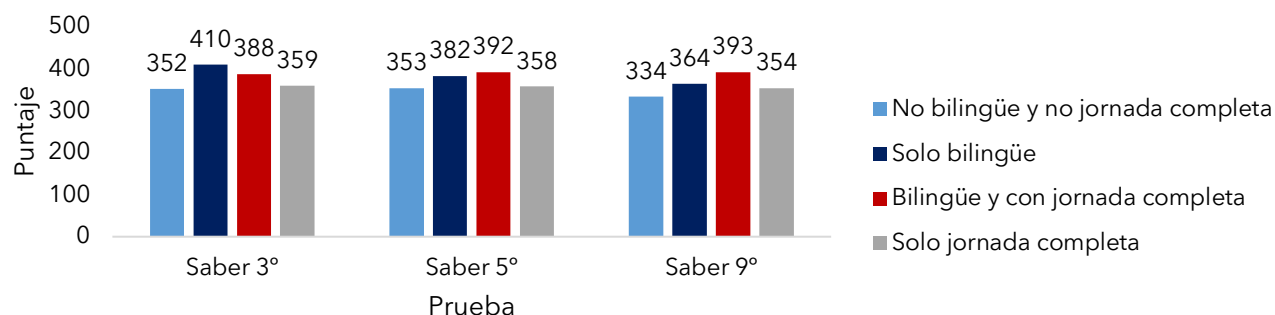
La Gráfica I.21 que ilustra los puntajes promedio en **lenguaje** por colegio, con base en si es o no bilingüe y si tiene o no jornada completa, muestra que, en las tres pruebas, los colegios bilingües y con jornada completa obtienen los puntajes superiores en 2017, contrario a lo que se encuentra en los que no son bilingües y no tienen jornada completa, cuyos puntajes son los menores en los tres exámenes. Estos resultados indican la relación positiva que existe entre los colegios bilingües y los que tienen jornada completa en el desempeño académico en lenguaje en Saber 3, 5 y 9. Dentro del presente análisis, son estas dos características de los colegios las que más impactan positivamente los puntajes promedio en esta área.

Al analizar estos puntajes por cuartiles³⁵, es importante anotar que, en 2016 y 2017, el promedio de los puntajes más altos en lenguaje de los colegios no bilingües es inferior al 75% de los puntajes de los colegios bilingües en Saber 3 y 5. No obstante, en Saber 9 esta relación no se mantiene y empeora, pues los puntajes más altos de los no bilingües se encuentran entre el 50% y 75% de los puntajes de los bilingües. De igual modo, se debe resaltar que el promedio de los puntajes más bajos para ambos

³⁵ Ver Gráfica 9 en Anexos apartado de Excelencia.

tipos de colegios, se encuentran tan solo entre 300 y 350 puntos. En otras palabras, estos resultados indican que los colegios privados no bilingües con puntajes altos tienen puntuaciones equivalentes a los colegios bilingües con puntajes promedio. Sin embargo, al revisar los desempeños más bajos, se encuentra que independientemente de si el colegio es bilingüe o no, los puntajes superan levemente el umbral mínimo de desempeño (Icfes, 2017).

Gráfica I.21. Puntaje promedio en lenguaje en Saber 3, 5 y 9, desagregado por jornada y bilingüismo, 2017

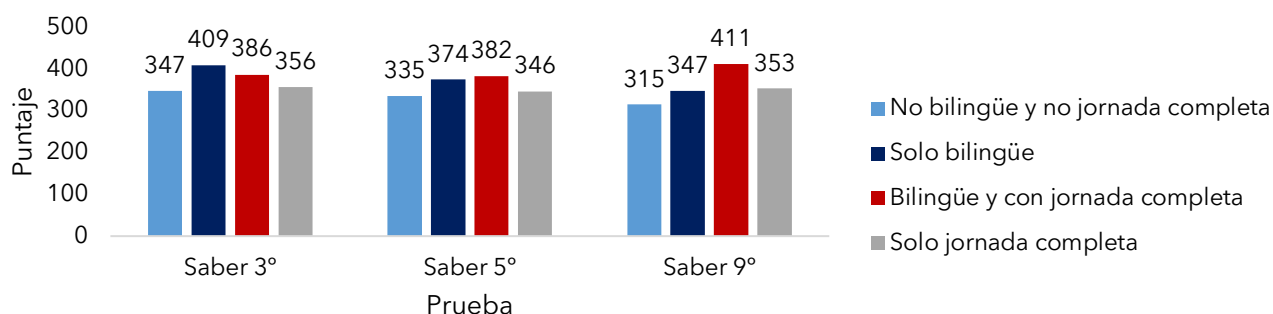


Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de las pruebas Saber 3, 5 y 9 y C600 2017

Por su parte, la Gráfica I.22 muestra los puntajes promedio en **matemáticas** en Saber 3, 5 y 9 por colegio, con base en si es o no bilingüe y si tiene o no jornada completa. Al igual que en el caso de lenguaje, se puede evidenciar que, para las tres pruebas, las características que más impactan el puntaje positivamente son que el colegio sea bilingüe y tenga jornada completa. De manera análoga, el hecho de que el colegio no tenga jornada completa ni sea bilingüe afecta negativamente el puntaje de los colegios, lo que particularmente se evidenció en Saber 5. Estos resultados refuerzan la idea sobre la relación positiva que existe entre los colegios bilingües y los que tienen jornada completa en el desempeño académico en lenguaje en Saber 3, 5 y 9. Dentro del análisis en este apartado, son estas dos características las que más impactan positivamente los puntajes promedio en esta área.

Si se considera el análisis de estos puntajes por cuartiles³⁶ se puede notar que, en 2016 y 2017, la media de los puntajes más altos de los no bilingües es cercana a tan solo el 75% de los puntajes más altos de los colegios bilingües en Saber 3 y 5, sin embargo, en Saber 9 es inclusive menor. De igual manera, se debe resaltar que a pesar de que el promedio de los puntajes más bajos de los colegios bilingües es mayor a los que no lo son, ambos tipos de colegio tienen puntuaciones no mayores a 350 puntos, umbral asociado al nivel de desempeño satisfactorio (Icfes, 2017).

³⁶ Ver Gráfica 10 en Anexos, apartado de Excelencia.

Gráfica I.22. Puntaje promedio en matemáticas en Saber 3, 5 y 9, desagregado por jornada y bilingüismo, 2017

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de las pruebas Saber 3, 5 y 9 y C600, 2017

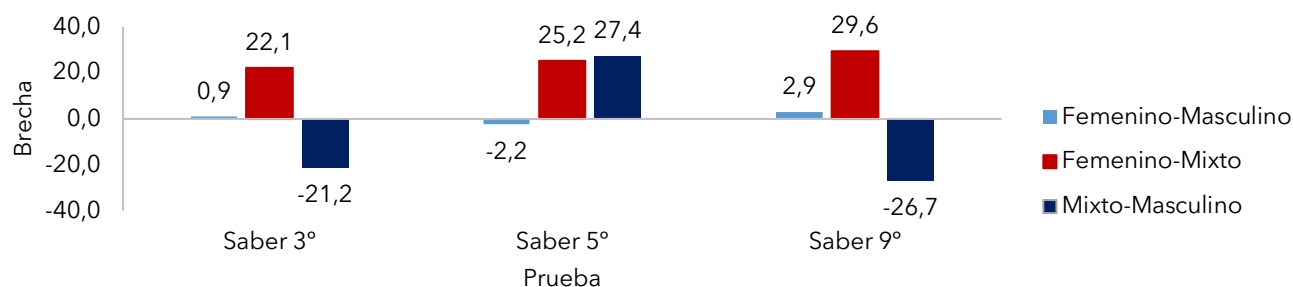
– Colegios según el género de sus estudiantes

Este apartado analiza los puntajes en lenguaje y matemáticas en Saber 3, 5 y 9 en términos del género de los estudiantes que atiende el colegio, esto es, si el colegio es femenino, masculino o mixto, con el objetivo de encontrar tendencias o relaciones entre el hecho de brindar educación en grupos de un solo sexo y mixto, con el desempeño en estos exámenes.

La Gráfica I.23 muestra que en las brechas del puntaje promedio en **lenguaje** entre colegios femeninos, masculinos y mixtos en Saber 3, 5 y 9 en 2017, los colegios masculinos tienen puntajes superiores en esta área respecto a los mixtos, con una brecha mayor en Saber 9. Sin embargo, los colegios femeninos tienen, a su vez, puntajes mayores comparados con los colegios masculinos y mixtos, siendo este último con el que presenta la mayor brecha de puntajes en todos los exámenes. Estos resultados son acordes a lo encontrado en la literatura, la cual muestra que los colegios de un solo sexo generalmente tienen mayores puntajes en pruebas estandarizadas que los colegios mixtos, y que especialmente los colegios femeninos tienen puntajes mayores en áreas relacionadas con lectura y lenguaje en comparación con los masculinos y mixtos (Dix, 2018; Bertrand, 2011).

Al analizar estos puntajes por cuartiles³⁷, se puede observar que los colegios mixtos con puntajes superiores en lenguaje tienen un rendimiento en esta área que es muy inferior comparado con los colegios de un solo género. Por otro lado, al comparar directamente entre colegios femeninos y masculinos, se observa que los colegios masculinos con los puntajes muy superiores tienen puntajes mayores comparados con sus pares en colegios femeninos. Sin embargo, la tendencia se revierte para los puntajes más bajos, donde los puntajes más bajos de los colegios masculinos son menores a los correspondientes en colegios femeninos.

³⁷ Ver Gráfica 11 en Anexos, apartado de Excelencia.

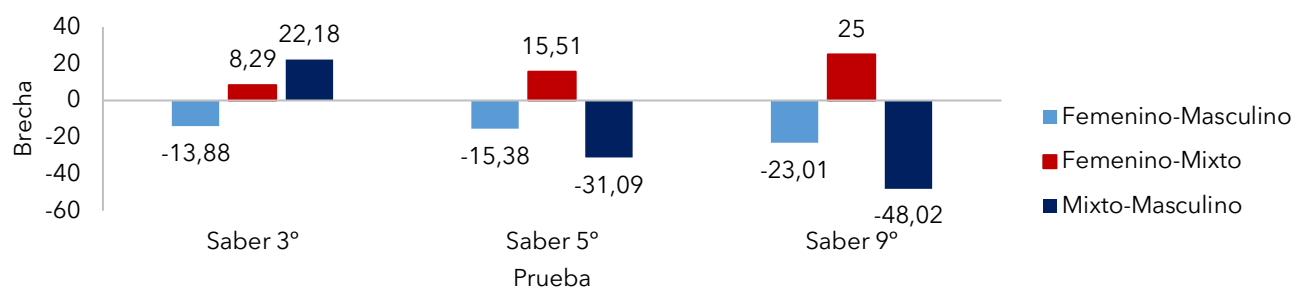
Gráfica I.23. Brechas en el puntaje promedio en lenguaje en Saber 3, 5 y 9, desagregado por el género de los estudiantes que atiende el colegio, 2017

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de las pruebas Saber 3, 5 y 9 2017

En cuanto a **matemáticas**, la Gráfica I.24 ilustra los puntajes promedio en esta área entre colegios femeninos, masculinos y mixtos en Saber 3, 5 y 9 en 2017. Se observa que en los tres exámenes los colegios masculinos obtienen puntajes promedio superiores a los obtenidos por los femeninos y los mixtos, aunque la brecha es más grande con los colegios mixtos. Estos resultados son acordes a lo encontrado en la literatura de resultados de pruebas estandarizadas, donde los colegios masculinos obtienen resultados en matemáticas mayores a los femeninos, y en mayor medida con respecto a los mixtos (Dix, 2018; Bertrand, 2011). Sin embargo, al analizar la brecha entre colegios femeninos y mixtos, se encuentra que los primeros obtuvieron puntajes superiores en esta área comparados con los mixtos. Esto se puede deber a que dentro de los colegios mixtos se pueden reforzar los estereotipos de género relacionados con que las matemáticas son un área donde, por un lado, los hombres tienen más participación y, por el otro, las mujeres presentar menores rendimientos (Bertrand, 2011). De igual modo, estas diferencias pueden deberse a las propuestas curriculares o a los planes de estudios propios de cada tipo de establecimiento educativo, que, en el caso de los masculinos, podrían estar más enfocados en áreas relacionadas con las matemáticas.

Si se considera la desagregación de estos puntajes por cuartiles³⁸, se puede observar que los colegios femeninos con los mejores puntajes tan solo obtienen puntuaciones equivalentes al promedio o puntajes más bajos de los colegios masculinos.

³⁸ Ver Gráfica 12 en Anexos, apartado de Excelencia.

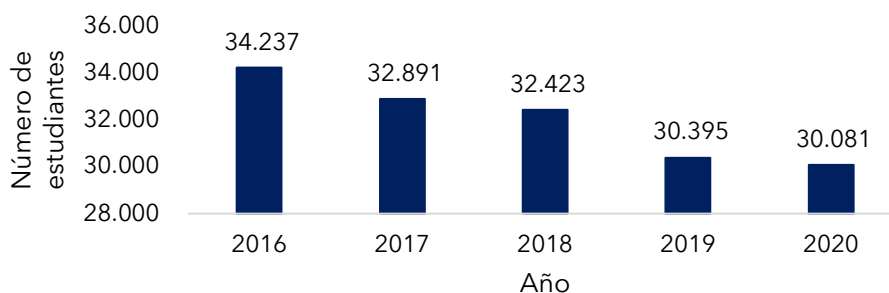
Gráfica I.24. Brechas en el puntaje promedio en matemáticas en Saber 3°, 5° y 9°, desagregado por el género de los estudiantes que atiende el colegio, 2017

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° de 2016 y 2017

b) Saber 11

Para la caracterización de los resultados de Saber 11, se consideró la información proveniente de los colegios privados de Bogotá, calendario A y B, desde el año 2016 a 2020, último registro disponible, tomando la información referente a las áreas incluidas dentro del examen. Metodológicamente, se calcularon los puntajes promedio por colegio y se analizaron en relación con variables como localidad, carácter, calendario académico y el género de los estudiantes que atiende el colegio, y se realizó un análisis por brechas de sexo de los estudiantes. Esto, con el objetivo de tener una mayor comprensión de los factores asociados a la calidad y el derecho a la educación.

En primer lugar, la Gráfica I.25 muestra el número de estudiantes que presentaron el examen Saber 11 en el periodo 2016 a 2020. Se observa una caída de 4,156 estudiantes durante este periodo, que, como se mostró en la sección de Generalidades, se puede relacionar con la caída en el número de estudiantes matriculados en colegios privados, porque en 2020, por la pandemia del COVID-19, el examen dejó de ser requisito para ingresar a la educación superior y por la disminución sostenida de la población en edad escolar en Bogotá.

Gráfica I.25. Número de estudiantes que presentaron el examen Saber 11 por año

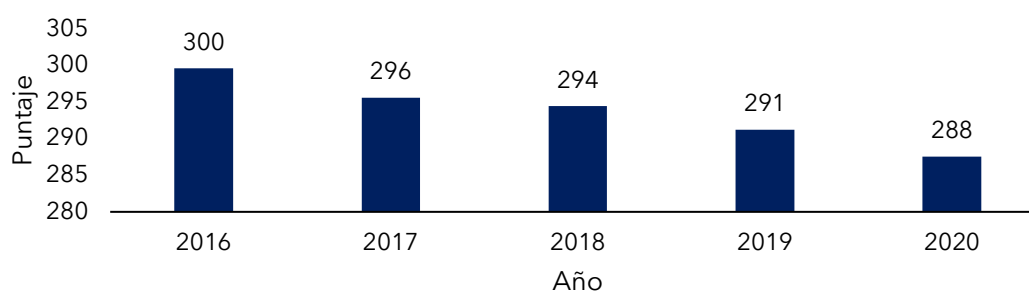
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs = 160,027)

- **Puntaje global y puntaje promedio por área evaluada**

- **Puntaje global**

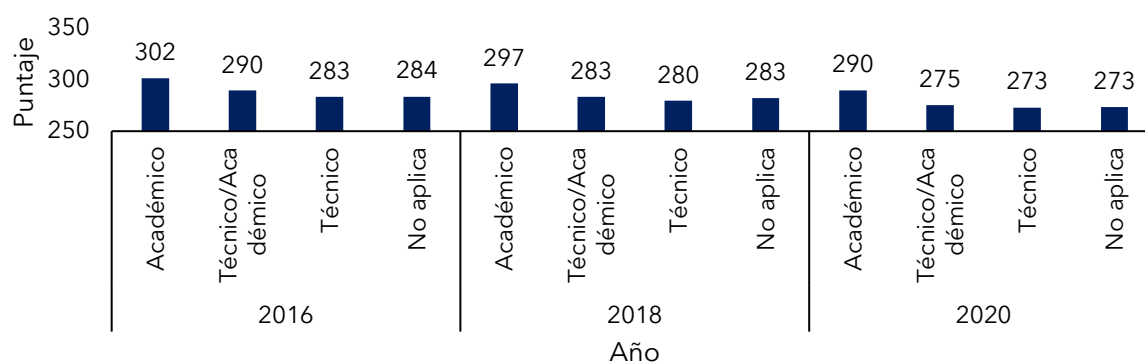
Al considerar el puntaje promedio global de colegios privados de Bogotá por año, se observa que el año con mejor desempeño es 2016 con un total de 287 puntos en promedio; a partir de este año se presenta una tendencia decreciente hasta el año 2020 donde se registra un total de 12 puntos menos en el promedio del puntaje global (ver Gráfica I.26). Esta tendencia permanece al analizar el puntaje promedio según el carácter del colegio; en específico, los colegios privados de carácter académico obtienen mayor puntaje promedio (288 promedio puntaje global en 2020) comparado con colegios con otro carácter (ver Gráfica I.27).

Gráfica I.26. Promedio del puntaje global de Saber 11 de colegios privados por año



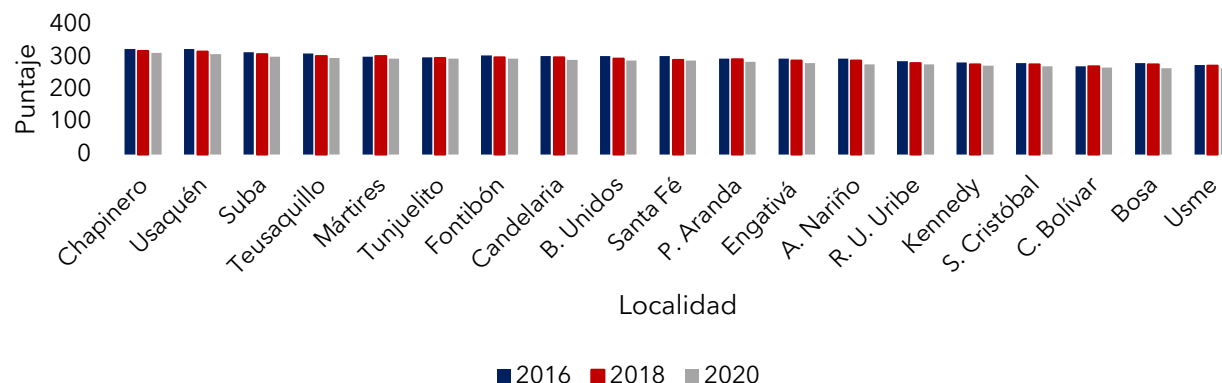
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs = 3397)

Gráfica I.27. Puntaje promedio global de Saber 11 de colegios privados por carácter del colegio



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 2051)

A nivel de localidad, Santa Fe, San Cristóbal, Usme, Bosa, Kennedy y Ciudad Bolívar tienen los resultados más bajos del examen Saber 11, comportamiento que se mantiene a lo largo de los años analizados. Las localidades de Usaquén, Teusaquillo, Fontibón, Candelaria y Chapinero son las que tienen mejores resultados año tras año. Una posible explicación a lo anterior es que en estas localidades se encuentran las instituciones privadas con mejores condiciones socioeconómicas y que obtienen sistemáticamente los puntajes más altos en este examen (ver Gráfica I.28).

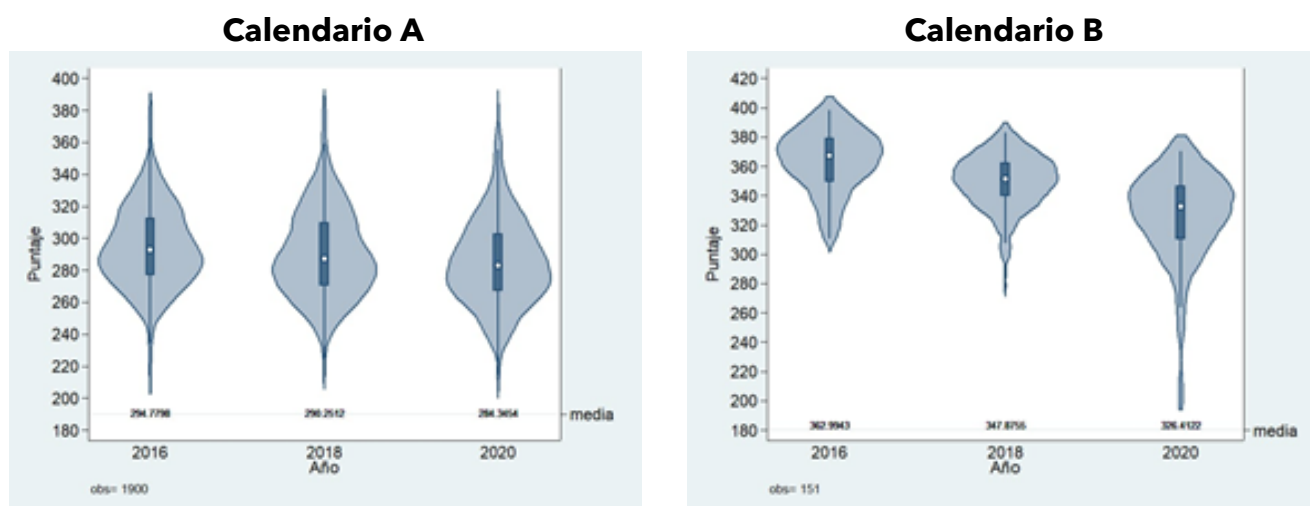
Gráfica I.28. Puntaje promedio global de Saber 11 de colegios privados por localidades

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (Obs. 2016= 606, 2018=610, 2020=618)

En términos de calendario, se puede ver que los colegios calendario A no han tenido una variación especialmente notoria en sus puntajes globales entre 2018 y 2020, contrario a lo observado en los de calendario B, quienes sistemáticamente han tenido mejores puntajes globales. Sin embargo, sus puntajes han venido disminuyendo con los años, y en particular en 2020 se dio la mayor concentración de puntajes inferiores dentro de este calendario y con ello la mayor dispersión dentro de los años analizados. Esto posiblemente fue debido a que, en 2020, por la pandemia del COVID-19, el examen Saber 11 dejó de ser requisito para presentarse a instituciones de educación superior, lo que pudo haber afectado en mayor medida la motivación de los estudiantes de este calendario por obtener altos puntajes, quienes presentaron el examen casi 6 meses después de haber terminado el bachillerato (ver Gráfica I.29).

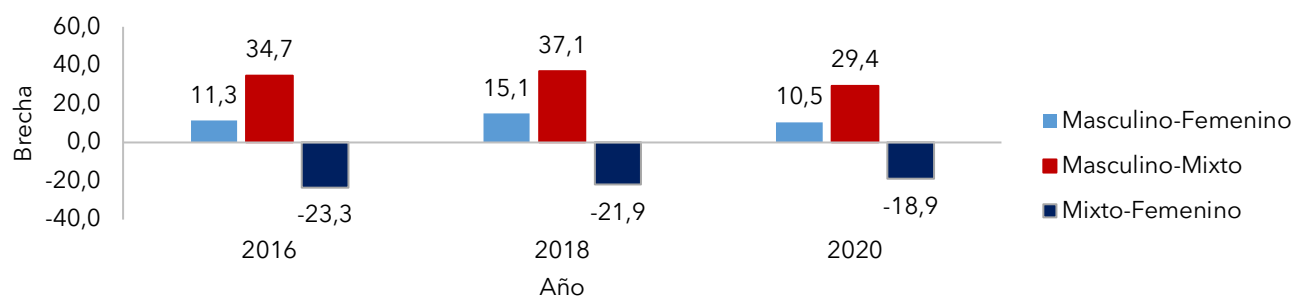
A nivel de cuartil³⁹, se observa que, tanto en 2017 como 2019, los colegios calendario A con puntajes muy superiores (cuartil 4), tienen puntuaciones tan solo un poco superiores a los puntajes más bajos (cuartil 1) que obtienen los colegios de calendario B. Este resultado cobra más importancia si se considera que los puntajes más bajos del calendario A (cuartil 1) son aproximadamente 50 puntos inferiores a los respectivos en calendario B.

³⁹ Ver Gráfica 13 en Anexos, apartado de Excelencia.

Gráfica I.29. Puntaje global Saber 11 de colegios privados por tipo de calendario

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 1900 para calendario A y obs= 151 para calendario B)

Con relación al puntaje global de los colegios femeninos, masculinos y mixtos, la Gráfica I.30 muestra que los colegios masculinos obtienen mejores resultados en el puntaje global del Saber 11, comparado con los otros dos tipos de colegios, sin embargo, esta brecha es mayor en la comparación con los mixtos ya que se observa que los colegios masculinos obtienen aproximadamente entre 30 y 37 puntos por encima de estos para los tres años en comparación. Por otro lado, también se observa que la brecha de los colegios mixtos en comparación con los femeninos en todos los años es negativa, lo cual indica que los colegios femeninos tienen puntajes globales mayores, con una diferencia entre 18 y 23 puntos en promedio del puntaje global.

Gráfica I.30. Brechas del puntaje promedio global de colegios privados, por el género de los estudiantes que atiende el colegio

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (Obs 2016= 606, 2018=610, 2020=618)

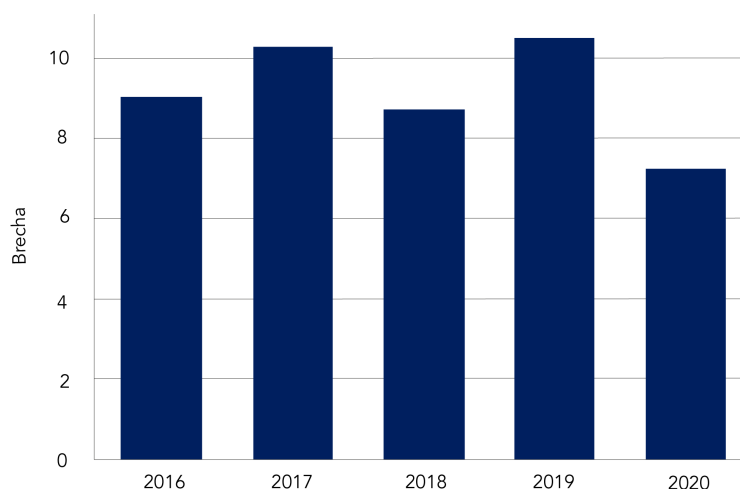
Al analizar las diferencias entre hombres y mujeres, los hombres han presentado, en promedio, mejores resultados globales en Saber 11 con respecto a las mujeres. Por su parte, en 2020 las brechas disminuyeron en alrededor de 7 puntos. No obstante, esto no necesariamente implica que exista una

mejora en esta medida entre los colegios privados en este año, pues en 2020 se presentaron circunstancias particulares en la presentación del examen como consecuencia de la pandemia, lo cual no hace que este resultado sea comparable con los demás años (Abadía, Gómez & Cifuentes, 2021) (ver Gráfica I.31).

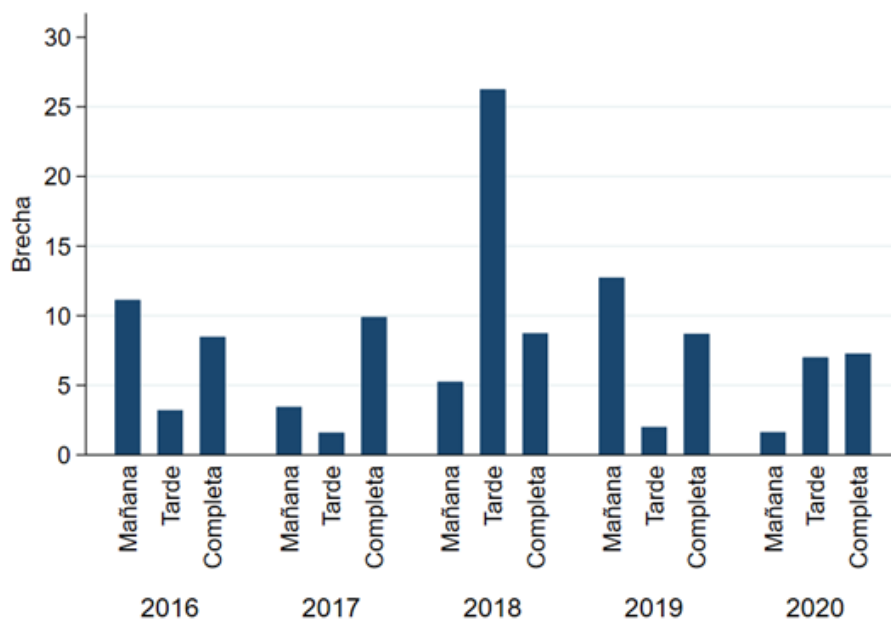
Por otro lado, en el análisis desagregado por tipo de jornada se muestra que la brecha de género correspondiente a los estudiantes de la jornada tarde fue la que más varió, mostrando el máximo registrado igual a 26 puntos, seguida de la jornada mañana. Por el contrario, la jornada completa fue la que más consistencia tuvo en el tiempo, manteniendo una brecha menor a los 10 puntos entre años (ver Gráfica I.32).

Estos resultados visibilizan la asociación que hay entre: estudiantes que estudian en jornada completa y la reducción de la brecha de género en los puntajes de Saber 11. También, denotan la existencia de otros factores de género que podrían explicar las variaciones en las brechas en las jornadas tarde y mañana, por ejemplo, labores familiares que tienen las mujeres y las madres cabeza de familia, limitaciones físicas asociadas a la economía del cuidado y actividades laborales que interfieren con la asistencia escolar y repercuten en el logro académico de las niñas y mujeres.

Gráfica I.31. Brecha por sexo de los estudiantes al interior de cada colegio en el puntaje global Saber 11



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs = 3768)

Gráfica I.32. Brecha por sexo de los estudiantes al interior de cada colegio por jornada en el puntaje global Saber 11

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs = 3148)

– **Lectura crítica**

Esta prueba evalúa la lectura crítica como una competencia genérica, contemplando las habilidades que la componen y la relación de éstas con el aprendizaje. Al estar el dominio del lenguaje –y en particular el lenguaje escrito– presente e inmerso en las actividades sociales y ciudadanas, se parte del principio según el cual aquellos ciudadanos que leen eficiente, amplia y críticamente, tienden a ser miembros más productivos de la sociedad, lo que se expresa tanto en su participación comunitaria, el establecimiento de acuerdos, como en el desempeño de su vida laboral (MEN, 2006; MEN, Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media, 2011; Hynd & Stahl, 1998).

Se trata de una prueba orientada hacia las capacidades interpretativas y de razonamiento a partir de diferentes tipos de textos, cubriendo los estándares de lenguaje de la educación media. También, se incluyen textos representativos del pensamiento filosófico que involucran conceptos básicos de la filosofía, esperando que los estudiantes estén familiarizados con el tipo de reflexión que parte de la formación filosófica recibida en el grado 10º y el grado 11º (Ley 115 de 1994, artículo 31).

Para esta prueba se entiende la lectura crítica como el tipo de lectura que permite la comprensión de la estructura formal de un texto, el reconocimiento de estrategias retóricas, argumentativas o narrativas; así como la capacidad de advertir los propósitos que subyacen al texto y el tipo de audiencia al que se dirige. También abarca la capacidad de notar la presencia de supuestos y derivar implicaciones, y, sobre todo, tomar distancia y evaluar su contenido, ya sea la validez de argumentos, la claridad de lo que se exponga, la adecuación entre las características del texto y su propósito, etc.

En este sentido, se considera que la lectura crítica es un proceso activo, que incluye procesos de comprensión, de reflexión, de construcción de conocimiento y de aplicación de esos conocimientos con diferentes propósitos en ámbitos tanto personales como laborales y sociales. Supone, en esta vía,

la presencia de diferentes habilidades que resultan de la activación de mecanismos específicos para la apropiación y la generación de conocimiento (Icfes, 2021).

La evaluación de competencias para la prueba de lectura crítica se basa en el modelo de tres unidades semánticas (microestructura, macroestructura y superestructura), que reconoce tres niveles generales de comprensión lectora: comprensión literal del texto, construcción e interpretación del sentido del texto y aproximación al sentido de manera crítica. De manera más específica se evalúa si el estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto, si comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, y finalmente si reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.

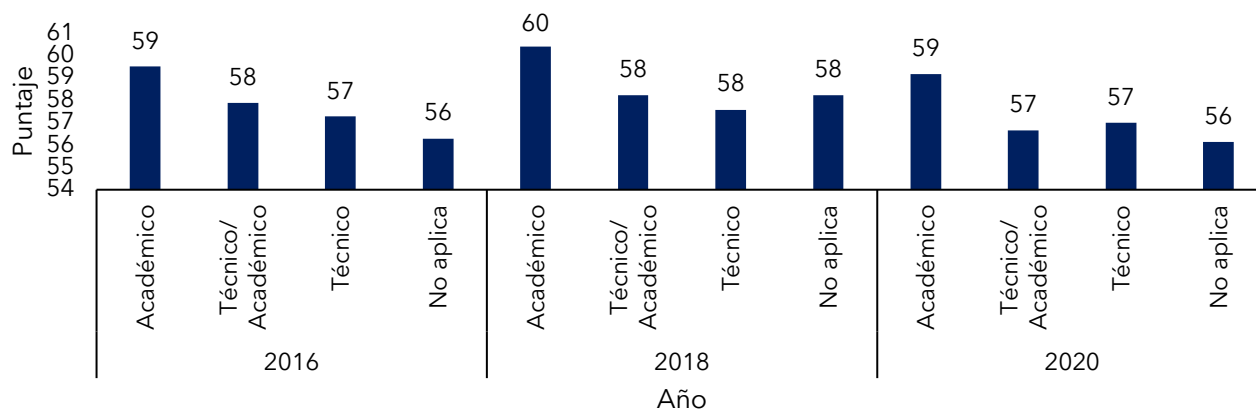
Al analizar los resultados de la competencia de lectura crítica desde 2016 a 2020, puede notarse que no ha habido mucha variación en los puntajes promedio en esta área en los colegios privados de Bogotá (ver Gráfica I.33). En términos de la naturaleza de los colegios, se pueden observar que, aunque los colegios académicos tienen puntajes más altos que los técnicos y los académicos/técnicos, la diferencia es en promedio de 3 puntos (ver Gráfica I.34).

Gráfica I.33. Puntaje promedio en lectura crítica por año



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 3397)

Gráfica I.34. Puntaje promedio de lectura crítica en Saber 11 por carácter de colegio



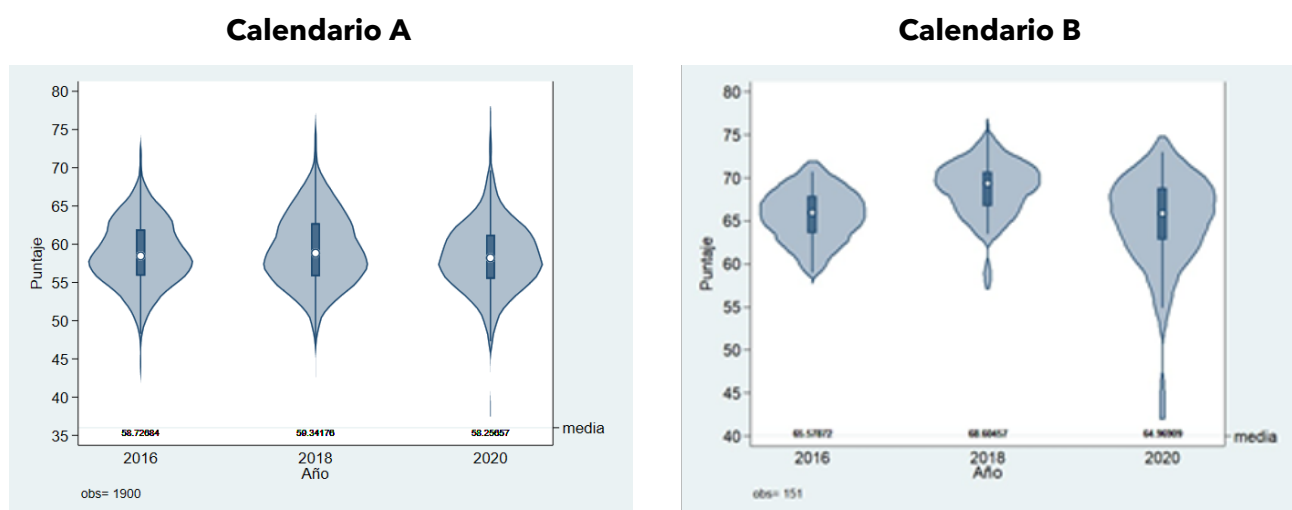
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 2051)

En términos de calendario, los mejores puntajes promedio se encuentran en el 2018, con un puntaje de 59.34 para el calendario A y de 68.60 para el calendario B. De igual forma, en 2020 los colegios

de calendario B aumentaron notablemente su proporción de estudiantes con desempeños bajos, por lo que este año es el que presenta mayor dispersión en los puntajes (ver Gráfica I.35). Esto puede deberse a las circunstancias por las que pasaron los colegios y los estudiantes durante la pandemia del COVID-19, que pudo afectar directamente la asistencia escolar y el logro educativo. Además, en 2020 el examen Saber no fue obligatorio para graduarse de la educación media, por lo que los estudiantes de este calendario que presentaron el examen pudieron tener menos incentivos para obtener puntajes altos (Abadía, Gómez & Cifuentes, 2021).

A nivel de cuartiles⁴⁰, se observa que los colegios calendario A con puntajes muy superiores, obtienen calificaciones levemente mayores a los puntajes más bajos de los colegios calendario B, lo que indica la gran brecha que existe en estos puntajes, dado el calendario académico de los colegios.

Gráfica I.35. Puntaje lectura crítica en Saber 11 por tipo de calendario



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 1900 para calendario A y obs=151 para calendario B)

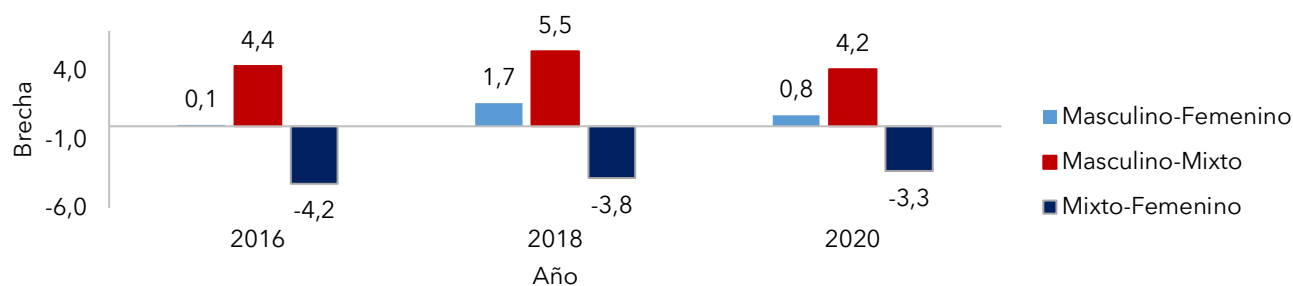
En términos de brechas del puntaje promedio de lenguaje de los colegios femeninos, masculinos y mixtos, la Gráfica I.36 muestra que los colegios masculinos obtienen mejores puntajes en lectura crítica comparado con los otros dos tipos de colegios. Sin embargo, la brecha entre colegios femeninos y masculinos es menor, y, de hecho, para el año 2016 es casi cero. Por otro lado, también se observa que la brecha de los colegios mixtos en comparación con los femeninos en todos los años da negativa lo cual indica que los colegios femeninos tienen puntajes promedio mayores que los mixtos.

Tal como se mostró en Saber 3, 5 y 9, la literatura sobre la relación de los colegios de un solo sexo en los desempeños en lectura en pruebas estandarizadas enuncia que en estos colegios los estudiantes tienden a tener mejores puntajes en lenguaje, comparados con los mixtos. Sin embargo, los resultados particulares que se encuentran en este apartado son contrarios al grueso de la literatura,

⁴⁰ Ver Gráfica 14 en Anexos, apartado de Excelencia.

en la que los colegios femeninos tienen puntajes superiores a los masculinos en áreas relacionadas con lenguaje y lectura (Dix, 2018; Bertrand, 2011). Adicionalmente, al igual que como se comentó con los exámenes Saber 3, 5 y 9, estas brechas también pueden deberse a diferencias en los planes curriculares y pedagógicos de los colegios masculinos en los últimos años escolares, en los que posiblemente se haga mayor énfasis en áreas relacionadas con lenguaje y escritura.

Gráfica I.36. Brechas del puntaje promedio de lectura crítica por el género de los estudiantes que atiende el colegio

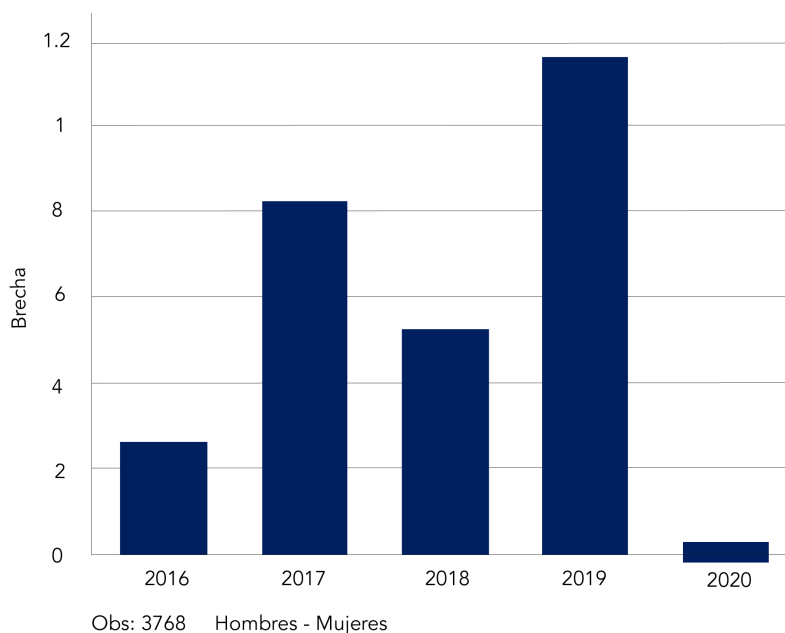


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (Obs. 2016= 606, 2018=610, 2020=618)

Al analizar las brechas entre hombres y mujeres en lectura crítica en Saber 11, se observa que, contrario a la literatura y a los resultados en otras pruebas estandarizadas (Schleicher, 2018; Aucejo, Fruewirth, & Kelly, 2020; Contreras-Salinas, 2020; Icfes, 2013) los hombres han tenido resultados levemente superiores en esta área desde 2016 a 2020. Sin embargo, es importante anotar que en este último año la brecha disminuyó considerablemente a favor de las mujeres, logrando que la diferencia fuera muy cercana a cero (ver Gráfica I.37).

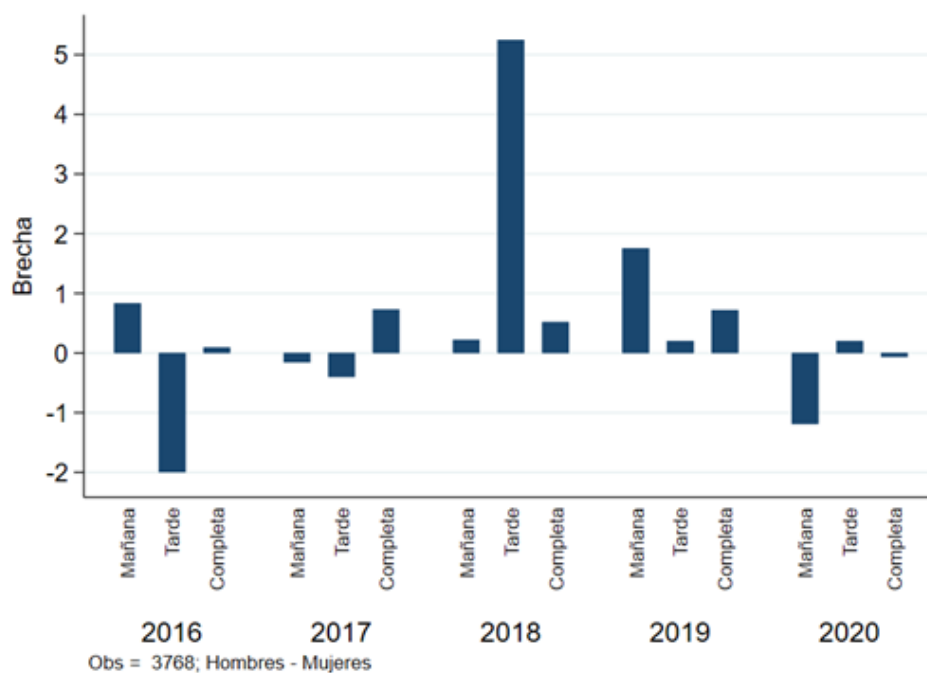
Por último, al desagregar por el tipo de jornada de los diferentes colegios privados de Bogotá, se puede afirmar que el desempeño de los y las estudiantes pertenecientes a la jornada de la tarde varía notablemente, pues en el 2018 se ve un pico en esta brecha de género a favor de los hombres, pero en el 2016 se observa otro pico a favor de las mujeres. Por su parte, en 2020 la jornada de la mañana presenta una brecha a favor de las mujeres, de alrededor 1.2 puntos, pero en el caso de la jornada de la tarde, es posible observar que dicha brecha es positiva a favor de los hombres; sucede lo mismo en la jornada completa, pero en menor magnitud (ver Gráfica I.38).

Gráfica I.37. Brecha por sexo de los estudiantes al interior de cada colegio en el puntaje de lectura crítica del Saber



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs=3768)

Gráfica I.38. Brecha por sexo de los estudiantes al interior de cada colegio por jornada en el puntaje de lectura crítica del Saber 11



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 3768)

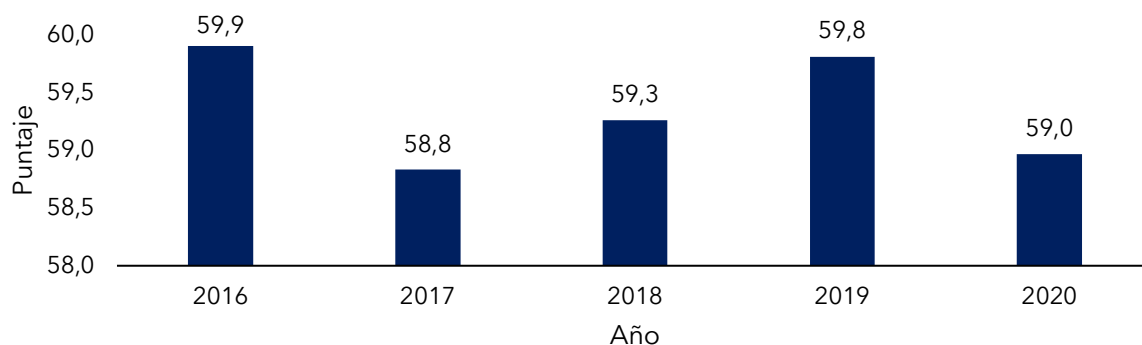
– Matemáticas

Dentro del marco de referencia de Saber 11, se han analizado diferentes aproximaciones relativas a la competencia de matemáticas (Icfes, 2019). Algunas mencionan esta competencia como la capacidad de administrar nociones, representaciones y utilizar procedimientos matemáticos para comprender e interpretar el mundo real. Lo que quiere decir que matematizar el mundo, requiere de la interpretación de datos; el establecimiento de relaciones y conexiones; la puesta en juego de conceptos matemáticos; el análisis de regularidades; el establecimiento de patrones de cambio, así como encontrar, elaborar, diseñar y/o construir modelos; argumentar; justificar; y comunicar procedimientos y resultados (OREAL/UNESCO, 2005).

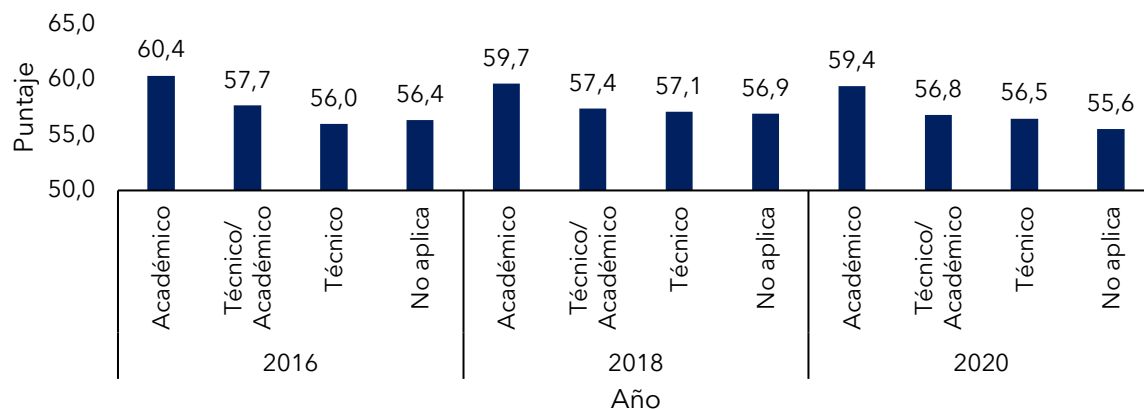
Por ello, la noción de competencia que se propone para evaluar en la prueba de matemáticas de Saber 11° está relacionada con lo que se conoce y se sabe hacer en un contexto, es decir, la dimensión del saber (competencia cognitiva). Es este sentido, se contempla que mediante el aprendizaje de las matemáticas los alumnos no sólo desarrollan su capacidad de pensamiento y de reflexión lógica, sino que, al mismo tiempo, adquieren un conjunto de instrumentos para explorar la realidad, representarla, explicarla y predecirla; en suma, para actuar en y para ella (MEN, 1998).

Para esta caracterización, el análisis de la prueba de matemáticas, desde el comportamiento de sus puntajes –que mide las anteriores competencias–, hace notar que en el puntaje promedio obtenido la tendencia promedio global ha sido relativamente constante desde 2016 a 2020, años en los que se han presentado diferencias anuales de menos de 1 punto (ver Gráfica I.39). Al igual que en el puntaje global, se observa que los colegios que son de carácter académico son los que mayor resultado obtienen en matemáticas (59 para 2020), seguido de los técnicos/académicos, los colegios únicamente técnicos y los que no aplican, con resultados de 57, 55 y 56 puntos, respectivamente (ver Gráfica I.40).

Gráfica I.39. Puntaje promedio en matemáticas por año en colegios privados



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 3397)

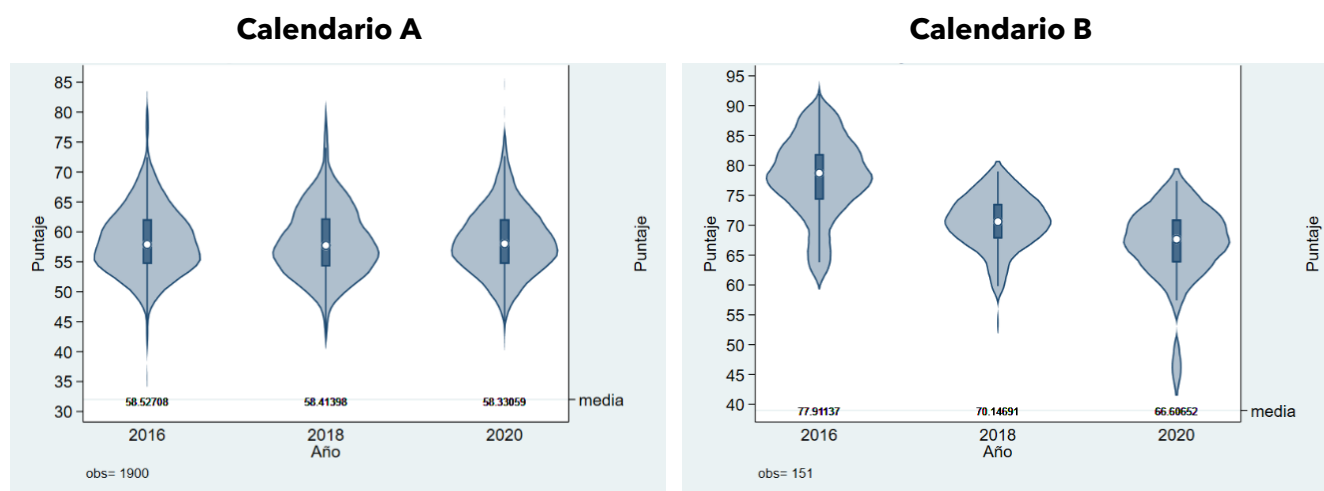
Gráfica I.40. Puntaje promedio en matemáticas por año y carácter del colegio

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 2051)

Ahora bien, diferenciando los colegios privados de Bogotá por tipo de calendario, se observa que para los años considerados los colegios de calendario B presentan mejores resultados comparados con los de calendario A, obteniendo casi 15 puntos por encima en los resultados del Saber 11 en la prueba de matemáticas. Sin embargo, en 2020 los puntajes de los colegios calendario B disminuyeron notablemente, alcanzando, inclusive, a los colegios calendario A. Esto se dio posiblemente por la mayor proporción de colegios calendario B que tuvieron puntajes bajos que, a su vez, pudo haber sido causado por el hecho de que el examen no fuera requisito para entrar a la educación superior ese año (ver Gráfica I.41).

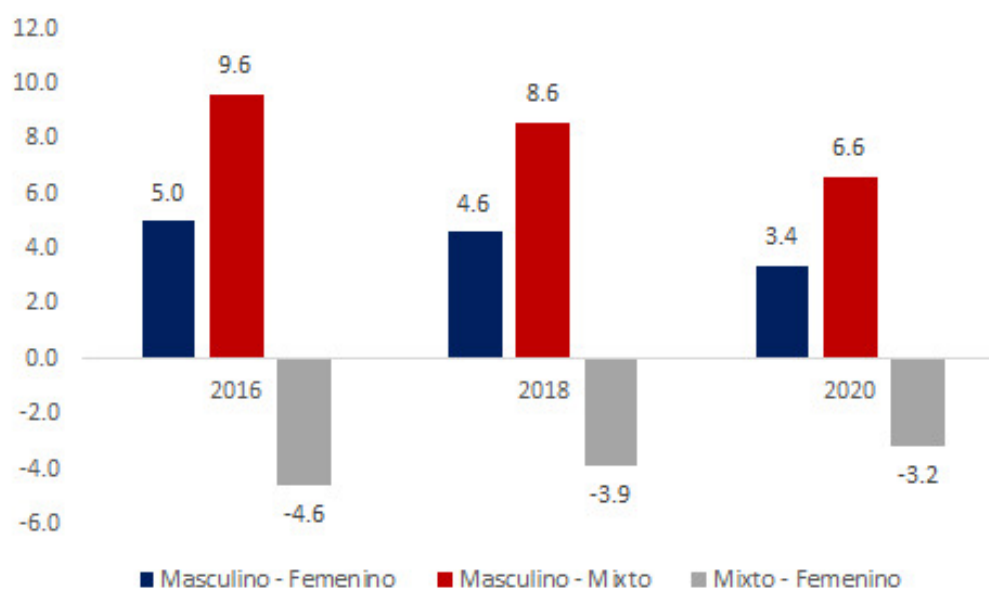
Los resultados por cuartiles⁴¹ para matemáticas muestran que, aunque los puntajes más altos en los colegios calendario A correspondieron al nivel de desempeño mínimo (nivel 3), estos son equivalentes a los puntajes más bajos en los colegios calendario B. Además, mientras los puntajes más altos en calendario A equivalen a dicho nivel de desempeño en matemáticas, el 75% de los mayores puntajes de los colegios calendario B corresponden al nivel de desempeño más alto establecido por el Icfes y el MEN (Icfes, 2021).

⁴¹ Ver Gráfica 15 en Anexos, apartado de Excelencia.

Gráfica I.41. Puntaje matemáticas en Saber 11 por tipo de calendario

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados Saber 11 (obs=1900 para calendario A y obs= 151 para calendario B)

Al analizar los puntajes por el género de colegio, matemáticas es una de las competencias en donde se observa la mayor brecha entre colegios femeninos y masculinos ya que para los tres años se obtienen brechas de 5.4, 6 y 3.9 puntos para el 2016, 2018 y 2020, respectivamente, a favor de los colegios masculinos. También se observa una brecha marcada cuando se compara los colegios masculinos con los mixtos, mostrando una diferencia de casi 10 puntos para el año 2016, la cual tiende a disminuir hasta 2020. También se observa que la brecha de los colegios mixtos en comparación con los femeninos en todos los años, da negativa, lo cual indica que le va mejor a los colegios femeninos en comparación con los mixtos año a año con una diferencia de entre 3.2 y 4.6 puntos en promedio. (ver Gráfica I.42). Como se ha explicado anteriormente, la literatura enuncia que existen ventajas para los estudiantes de colegios de un solo sexo en términos de su desempeño en matemáticas, que, sin embargo, favorece mucho más a los colegios masculinos que a los femeninos. De igual modo, investigaciones han encontrado que algunos mecanismos detrás de que en los mixtos se presenten resultados más bajos, está relacionado con que en estos colegios se suelen reforzar estereotipos de género sobre el bajo desempeño que tienen las mujeres en las matemáticas y que esta es un área predominantemente masculina (Dix, 2018; Bertrand, 2011).

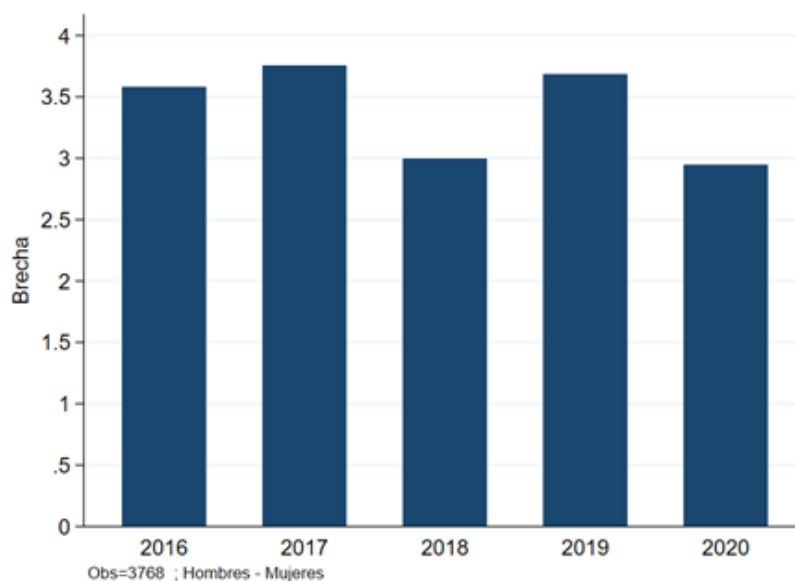
Gráfica I.42. Brechas del puntaje promedio de matemáticas por el género de los estudiantes que atiende el colegio

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (Obs 2016= 606, 2018=610, 2020=618)

Al considerar la diferencia de puntajes en matemáticas en Saber 11 entre hombres y mujeres, se observa que, la brecha ha estado a favor de los hombres desde 2016 a 2020, y se ha mantenido relativamente constante alrededor de 3 y 4 puntos (ver Gráfica I.43). La literatura y resultados de pruebas estandarizadas son acordes a estos resultados en términos de que los hombres tienen puntajes mayores a las mujeres en matemáticas (Dix, 2018; Schleicher, 2018; Icfes, 2013). Entre los factores que estarían detrás de este comportamiento se encuentran, por ejemplo, factores orgánicos y aspectos culturales que tendrían una tendencia a que los estudiantes tengan mejor desempeño en actividades que demandan la búsqueda de soluciones con medios alternativos o innovadores – necesarias en las matemáticas–, contrario a lo que pasaría con las estudiantes, las cuales, por su contexto y entorno, tienen a tener un mejor desempeño en tareas que exigen desarrollarse con memorización y uso de soluciones convencionales, que están más asociadas a la lectura (Caro-Acero & Casas, 2013).

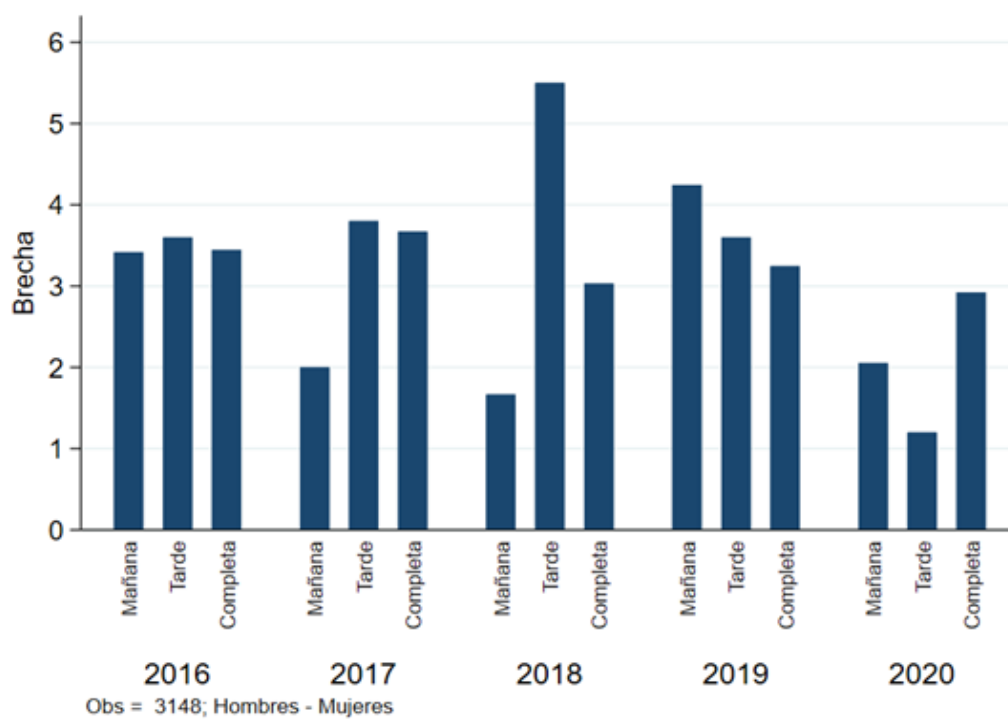
Por último, al considerar el tipo de jornada, se obtienen resultados bastante heterogéneos. Para los años 2016, 2017 y 2018 la brecha más amplia a favor de los hombres se encuentra en la jornada de la tarde, mientras que para el 2019 la brecha más amplia se encuentra en la jornada de la mañana, y en el 2020 en la jornada completa (ver Gráfica I.44).

Gráfica I.43. Brecha por sexo de los estudiantes al interior de cada colegio en el puntaje de matemáticas del Saber 11



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de Saber 11 2017-2019 (obs = 3678)

Gráfica I.44. Brecha por sexo de los estudiantes al interior de cada colegio por jornada en el puntaje de matemáticas del Saber 11



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de Saber 11 2017-2019 (obs = 3148)

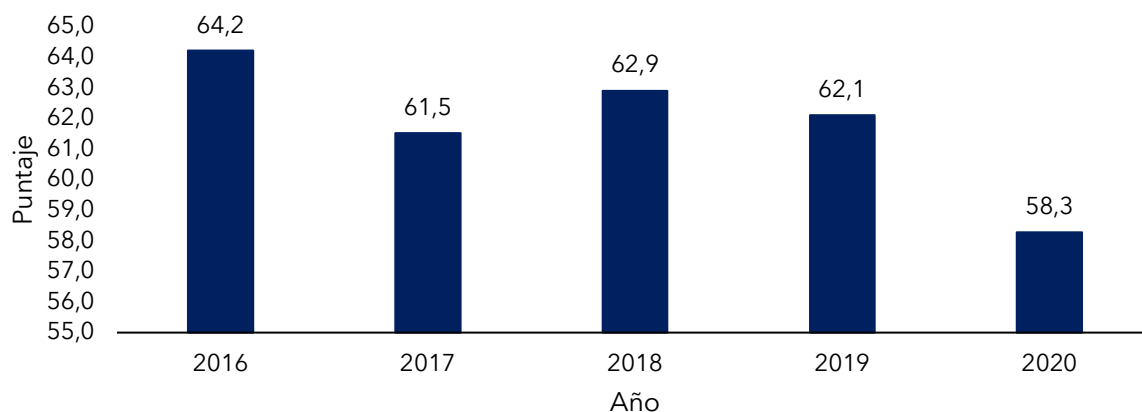
– Inglés

La prueba de lengua extranjera (inglés) que es parte de los exámenes Saber 11° está basada en un diseño internacional que permite la evaluación del alcance de las políticas de bilingüismo en la educación básica, media y superior. Es también una fuente para que el MEN defina las políticas y planes de mejoramiento, que permitan alcanzar las metas propuestas en el desarrollo de competencias de comunicación en lengua extranjera de los estudiantes colombianos (Icfes, 2017).

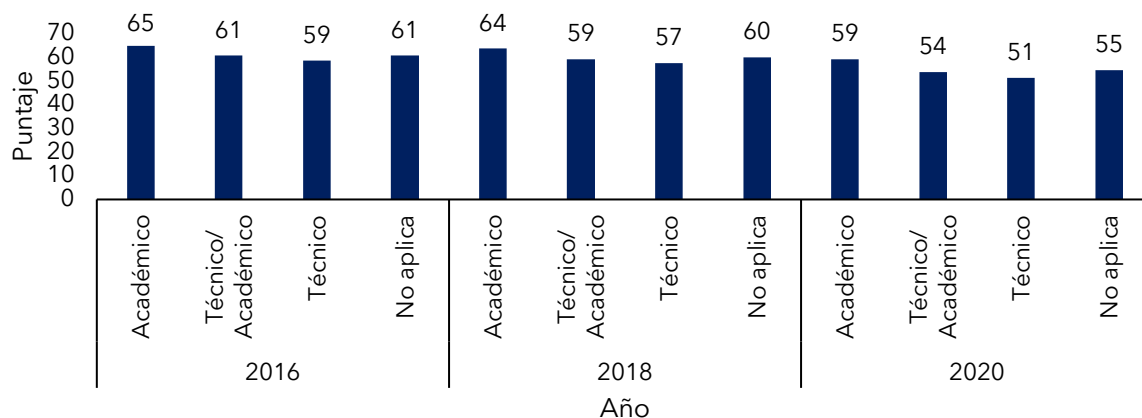
Por disposición del MEN, a partir del segundo semestre de 2007, la enseñanza y evaluación en el área de inglés en el país se ajustó, teniendo en cuenta los lineamientos trazados en el programa Colombia Bilingüe. En dicho programa se contempló la adaptación del Marco Común Europeo (MCER) para la enseñanza y evaluación, tanto de la población de educación básica y media, como superior. Así, la prueba de lengua extranjera aplicada por el Icfes se diseñó teniendo en cuenta el MCER, para la evaluación de las habilidades de lectura y uso del lenguaje. Para la evaluación de lenguas en el país, el MEN ha establecido como meta el nivel B1 (nivel pre-intermedio) para los estudiantes de educación media y el nivel B2 (nivel intermedio) para los estudiantes de educación superior.

Los puntajes promedio por año evidencian que los colegios tuvieron una tendencia negativa desde el año 2016 en la competencia de inglés, ya que, pasaron de tener en promedio 64 puntos en 2016, a 58 en 2020 (ver Gráfica I.45). A diferencia de los puntajes promedio globales, los resultados obtenidos en los colegios en las pruebas de inglés, según el carácter de la institución, no presentan brechas tan marcadas (se tiene una brecha de 6.22; 6.16 y 7.87 para 2016, 2018 y 2020, respectivamente, entre los colegios académicos y técnicos). Sin embargo, se observa que los colegios con carácter académico obtienen mejores resultados en todos los años (ver Gráfica I.46).

Gráfica I.45. Puntaje promedio en inglés por año



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 3397)

Gráfica I.46. Puntaje promedio en inglés por año y carácter del colegio

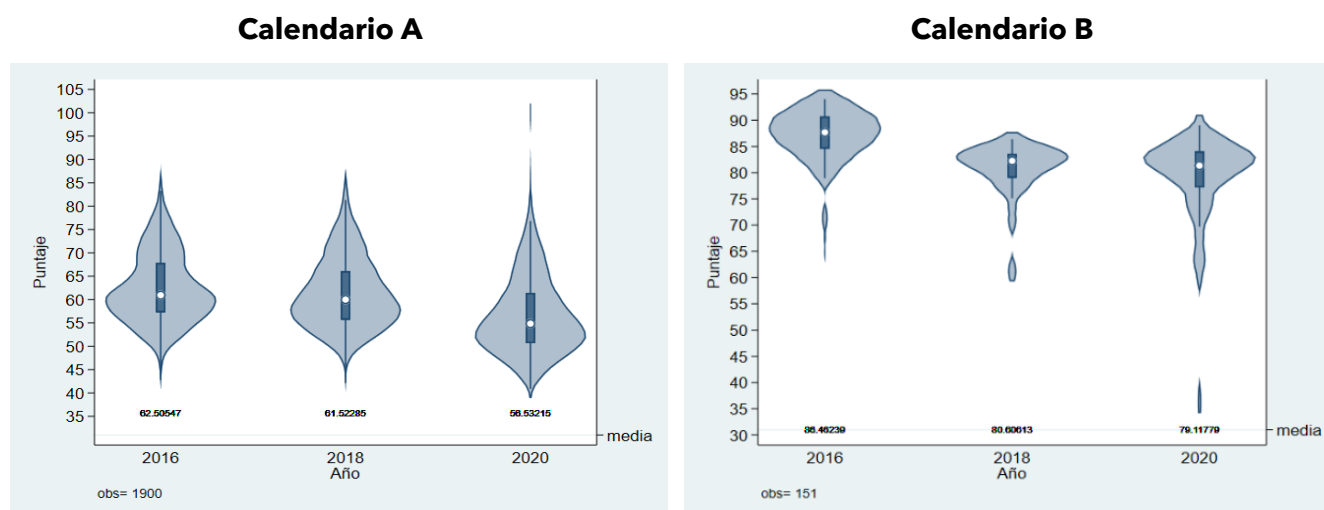
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 3397)

Como resultado de la medición de estas competencias y las condiciones de los diferentes colegios, desde el examen Saber 11, se encontró que dentro de los 701 colegios privados de la ciudad en 2020 (excluyendo colegios para adultos y jardines infantiles), solo el 6.2% son bilingües, los cuales, a su vez, obtienen mejores resultados en la prueba de inglés. En particular, se presenta una brecha entre las instituciones bilingües y no bilingües de alrededor de 15 puntos en los años analizados (ver Gráfica I.47).

Gráfica I.47. Puntaje promedio en inglés por año, desagregado por colegio bilingüe y no bilingüe

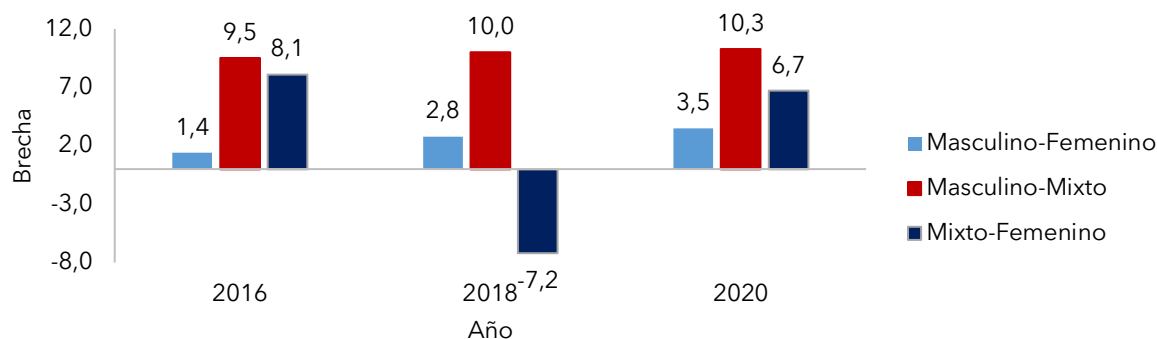
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 2051)

Al igual que en las otras competencias, el calendario B tiene puntajes superiores en esta, lo cual se puede explicar porque una gran parte de colegios con este calendario son bilingües o tienen una alta intensidad de enseñanza en este idioma. Aunque, tanto para las instituciones de calendario A como B en promedio hubo una disminución en el desempeño en la prueba, para el primer conjunto de instituciones educativas, entre 2016 y 2020 hubo una caída de 13% en el desempeño en el inglés, mientras que para el segundo fue de 8% (ver Gráfica I.48).

Gráfica I.48. Puntaje inglés en Saber 11 según calendario de colegios

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 1900 para calendario A y obs= 151 para calendario B)

En cuanto al género de los estudiantes que atiende el colegio, se observa que en esta competencia la brecha es menor entre los colegios masculinos y femeninos, sin embargo, la diferencia entre los colegios masculinos y mixtos es la más amplia, especialmente en el año 2020, la cual es de 10.3 puntos de diferencia. También, se observa que la brecha se encuentra a favor de los colegios femeninos cuando se hace la comparación con los mixtos, ya que, tienen puntajes superiores en promedio entre 6.7 y 8.1 a favor de los colegios femeninos (ver Gráfica I.49).

Gráfica I.49. Brechas del puntaje promedio de inglés por el género de los estudiantes que atiende el colegio

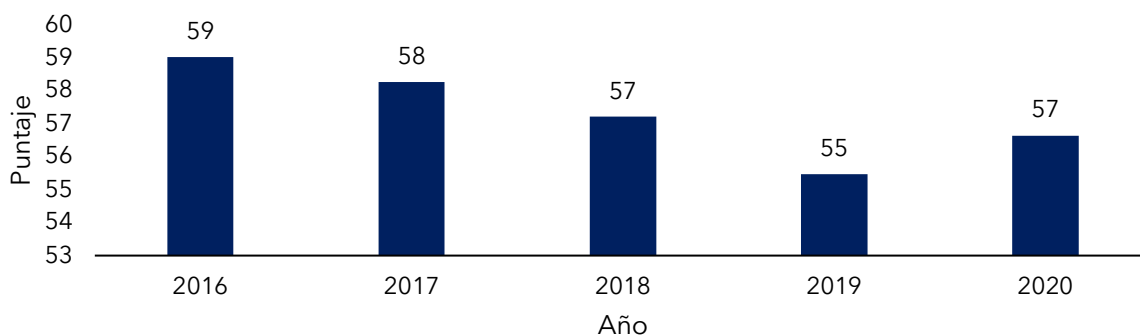
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (Obs 2016= 606, 2018=610, 2020=618)

– Sociales y ciudadanas

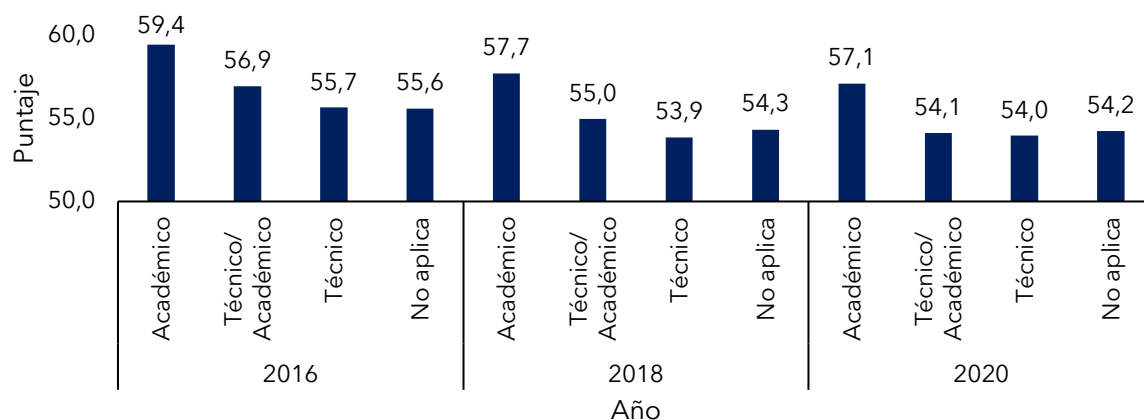
La prueba de Sociales y Ciudadanas del examen Saber 11 articula elementos de las competencias ciudadanas con herramientas de pensamiento propias de las ciencias sociales en la educación media. Su importancia radica en que permite indagar por las competencias necesarias para la construcción de marcos de comprensión del entorno, los cuales, además, buscan promover el ejercicio de la ciudadanía y la coexistencia inclusiva dentro de lo que propone la Constitución política de Colombia. De esta manera, evalúa los conocimientos y habilidades de los estudiantes que les permiten comprender el mundo social desde las ciencias sociales, situando este tipo de comprensión dentro de algunos referentes posibles del ejercicio de su rol como ciudadanos (Icfes, 2019). En sentido más específico, *"su objeto es la reflexión sobre la sociedad frente a situaciones de injusticia social como la pobreza, el irrespeto a los derechos humanos, la contaminación, la exclusión social, el abuso del poder"* (MEN, 2006).

Para la presente caracterización, se expone el comportamiento de los puntajes de esta prueba teniendo en cuenta variables como el puntaje promedio por año, los cambios presentes de acuerdo con el tipo de calendario escolar, así como el carácter de la institución educativa, la brecha de género de los colegios, y su comportamiento desde las localidades. En este sentido, con respecto al puntaje promedio en esta área, se observa una tendencia negativa hasta 2019, y una leve recuperación para el año 2020 (ver Gráfica I.50). Teniendo en cuenta el carácter del colegio, aquellas instituciones educativas de carácter académico presentaron los mejores puntajes con una tendencia decreciente para un total de 59.43, 57.72 y 57.10 para el 2016, 2018 y 2020, respectivamente, mientras que los puntajes más bajos los registraron las instituciones educativas técnicas. Durante el periodo analizado se mantiene un comportamiento similar según el carácter del colegio (ver Gráfica I.51).

Gráfica I.50. Puntaje promedio en sociales y ciudadanas por año



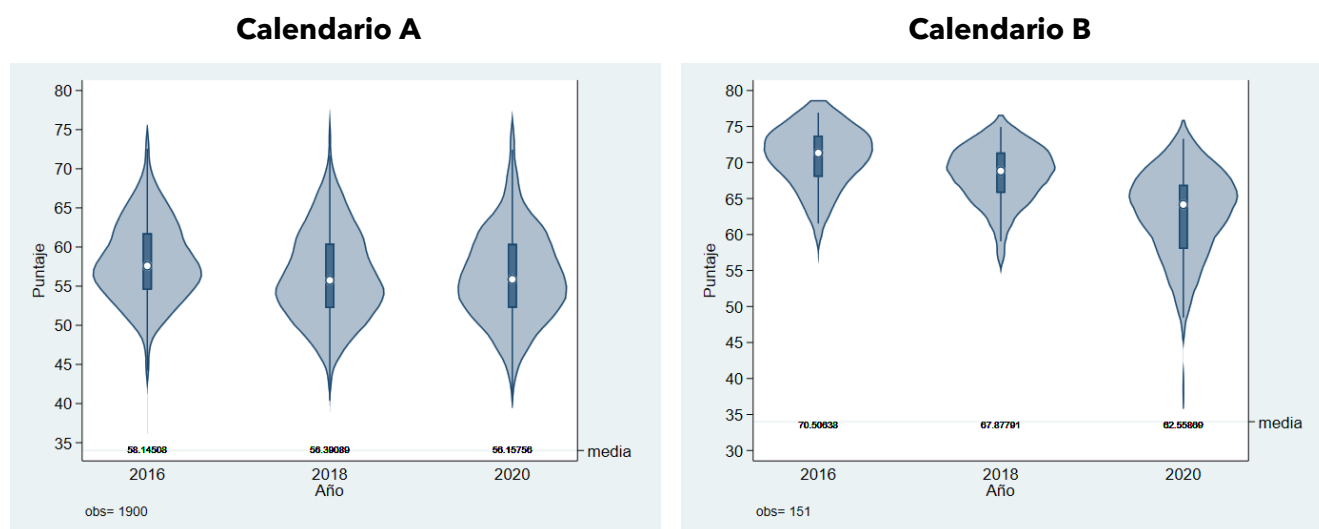
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 3397)

Gráfica I.51. Puntaje promedio en sociales y ciudadanas por año y carácter del colegio

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 2051)

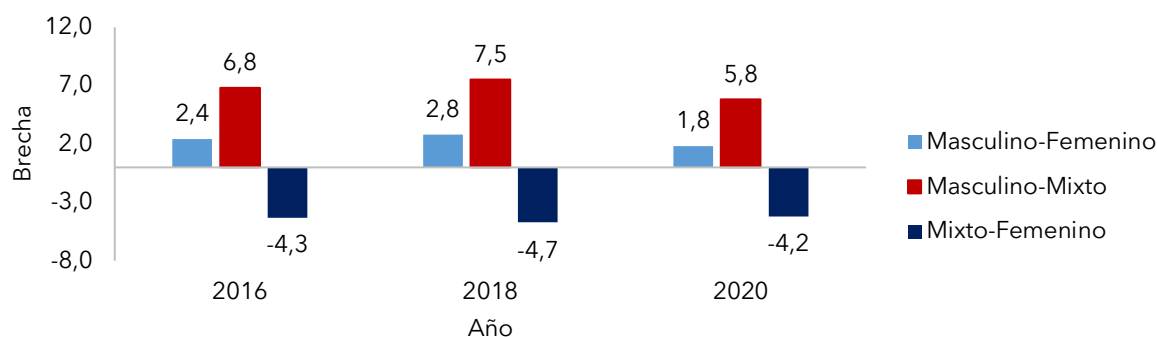
A nivel de calendario, se observa que la distribución de los datos para el calendario A se acumula en promedio entre los 53 y 63 puntos en todos los años analizados. Sin embargo, estos resultados son inferiores a los obtenidos por los colegios de calendario B, quienes logran obtener mejores puntajes y la acumulación de sus datos esta entre 67 y 74 puntos para el año 2016 y 2018, respectivamente. Por su parte, los cuartiles⁴² para los puntajes de la competencia de sociales y ciudadanas presentan mayor heterogeneidad en los resultados del calendario A. El calendario B, por su parte, obtuvo mejores resultados en ambos años. Los mayores cuartiles para ambos calendarios se presentan en 2017, con resultados iguales a 64.7 y 72.91 para el calendario A y B, respectivamente (ver Gráfica I.52).

⁴² Ver Gráfica 16 en Anexos, apartado de Excelencia.

Gráfica I.52. Puntaje sociales y ciudadanas en Saber 11 por tipo de calendario

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 1900 para calendario A y obs= 151 para calendario B)

Finalmente, al analizar la información que considera el género de los estudiantes que atiende el colegio, se observa que para 2018 la brecha de masculino-femenino como la de masculino-mixto, es la que presenta mayor heterogeneidad. Igual que en otras competencias, la mayor brecha para todos los años se encuentra en la de los colegios mixtos mientras que para los femeninos esta brecha no es tan notoria. Por otro lado, también se observa que la brecha de los colegios mixtos en comparación con los femeninos en todos los años da negativa. Esto indica que le va mejor a los colegios femeninos en comparación con los mixtos año a año, con una diferencia estable durante el tiempo de entre 4.2 y 4.3 puntos en promedio para esta competencia del Saber 11 (ver Gráfica I.53).

Gráfica I.53. Brechas del puntaje promedio de sociales y ciudadanas por el género de los estudiantes que atiende el colegio

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (Obs 2016= 606, 2018=610, 2020=618)

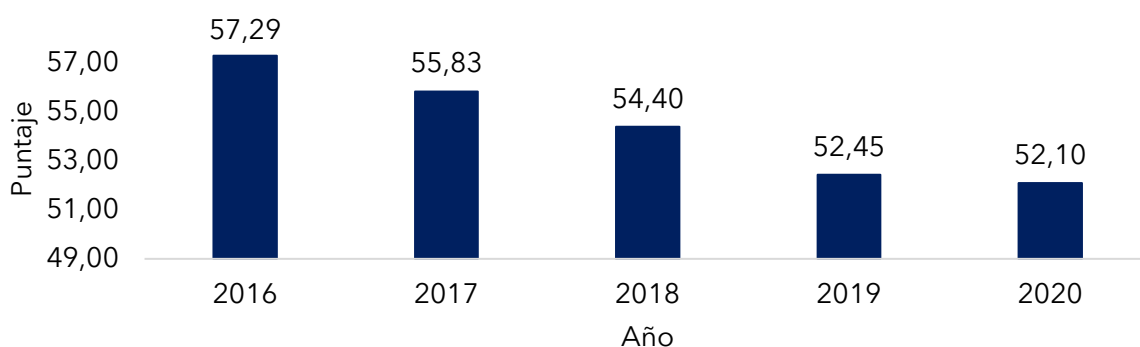
– Ciencias naturales

El MEN (2006) considera que la formación en ciencias naturales debe alcanzar las metas relacionadas con el favorecimiento del desarrollo del pensamiento científico, el desarrollo de la capacidad de aprendizaje constante, así como capacidad de valorar críticamente la ciencia. Para responder a las demandas del siglo XXI –caracterizadas por constantes cambios en un mundo globalizado y atravesadas por las TIC–, en la Asamblea General por la Educación realizada en 2007, se enfatizó en la necesidad de integrar la ciencia y la tecnología en el sistema educativo, entendiendo la educación en tecnología como un campo de naturaleza interdisciplinar que permite insertar a nuestro país en una sociedad globalizada. En esta misma vía, desde el Foro Latinoamericano para las Ciencias, organizado por la Unesco en la ciudad de Montevideo en 2016 (Icfes, 2019), se enfatizó en la necesidad de integrar la tecnología y la innovación en el sistema educativo, como respuesta a la necesidad de proporcionar a los estudiantes una educación científica de calidad y equitativa.

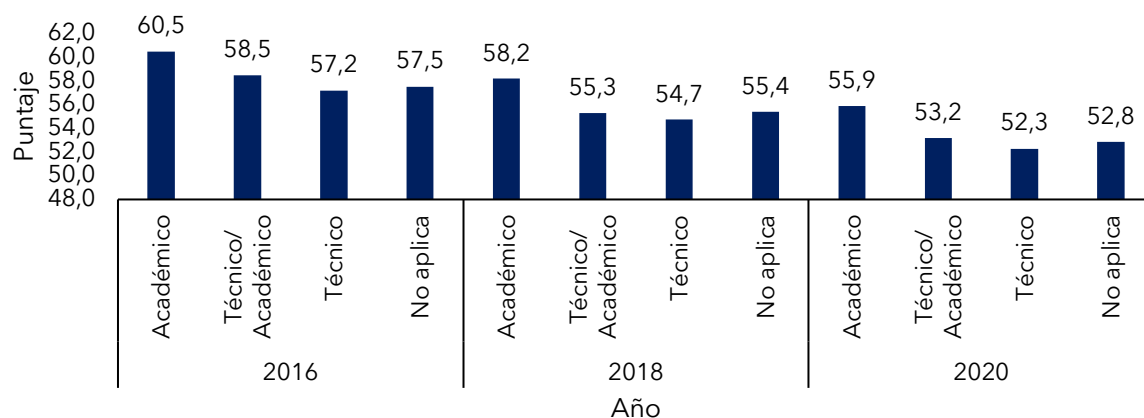
La prueba de ciencias naturales evalúa, entonces, la capacidad del estudiante de comprender y usar nociones, conceptos y teorías de las ciencias naturales en la solución de problemas. Evalúa también su habilidad para explicar cómo ocurren algunos fenómenos de la naturaleza con base en observaciones, patrones y conceptos propios del conocimiento científico, así como el proceso de indagación. Por el contrario, la prueba no evalúa contenidos científicos, sino la capacidad para actuar, interactuar e interpretar en un contexto material y social a partir de la apropiación de estos (Icfes, 2019). A su vez, se establecieron otros componentes derivados de los Estándares Básicos de Competencias (EBC), como el biológico, el químico, y el de ciencia, tecnología y sociedad. Asimismo, se destaca el planteamiento del MEN (2006) según el cual, una adecuada formación en ciencias fomenta el respeto por la condición humana y por la naturaleza.

En principio, respecto a los puntajes de ciencias naturales, se encontró que el puntaje promedio presenta una tendencia decreciente a través del tiempo (ver Gráfica I.54). La tendencia entre los años para cada uno de los tipos de colegio es decreciente, no obstante, el 2020 se presenta como el año con resultados menos favorables (ver Gráfica I.55).

Gráfica I.54. Puntaje promedio en ciencias naturales por año

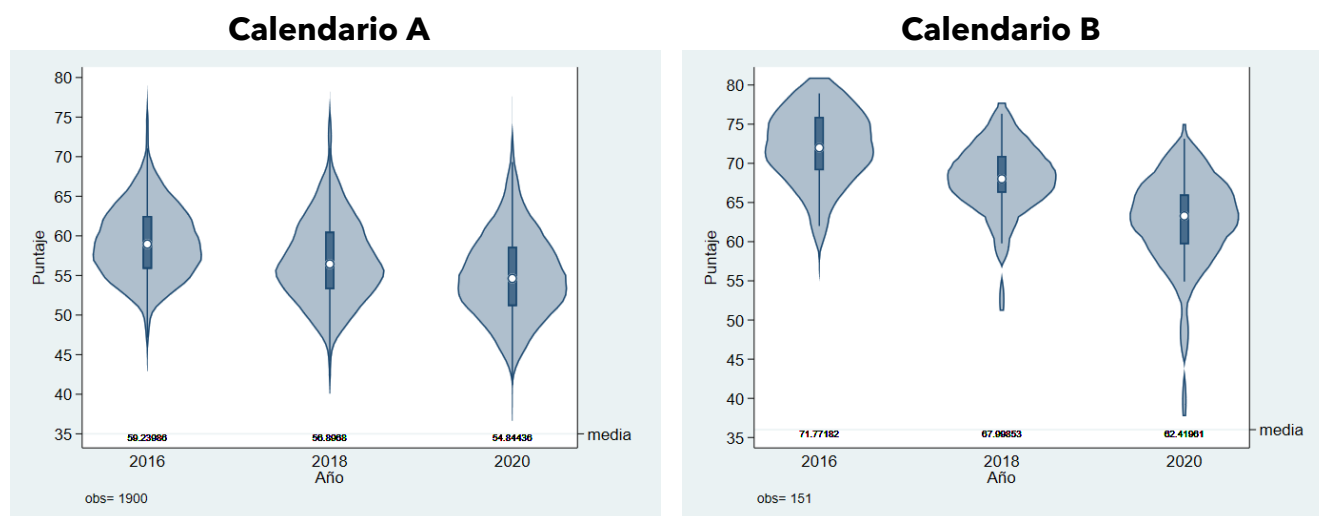


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 2051)

Gráfica I.55. Puntaje promedio de ciencias naturales en el Saber 11 por carácter de colegio

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 2051)

Según el tipo de calendario académico, se observa que para el año 2016 se presentaron los mejores resultados, llegando casi a 60 puntos en promedio en los colegios calendario A y 71 puntos para calendario B (ver Gráfica I.56). Siguiendo este análisis, a nivel de cuartil⁴³, se observa que los colegios obtuvieron mejores resultados para el año 2017, aunque, las brechas son más grandes entre cuartiles para el calendario A, en especial para el 2019.

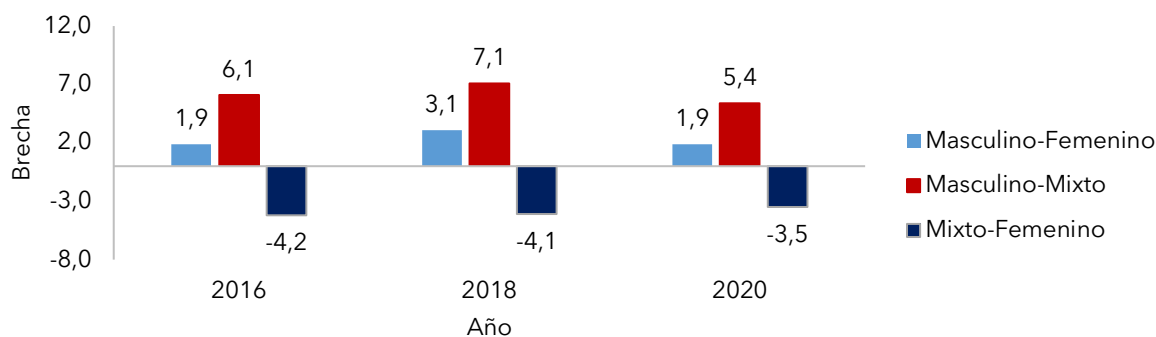
Gráfica I.56. Puntaje ciencias naturales en Saber 11 por tipo de calendario

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 1900 para calendario A y obs= 151 para calendario B)

⁴³ Ver Gráfica 17 en Anexos, apartado de Excelencia.

Ahora bien, 2018 es el año donde se presenta la mayor a brecha entre los colegios masculinos y femeninos, alcanzando una diferencia de 3.1 puntos. Esta brecha es menos de la mitad de la que presentan los colegios masculinos-mixtos, los cuales alcanzan un total de 7.1 de diferencia en el puntaje promedio de esta área. Por otro lado, también se observa que la brecha de los colegios mixtos en comparación con los femeninos, en todos los años, da negativa. Esto indica que le va mejor a los colegios femeninos en esta competencia en comparación con los mixtos año a año, con una diferencia de entre 3.5 y 4.2 puntos en promedio (ver Gráfica I.57).

Gráfica I.57. Brechas del puntaje promedio de ciencias naturales por el género de los estudiantes que atiende el colegio



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (Obs 2016= 606, 2018=610, 2020=618)

• Condiciones socioeconómicas y desempeño escolar

Al momento de hacer referencia a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y establecimientos educativos y su relación con el desempeño escolar, es necesario tener en cuenta las dos visiones de la educación en su papel social. La primera afirma que la educación favorece la igualdad de oportunidades y la movilidad social. Sin embargo, la segunda sostiene que, dado que en muchos casos la educación de mejor calidad beneficia mayormente a las familias con mejores condiciones socioeconómicas, puede llegar a aumentar la brecha de oportunidades de los hijos de las familias menos favorecidas. Además, el desempeño de los estudiantes se encuentra determinado por su ambiente familiar; es decir, los estudiantes con mayor capital social entendido como conexiones sociales, habilidades de lenguaje, posición social, etc., y con capital cultural, entendido como la actitud y visión del mundo, tienen más éxito que aquellos que pertenecen a clases sociales menos favorecidas. En este sentido, varios estudios de sociología de la educación evidencian una correlación entre las aptitudes que evalúa el sistema educativo y el origen social de los estudiantes. Por esto, las sociedades relativamente igualitarias poseen sistemas educativos que promueven la movilidad social (García Villegas & Quiroz López, 2011).

Respecto a la relación entre estrato socio económico predominante de la vivienda de los estudiantes con los puntajes en las pruebas Saber 11 (ver Gráfica I.58), se observa que, a medida que el estrato es más alto, los puntajes globales son más altos. Además, se observa una brecha bastante amplia entre los grupos de estrato más altos (5 y 6), los medios (3 y 4) y bajos (1 y 2). Entre el primer grupo (estratos altos) y el segundo (estratos medios), se observa una brecha de casi 60 puntos en el año 2016 y de 40 puntos en el año 2020, lo que evidencia una reducción en esta, pero, asimismo, una disminución en el desempeño de ambos grupos. Para el caso del primer grupo (estratos altos) y el

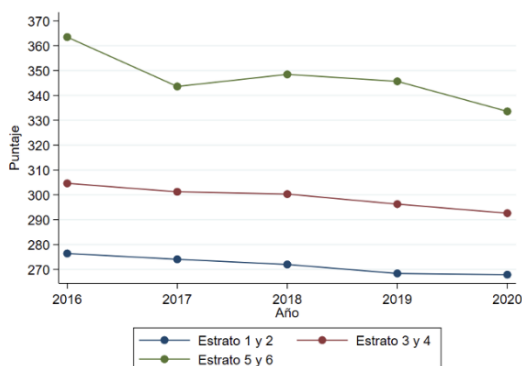
tercer grupo (estratos bajos) se observan brechas aún más amplias con una diferencia en los puntajes de casi 100 puntos que permanece casi constante durante el período de 2016 a 2020.

Al analizar los puntajes de cada área evaluada en Saber 11, se encuentra que durante el periodo 2017 a 2019, inglés es el área donde se presentan las diferencias más grandes entre los colegios de estratos altos (5 y 6) y los bajos (1 y 2), seguido de matemáticas y sociales y ciudadanas. Por el contrario, las menores brechas, aunque igual notables y alrededor de los 12 puntos, se encuentran en lectura crítica y ciencias naturales. Por otro lado, se puede notar que la brecha entre los estratos medio-altos (3 y 4) y los bajos, son mayores en ciencias naturales, con una diferencia durante los años analizados de alrededor de 6 puntos.

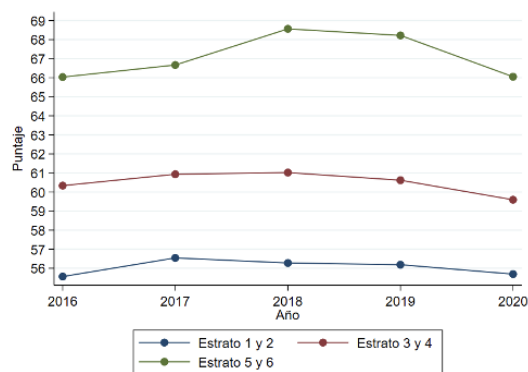
En conjunto, estos resultados refuerzan la noción de que a los estudiantes de familias pertenecientes a estratos socioeconómicos altos les va sistemáticamente mejor que a los estudiantes de familias menos favorecidas. En un escenario de equidad no se evidenciarían dichas disparidades entre los diferentes estratos.

Gráfica I.58. Puntajes promedio en Saber 11 por colegios, desagregado por el estrato de la mayor proporción de sus estudiantes

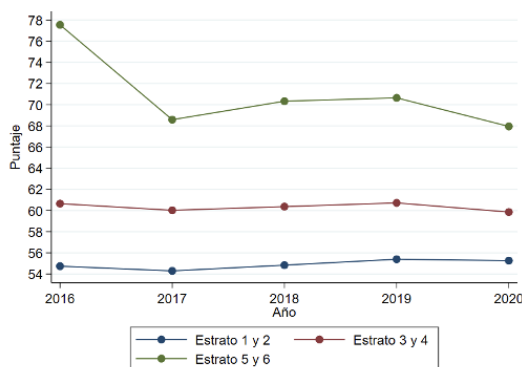
Puntaje global



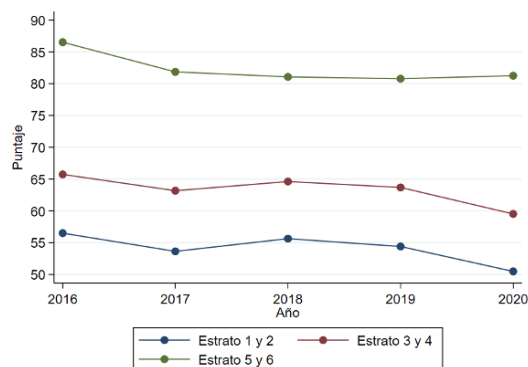
Lectura crítica



Matemáticas



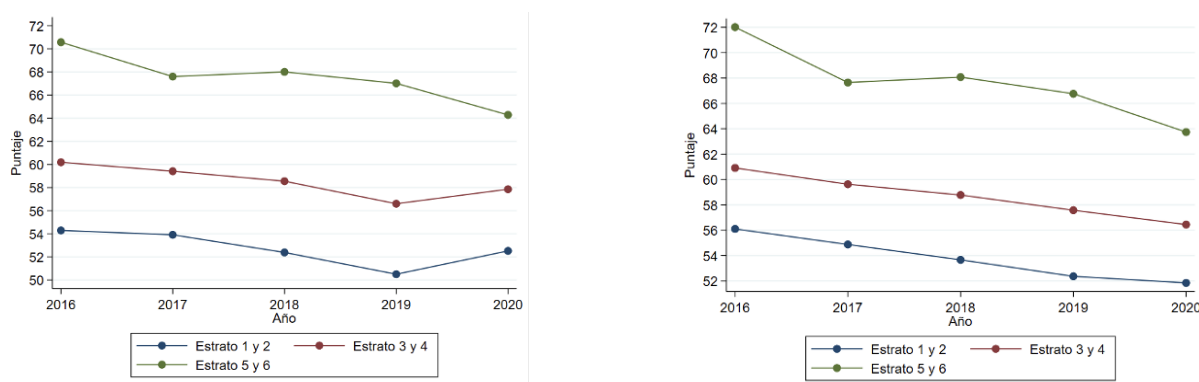
Inglés



Sociales y ciudadanas

Ciencias naturales

Gráfica I.58. Puntajes promedio en Saber 11 por colegios, desagregado por el estrato de la mayor proporción de sus estudiantes

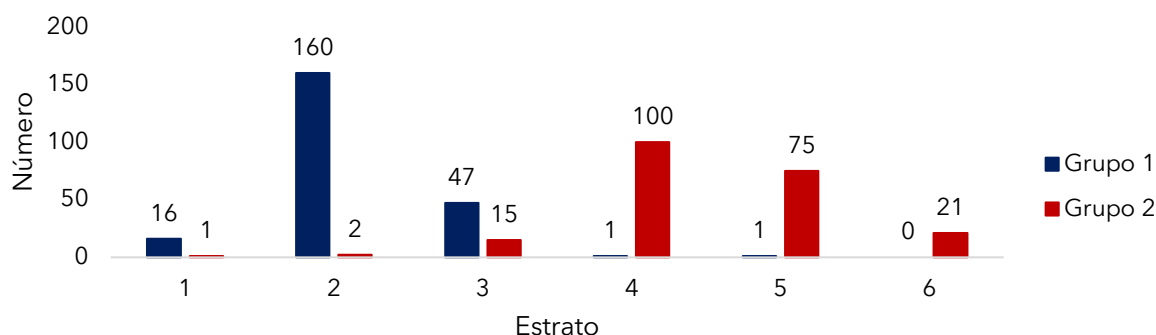


Fuente: Elaboración propia con base en Saber 11 (obs=3,366)

- **Colegios privados con desempeños altos y bajos en el examen Saber 11**

En esta sección se identifican las características de los establecimientos educativos privados de Bogotá que obtienen resultados más bajos y los que obtienen resultados más altos en Saber 11 en 2020. Esta identificación se realiza a partir de los cuartiles del promedio del puntaje global obtenido por los establecimientos educativos que presentaron este examen, a partir de los cuales se extraen dos grupos: el grupo 1 cuyos puntajes promedio son menores o iguales a 237, y el grupo 2 cuyos puntajes promedio son mayores o iguales a 301. Luego, se realiza la caracterización de cada uno de los grupos acorde con las variables de contexto.

En primer lugar, en términos del nivel socioeconómico de los estudiantes para cada grupo, se encuentra que los colegios que tuvieron puntajes más bajos (grupo 1) atienden en mayor medida a estudiantes cuyo estrato es 1, 2 y 3. En contraste, los colegios que tienen puntajes más altos (grupo 2) en su mayoría tienen matriculados estudiantes cuyas viviendas son predominantemente de estratos 4, 5 y 6 (ver Gráfica I.59).

Gráfica I.59. Número de colegios privados según el estrato socioeconómico predominante de las viviendas de sus estudiantes, para cada grupo según los resultados de Saber 11

Fuente: Elaboración propia con base en SIMAT y Saber 11 2020 (obs = 439)

Con respecto a la relación de estudiantes por docente, en la Tabla I.7 se evidencia que en el grupo 1 el promedio de estudiantes por docente es de 14, mientras que en el grupo 2 es de 12.02. Adicionalmente, se identifica mayor homogeneidad en los establecimientos del grupo 2, esto es, la baja desviación estándar en esta variable indica que son muchos más los colegios que tienen una relación de 12 estudiantes por docente. Por el contrario, el valor de la desviación en el grupo 1 indica que, si bien algunos colegios pueden tener menos de 14 estudiantes por docente, también existen muchos donde la cantidad de estudiantes por docente es superior a 14.

Por otro lado, la tenencia de equipos tecnológicos como tabletas, computadores portátiles y computadores de escritorio es menor para los estudiantes de los establecimientos del grupo 1. La diferencia que más se resalta es en la cantidad de tabletas por estudiante: mientras que en el grupo 2 por cada tres estudiantes se tiene alrededor de una tableta, en el grupo 1 en promedio 33 estudiantes tienen disponible una tableta.

Tabla I.7. Caracterización de establecimientos con puntajes inferiores y superiores en Saber 11 en 2020

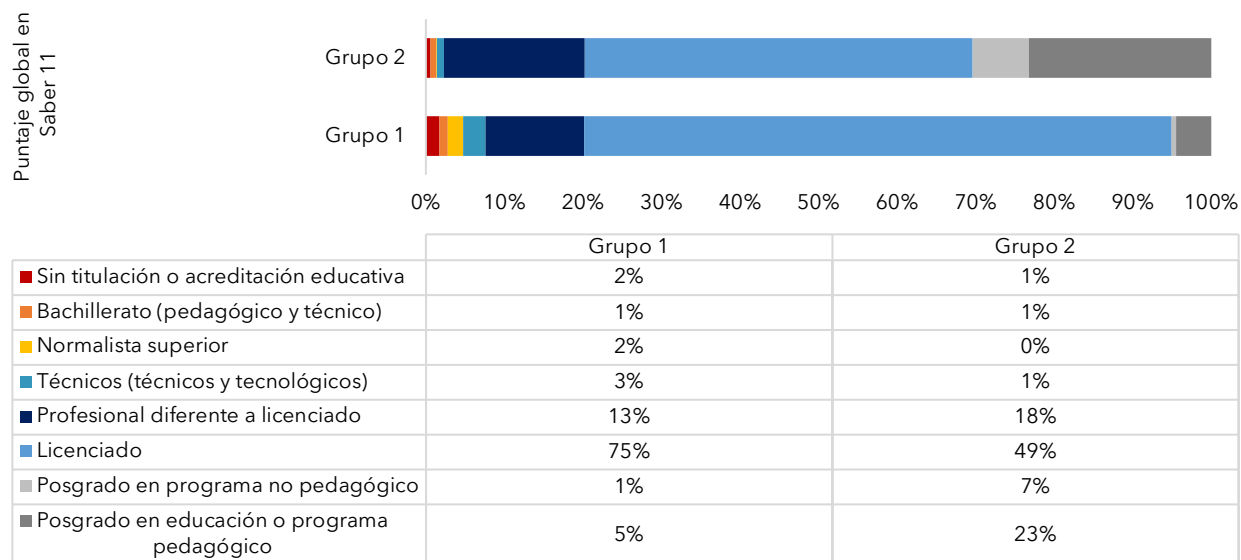
Variable	Grupo 1		Grupo 2	
	Promedio	Desviación	Promedio	Desviación
Estudiantes por docente	13.75	13.03	12.02	7.33
Computadores por estudiante	0.76	2.58	0.95	0.85
Portátiles por estudiante	0.27	1.45	0.54	0.81
Tabletas por estudiante	0.03	0.14	0.35	1.14

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Saber 11 y C600

En cuanto al nivel de educación de los docentes (ver Gráfica I.60) se encuentra que los colegios pertenecientes al grupo 1 tienen en mayor proporción docentes cuyos máximos niveles educativos son licenciados y profesional diferente a licenciado. Únicamente el 4.5% tiene un posgrado en educación y el 0.5% tiene posgrado en programas no pedagógicos, y la proporción de docentes no titulados es de casi 2%. En el grupo 2 se identifica que existe mayor proporción de docentes en niveles

de educación como posgrado y profesional y, en comparación con el grupo 1, los no titulados no superan el 1%.

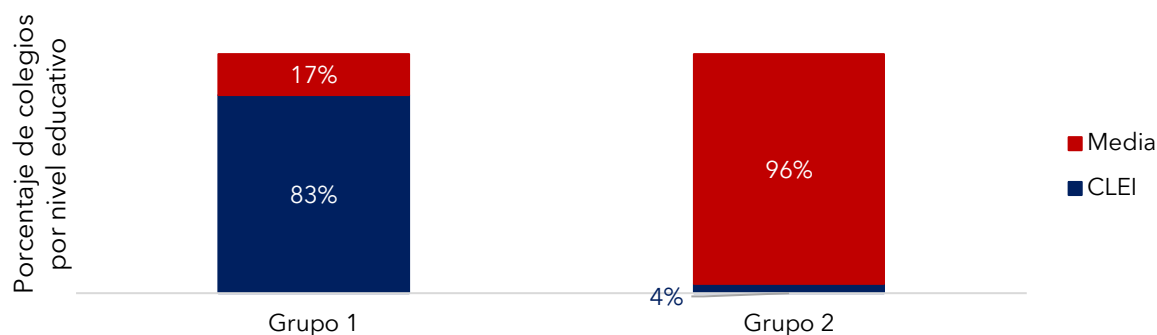
Gráfica I.60. Porcentaje de docentes por nivel de educación máximo alcanzado, para el grupo 1 y grupo 2



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de C600 2020 (obs = 3194)

Por otro lado, como se evidencia en la Gráfica I.61, en el grupo 1 se encuentran en mayor proporción establecimientos educativos que pertenecen a educación CLEI, mientras que en el segundo grupo dominan los establecimientos educativos que ofrecen educación media.

Gráfica I.61. Porcentaje por nivel académico CLEI y media para los dos grupos de comparación



Fuente: Elaboración propia a partir de la base C600 y Saber 11°

En conjunto, estos resultados permiten notar que los colegios que tienen desempeños muy bajos en Saber 11, tienen características asociadas a los docentes, como la razón estudiante-docente y su nivel educativo, notablemente menores en comparación con las que tienen los colegios con desempeño

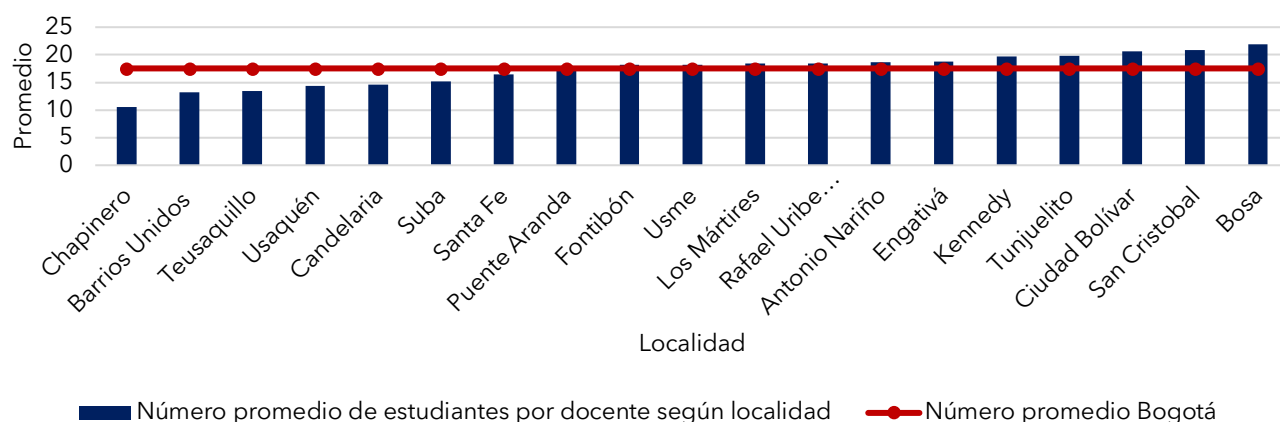
alto en este examen. Asimismo, estos establecimientos cuentan con una capacidad física de recursos tecnológicos que suplen en menor medida la demanda de sus estudiantes, contrario a lo que sucede con los colegios con puntajes altos. En este sentido, se puede inferir la importancia de dichas características en el logro educativo de los estudiantes.

D. Características de los docentes

Como eje central en el desarrollo de la educación hay que reconocer la labor que ejercen las y los docentes, quienes resultan ser las personas encargadas de promover y brindar calidad en la educación (Gómez Murcia, 2018). Para que los estudiantes accedan a un docente efectivo es imprescindible que los programas preparen a los docentes con las herramientas necesarias para promover aprendizajes (Elacqua, y otros, 2018). Como impulsores de calidad en la educación es importante perfeccionar la selección de los docentes pre y post estudios de pedagogía y además mejorar la instrucción del docente no sólo en los primeros años de estudio sino también con entrenamiento de forma permanente (Barber & Mourshed, 2008).

Teniendo en cuenta la importancia que juegan los docentes en la educación, a continuación, se realizará una breve caracterización de ellos en los colegios privados. En primera medida, según datos del formulario C600, se observa que en 2020 hay 21,806 docentes en el sistema, lo que indica que hay una razón de 17.53 estudiantes por docente en los colegios privados de Bogotá. Al nivel de localidad, se puede ver que Bosa, San Cristóbal, Ciudad Bolívar, Tunjuelito y Kennedy poseen un mayor promedio de estudiantes por docente (ver Gráfica I.62). En casos como la localidad Kennedy, esto se puede deber a la densidad poblacional, sin embargo, en Bosa, Ciudad Bolívar y Tunjuelito puede estar más relacionado a los pocos docentes en la localidad. Por otro lado, Chapinero presenta el menor número promedio de estudiantes por docente.

Gráfica I.62. Número promedio de estudiantes por docente según localidades, 2020



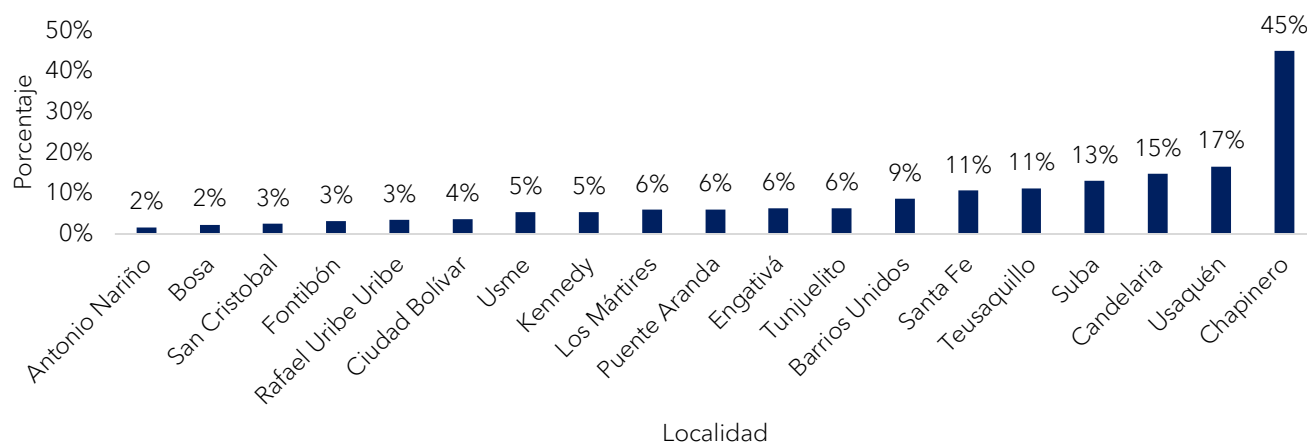
Fuente: Elaboración propia con base en Formulario C-600 2020 (obs=1143)

Ahora bien, al analizar el porcentaje de docentes según nivel educativo en 2020, se observa que en los colegios no oficiales predominan los docentes con formación en alguna licenciatura, representado en un promedio de 14,902 docentes (ver Gráfica I.63). Seguidamente, se encuentran los docentes con un título profesional distinto a la licenciatura y luego aquellos que tienen posgrado en educación.

Gráfica I.63. Porcentaje de docentes según su nivel educativo, 2020

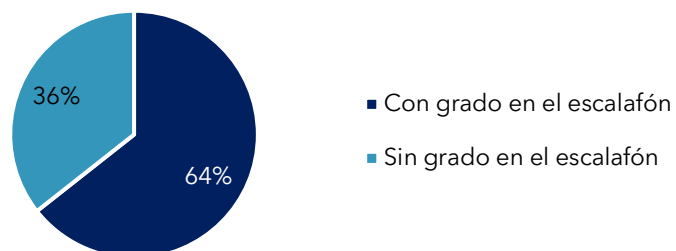
Fuente: Elaboración propia con base en Formulario C-600 2016-2020 (obs=5721)

Pasando al análisis por localidad en 2020, se observa que aquella con mayor porcentaje de docentes con posgrado en educación es Chapinero, con un 45% de participación, seguido por Usaquén (17%) y La Candelaria (15%). Lo anterior puede suceder ya que estas localidades encuentran ubicadas en zonas donde habitan personas de estratos más altos (especialmente para el caso de Chapinero y Usaquén) lo que permite a padres y acudientes acceder a colegios privados con una buena oferta de docentes con posgrado (ver Gráfica I.64).

Gráfica I.64. Porcentaje de docentes con posgrado en educación por localidad, 2020

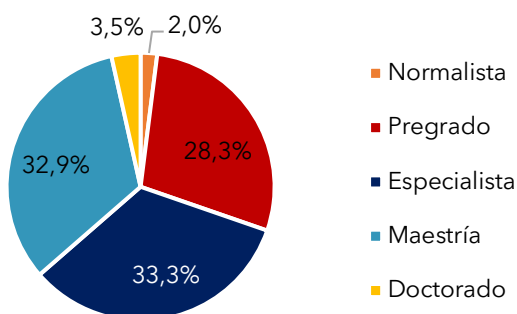
Fuente: Elaboración propia con base en Formulario C-600 2020 (obs=1143)

A continuación, vemos que en 2020 el número de docentes contratados con grado en el escalafón es mayor al número de docentes contratados sin este (ver Gráfica I.65). No obstante, en este año se presentó la brecha más pequeña entre los dos tipos de contrataciones, que fue de 9,269 docentes.

Gráfica I.65. Número de docentes según su grado en el escalafón, 2020

Fuente: Elaboración propia con base en Formulario C-600 2016-2020 (obs=8441)

De acuerdo con la encuesta realizada a colegios privados en 2021, la Gráfica I.66 presenta el porcentaje de estas instituciones según el máximo nivel alcanzado por el rector. Se observa que 33.3% de los colegios no oficiales reportan un nivel de educación de especialización del rector, seguido de maestría con 32.9%. El nivel de educación normalista del rector presenta el menor porcentaje de colegios no oficiales con 2.0%.

Gráfica I.66. Porcentaje de colegios según máximo nivel de educación del rector, 2020

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=890)

E. Infraestructura y recursos

Cifras destacadas

- Las unidades sanitarias como tanques o fluxómetros han aumentado en promedio entre 2016 y 2020 en un 43% y en el caso de los lavamanos en un 53.5%.
- Entre 2016 y 2020 se presentó un aumento en el número de colegios que tienen menos de 21 estudiantes por sanitario y también por lavamanos. De la misma manera, se observa un descenso en las instituciones educativas privadas cuya razón de sanitarios por estudiante se encuentra entre 21 y 30 y ocurre un comportamiento parecido en la razón de lavamanos por estudiante.
- Una gran parte de los colegios en Bogotá de carácter privado poseen un área total del lote por encima de los 100 metros cuadrados y lo mismo ocurre para el área total construida.
- La cantidad de colegios que cuentan con software disponible para uso de los estudiantes en tres categorías, a saber, ofimática, consulta y colaborativo, oscila entre el 50% y el 70% y hay una tendencia creciente a través de los años.
- El 99% de los colegios privados de Bogotá cuentan con acceso a internet.
- En 2020, más del 78% de colegios presentan información sobre disponibilidad de material para la enseñanza de distintas áreas como las ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, matemáticas o lenguaje.
- Son cada vez más los colegios que cuentan con un promedio de más de 9 libros por alumno hasta 2020, sin embargo, también hay una tendencia de crecimiento para aquellos con menos de 1 libro por alumno.

El problema de la relación entre la infraestructura, los recursos y la calidad educativa, ha sido tema de diversas investigaciones en el mundo. En el marco de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), el mejoramiento de la calidad de la educación y las condiciones bajo las cuales se forma a los jóvenes, es decir, garantizar 'Educación de calidad', se encuentra enfocado en el objetivo 4. Dentro de los objetivos específicos de esta meta se propende *"Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos"* (ONU, 2015). La infraestructura tiene un impacto positivo en variables como matriculación, asistencia a la escuela, las tasas de terminación e incluso el aprendizaje escolar (UNESCO, 2021). De hecho, el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) afirma que tener escuelas con infraestructura en buen estado es determinante para los buenos resultados académicos esperados de los alumnos (2016). En particular, la literatura muestra evidencia sobre el impacto positivo de la inversión en infraestructura sobre la educación. (Queiroz, Sampaio, & Sampaio, 2020), por ejemplo, aseguran que apostarle a este aspecto podría mejorar la eficiencia de la educación primaria.

Ahora bien, la infraestructura escolar de calidad no se remite exclusivamente a la planta física de un establecimiento educativo. Mediante la Ley 115 de 1994 en su artículo 138, se recalca también el rol de una estructura administrativa y medios educativos adecuados (MEN, 2015). En línea con los ODS 4 y 6, que propenden por el acceso universal al saneamiento y los entornos escolares inclusivos y

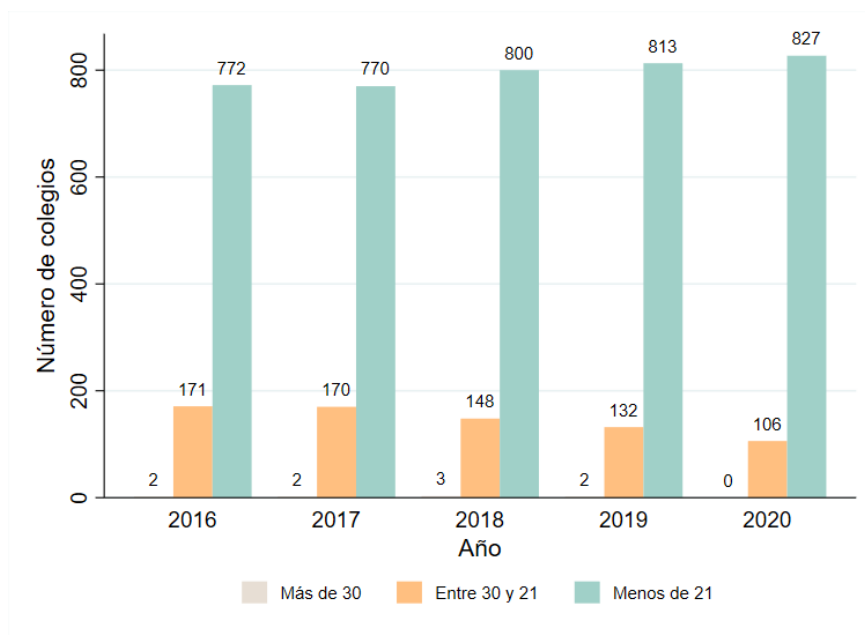
efectivos, se considera esencial tener acceso a instalaciones de saneamiento (baño cerca de las aulas, sistemas de ventilación, entre otros), higiene (lavamanos con agua y jabón) y agua potable. Por su parte, el ODS 7 busca garantizar el *“acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna”* que permita una mejoría en la enseñanza y los logros de aprendizaje. Por esta razón, es crucial proveer de energía eléctrica y aún más para el funcionamiento de recursos escolares como computadores o tabletas, así como propiciar el uso de TIC a través de un acceso masivo a internet.

En aras de tener un acercamiento al estado de las variables mencionadas anteriormente en los colegios privados de la ciudad, se usaron diferentes fuentes de información como los datos de PISA y del EVI.

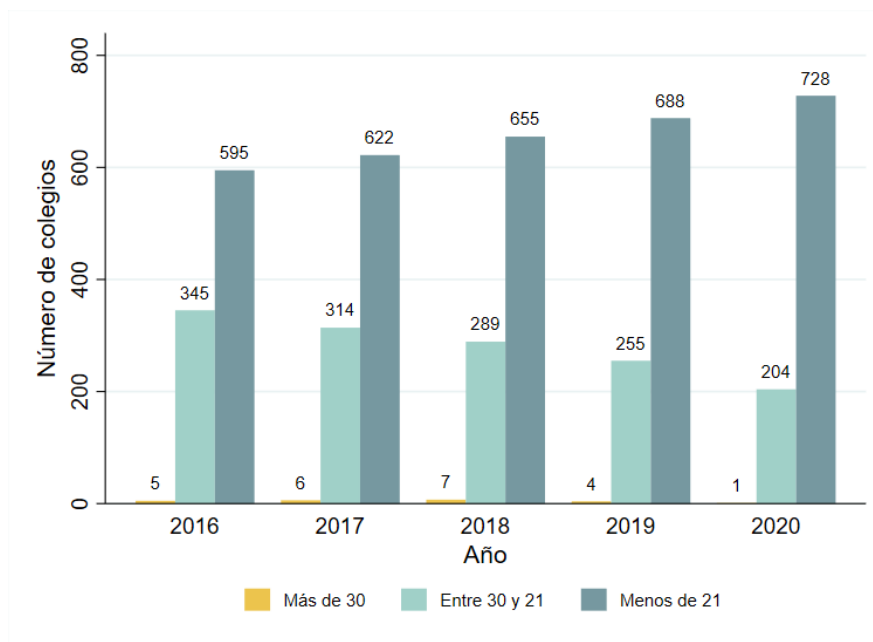
a) Infraestructura física

Nuevamente sobre la meta 4 de los ODS, nos enfocamos en el acceso a *“...(e) agua potable, (f) sanitarios para personas de diferente sexo, (g) baterías sanitarias para el lavado de manos”* (UNICEF, 2018), elementos fundamentales de infraestructura física. El acceso limitado a servicios de agua potable expone a las personas a obtener el servicio de fuentes contaminadas o de las que no se puede verificar su calidad. Asimismo, la falta de equipo sanitario limita el separar los residuos del contacto humano y puede conllevar a la contaminación de las fuentes de alimentación o de agua. Del mismo modo, los procesos de higiene están asociados con la disponibilidad de instalaciones sanitarias para crear conciencia de la reducción de enfermedades a través de la implementación de buenas prácticas de salubridad. El EVI permite dar cuenta del estado de colegios con relación a servicios sanitarios, como el número de unidades sanitarias (tanques, fluxómetros) para uso de los estudiantes por colegio, la cantidad de lavamanos para uso de los estudiantes por colegio y el número de alumnos por sanitario a su servicio.

Al observar la proporción de estudiantes por sanitario, vemos que entre 2016 y 2020 se presentó un aumento del 7.1% en el número de colegios que tienen menos de 21 estudiantes por sanitario. De la misma manera, se observa un descenso de 38% en las instituciones educativas privadas cuya razón de sanitarios por estudiantes se encuentra entre 21 y 30, pasando de 171 colegios en 2016 a 106 en 2020 (ver Gráfica I.67). Referente a los lavamanos, existe un comportamiento similar, pues el número de instituciones con menos de 21 estudiantes por lavamanos aumentó en 22.3% de 2016 a 2020 y hubo un descenso del 40.9% en aquellos entre 21 y 30 estudiantes (ver Gráfica I.68).

Gráfica I.67. Número de colegios según la cantidad de alumnos por sanitario a su servicio

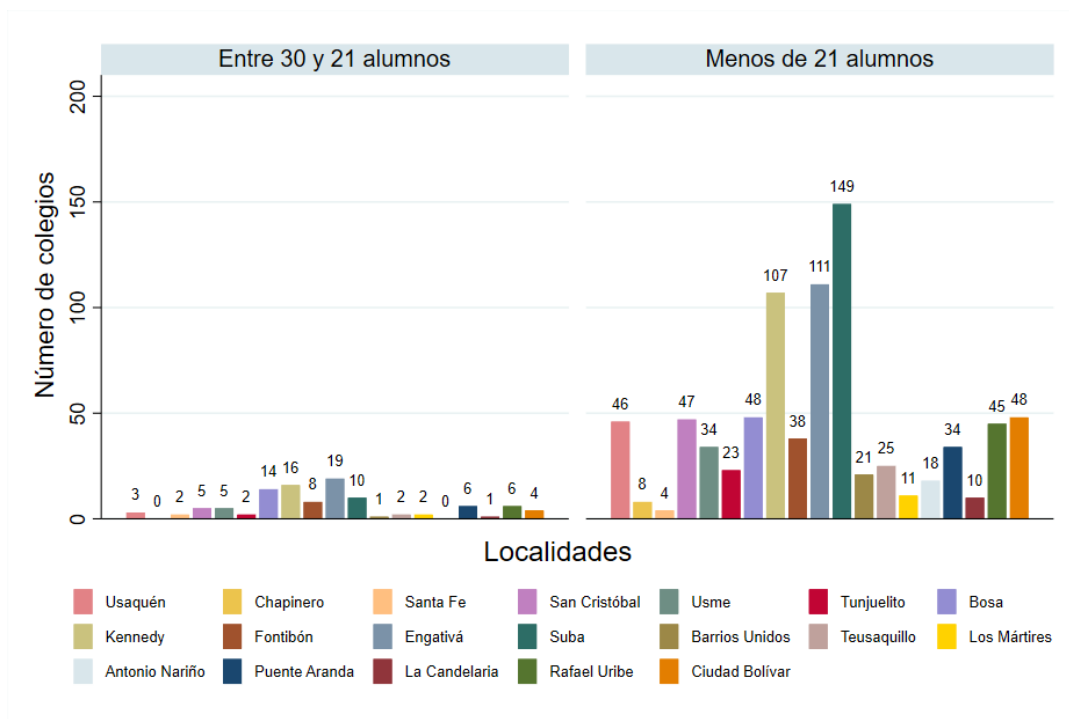
Fuente: Elaboración propia con base en EVI 2016-2020 (obs= 4693)

Gráfica I.68. Número de colegios según la cantidad de alumnos por lavamanos a su servicio

Fuente: Elaboración propia con base en EVI 2016-2020 (obs= 4693)

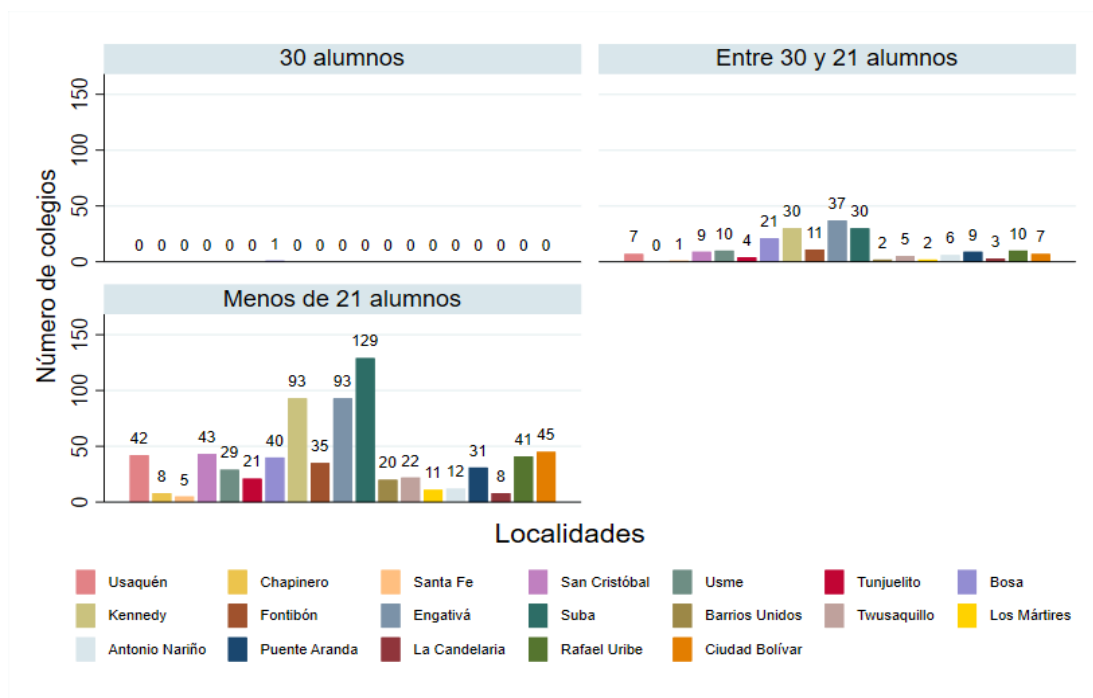
Más a detalle, todas las localidades cuentan con una amplia proporción de colegios que poseen menos de 21 alumnos por sanitario, así como por lavamanos. La Gráfica I.69 y la Gráfica I.70 muestran que la localidad con más colegios en el rango de 21 a 30 alumnos, para sanitarios y lavamanos, es Engativá, con 19 y 37 colegios respectivamente.

Gráfica I.69. Número de colegios según la cantidad de alumnos por sanitario a su servicio en cada localidad para 2020



Fuente: Elaboración propia con base en EVI 2020 (obs=926)

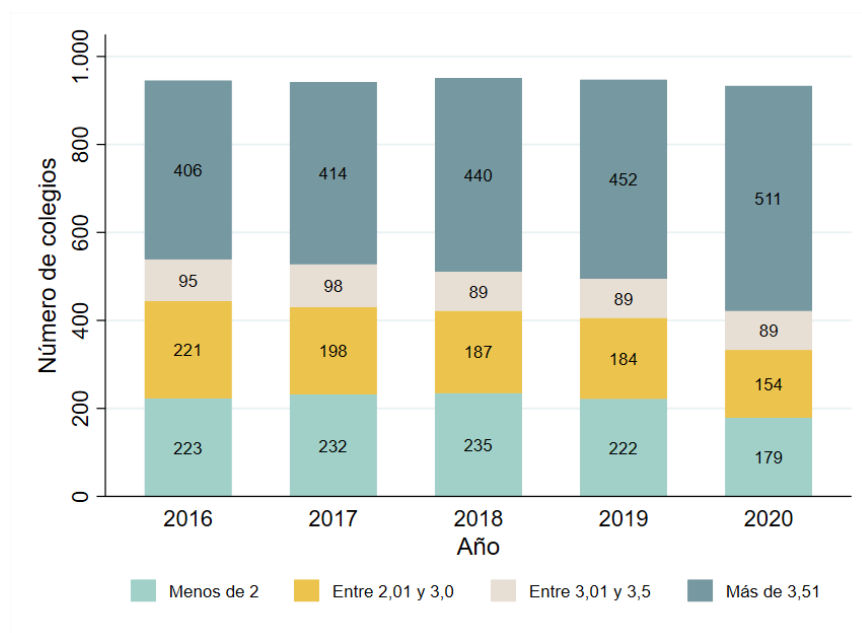
Gráfica I.70. Número de colegios según la cantidad de alumnos por lavamanos a su servicio en cada localidad para 2020



Fuente: Elaboración propia con base en EVI 2020 (obs = 926)

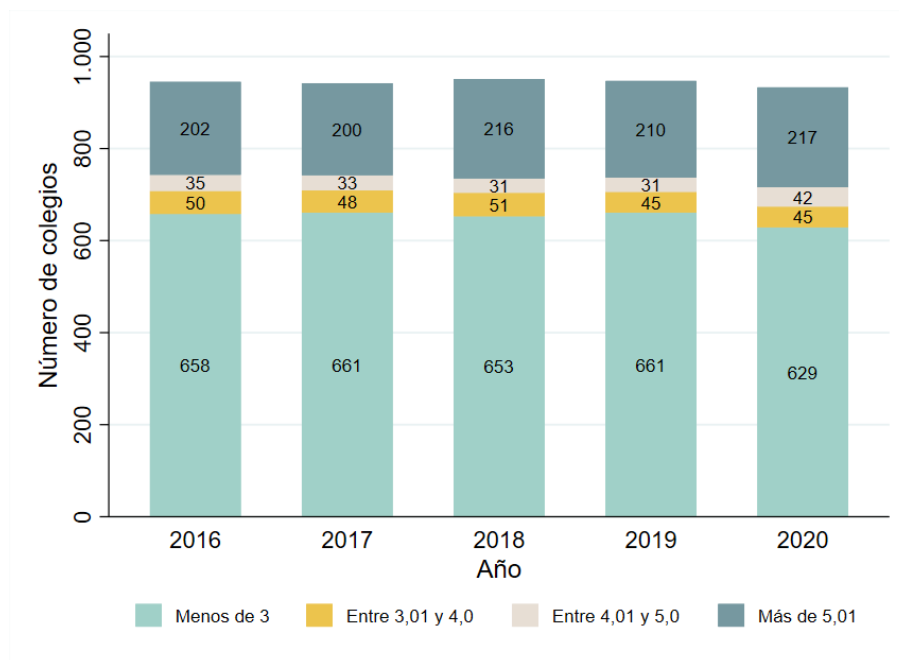
Por otro lado, en relación con los metros cuadrados por estudiante, se evidencia un aumento entre 2016 y 2020 en el número de colegios que cuentan con más de 3.51 metros cuadrados por estudiante, pasando de 406 instituciones educativas en 2016 a 511 en 2020, lo que representa un crecimiento de un 25.86% en este período (ver Gráfica I.71).

Gráfica I.71. Número de colegios según la relación de metros cuadrados construidos por estudiante



Fuente: Elaboración propia con base en EVI 2016-2020 (obs=4718)

En lo que respecta a metros cuadrados de áreas recreativas y zonas libres por estudiante, son más los colegios que cuentan con menos de 3 metros por estudiante para este propósito, superando el 66% del total de colegios que presentaron información al respecto cada año (ver Gráfica I.72). Esta es una variable de análisis muy importante para tener en cuenta, toda vez que la interacción social y la resolución de conflictos es uno de los principales aprendizajes que se desarrolla en el contexto escolar, y en buena medida se desarrolla fuera del salón de clase en espacios recreativos.

Gráfica I.72. Número de colegios según la relación de metros cuadrados de áreas recreativas y zonas libres por estudiante

Fuente: Elaboración propia con base en EVI 2020 (obs=4718)

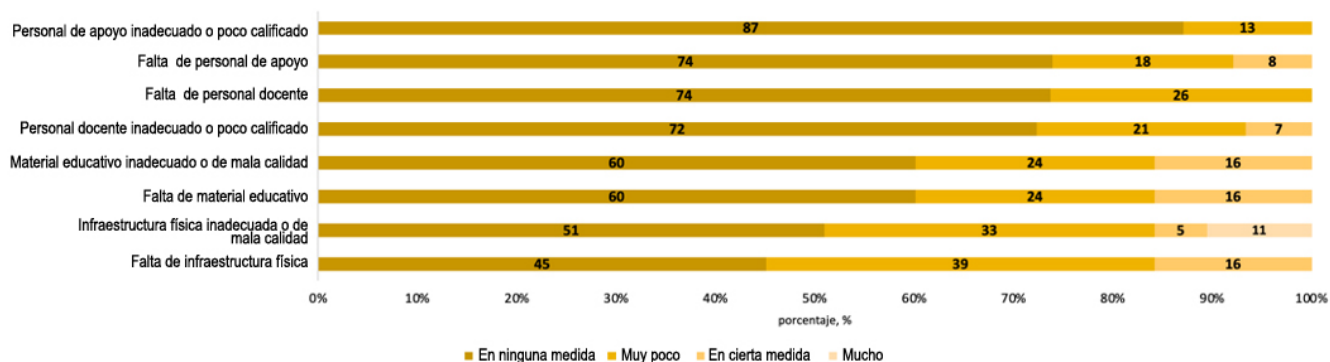
b) Infraestructura TIC

La literatura reporta la flexibilidad, apertura y conocimiento de las competencias digitales de los maestros son los mejores predictores para el uso de las TIC dentro de las aulas de clase (Gil-Flores, Rodríguez-Santero, & Torres-Gordillo, 2016). De acuerdo con la OCDE el acceso a computadores y a dispositivos como tabletas, computadores y portátiles son muy importantes para el proceso educativo puesto que sirven como herramientas pedagógicas y ayudan a preparar a los estudiantes para la economía digital actual. De igual manera, *“la conectividad entendida como el servicio de banda ancha con una velocidad adecuada y la tenencia de dispositivos de acceso, condiciona el derecho a la salud, la educación y el trabajo”* y, por tanto, bajas velocidades de conexión pueden generar exclusión, puesto que, impiden la participación de la población en el trabajo digital y la educación en línea (CEPAL, 2020). En este sentido, el Ministerio de las Tecnologías de la Información (MinTIC, 2021) reconoce que entre los beneficios de involucrar las tecnologías de la información en las instituciones educativas está la democratización de la cultura, brindar nuevas formas de enseñanza a los docentes, la alfabetización digital y adaptabilidad de estudiantes al mundo digital.

Una forma de tener evidencia sobre lo anteriormente descrito es a partir de la medición en las pruebas PISA sobre la disponibilidad y calidad de los materiales disponibles en los colegios. A través de una pregunta dirigida a los rectores de los colegios, PISA cuestiona si la enseñanza en la escuela se ve limitada por la falta o baja calidad de materiales educativos, o por la falta o mal estado de infraestructura educativa. Al analizar la submuestra para Bogotá en 2018, se evidencia que una gran proporción de rectores (84%) expresan que en ninguna o muy poca medida la enseñanza se ve limitada por temas relacionados con el personal o la disponibilidad de la infraestructura adecuada (ver Gráfica I.73). Sumado a esto, los directivos docentes indican que en general están de acuerdo con que los docentes tienen la posibilidad de integrar las habilidades técnicas y pedagógicas que se necesitan para ejercer el rol de maestro con los dispositivos digitales disponibles (88%). Del mismo

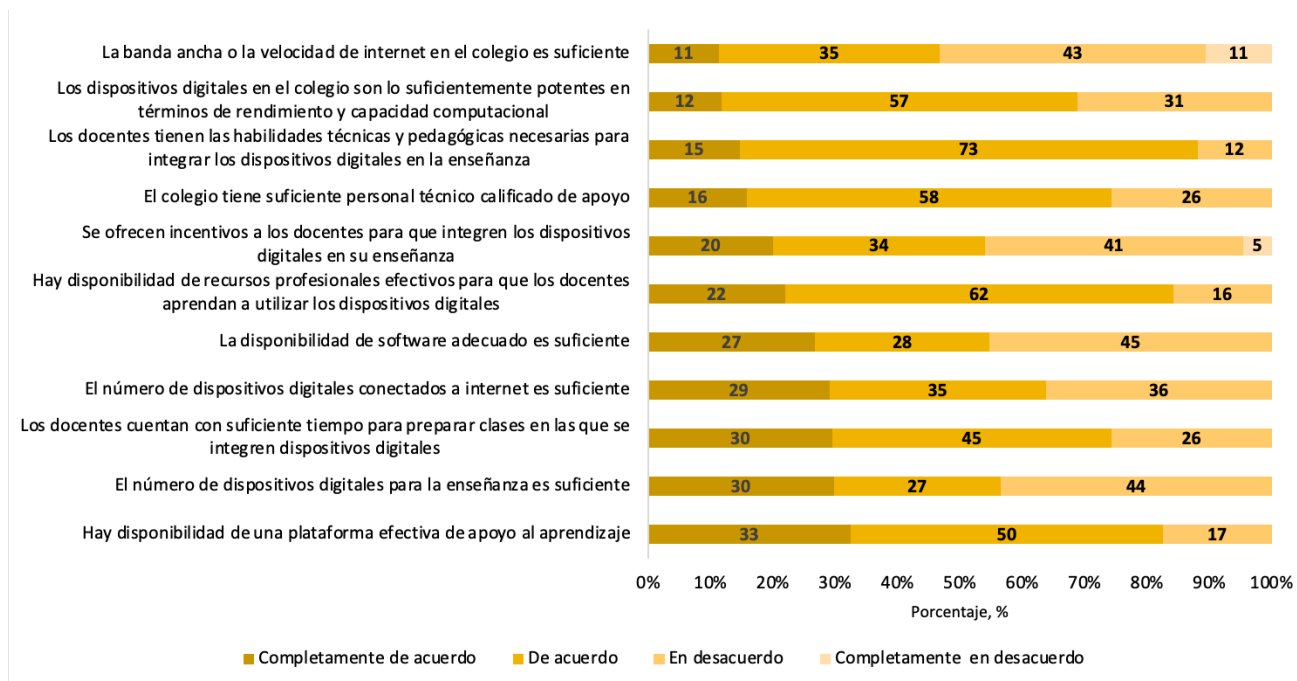
modo, hay disponibilidad de recursos para que los docentes aprendan a utilizar este tipo de herramientas (84%) y las instituciones educativas cuentan con los dispositivos suficientemente potentes en términos de rendimiento y capacidad computacional (69%). De igual manera, los directivos docentes se encuentran en desacuerdo con que la banda ancha o la velocidad de internet en el colegio es suficiente (54%) lo que constituye un dato importante pues podría erigirse en un obstáculo para el aprendizaje y la mediación del docente, mucho más si tenemos en cuenta que en los últimos dos años el aprendizaje virtual y el uso de plataformas digitales ha sido predominante debido a la pandemia. En esa misma línea, menos de la mitad de los docentes considera que la disponibilidad del software es suficiente (45%) así como apenas el 36% considera que el número de dispositivos de acceso a internet es completamente suficiente, aunque un 27% adicional considera que es adecuado (ver Gráfica I.74).

Gráfica I.73. ¿La capacidad de su institución para enseñar se ve afectada por alguno de los siguientes problemas administrativos o de recursos?



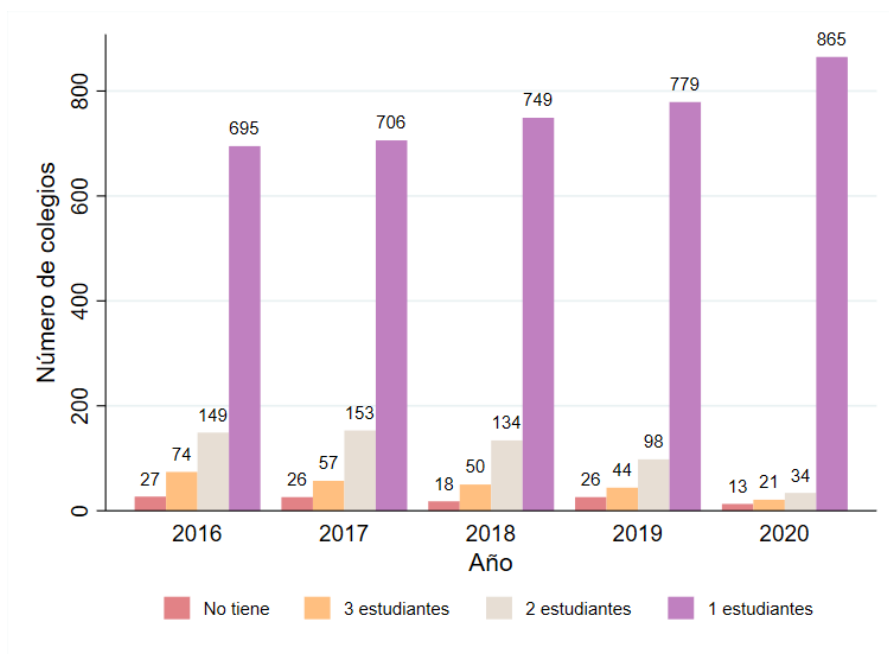
Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2018 (obs=100)

Gráfica I.74. ¿Hasta qué punto está de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la capacidad de su colegio de mejorar la enseñanza y el aprendizaje utilizando dispositivos digitales?



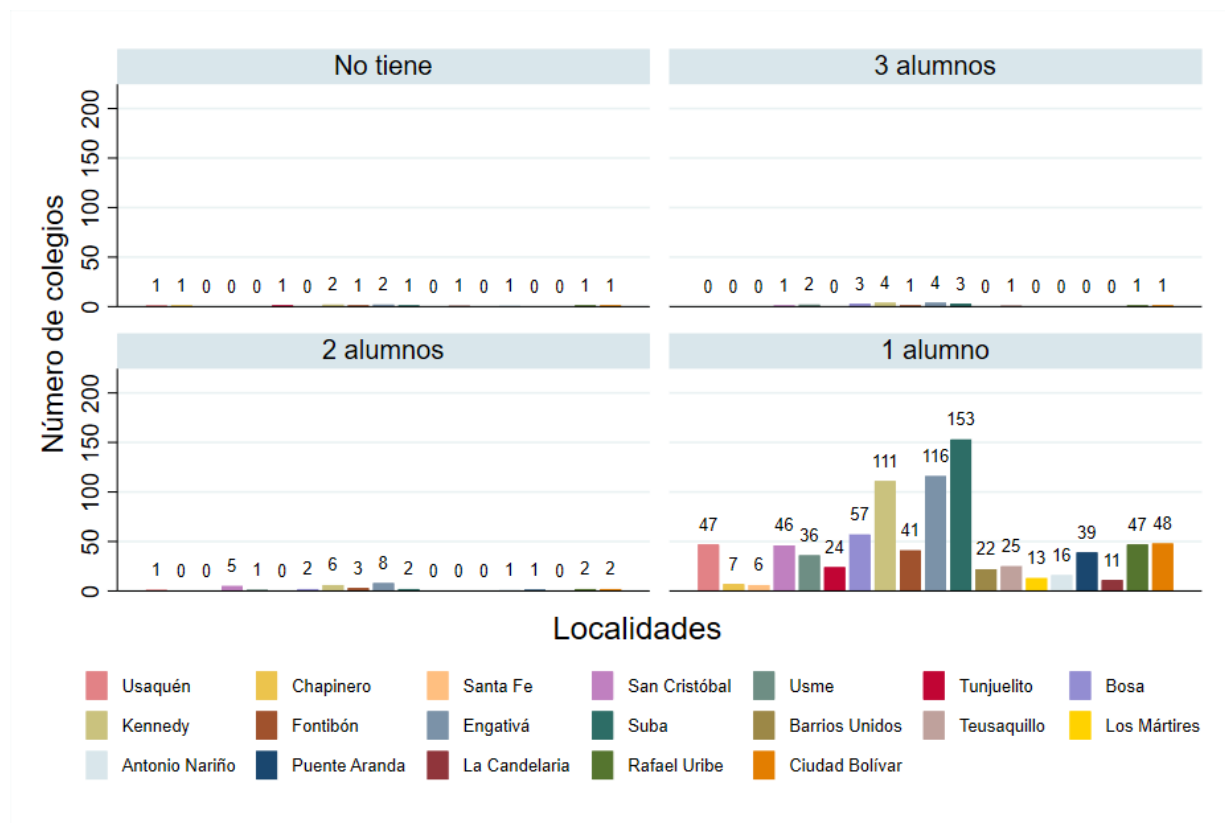
Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2018 (obs=100)

Por otro lado, de acuerdo con el EVI, entre 2016 y 2020 son cada vez más colegios los que cuentan con una mayor oferta de computadores en relación con el número de estudiantes (ver Gráfica I.75), es decir, son cada vez más los colegios que se ubican en el rango de disponibilidad de '1 estudiante por computador', con un aumento del 24.5% de 2016 a 2020, y son menos los que cuentan con '2 o 3 estudiantes por computador', con una disminución del 75.3%.

Gráfica I.75. Número de colegios según la cantidad de estudiantes por computador

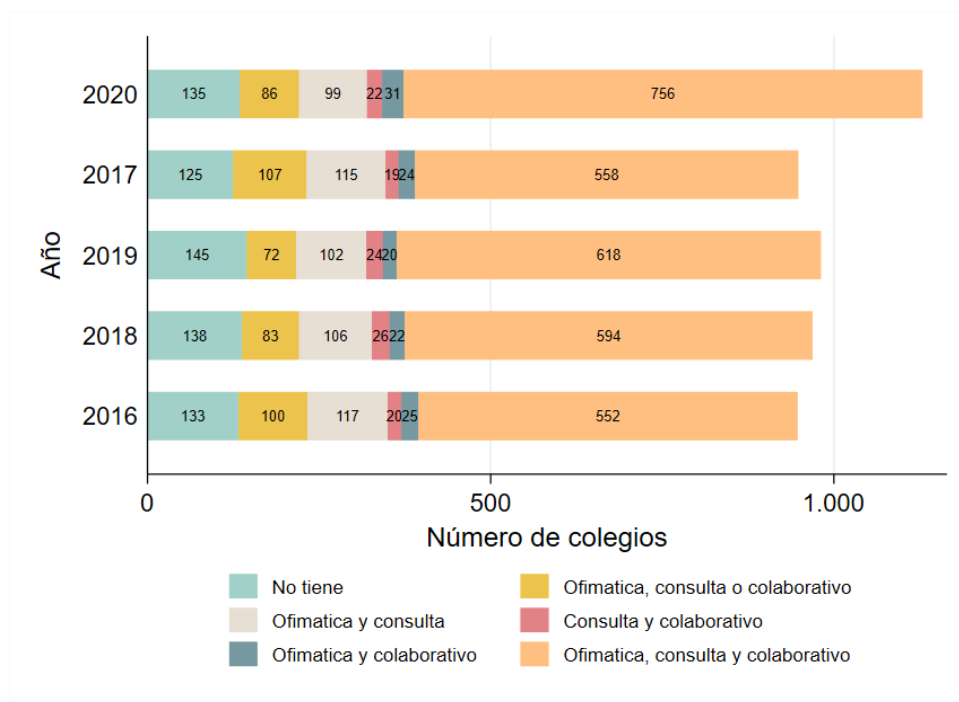
Fuente: Elaboración propia con base en EVI 2016-2020 (obs= 4718)

En 2020, específicamente, Suba es la localidad que individualmente aporta el mayor número de colegios a la relación '1 estudiante por computador', con un 96.2%, del total de colegios en la localidad que reportan datos al respecto (ver Gráfica I.76). Enseguida se tienen las localidades de Engativá y Kennedy, que del total de colegios que reportan al EVI, un poco más del 78% afirman tener "1 estudiante por computador". Conviene destacar que las localidades de Santa Fe, La Candelaria, Los Mártires y Barrios Unidos no reportan colegios con más de un estudiante por computador.

Gráfica I.76. Número de colegios según la cantidad de alumnos por computador por localidad en 2020

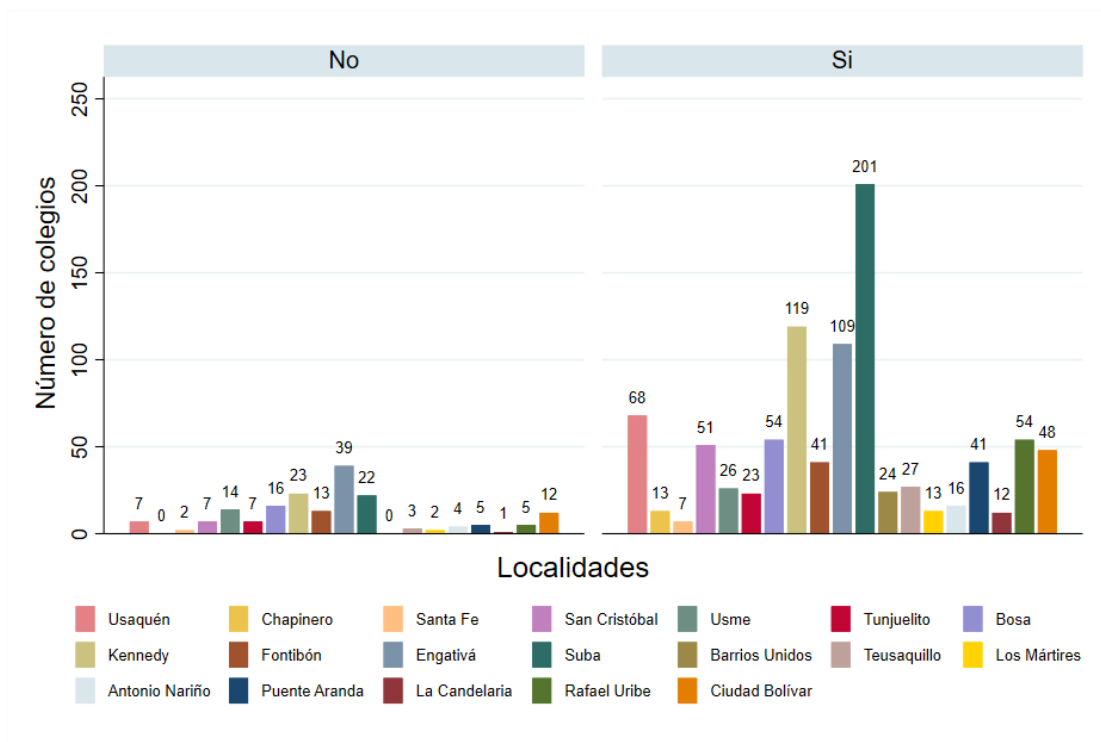
Fuente: Elaboración propia con base en EVI 2020 (obs=933)

Dentro del periodo analizado, si bien la cantidad de colegios que cuentan con software disponible para uso de los estudiantes en tres categorías, a saber, ofimática, consulta y colaborativo, oscila entre el 50% y el 70%, hay una tendencia creciente a través de los años con una proporción para 2016 de 58.3% y en 2020 del 66.9% (ver Gráfica I.77). Por otro lado, son más los colegios que cuentan con software de ofimática y consulta que aquellos que cuentan solo con un tipo de software.

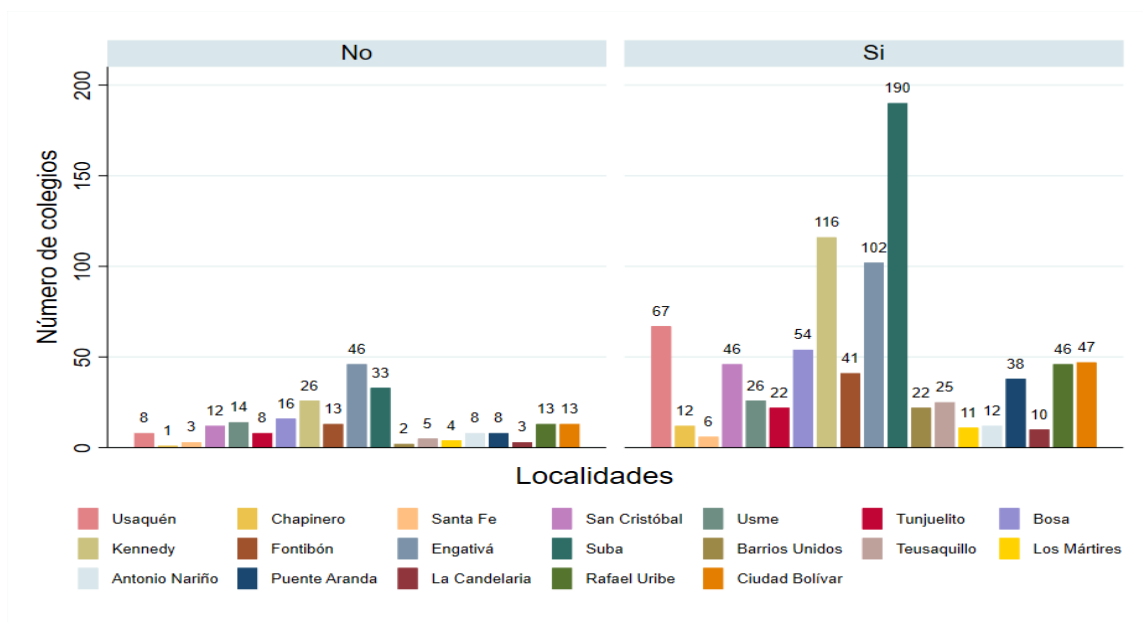
Gráfica I.77. Número colegios según tipo de software disponible para uso de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia con base en EVI 2016-2020 (obs=4875)

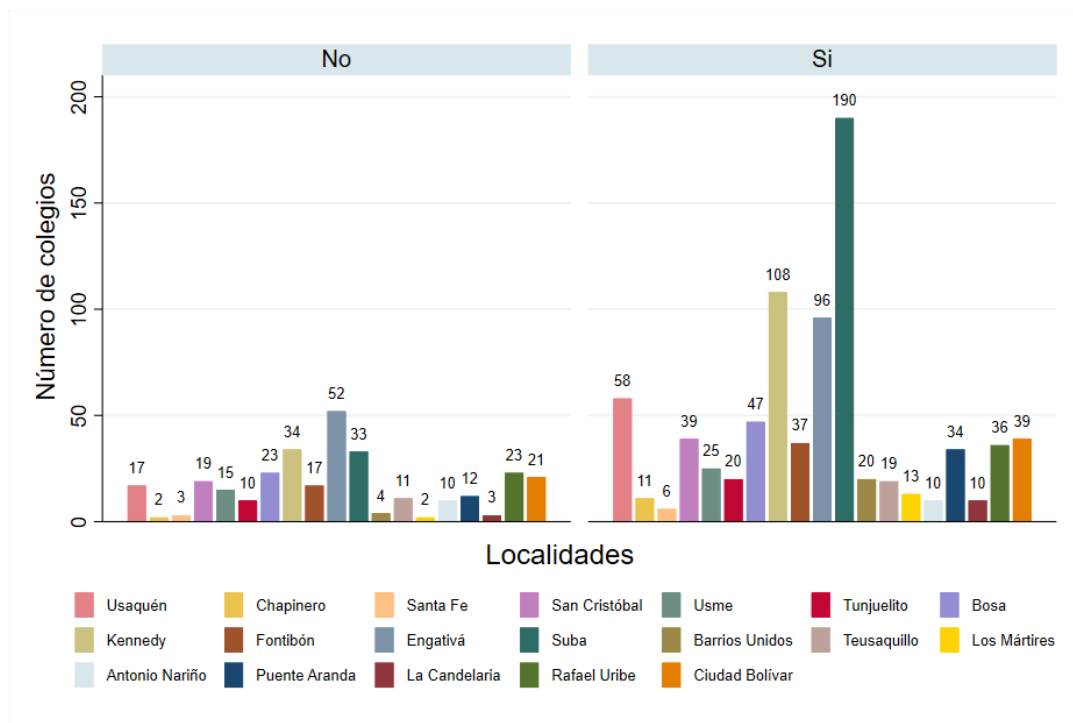
A nivel desagregado por propósito de software y localidad en 2020, Engativá cuenta con 26.3% de colegios sin software legal de ofimática, 31.1% sin software legal de consulta y 35.1% sin software legal de trabajo colaborativo, siendo esta la localidad con mayor cantidad de colegios sin software para los tres propósitos (ver Gráfica I.78, Gráfica I.79 y Gráfica I.80). Otras localidades como Santa Fe y Antonio Nariño se acercan o incluso alcanzan el 50% de colegios sin disponibilidad de estas tres categorías. No obstante, es relevante mencionar que estas cuentan con una cifra pequeña de colegios que reportaron información al respecto a comparación de localidades como Suba.

Gráfica I.78. Número de colegios según disponibilidad de software legal de ofimática para uso de los estudiantes, por localidad en 2020

Fuente: Elaboración propia con base en EVI 2020 (obs=1129)

Gráfica I.79. Número de colegios según disponibilidad de software legal de consulta para uso de los estudiantes, por localidad en 2020

Fuente: Elaboración propia con base en EVI 2020 (obs=1129)

Gráfica I.80. Número de colegios según disponibilidad de software legal de trabajo colaborativo para uso de los estudiantes, por localidad en 2020

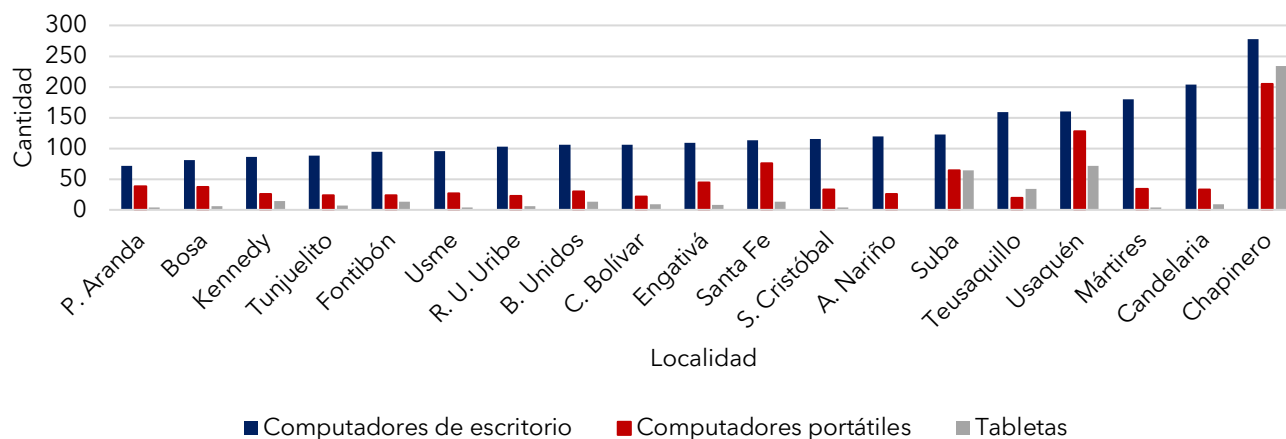
Fuente: Elaboración propia con base en EVI 2020 (obs=1129)

c) Conectividad

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) pueden llegar a convertirse en un gran aliado en el desarrollo de una educación de mejor calidad, puesto que complementan, enriquecen y transforman la educación. Además, facilitan el acceso universal a la educación, apoyan el desarrollo de los docentes y perfeccionan la gestión y administración de la educación. Según los datos del formulario C600 para 2020, se observa que aproximadamente el 99.9% de los colegios privados de Bogotá cuentan con acceso a internet; solo un colegio no contaba con servicio de internet en este año.

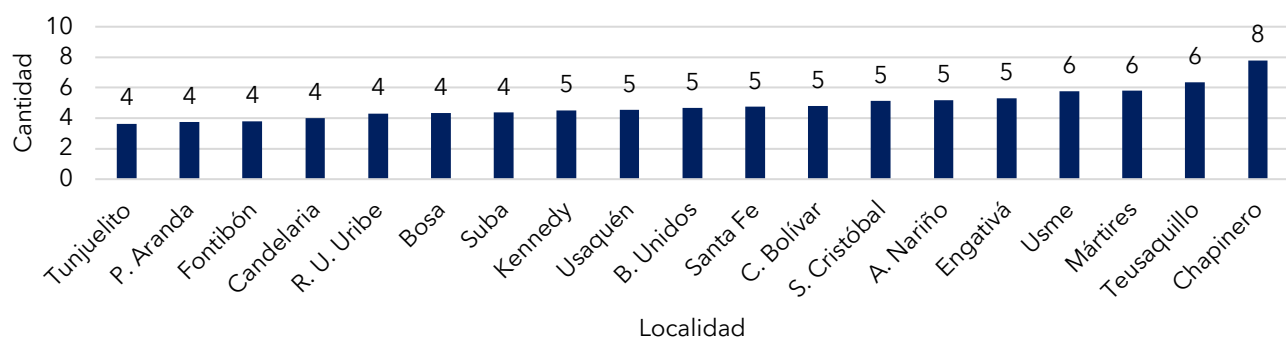
Por su parte, la Gráfica I.81 permite analizar el número de equipos de cómputo por cada 1000 estudiantes para colegios privados en el año 2020 por localidad. Se evidencia que la localidad de Chapinero contaba con el mayor número de computadores de escritorio, de computadores portátiles y de tabletas digitales por cada 1000 estudiantes matriculados. La sigue la localidad de Usaquén, específicamente con el número de computadores portátiles y tabletas digitales. Se observa que, en general, predominó la tenencia de computadores de escritorio en los colegios privados. Por el contrario, las tabletas digitales presentan un bajo nivel por cada 1000 estudiantes para todas las localidades, excepto por Chapinero.

Por otro lado, la localidad Puente Aranda presentó un indicador relativamente bajo en los 3 tipos de equipos electrónicos. A pesar de que las localidades de Kennedy y Suba presentaron un gran número de estudiantes matriculados en colegios privados, Kennedy obtuvo un bajo número en equipos electrónicos por cada 1000 estudiantes, contrario a Suba, que fue la sexta localidad con mayor número de computadores, la cuarta en computadores portátiles y la tercera en tabletas digitales.

Gráfica I.81. Número de equipos cómputo por cada 1,000 estudiantes en cada localidad

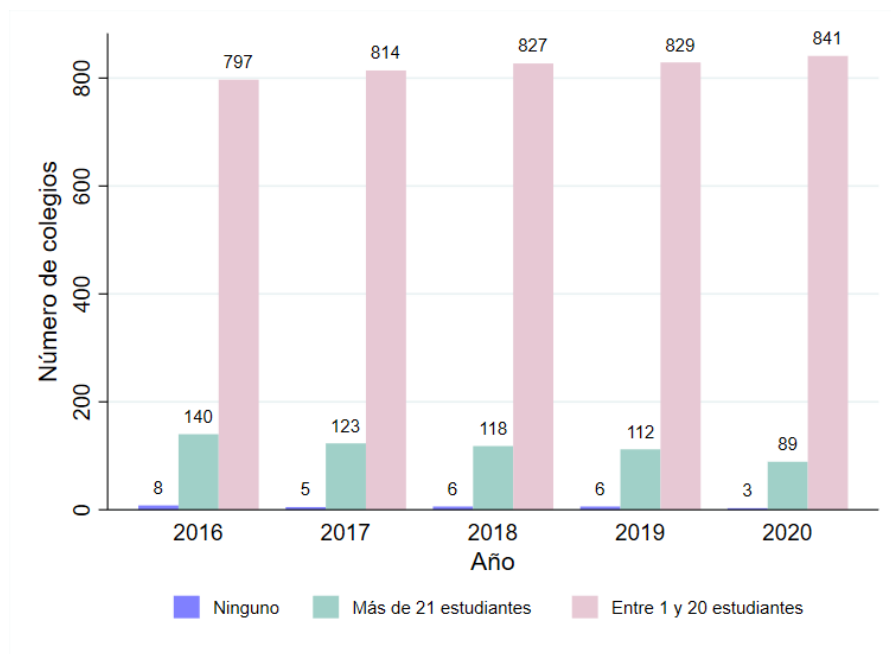
Fuente: Elaboración propia con base en Formulario C-600 2020 (obs=1143)

Ahora bien, la Gráfica I.82 presenta la cantidad de aulas de cómputo por cada 1000 estudiantes en cada localidad. Se observa que para el año 2020 las localidades de Chapinero, Teusaquillo y Los Mártires fueron las que presentaron un mayor número de salas de cómputo por cada 1000 estudiantes. Por el contrario, la localidad de Tunjuelito fue la que menos aulas de cómputo tuvo en este sentido, seguida de la localidad de Puente Aranda que se ubicó en la segunda posición con menor número de salas de cómputo por cada 1000 estudiantes y, a su vez, fue la localidad con menos computadores de escritorio, portátiles y tabletas digitales. El número de equipos de cómputo por cada 1000 estudiantes puede estar relacionado positivamente con el número de aulas de cómputo. Entre más aulas de cómputo para los estudiantes, se espera un mayor número de equipos electrónicos. Ejemplo de esto es la localidad de Chapinero, la cual presentó el mayor número de equipos y salas de cómputo por cada 1.000 estudiantes.

Gráfica I.82. Número de aulas de cómputo por cada 1000 estudiantes en cada localidad

Fuente: Elaboración propia con base en Formulario C-600 2020 (obs=1143)

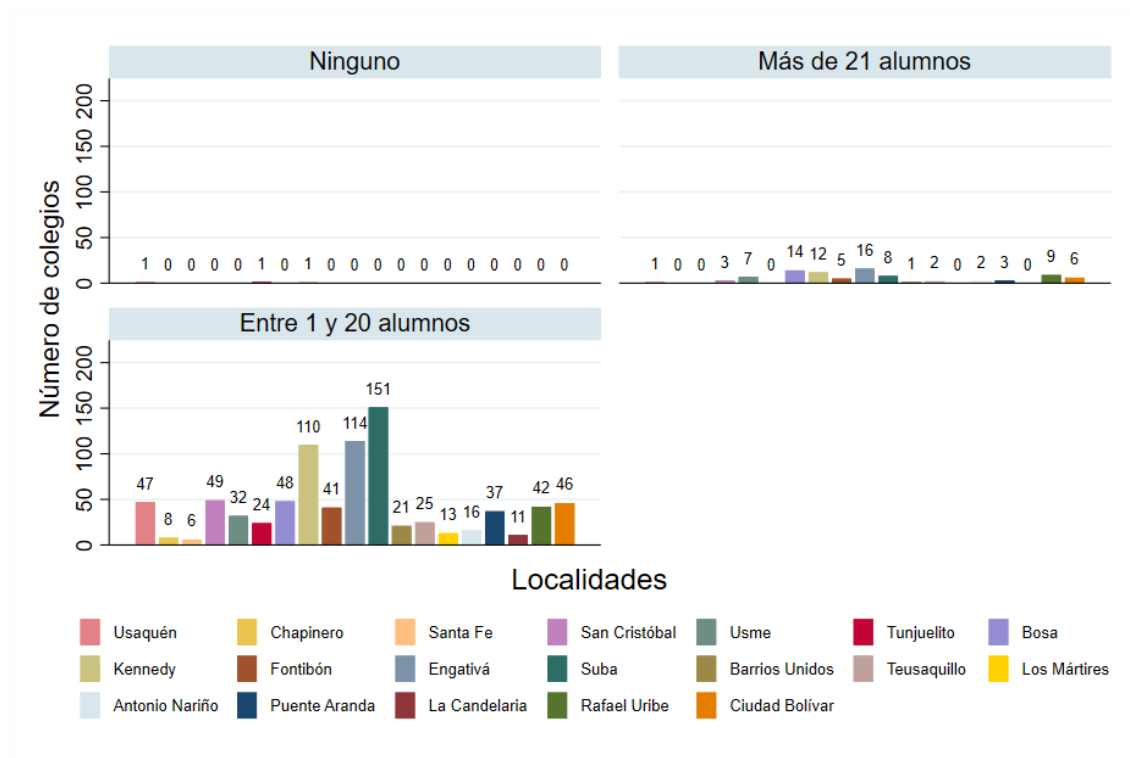
Por parte del EVI, se encuentra una tendencia positiva en el número de colegios según la cantidad de estudiantes por computador para usos académicos que cuentan con conexión a internet (ver Gráfica I.83). Es decir, son cada vez más colegios los que rondan 'Entre 1 y 20 estudiantes' y menos los que se ubican en el rango de 'Más de 21 estudiantes'.

Gráfica I.83. Número de colegios según la cantidad de estudiantes por computador del área académica (para el servicio de estudiantes) con conexión a internet

Fuente: Elaboración propia con base en EVI 2016-2020 (obs=4718)

En cuanto a las localidades, en 2020 específicamente, Suba es la que individualmente aporta un mayor número de colegios a la categoría 'Entre 1 y 20 estudiantes por computador con conexión a internet', con un 94.9% (ver Gráfica I.84), del total de colegios en la localidad que reportan datos al respecto. Enseguida se encuentran las localidades de Engativá y Kennedy, que del total de colegios que reportan al EVI, un poco más del 77% afirman tener "Entre 1 y 20 estudiantes por computador con conexión a internet". Conviene destacar que en las localidades de Chapinero, Santa Fe, Tunjuelito, La Candelaria y Los Mártires no se reportan colegios con 'Más de 21 estudiantes por computador con conexión a internet'.

Gráfica I.84. Número de colegios según la cantidad de alumnos por computador del área académica (para el servicio de estudiantes) con conexión a internet, por localidad en 2020



Fuente: Elaboración propia con base en EVI 2020 (obs=933)

Para concluir, es loable y notorio el esfuerzo que han hecho desde el 2016 las instituciones educativas de distintas localidades por tratar de garantizar el acceso a internet y el uso de aparatos electrónicos como recursos fundamentales para el desarrollo educativo en el siglo XXI. A pesar de que buena parte de los rectores y maestros entrevistados en PISA afirman que no es suficiente la calidad y cobertura del servicio de internet, el 99% de las instituciones educativas tiene conectividad, lo que constituye un gran avance en el propósito de disminuir las brechas digitales. Hoy en día, la conectividad y el uso de diversos aparatos electrónicos para el procesamiento de la información, constituye quizá el recurso principal al que deberían tener acceso todos los estudiantes como el primer paso para que la educación pueda concentrarse en el desarrollo de competencias.

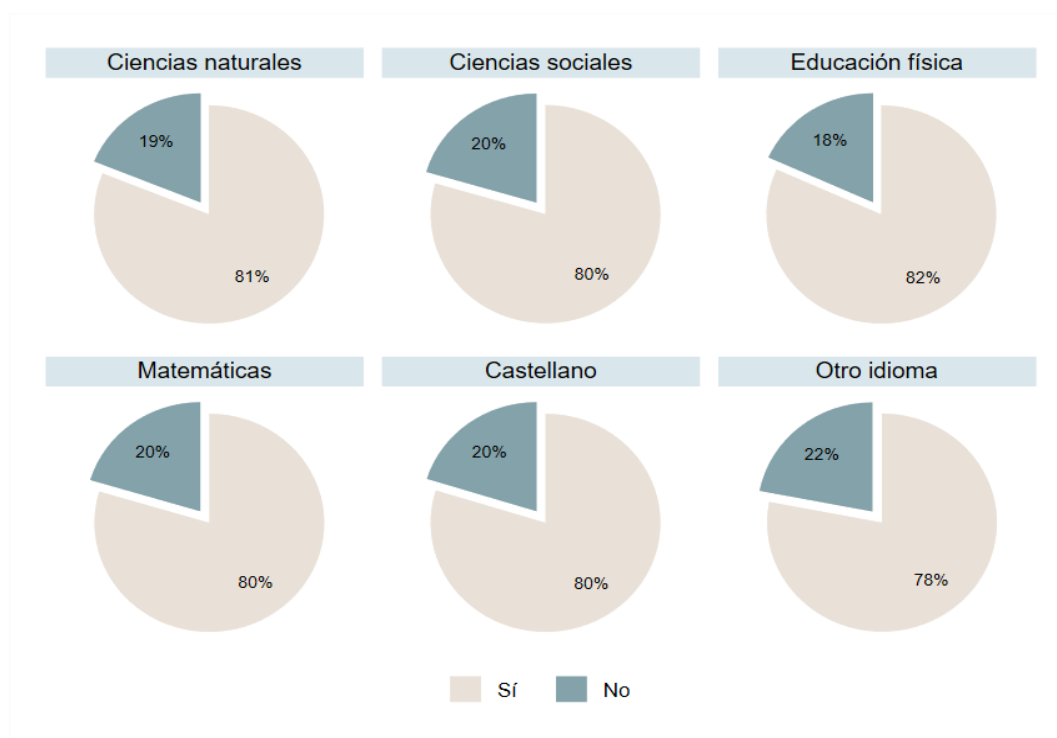
d) Recursos escolares

Finalmente, los recursos escolares son de alta importancia para el desarrollo en la educación dado que vinculan a los estudiantes con la realidad mediante una relación directa con el contexto físico y social. Se establece un espacio donde moldean su entorno y se abre campo a la discusión, el pensamiento crítico, el debate, la interacción y la experiencia. El material de trabajo de las áreas es una de las principales variables asociadas a la calidad educativa. El uso de libros de texto, aulas virtuales, planes de lectura, entre otros, tiene varias implicaciones positivas para los procesos de enseñanza - aprendizaje: (i) evita que el currículo sea idiosincrásico y que pueda depender del capricho del maestro; (ii) materializa los planes de asignatura en instrumentos de mediación concretos; (iii) permite que los estudiantes tengan guías de trabajo más claras y precisas; (iv) al

precisar el currículo desarrollado paradójicamente propicia la innovación y la creatividad sin que los maestros pierdan los marcos de referencia (Santo Tomás, 2021; IDEP, 2021).

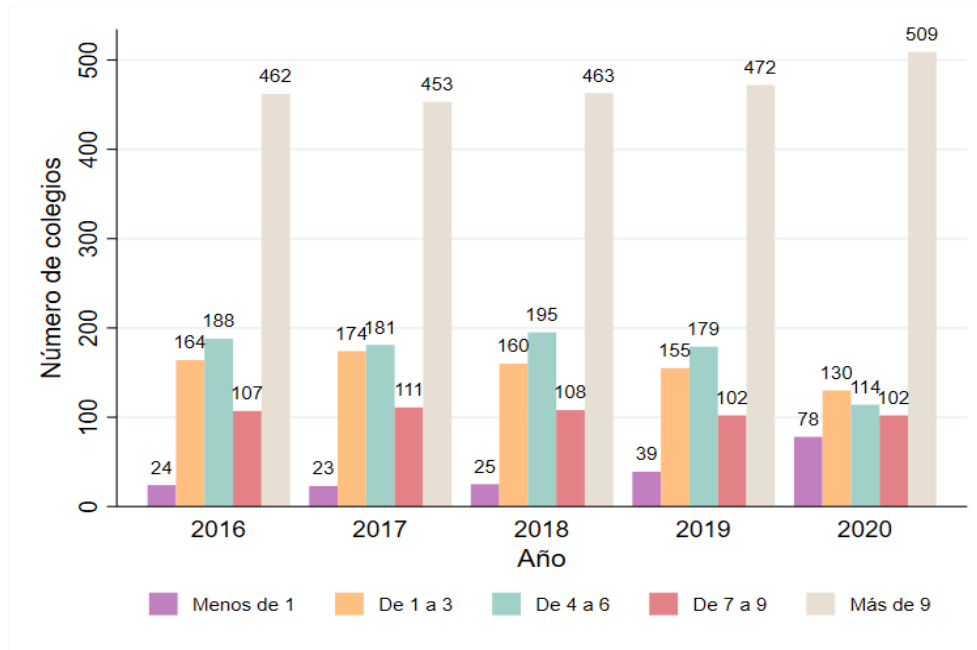
El EVI muestra que, en 2020, el 78% de los colegios presentan información sobre disponibilidad de material para la enseñanza de distintas áreas como las ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, matemáticas o lenguajes, sin embargo, este porcentaje no supera el 82%. Por lo cual, se infiere que un promedio de 19.8% de colegios, para este año, no cuenta con material (ver Gráfica I.85).

Gráfica I.85. Porcentaje de colegios que cuenta con material para la enseñanza de distintas áreas en 2020



Fuente: Elaboración propia con base en EVI 2020 (obs=1129)

Con respecto a la disponibilidad de libros por alumno para cada año, son cada vez más los colegios que cuentan con un promedio de más de 9 libros por alumno hasta 2020, sin embargo, también hay una tendencia de crecimiento para aquellos con menos de 1 libro por alumno (ver Gráfica I.86). Frente a los colegios que cuentan con un promedio de 4 a 6 libros por alumno, estos se mantenían en un rango de 179 a 195 para los años entre 2016 y 2019, no obstante, para 2020 disminuyó un 36% a 114 con respecto al año anterior, una caída bastante notoria. Si bien también existe una tendencia a la baja para los rangos de 1 a 3 y de 7 a 9 libros por alumno, estas disminuciones no sobrepasan el 17% con respecto al año anterior. Es importante tratar de evitar estas disminuciones y al contrario procurar que cada estudiante tenga acceso a materiales escolares, pues otra de las funciones - distintas a las enunciadas en la introducción de esta sección- de los libros de texto, es propiciar la metacognición y la reelaboración. Los estudiantes que cuentan con materiales de trabajo tienen la oportunidad de utilizar estrategias meta semánticas de lectura tales como el subrayado, la elaboración de ideas principales o la relectura. La reelaboración es uno de los principales aprendizajes de la escuela pues es lo que permite el mejoramiento progresivo y la concepción del error como posibilidad de cambio (Pacheco López, 2017; Martens Quispe, 2016).

Gráfica I.86. Número de colegios según cantidad de libros por alumno

Fuente: Elaboración propia con base en EVI 2016-2020 (obs=4718)

En consecuencia, las instituciones deben seguir haciendo un esfuerzo para que cada estudiante cuente con libros, plataformas digitales y planes de lectura que le permitan realizar ejercicios de reelaboración y metacognición. En los materiales de trabajo se expresa el currículo desarrollado. Estas son guías para el maestro y el estudiante y evitan que la docencia dependa de la oralidad o que el currículo cambie según el deseo, la motivación o la intención de cada docente. Los libros de texto son también la base sobre las que se construyen las transformaciones educativas, y aquellos con los que aprendemos hoy día a leer y escribir son muy distintos de los que usábamos hace algunos años, pero justamente es sobre sus errores y aciertos que se han construido las bases del cambio.

Puede considerarse, en síntesis, que las instituciones educativas han hecho un esfuerzo por mejorar la planta física sanitaria, la conectividad, el acceso a computadores y libros, así como el número de estudiantes tanto por metro cuadrado construido como en el espacio libre. Esto último ha sido más complejo de lograr quizá por las condiciones urbanas de las instituciones referidas. Lo importante es que se comprenda que la infraestructura y los recursos adecuados facilitan y motivan la labor de los docentes y los estudiantes, así como promueven procesos de interacción social y de convivencia más espontáneos, sanos y fluidos.

F. Organización escolar

Cifras destacadas

- El 43% de los colegios privados reporta que la evaluación entre pares docentes era un aspecto importante en la evaluación docente.
- El 24% de los colegios no oficiales reporta que los padres de familia son los actores que presentan mayor participación en la toma de decisiones en cuanto oferta de actividades extracurriculares.
- El 80% de los colegios reportan más compromiso de los padres como aspecto más relevante para mejorar la gestión educativa, seguido de más ingresos para la institución educativa.
- En 2021, el 33% de los docentes de los colegios privados se encuentran en un rango salarial de \$1.000.000 a \$1.599.999, seguido de 23% de docentes que se encuentran en un rango salarial de \$1.600.000 a \$1.999.999, un 12% de docentes en un rango salarial de \$2.000.000 a \$2.599.999. Solo el 10% de los docentes están en un rango salarial de \$4.000.000 a \$4.599.999.
- El puntaje global promedio en las pruebas Saber 11 según salarios de los docentes menores a \$1.000.000 es de 268.2 puntos, mientras que, en salarios entre \$6.000.000 y \$10.000.000 es de 333.5 puntos.

Desde un primer enfoque, la organización escolar se relaciona con el concepto de gerencia. Este término abarca muchas dimensiones, incluyendo la dimensión participativa, ya que se entiende como una actividad de diferentes personas y no solamente de algunos individuos aislados. Además, la organización o gestión escolar contiene principios generales de la administración que se aplican específicamente al sector educativo, lo que enriquece la gerencia de las instituciones educativas. Este tipo de gestión es una disciplina de reciente desarrollo, por lo que hay una estrecha relación entre la teoría y la práctica, es decir, entre lo que debería pasar y lo que realmente pasa (Álvarez, Correa, & Urrea., 2011).

Ahora bien, la gestión escolar y la calidad se encuentran unidas ya que a través de la primera se puede incidir en la segunda. Es decir, se gestiona para lograr la tan anhelada calidad educativa. Entonces, la organización escolar consiste en el ejercicio de decidir sobre aspectos fundamentales y cotidianos de la vida cotidiana teniendo como base la misión de la institución y sus propósitos. Surge además espontáneamente, dentro de la administración del colegio, y también influye en cada una de las acciones del día a día escolar.

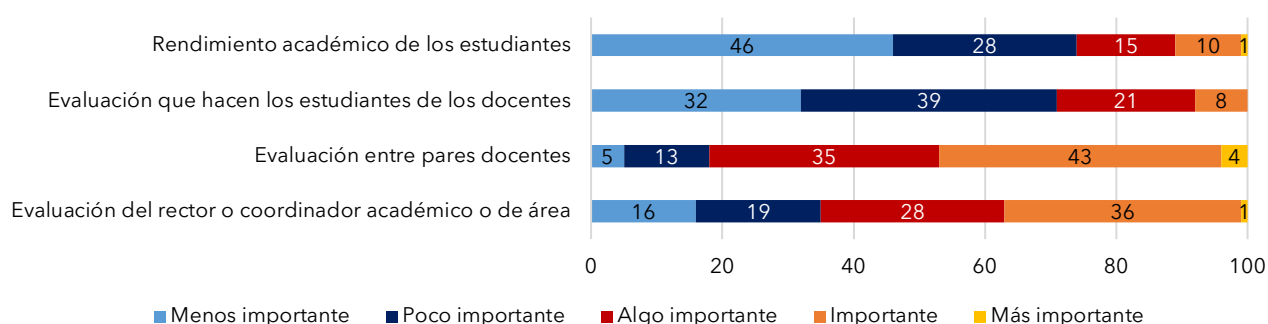
Otra aproximación a la gestión escolar tiene que ver con los cambios de quienes hacen parte de la comunidad educativa, pues la incertidumbre, la volatilidad, la rapidez de los cambios generados por la globalización, los avances tecnológicos, la crisis ambiental, entre otros, influyen en lo público como en lo privado, y los colegios no escapan a estas transformaciones. Por lo tanto, la gestión escolar es una disciplina que no es inmune a los cambios y a los retos de la educación (Tafur, Beleño de Castro, Molina Padilla, & Aponte Herrera, 2015).

A continuación, se presentarán varios análisis en los que se podrán apreciar las principales características de la organización escolar a partir de la Encuesta propia aplicada a colegios privados. En la Gráfica I.87 se pueden apreciar algunos aspectos de acuerdo con la importancia en la evaluación docente que realiza la institución. Por ejemplo, para el año 2021 el 43% de los colegios privados

reportó que la evaluación entre pares docentes era un aspecto algo importante, seguido de la evaluación del rector o coordinador académico o de área. Aspectos como la evaluación que hacen los estudiantes resulta poco importante (39% de los colegios) y el rendimiento académico de los estudiantes como aspecto menos importante en nivel de relevancia según el 46% de estos colegios.

El hecho de que el porcentaje más alto se ubique en aspectos como la evaluación entre pares docentes y la evaluación del rector o coordinador académico o de área deja entrever que la educación ofrecida por actores privados, así como tal vez la pública, el paradigma dominante es lo adulto céntrico. Ni lo que dicen los estudiantes de los docentes, ni el rendimiento académico de estos, es importante para la gestión escolar, cuando precisamente algo que cada vez se replantea más es la incidencia de lo que piensan y viven los niños, niñas, jóvenes y adolescentes en lo escolar. En este sentido, Robinson (2018) menciona las *escuelas democráticas*, en las que las decisiones que toman los estudiantes afectan de manera real, no solo simbólica, la vida escolar de las instituciones educativas.

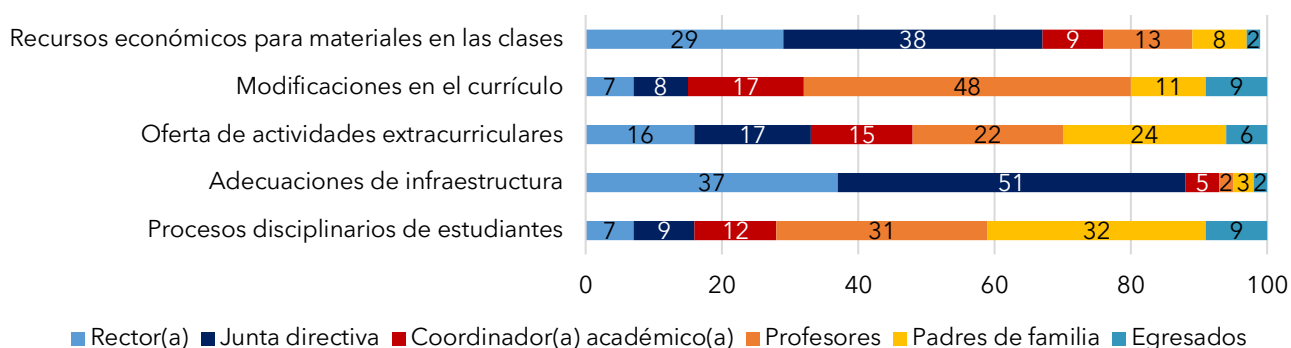
Gráfica I.87. Porcentaje de colegios según la importancia en aspectos de la evaluación docente



Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=816)

La Gráfica I.88 presenta la participación de actores en la toma de decisiones de algunos temas relacionados con la gestión educativa de la institución. Se observa que los colegios privados reportaron una participación del 32% de los egresados en la toma de decisiones con respecto a procesos disciplinarios de estudiantes. En cuanto a temas de adecuación de infraestructura, la junta directiva presenta la mayor participación en la toma de decisiones con 51%.

Por otro lado, los padres de familia son los actores que presentan mayor participación en la toma de decisiones en cuanto oferta de actividades extracurriculares (24%). En relación con las modificaciones en el currículo, se observa que 48% de estos colegios indican a los docentes como actor principal en la toma de decisiones sobre este tema. Por último, el 38% de estos colegios reportaron al coordinador(a) académico como principal actor en la toma de decisiones sobre recursos económicos para materiales en las clases. De acuerdo con estos resultados, se observa que hay una participación variada de los diferentes actores de la comunidad educativa -padres, estudiantes, egresados, entre otros- en la toma de decisiones relacionados con la gestión educativa, sin que caiga todo el peso en una sola de las partes.

Gráfica I.88. Porcentaje de colegios según participación de actores en la toma de decisiones de gestión educativa

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=883)

En cuanto a los aspectos relevantes para poder mejorar la gestión en la institución educativa, se observa en la Gráfica I.89 que el aspecto más relevante es más compromiso de los padres, seguido de más ingresos para la institución educativa y más compromiso de los estudiantes. Como aspectos menos relevantes, se encuentra mejor articulación con los propietarios y/o junta directiva, y más flexibilidad para la gestión del personal. En este sentido, resulta importante buscar mecanismos que incentiven la participación, tanto de los padres como de los estudiantes, en la gestión educativa de estos colegios.

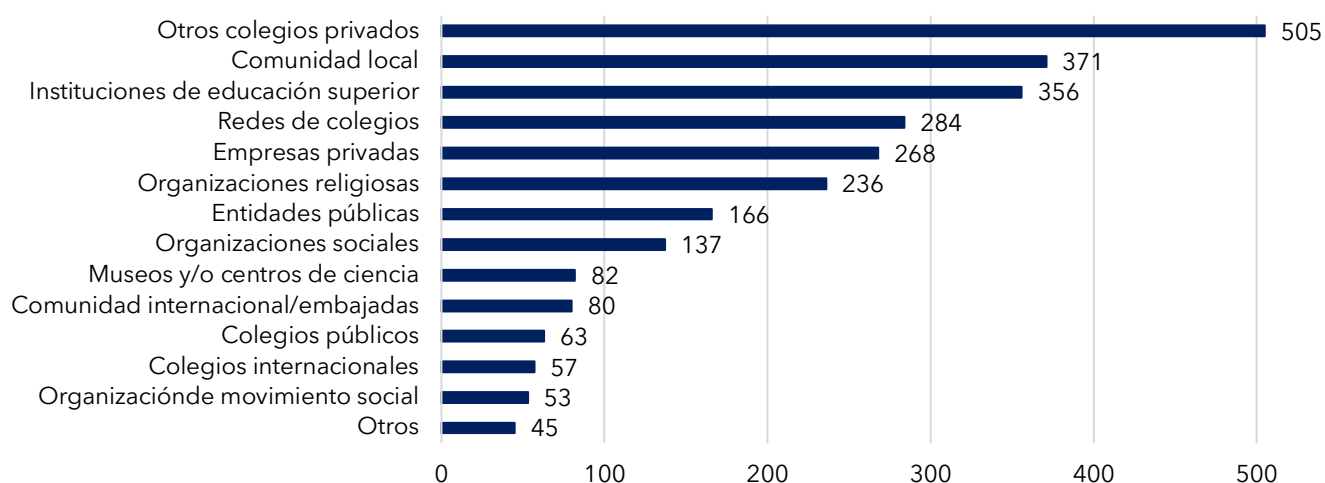
Gráfica I.89. Número de colegios según aspectos relevantes para poder mejorar la gestión educativa

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=897)

Ahora bien, al analizar el tipo de actores, entidades o instituciones con las que se establecen alianzas se observa en la Gráfica I.90 que 505 colegios no oficiales reportaron tener alianzas con otros pares, siendo esta alianza la principal forma de relacionamiento de los colegios privados. Seguidamente, el otro tipo de relacionamiento más importante corresponde a las alianzas con la comunidad local e instituciones de educación superior. A su vez, se observa que los colegios privados reportaron en menor medida tener alianzas con organizaciones de movimiento social y colegios internacionales.

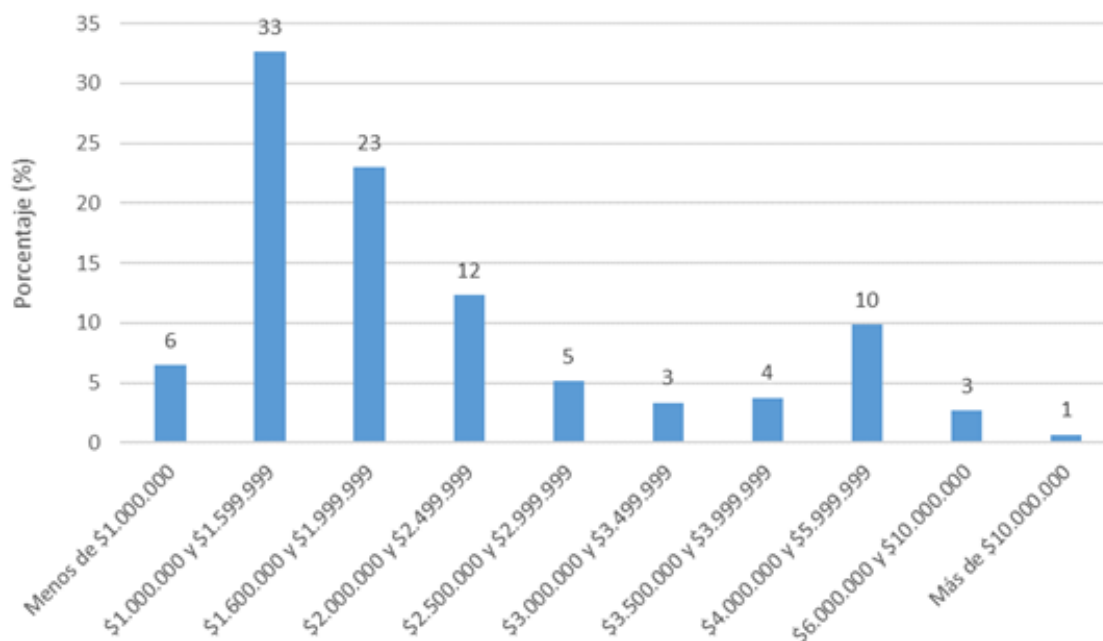
Con respecto a las alianzas con el sector público se observa que 166 colegios no oficiales reportaron tener alianzas con entidades públicas y 63 tienen alianzas con colegios públicos. Se evidencia que la mayoría de estos colegios tienen más alianzas con entidades o actores del sector privado que con entidades del sector público.

Gráfica I.90. Número de colegios según actores con las que se tienen alianzas



Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=897)

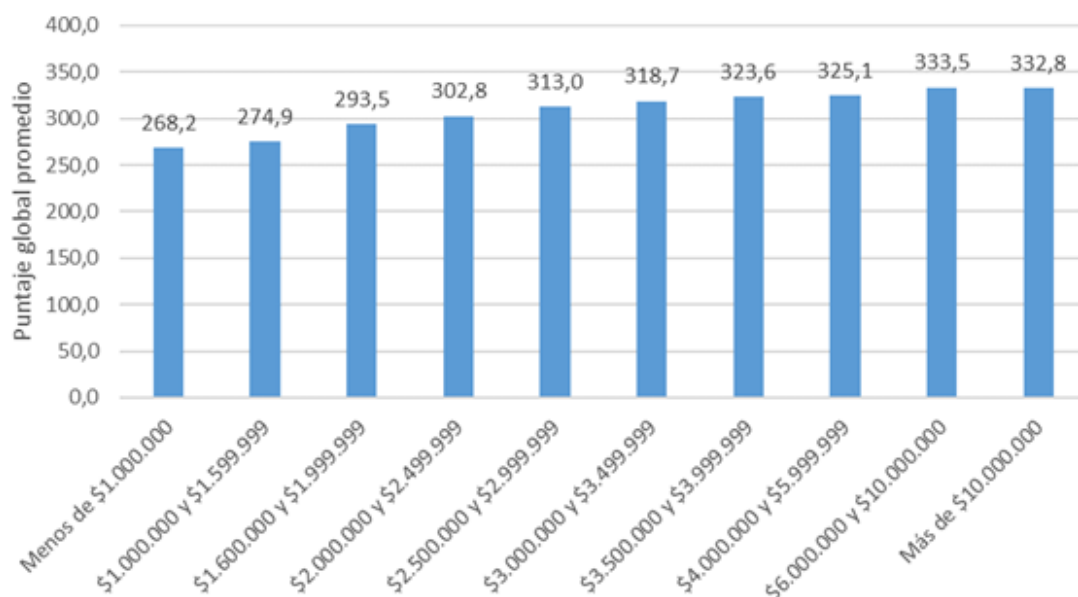
Por otro lado, con el fin de caracterizar las condiciones salariales de los docentes de los colegios privados se observa en la Gráfica I.91 que el 33% de los docentes se encuentra en un rango salarial de \$1.000.000 a \$1.599.999, seguido de 23% de docentes que se encuentran en un rango salarial de \$1.600.000 a \$1.999.999 y un 12% de docentes en un rango salarial de \$2.000.000 a \$2.599.999. Además, 10% de los docentes están en un rango salarial de \$4.000.000 a \$4.599.999.

Gráfica I.91. Distribución salarial de los docentes⁴⁴

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=680)

Ahora bien, al contrastar el puntaje global promedio de las pruebas Saber 11 por rango salarial de los docentes de los colegios privados se observa en la Gráfica I.92 que a medida que aumenta el salario de los docentes, mejor es el desempeño en las pruebas. Esto puede suceder porque los docentes con mejores salarios son aquellos que tienen mayores niveles de educación y se encuentran más capacitados, lo cual incidiría positivamente en el desempeño de los estudiantes, sin ser lo único que incida en ello.

⁴⁴ También es posible que el pequeño porcentaje de salarios muy altos corresponda a personal de colegios internacionales que tiene salario en dólares, con beneficios muy diferentes a los de los colombianos que trabajan en los mismos establecimientos.

Gráfica I.92. Puntaje global promedio Saber 11 según rango salarial de los docentes⁴⁵

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados y Saber 11 2020 (obs= 680)

a) Convivencia escolar

Cifras destacadas

- El 90% de los estudiantes de colegios privados indicaron que nunca o casi nunca han sido amenazados o golpeados por otros estudiantes.
- El 5% de los colegios privados de Bogotá indican que los estudiantes buscan de manera voluntaria el apoyo de orientación profesional; el 89% de los estudiantes de 15 años indican que esperan completar estudios a nivel de maestría y/o doctorado.
- El 79.1% de los colegios privados reportan el desarrollo espiritual con una alta intencionalidad dentro del PEI. Por otra parte, 42.3% de los colegios privados reportan multiculturalidad e internacionalización como tema que no existe dentro del PEI.
- El 90.3% de los colegios privados reportan fomentar en el PEI el lenguaje como habilidad cognitiva y 90.2% colegios indican fomentar la autonomía como habilidad socioemocional.
- El 79.2% de los colegios privados reportan tener programas relacionados con el acoso escolar.
- El 77.3% de los colegios indican usar los talleres por parte del orientador (a) o psicólogo (a) de la institución como principal estrategia para la formación en educación sexual.

⁴⁵ Esta gráfica se calculó considerando el puntaje promedio del colegio según la mayor proporción salarial de sus profesores.

- Más del 50% de los colegios usan el llamado de atención por el uso de accesorios diferentes al uniforme, uso de maquillaje, cabello largo en hombres, uñas pintadas, uso de uñas acrílicas, cabello tinturado, tatuaje visibles y uso de piercing.
- Entre 2017-2021 la mayor frecuencia de casos reportados de riñas a la línea 123 se presentan en las localidades de Bosa, Engativá, Suba y Kennedy superando las 5,000 llamadas.
- Se evidencia un crecimiento importante de los casos registrados de infracciones al código nacional de policía entre 2017 a 2020. En 2020 Kennedy lidera, con un aumento del 653.2%, seguido de Suba, Bosa y Santa Fe.
- Entre 2016 y 2020 el número de casos promedio de conductas suicidas aumentó en un 257.3% pasando de 0.497 a 1.776.

Desde una revisión integral del concepto de convivencia escolar, se ha propuesto una definición en un sentido amplio y operativo para Latinoamérica en tres ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Para ello, analizan diferentes enfoques desde los cuales ha sido abordada la convivencia escolar.

Uno de estos enfoques ha sido el estudio de clima escolar, de la violencia y/o de su prevención, a partir del registro de conductas disruptivas y de acoso entre estudiantes, así como factores de riesgo, tipologías relativas a formas de maltrato entre estudiantes, perfiles, entre otros. Con este enfoque se pretende identificar factores asociados a la disminución de riesgo de violencia en escuelas.

No obstante, otros enfoques se han acercado a este concepto entendiendo la convivencia escolar como educación socioemocional, centrando la atención en el desarrollo de habilidades sociales como elemento central de la convivencia y, por tanto, como un factor predictor que permite mejorar las relaciones interpersonales en la escuela. Se trata de una visión colectiva que permite enfatizar el reconocimiento del otro, la toma de perspectiva, así como la empatía y la cooperación. Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), consideran que estas habilidades constituyen herramientas adecuadas para que los estudiantes y docentes puedan enfrentar de mejor manera los conflictos interpersonales inherentes a la vida escolar.

En esta misma línea se han presentado aportes relacionados con la Convivencia como Educación para la Ciudadanía y la Democracia, abordando el espacio formativo que se posibilita desde la vida escolar y que puede aportar en distintos sentidos tales como: el reconocimiento de la diversidad de identidades y capacidades de otras personas; la valoración de la pluralidad de ideas; la participación en espacios de deliberación, argumentación, elaboración y seguimiento de normas, así como el desarrollo de herramientas dialógicas para enfrentar los conflictos que se dan al interior de las instituciones educativas, entre otros.

Por su parte, la Convivencia como Educación para los Derechos Humanos representa la oportunidad de ir más allá de la perspectiva normativa centrada en la evaluación del cumplimiento o no de los Derechos Humanos en la escuela. Este enfoque se basa en el análisis de los problemas de fracaso y deserción escolar considerando las prácticas pedagógicas y de gestión cotidianas que comprometen el garantizar el derecho a la educación. Ofrece así una mirada amplia que permite reconocer todos los ámbitos de la vida escolar implicados en la construcción de condiciones para garantizar el pleno ejercicio de todos los derechos de la infancia.

También, se ha contemplado el enfoque de la Convivencia como Desarrollo Moral y Formación en Valores, en el que la convivencia desplaza la discusión del plano ideológico implicado en las distintas

corrientes teóricas –educación para el carácter, desarrollo del juicio moral, clarificación de valores, desarrollo socio moral–, hacia una perspectiva colectiva y no individual, basada en valores practicados y trayendo a la discusión, además, las dinámicas institucionalizadas como un tema a revisar. Esto permite trascender la mirada sobre las personas como individuos aislados, sus desempeños y sus déficits personales, en favor de una visión comprehensiva sobre la vida escolar y el orden moral que promueve.

Como balance, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), encuentran que una proporción importante de los trabajos revisados estudia el clima escolar por el interés de dimensionar las situaciones de violencia existentes. Varios de los trabajos reportados adoptan una perspectiva formativa sobre el conflicto, reconociendo su importancia para la construcción de la convivencia. En contraste, otros estudios manejan el conflicto como sinónimo de violencia, es decir, se habla de “conflictos de convivencia” para reportar situaciones de violencia entre pares, principalmente.

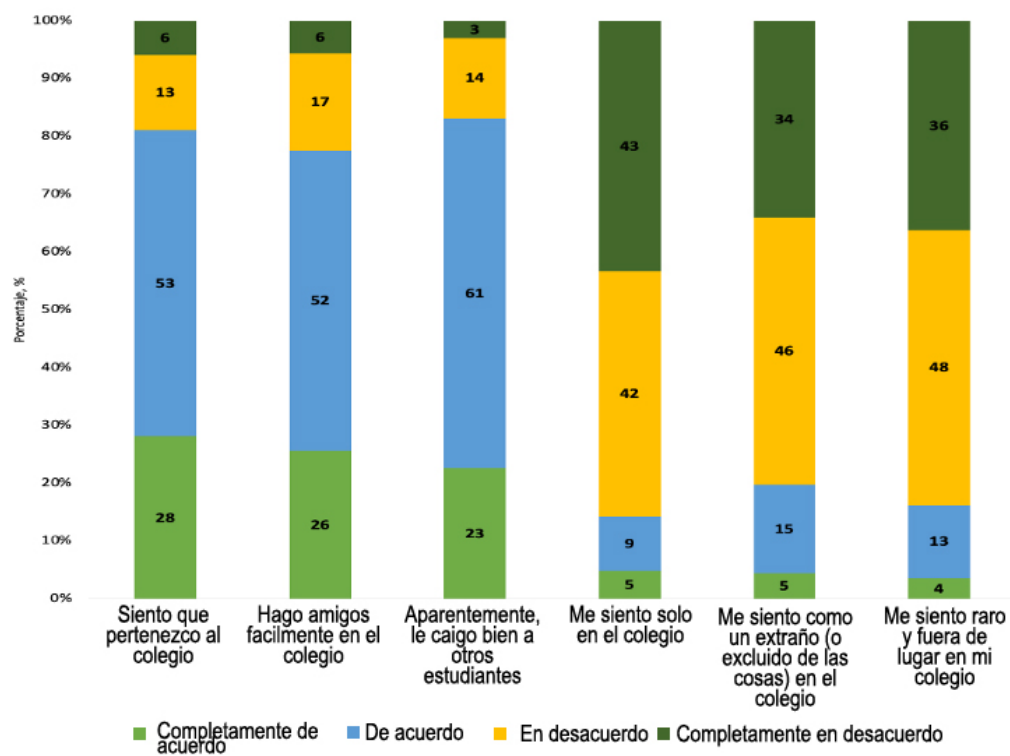
Por ello, estos autores concluyen que la convivencia debe focalizar las prácticas que apuntan a construir relaciones pacíficas duraderas –no por ello exentas de conflicto– entre los miembros de la comunidad escolar, enfatizando en elementos referentes al: desarrollo de capacidades afectivas y comunicativas en los estudiantes como aspectos indispensables para la construcción de relaciones interpersonales positivas, así como para un manejo dialógico del conflicto. También en la necesidad de llevar a cabo adecuaciones curriculares, atendiendo a las identidades, las capacidades e intereses de los estudiantes. Asimismo, llaman la atención sobre la necesidad de promover la deliberación y la toma de decisiones en asuntos que conciernen a los estudiantes, e involucrar a los alumnos en la elaboración y seguimiento de la normatividad escolar y del reglamento del aula, así como de analizar el contenido de las normas y promover su participación en otros espacios escolares.

Se trata entonces de un concepto de convivencia que pueda abordarse desde los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto. Que contemplen la escuela como el lugar de análisis por excelencia de la convivencia, y el aula como el espacio privilegiado de formación para la convivencia (Zaitegi, 2010), en el cual los docentes tienen un potencial inmenso para dar forma a las vidas de sus estudiantes y fomentar el desarrollo de las experiencias de aprender a convivir. Por ello, los procesos de aprendizaje, el “descubrimiento de otros” y la “experiencia de propósitos compartidos” requieren pedagogías que involucren estrategias de enseñanza y aprendizaje colaborativas y participativas para que los estudiantes desarrollen competencias tales como empatía, tolerancia, comunicación y trabajo en equipo (UNESCO, 2014).

En este sentido, esta caracterización busca dar cuenta de la multiplicidad del concepto desde aspectos que evalúan la convivencia escolar desde el sentido de pertenencia de los estudiantes y sus habilidades sociales, como de la construcción de seguridades sobre sí mismos, sus aspiraciones profesionales y/o futuras, al igual que la orientación profesional recibida, el compromiso con sus proyectos y tareas, el sentido de competencia, entre otros. A su vez, se contemplan condiciones conflictivas en términos de violencia física o psicológica presente en las instituciones educativas.

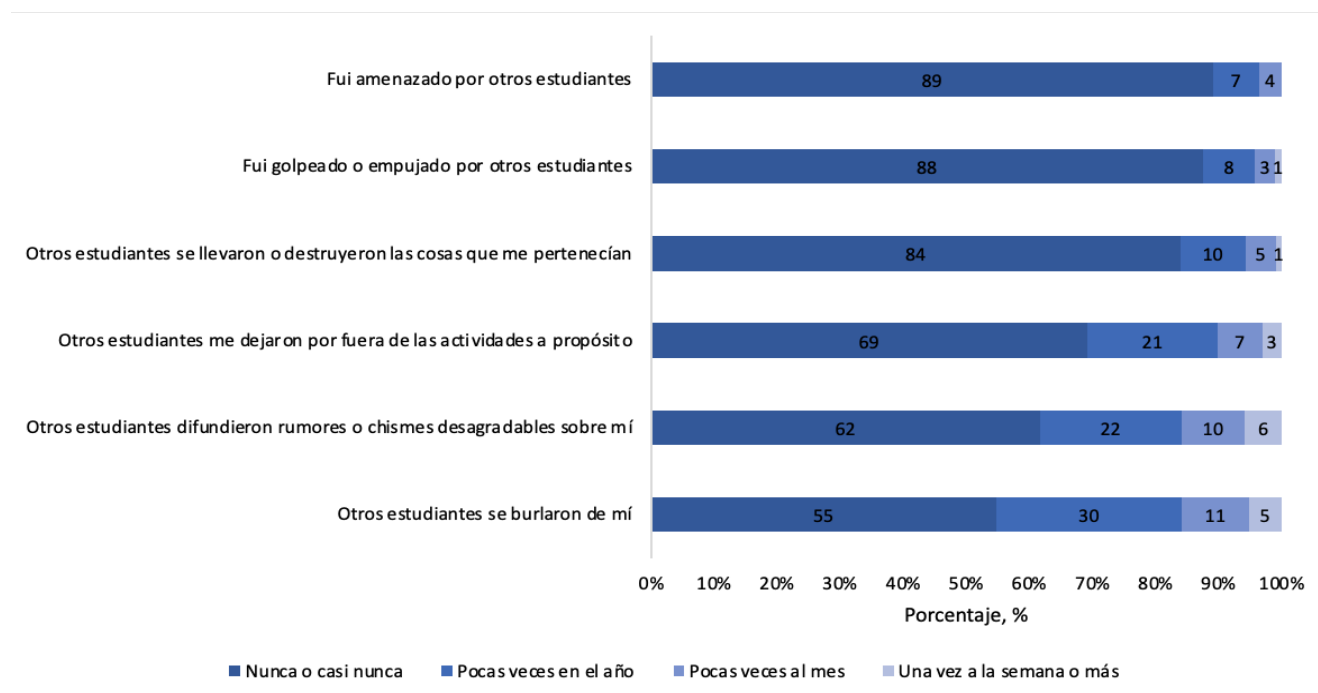
En primer lugar, según el informe de resultados de la sobremuestra de Bogotá de PISA 2018, se evidencia una relación negativa entre intimidación escolar y los puntajes en la prueba. Por otro lado, los resultados del formulario a estudiantes indican que más del 50% de los alumnos de 15 años que asisten a un establecimiento educativo privado en Bogotá sienten que se relacionan de forma positiva con otros estudiantes de la institución (ver Gráfica I.93). En línea con lo anterior, aproximadamente el 90% de los estudiantes indicaron que nunca o casi nunca han sido amenazados o golpeados por otros estudiantes (ver Gráfica I.94).

Gráfica I.93. Porcentaje de estudiantes que están de acuerdo o en desacuerdo con afirmaciones sobre su convivencia escolar



Fuente: Elaboración propia con datos de PISA 2018, Formulario estudiantes

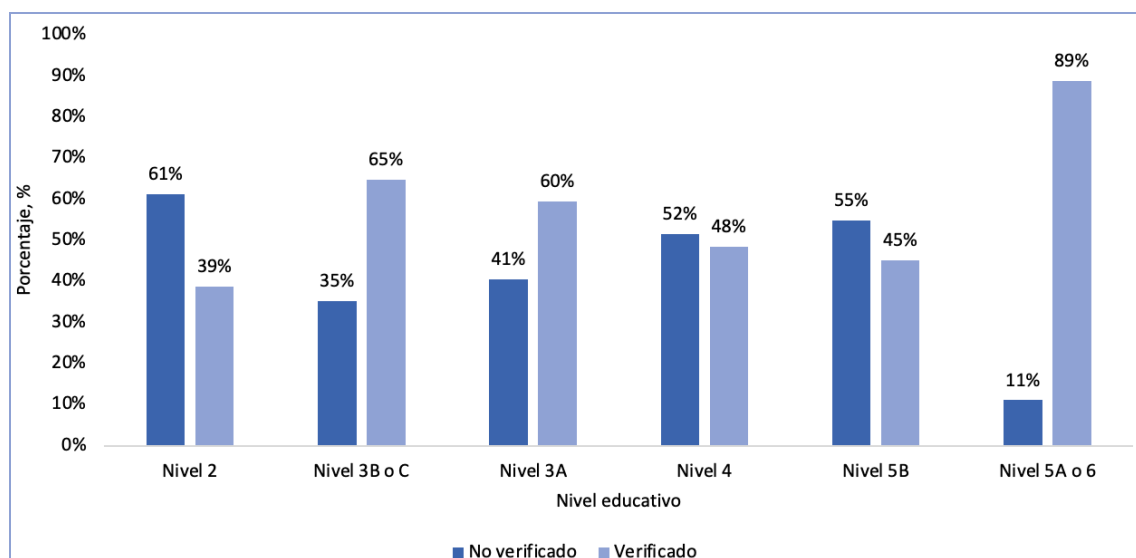
Gráfica I.94. Durante los últimos 12 meses ¿con qué frecuencia ha tenido las siguientes experiencias en el colegio relacionadas con convivencia escolar?



Fuente: Elaboración propia con datos de PISA 2018, Formulario estudiantes

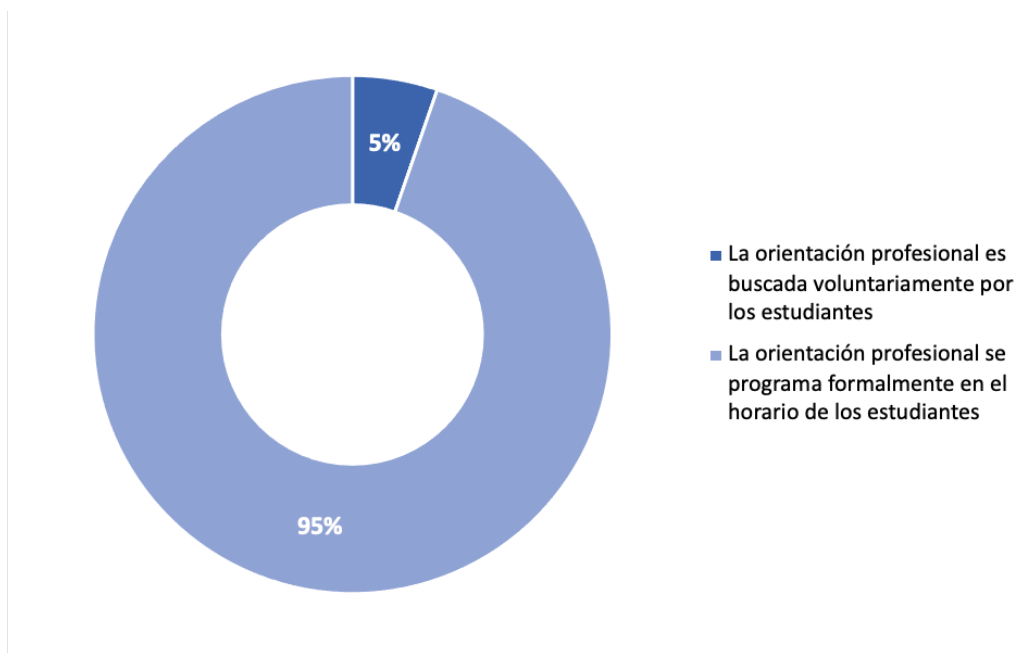
Ahora bien, aunque solo el 5% de los colegios privados de Bogotá indican que los estudiantes han buscado de manera voluntaria el apoyo de orientación profesional (ver Gráfica I.95), el 89% de los estudiantes de 15 años esperan completar estudios a nivel de maestría y/o doctorado (Nivel 5A o 6) y solo el 39% espera complementar la educación básica (Nivel 2) (ver Gráfica I.96).

Gráfica I.95. Nivel de educación que los estudiantes quieren alcanzar



Fuente: Elaboración propia con datos de PISA 2018, Formulario estudiantes

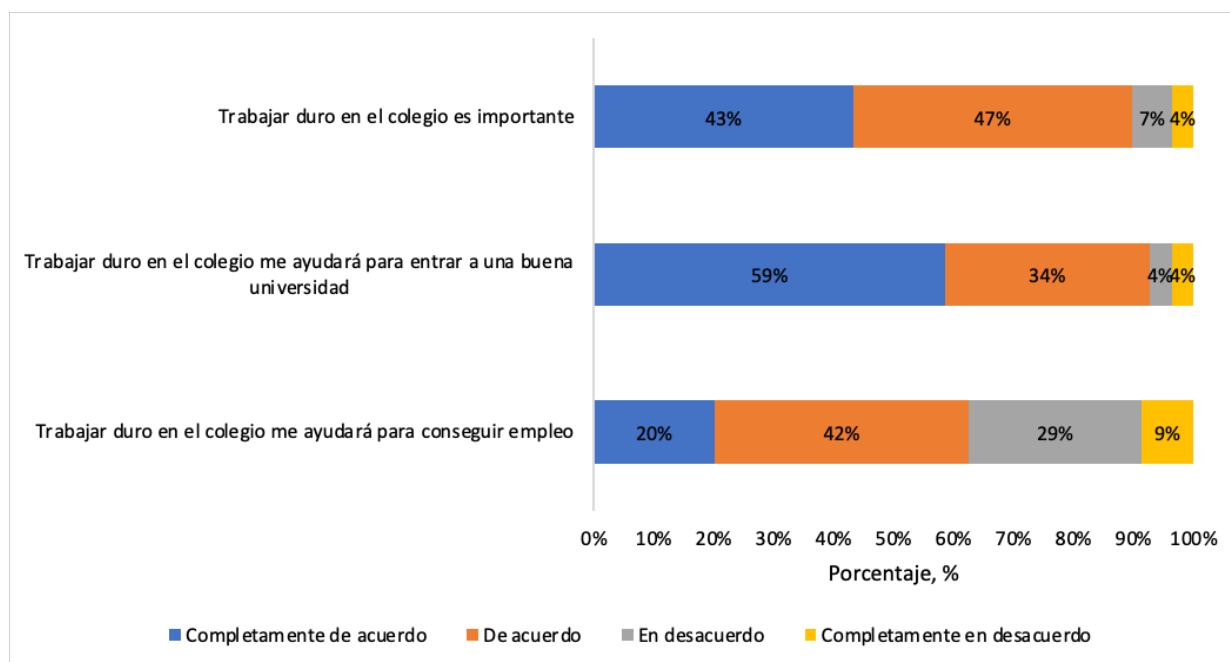
Gráfica I.96. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor la situación de los estudiantes de 10° grado sobre el alcance que tienen la orientación profesional ofrecida en su colegio?



Fuente: Elaboración propia con datos de PISA 2018, Formulario escuelas

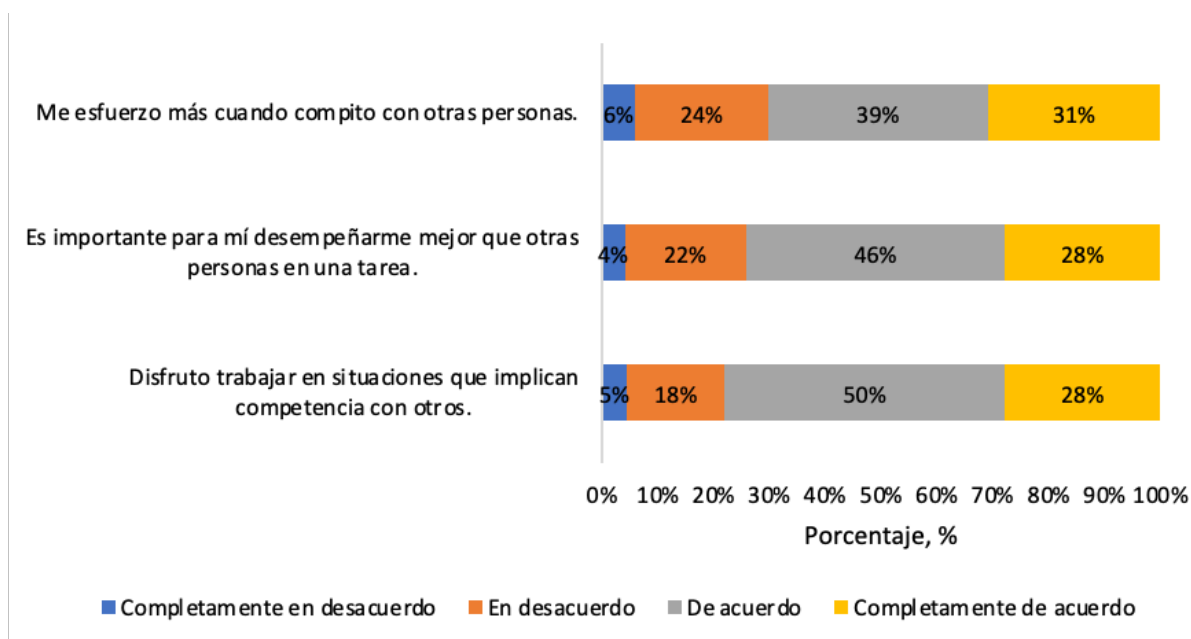
La mayoría de los estudiantes de los colegios privados de Bogotá que participaron en PISA 2018 están de acuerdo que esforzarse en el colegio es importante y tiene repercusión en su vida universitaria y/o laboral (Gráfica I.97). Así, se muestran como personas competitivas (ver Gráfica I.98) y que en gran medida le temen a la exposición pública o al fracaso (ver Gráfica I.99).

Gráfica I.97. Respecto a su colegio, ¿qué tanto están de acuerdo los estudiantes con las siguientes afirmaciones sobre el impacto de su esfuerzo en su vida académica y laboral?



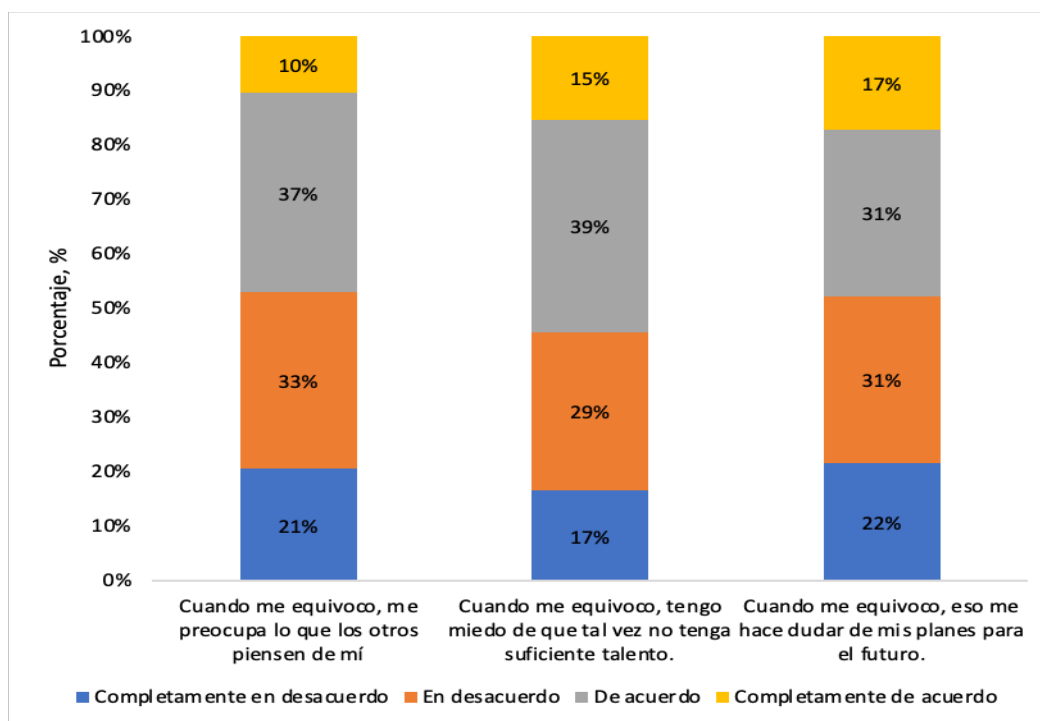
Fuente: Elaboración propia con datos de PISA 2018, Formulario estudiantes

Gráfica I.98. ¿Qué tanto están de acuerdo los estudiantes con las siguientes afirmaciones sobre ellos mismos?



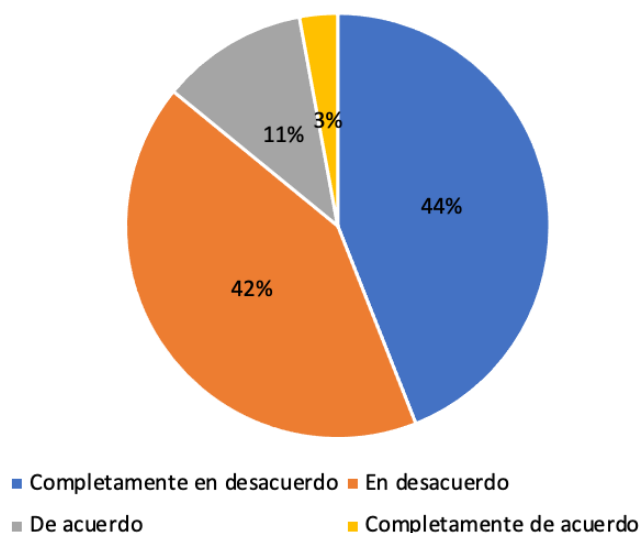
Fuente: Elaboración propia con datos de PISA 2018, Formulario estudiantes

Gráfica I.99. ¿Qué tanto están de acuerdo los estudiantes con las siguientes afirmaciones sobre la imagen que otros tienen de ellos?

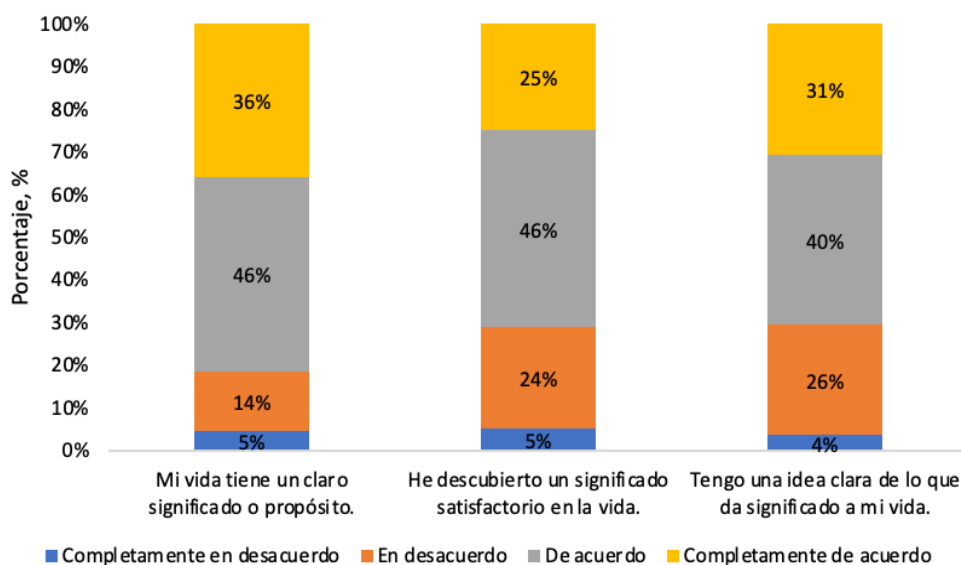


Fuente: Elaboración propia con datos de PISA 2018, Formulario estudiantes

El 14% de los estudiantes de 15 años que participaron en las pruebas PISA 2018 en los colegios privados de Bogotá están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la inteligencia es algo que no se puede cambiar (ver Gráfica I.100). Adicionalmente, más del 60% de los estudiantes manifestaron que tienen claro el significado de su vida, lo que le da sentido y que su vida tiene un sentido satisfactorio (ver Gráfica I.101).

Gráfica I.100. Porcentaje de estudiantes que están de acuerdo con la siguiente afirmación: su inteligencia es algo que usted no puede cambiar mucho

Fuente: Elaboración propia con datos de PISA 2018, Formulario estudiantes

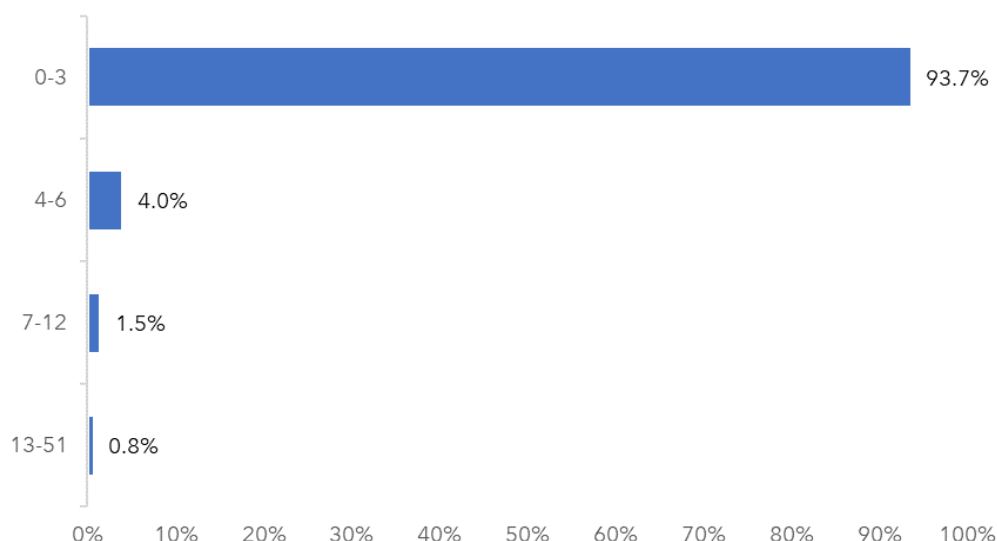
Gráfica I.101. Porcentaje de estudiantes que están de acuerdo con afirmaciones sobre el significado de su vida

Fuente: Elaboración propia con datos de PISA 2018, Formulario estudiantes

De acuerdo con la encuesta realizada a los colegios privados, se observa en la Gráfica I.102 que un bajo número de docentes cumplen funciones administrativas ya que la mayoría de los colegios tienen entre 0 y 3 docentes que se dedican a este tipo de funciones. Un resultado que en apariencia puede

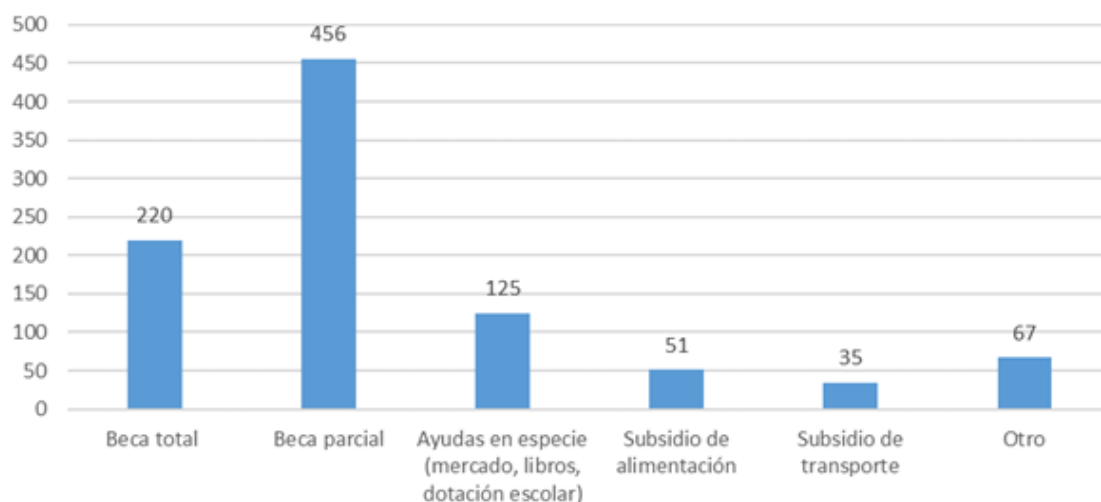
ser positivo pero que también puede entrañar una dificultad respecto al mismo ejercicio docente, pues muchas de las tareas con fines académicos o pedagógicos, también pueden tener un carácter administrativo.

Gráfica I.102. Distribución de docentes que se dedican a funciones administrativas



Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=874)

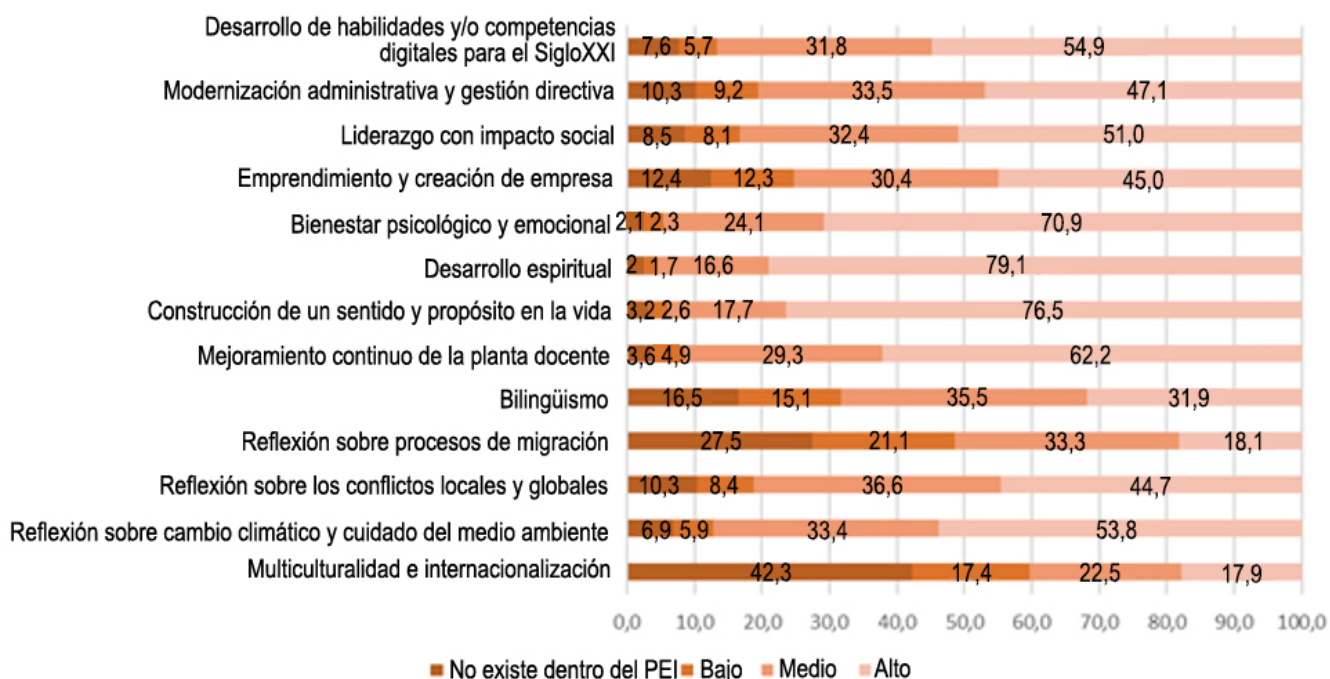
En cuanto a los beneficios que ofreció la institución educativa a sus estudiantes en el último año escolar, se puede observar en la Gráfica I.103 que 456 colegios ofrecieron becas parciales, seguido de 220 colegios que ofrecieron becas totales. En menor medida, se observa que tan sólo 35 colegios ofrecieron subsidios de transporte. Alrededor de la mitad de los colegios ofrecieron algún tipo de beneficio a los estudiantes, lo que podría significar que los colegios no oficiales tienen una baja capacidad para ofrecer becas y/o subsidios a sus estudiantes ya que su principal fuente de recurso son las matrículas.

Gráfica I.103. Número de colegios según servicio ofrecido a los estudiantes en el último año escolar

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=897)

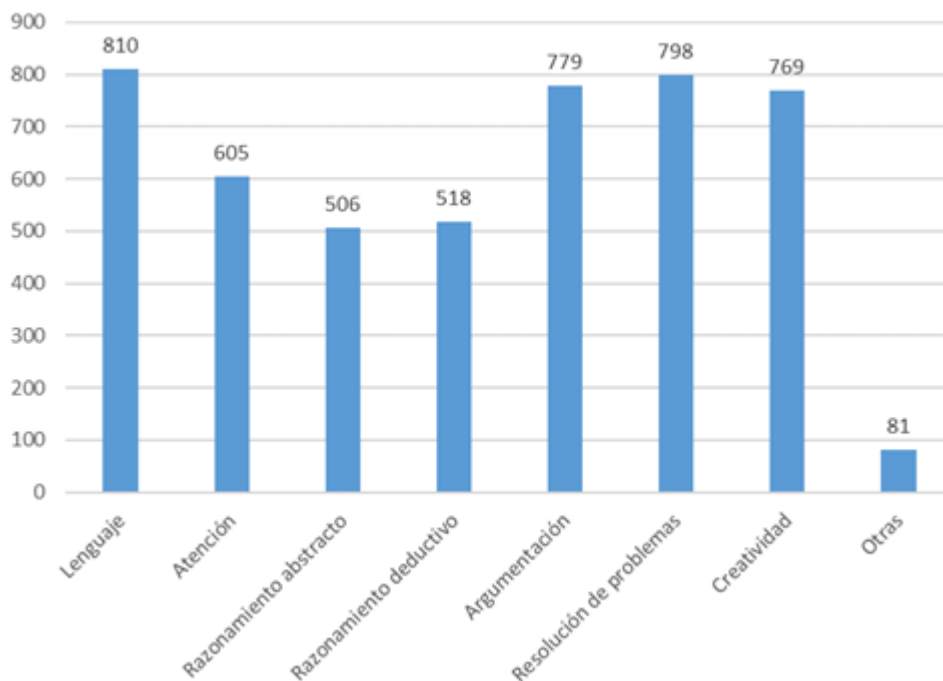
Por otra parte, respecto al PEI, la construcción de este se debe realizar con la participación de los miembros de la comunidad educativa. En este, debe ser evidente el cuidado del cumplimiento de los fines de la educación, los cuales deberán velar por el fortalecimiento y mejoramiento social del entorno, además de tener en cuenta las condiciones económicas, sociales y culturales de su medio. De esta forma, las instituciones se distinguen unas de las otras mediante el Proyecto Educativo Institucional. Por lo tanto, el PEI en cada establecimiento educativo deberá reflejar qué tipo de institución formadora es, su propósito y la oferta educativa que ofrece. Por esto los miembros de la comunidad educativa de cada institución deben considerar el PEI como una herramienta para resignificar la presencia de la escuela en cada contexto (Gómez Guzmán & Perozo Chirinos, 2020).

Debido a la importancia del PEI dentro de las instituciones educativas y para el contexto donde estas se encuentran, a continuación, se presentará una breve caracterización de las líneas estratégicas y las habilidades cognitivas y socioemocionales que fomenta el PEI en los colegios privados. En este sentido, al analizar temas relacionados con la intencionalidad del PEI se puede observar en la Gráfica I.104 que el desarrollo espiritual, que hace referencia al autoconocimiento respeto y tolerancia por las diferentes visiones en el mundo, presenta la mayor incidencia de intencionalidad alta dentro del PEI (79.1%), seguido de la construcción de un propósito en la vida (76.5%). En cuanto a temas relacionados con la multiculturalidad e internacionalización, estos presentan la más alta incidencia de temas que no existen dentro del PEI (42.3%), seguido de la reflexión sobre procesos de migración (27.5%) y el bilingüismo. En este sentido, se debe fortalecer la inclusión de temas relacionados con la globalización y la multiculturalidad, especialmente por el fenómeno migratorio que ha experimentado el país en los últimos años. Por otro lado, la globalización trae ventajas en el sistema educativo como el uso de las TIC, el incremento de la eficiencia y de la producción, las intensas relaciones entre los países y las culturas y el fortalecimiento de la unidad de los pueblos. Con las diferentes tecnologías se abren las posibilidades de innovación en el ámbito educativo que llevan a un proceso continuo de actualización profesional en la enseñanza y el aprendizaje (Cañón, García, & Torres, 2018).

Gráfica I.104. Porcentaje de colegios según grado de intencionalidad del PEI en sus líneas estratégicas

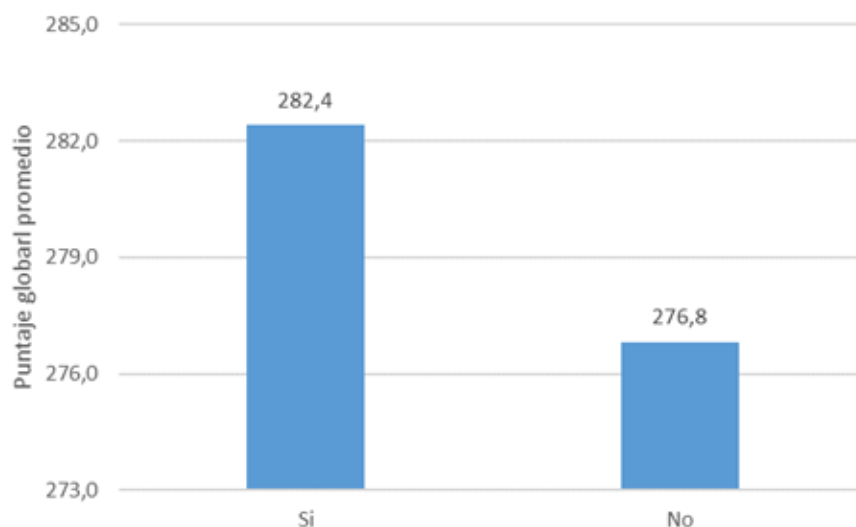
Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=844)

Ahora bien, en la Gráfica I.105 se presenta el número de colegios por habilidades cognitivas que se fomentan en la institución educativa. Se observa que hay un mayor número de colegios que fomenta el lenguaje (810), seguido de la resolución de problemas (798) y la argumentación (779). Por otro lado, hay un menor número de colegios que reportan fomentar habilidades cognitivas como el razonamiento abstracto (506) y deductivo (518). En todo caso, es esencial seguir indagando en las relaciones de este tipo de habilidades entre sí, porque muchas de ellas están conectadas, como la que tiene que ver con el lenguaje y la argumentación.

Gráfica I.105. Número de colegios según habilidad cognitiva

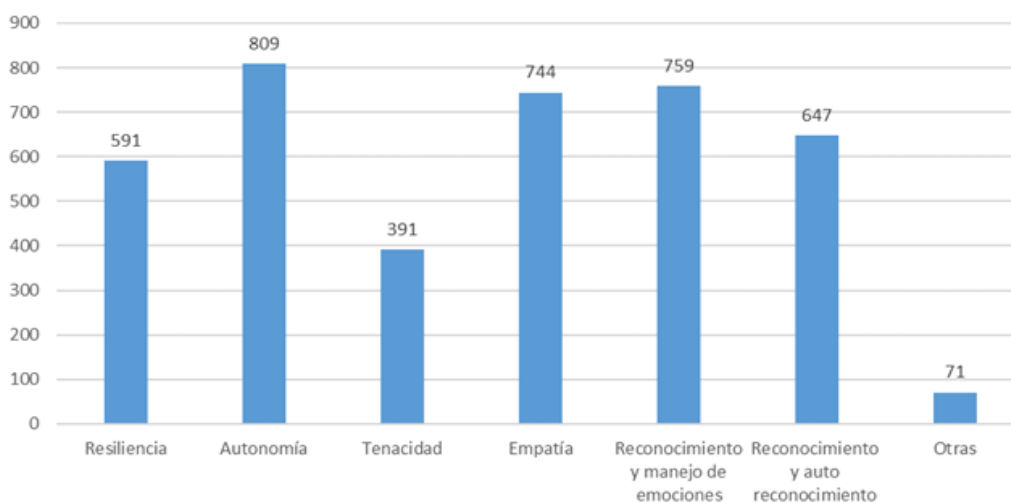
Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=897)

Además, se observa en la Gráfica I.106 que los colegios privados que fomentan habilidades cognitivas como el lenguaje, la resolución de problemas y la argumentación presentan mejor desempeño en las pruebas Saber 11. Aquellos colegios privados que fomentaron las anteriores habilidades cognitivas tienen un puntaje global promedio de 282.4, es decir 5.6 puntos por encima de los colegios privados que no fomentan el lenguaje, la resolución de problemas y la argumentación como habilidades cognitivas. Es pertinente señalar la dificultad de caracterizar los colegios de acuerdo con lo escrito en el PEI. Sin embargo, contrastar ciertas intencionalidades con los resultados da pistas sobre las prioridades de los colegios.

Gráfica I.106. Puntaje global promedio Saber 11 según fomento o no de habilidades cognitivas

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados y Saber 11 2020 (obs=897)

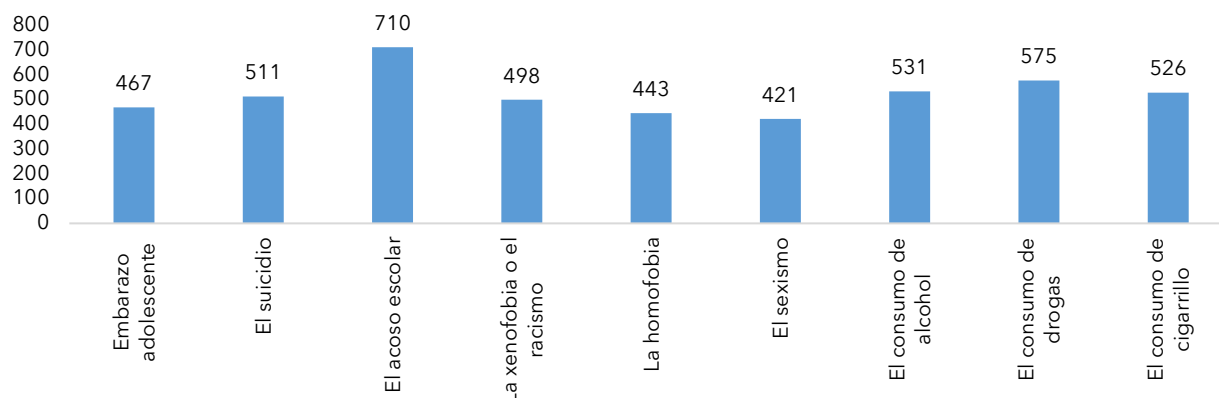
En cuanto a las habilidades socioemocionales que fomenta el PEI, en la Gráfica I.107 se observa que el mayor número de colegios fomenta habilidades como la autonomía (809), el reconocimiento y manejo de emociones (759) y la empatía (744). En menor medida, los colegios reportan fomentar la tenacidad como habilidad socioemocional. En este punto es importante preguntarse por el impacto que ha tenido la pandemia en todo este manejo de las habilidades socioemocionales, pues lo que ha sacado a la luz esta contingencia sanitaria y social, es que este tipo de habilidades son fundamentales, y que los colegios más que centros de “saber” con espacios de conexión y relacionamiento social.

Gráfica I.107. Número de colegios según habilidad socioemocional

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=897)

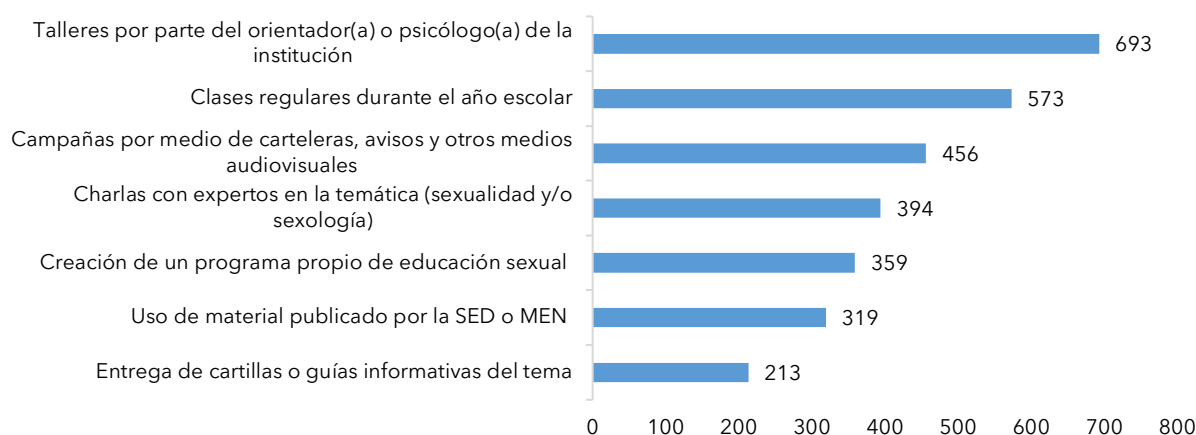
Al indagar por programas de atención y prevención en los colegios privados se observa que por lo menos la mitad de los colegios tienen programas en alguno de los temas presentados en la Gráfica I.108. Además, la mayoría de los colegios (710) reportaron tener programas relacionados con la prevención del acoso escolar, seguido de programas para la prevención del consumo de drogas (575) y alcohol (531). Asimismo, se observa que un menor número de colegios implementa programas relacionados con prevención del sexismo y homofobia (421).

Gráfica I.108. Número de colegios según programas de atención y prevención



Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=888)

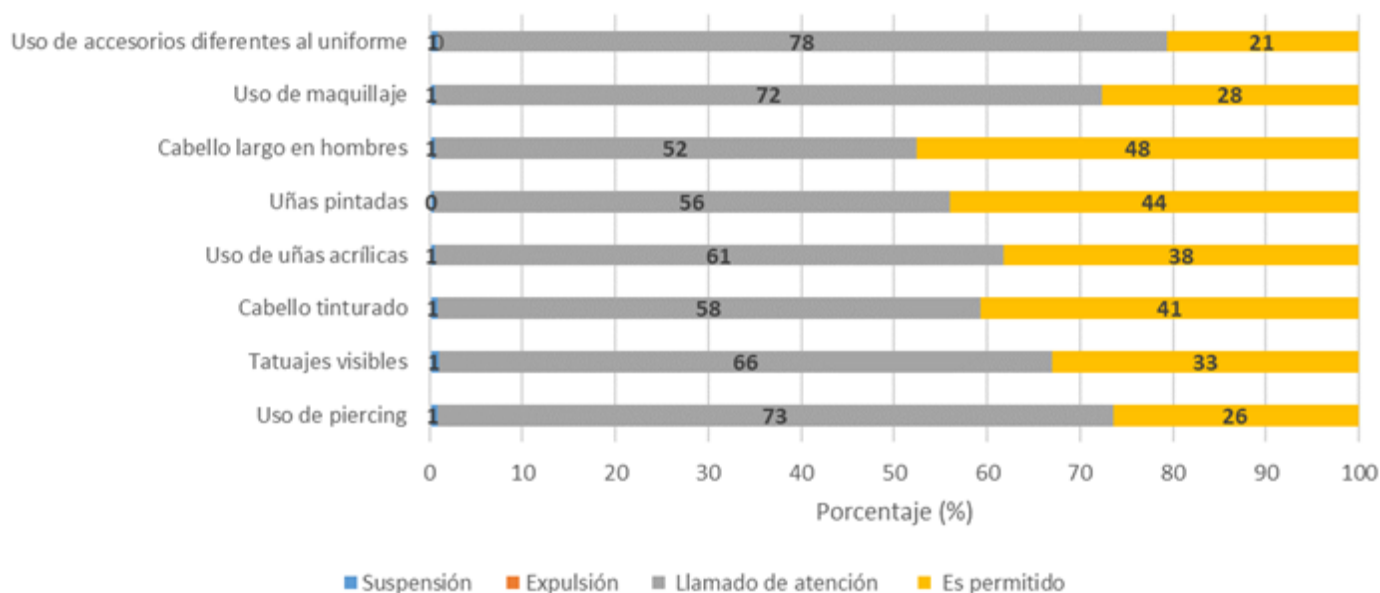
Con respecto al número de colegios según estrategias, iniciativas o actividades usadas para la formación relacionada con la educación sexual se observa que la mayoría de los colegios privados reportaron como estrategia los talleres por parte de orientador (a) o psicólogo (a) de la institución (693), seguido de las clases regulares durante el año escolar (573). Por otra parte, se observa un menor número de colegios en estrategias como la entrega de cartillas o guías informativas del tema (213) y el uso de material publicado por la SED o MEN (213) (ver Gráfica I.109). Por lo tanto, los colegios privados muestran preferencia por impartir formación en temas de educación sexual por medio de estrategias que permitan interacciones directas con los estudiantes, a partir de la capacidad instalada con la que cuentan, bien sea desde el personal docente con el que cuentan como de lo planteado en sus currículos escolares.

Gráfica I.109. Número de colegios según estrategias para la formación en educación sexual

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=897)

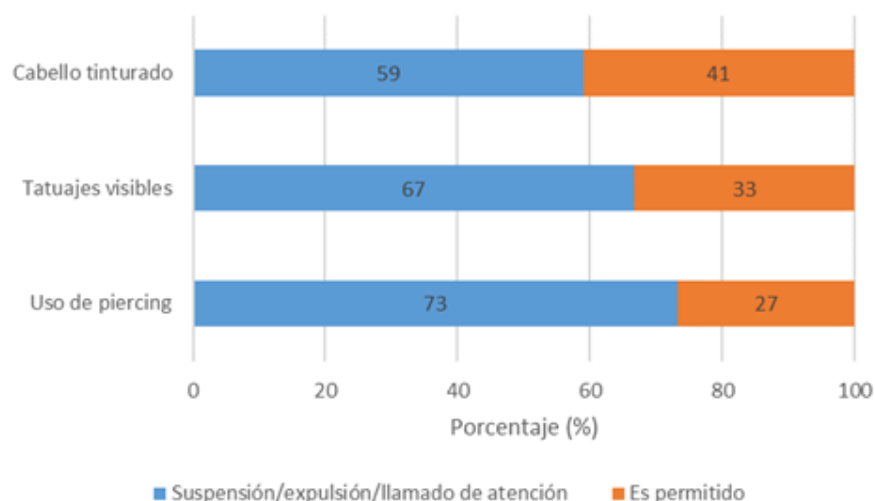
Específicamente para el caso de los tatuajes y piercings existen ciertas creencias y tabúes relacionados con estereotipos asociados con el consumo de sustancias psicoactivas, la delincuencia, pandillismo, prostitución, entre otros. Sin embargo, las formas de expresión de la cultura y la etnia en Colombia se encuentran amparadas en el Artículo 7 de la Constitución Política: "el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación". De igual forma, el Artículo 16 indica que "Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico" (Elles & Esalas, 2016).

En este sentido, se observa en la Gráfica I.110 que más del 50% de los colegios usan el llamado de atención por el uso de accesorios diferentes al uniforme, uso de maquillaje, cabello largo en hombres, uñas pintadas, uso de uñas acrílicas, cabello tinturado, tatuaje visibles y uso de piercing. En este sentido, el 78% de los colegios indican que usan llamado de atención para uso de accesorios diferentes al uniforme y el 52% de los colegios usan este tipo de decisión para el caso de cabello largo en hombres. Seguido del llamado de atención, se encuentra la decisión de es permitido para los casos listados anteriormente. La suspensión es la decisión que menos usan los colegios y se observa que los colegios no hacen uso de la expulsión.

Gráfica I.110. Porcentaje de colegios según tipo de decisión

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=843)

Al agregar las opciones de suspensión, expulsión y llamado de atención para los casos de cabello tinturado, tatuajes visibles y uso de piercing se observa en la Gráfica I.111 que la opción menos usada es la decisión de es permitido, teniendo la menor incidencia en el uso de piercing (27% de los colegios). Esto indica que en los colegios privados podría existir cierta aversión hacia el uso de cabello tinturado, los tatuajes visibles y el uso de piercings pues, se evidencian que, en la mayoría de los casos, existen mayoritariamente llamados de atención a los estudiantes por estos temas, sin llegar a expulsiones.

Gráfica I.111. Porcentaje de colegios según tipo de decisión para cabello tinturado, tatuajes visibles y uso de piercing

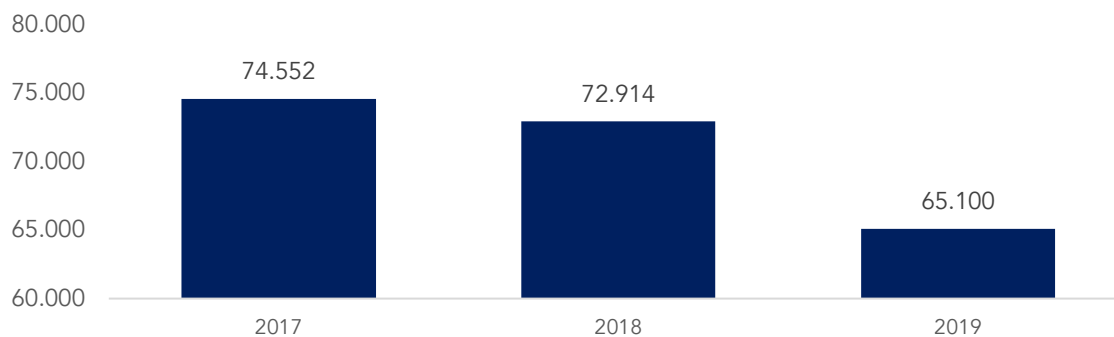
Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=843)

Por otra parte, al analizar riesgos y escenarios de violencia en colegios privados, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2019) prevenir la violencia en los colegios puede mejorar los resultados educativos en los estudiantes, de manera que puedan lograr sus objetivos mediante la reducción de las consecuencias negativas derivadas de entornos violentos como el ausentismo, la falta de concentración o el abandono de los colegios. Para lo anterior, es clave el desarrollo de habilidades como la comunicación y el manejo de las emociones, la resolución de conflictos, solución de problemas, entre otros.

En este sentido, uno de los tipos de violencia a la que se enfrentan los estudiantes es la violencia juvenil que comprende la relación dentro de la comunidad entre conocidos y extraños e incluye el daño físico a mano armada o sin armas, e incluso puede estar asociado con fenómenos de pandillas.

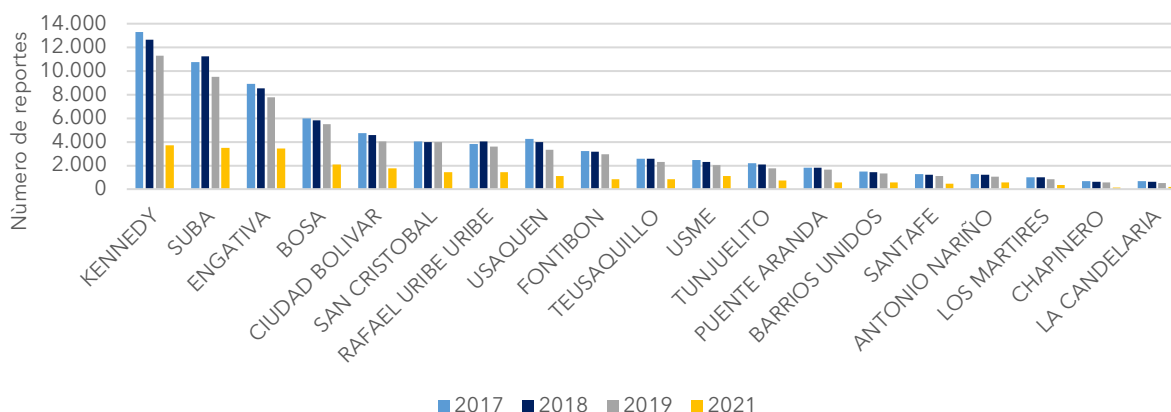
Así, de acuerdo con el Número Único de Seguridad y Emergencias (NUSE)¹⁷ se puede conocer el reporte de riñas¹⁸ que se presentaron alrededor de las instituciones educativas privadas entre los años 2017-2021 en términos absolutos. En general, en Bogotá las riñas en las inmediaciones de los colegios privados en Bogotá entre 2017 y 2019 presentaron una disminución en 9.452 (13%) reportes (ver Gráfica I.112). Por otra parte, en términos absolutos se evidenció por localidad un alto número de reportes en las localidades de Kennedy, Suba, Engativá y Bosa (ver Gráfica I.113). Sumado a esto, relativo al número de colegios por localidad, se observó que el reporte de riñas es más alto en las localidades de Santa Fe, Kennedy, Bosa y San Cristóbal, donde el reporte de riñas es superior a 70 por colegio (ver Gráfica I.114).

Gráfica I.112. Reporte de riñas en inmediaciones del colegio, Bogotá



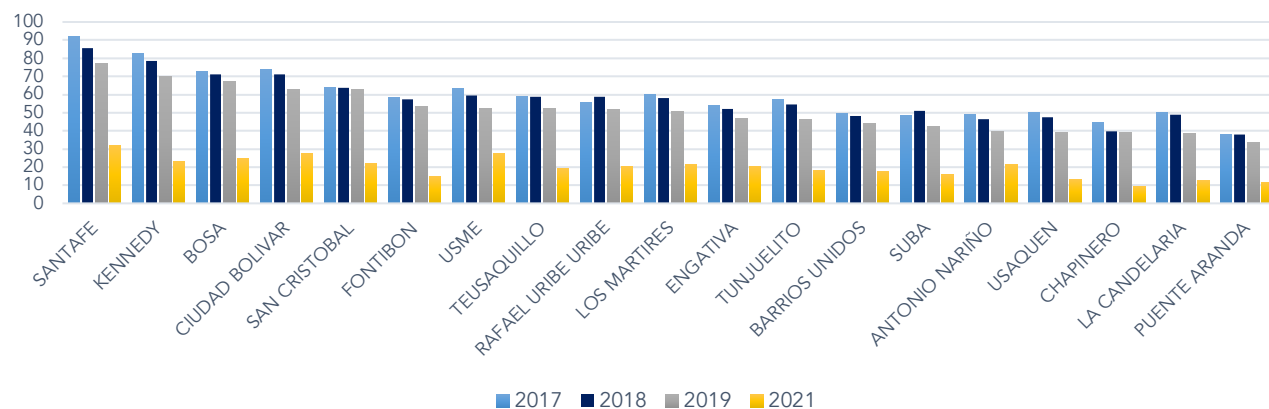
Fuente: elaboración propia con base en el NUSE 2017-2021 (obs = 1247)

Gráfica I.113. Reporte de riñas en inmediaciones a colegios en términos absolutos, por localidad⁴⁶



Fuente: elaboración propia con base en el NUSE 2017-2021 (obs = 1247)

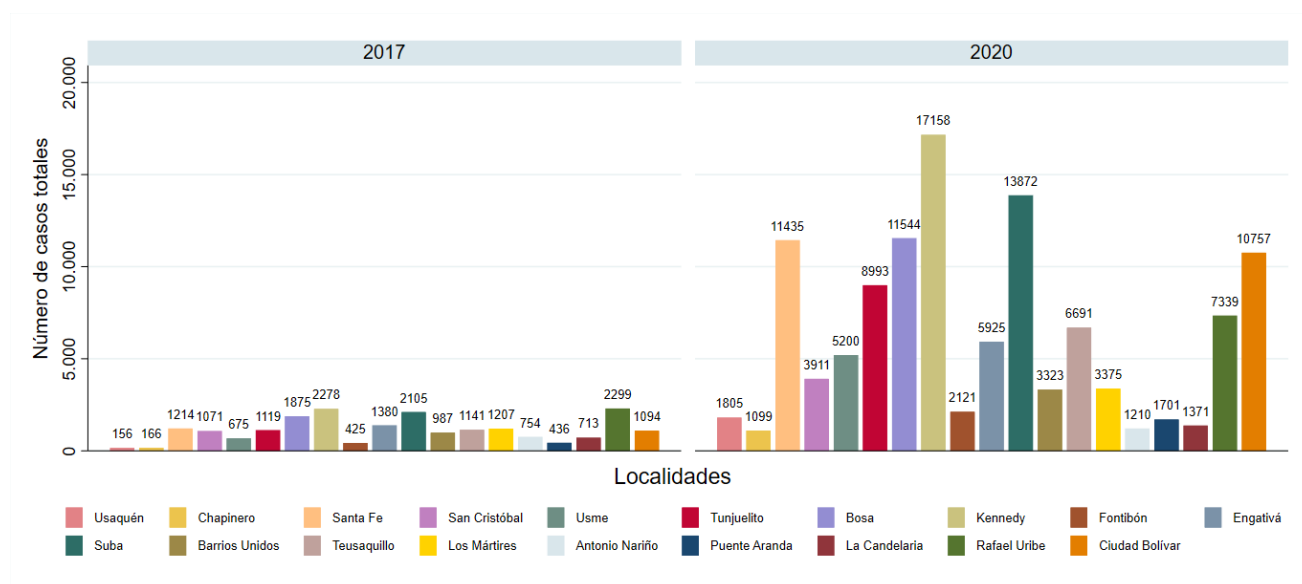
⁴⁶ En 2020, debido al cierre de colegios por la emergencia sanitaria, no se presentaron datos de riñas.

Gráfica I.114. Reporte de riñas en inmediaciones a colegios relativas al número de colegios por localidad⁴⁷

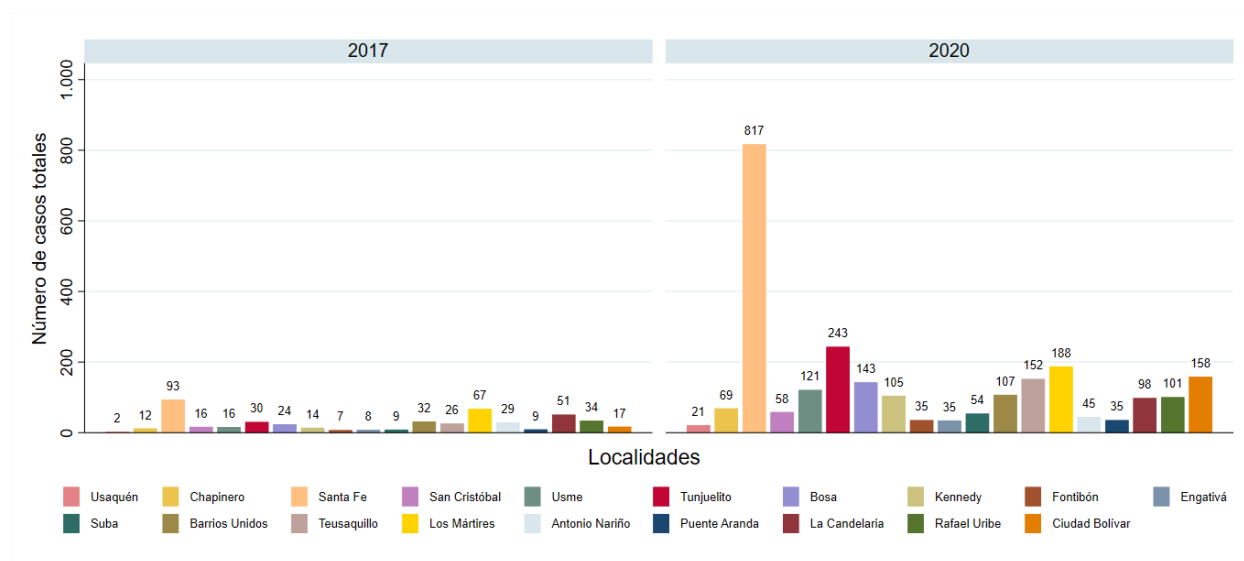
Fuente: elaboración propia con base en el NUSE 2017-2021 (obs = 1247)

Los casos registrados de infracciones al código nacional de policía, el cual trata de corregir y prevenir de forma oportuna los comportamientos que afectan la sana convivencia enmarcado en la seguridad, la tranquilidad, la protección de ambiente y la salud pública, evidencia un crecimiento notorio de 2017 a 2020 en las inmediaciones de los colegios. Específicamente para 2017, Kennedy registro el mayor número de infracciones en los alrededores de los colegios, seguido de Rafael Uribe, Suba y Bosa. Por su parte, en el 2020 Kennedy continúa liderando, con un aumento del 653.2%, seguido de Suba, Bosa y Santa Fe (ver Gráfica I.115). Para los casos registrados en términos relativos, es posible notar un liderazgo altamente representativo de la localidad de Santa Fe, tanto en 2017 como en 2020, con 93 y 817 casos registrados, respectivamente, un aumento del 778.5% (ver Gráfica I.116).

⁴⁷ En 2020, debido al cierre de colegios por la emergencia sanitaria, no se presentaron datos de riñas.

Gráfica I.115. Número de casos registrados de infracciones al código nacional de policía en las inmediaciones del colegio por localidad

Fuente: Elaboración propia con base en NUSE 2017 y 2020 (obs= 2598)

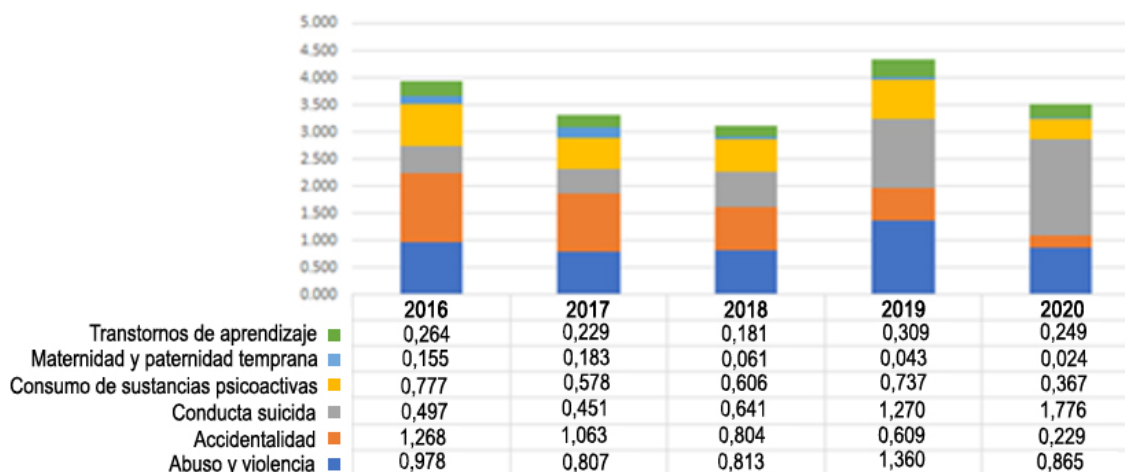
Gráfica I.116. Número de casos de infracciones al código nacional de policía relativos al total de colegios por localidad

Fuente: Elaboración propia con base en NUSE 2017 y 2020 (obs= 2598)

A continuación, se visualiza los casos promedio por año de diversas situaciones presentadas dentro de los colegios como lo son el abuso y violencia, los cuales se construyen a partir de la información que ofrece del Sistema de Alertas de la SED. Del 2016 al 2020 el número de casos promedio de conductas suicidas fue el que más aumentó, con un incremento del 257.3% pasando de 0.497 a 1.776.

Frente a la accidentalidad, esta decreció de 1.26 casos promedio a 0.229 (81.8%). Finalmente, en 2020 los casos que más presencia tuvieron en los colegios, en promedio, fueron el abuso, la violencia y la conducta suicida (ver Gráfica I.117).

Gráfica I.117. Número de casos promedio por variable de convivencia



Fuente: elaboración propia con base en Alertas 2016-2020 (obs = 2202)

G. Administración y finanzas

Cifras destacadas

- Alrededor de 73.6% de los colegios privados tienen un valor promedio de la mensualidad de menos de \$300,000 en básica, secundaria y media.
- Los datos mostraron que los colegios privados con mayor valor promedio de la mensualidad tienen mejores resultados en las pruebas Saber 11. Los colegios con valor promedio de la mensualidad menor a \$300,000 tienen un puntaje promedio de 267.4 y colegios con valor promedio de la mensualidad mayor a \$1,000,001 tienen un puntaje promedio de 321.1.
- El 49% de los colegios privados tienen un índice de morosidad promedio del último semestre menor a 25%.
- El 46% de los colegios privados tienen menos de 25% de estudiantes en mora en el último semestre.
- 36% de los colegios privados tienen una cartera vencida que varía entre 4 y 6 meses.

La administración y las finanzas en una institución educativa privada determinan la viabilidad de la institución como proyecto pedagógico y empresarial. En las instituciones públicas es distinto ya que es el Estado quien regula la asignación de presupuesto. Las instituciones educativas deben ser al mismo tiempo empresas viables dado que de su estabilidad dependen las familias del personal administrativo, los docentes y directivos.

a) Canasta educativa - Tarifas de colegios privados

Las tarifas de los establecimientos educativos del sector no oficial son reguladas y vigiladas por el Estado. Anualmente, el Ministerio de Educación Nacional establece las tarifas de acuerdo con el reglamento general con el fin de definir tarifas para los servicios de educación ofrecidos por entidades no oficiales. Los topes para aumentar de las tarifas son definidos por el Estado, independientemente de las necesidades de los establecimientos educativos del sector no oficial. Estos topes se han llegado a ubicar por debajo de la inflación lo que ha llevado a la presunción de insostenibilidad de las instituciones y a pensar la viabilidad del servicio educativo desde el punto de vista financiero. Al respecto, determinar los costos para los niveles de básica primaria, secundaria y media, adquiere relevancia como una herramienta para la toma de decisiones, un mejor análisis financiero y económico de la actividad de las instituciones educativas (Sarmiento, 2017). Para el caso de Bogotá D.C., las Direcciones Locales de Educación (DLE) son las encargadas de verificar y aprobar las tarifas educativas que se registran en el Sistema de Información de Evaluación Institucional y Tarifas de Establecimientos Educativos Privados de Preescolar, Básica y Media EVI.

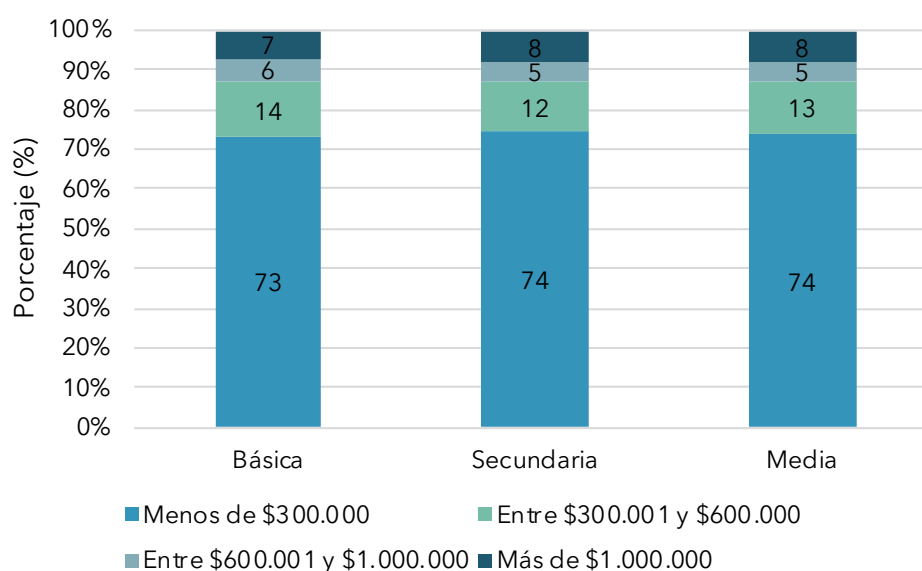
Autores como García Quiñonez (2014) resaltan la importancia de determinar los costos en una institución educativa a partir de tres hallazgos: i) informe de costos basado en contabilidad, ii) desconocimiento del costo en áreas administrativas de la institución y iii) falta de identificación de la capacidad instalada. A partir de estos, se determina el costo que tiene un estudiante para la institución

y se realizan recomendaciones sobre el establecimiento de una política de costos, contabilizar el costo del personal docente por horas, analizar el valor de la transferencia de la administración. Por lo tanto, contar con información sobre costos de una institución permite tomar decisiones que contribuyan al sostenimiento de la institución educativa en el transcurso del tiempo.

La regulación del Estado a las tarifas de los colegios no oficiales es un tema de alta importancia en el mundo, pues es un factor determinante en la posibilidad de cerrar las brechas sociales. En países como Finlandia, nación que alcanza destacados resultados en las pruebas internacionales, la educación ofrecida por actores privados no solamente es muy costosa, sino que además no es deseable. En otros como Corea del Sur, que también alcanza destacados resultados en las pruebas PISA, se han logrado regulaciones y convenios con la educación ofrecida por actores privados, de tal forma que se han disminuido los cobros y cada vez hay mayor conexión entre el sistema privado y el público (San Martí & Sardá, 2014).

Al analizar la tarifa promedio mensual de los colegios no oficiales, la Gráfica I.118 presenta el porcentaje de colegios según valor promedio de la mensualidad por estudiantes para básica, secundaria y media. Se observa que más del 70% de colegios no oficiales reporta una tarifa promedio mensual de menos de \$300,000 para los tres niveles.

Gráfica I.118. Porcentaje de colegios según rango de tarifa promedio por nivel



Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=822)

El promedio de colegios encuestados cobra \$300,000 o menos como pensión mensual por los servicios educativos. Este dato es diciente respecto del desarrollo socioeconómico de la ciudad, ya que el salario mínimo vigente para el año 2021 en Colombia era de \$908,526. Puede afirmarse que para las familias que dependen de este salario, pagar la pensión de una institución privada puede significar una inversión cercana al 30% de la totalidad del salario mensual. Asimismo, las instituciones privadas que tienen los mejores resultados en las pruebas Saber son en su mayoría privadas y casi todas tienen una pensión mensual superior al millón de pesos, es decir, por encima del salario mínimo. Así las cosas, es urgente mejorar la calidad educativa de las instituciones privadas y públicas

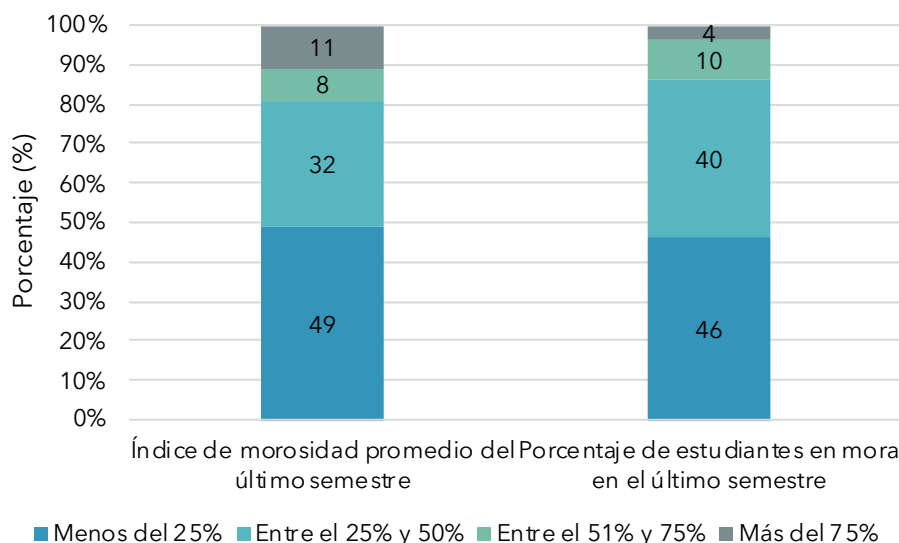
a las que tiene acceso la mayoría de la población colombiana, de lo contrario las brechas sociales seguirán aumentando pues la educación de calidad es el principal motor de equidad social.

b) Cartera de colegios privados

La cartera se define como un conjunto de obligaciones que tienen los clientes por pagar (Martínez, Alejo, & Muñoz, 2016). Por otro lado, la cartera vencida se define como aquellos créditos cuyos pagos de interés y/o capital que se encuentran atrasados por un período de 90 días o más, también abarca los pagos por intereses de los últimos 90 días que se encuentran capitalizados, refinanciados o retrasados por acuerdo; o los pagos que se encuentran menos de 90 días atrasados. En cuanto al recaudo de cartera es el ingreso que se recibe por concepto de facturas a crédito, vencidas o en mora y/o irrecuperables (Sagner, 2012).

El manejo de recaudo de cartera en las instituciones educativas se realiza según las políticas y criterios de la institución ya que cada una tiene la libertad de proponer una metodología de recaudo. Las organizaciones basan la realización de sus actividades en la obtención de utilidades y en este sentido, el servicio educativo no es ajeno a esta premisa. Las instituciones educativas ofrecen un servicio y teniendo como referencia que la educación es un derecho, es difícil garantizar las herramientas necesarias para generar un recaudo de la cartera ya que se debe garantizar el cumplimiento del derecho a la educación por encima del recaudo del dinero de una entidad privada. La cartera en mora es frecuente en los colegios porque se debe garantizar el ingreso a clase de los estudiantes, independientemente del estado en mora en el que se encuentren (Martínez, Alejo, & Muñoz, 2016). Si la cartera aumenta considerablemente, los colegios pueden entrar en un círculo vicioso inviable pues deben garantizar el derecho a la educación de sus estudiantes, pero la cartera les impide tener los recursos para mantenerse en funcionamiento.

La Gráfica I.119 presenta dos indicadores relacionados con la cartera vencida de los colegios privados. Se observa que 49% de los colegios reportó un índice de morosidad promedio del último semestre menor de 25%, seguido de 32% de colegios no oficiales que reportó este índice entre un 26% y 50%. Por otra parte, se presenta el indicador de porcentaje de estudiantes en mora en el último semestre y se observa un comportamiento similar al índice de morosidad promedio del último semestre. Es decir, casi la mitad de los colegios privados reportaron que ese indicador se encontraba en menos de 25%. Por lo tanto, una buena parte de los colegios privados tienen un margen de trabajo y les permite no entrar en una situación crítica desde el punto de vista financiero.

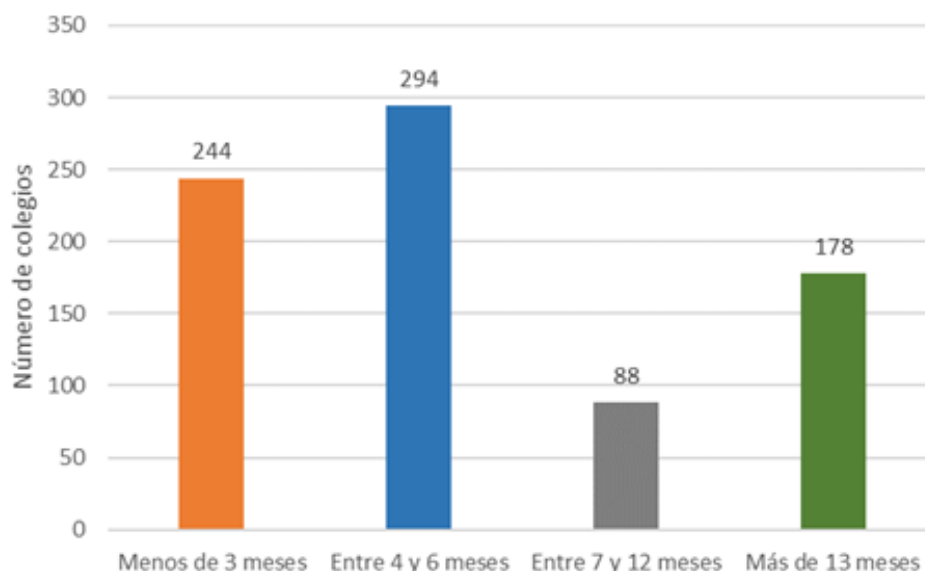
Gráfica I.119. Porcentaje de colegios según distribución indicadores de cartera

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=825)

Nota: Índice de morosidad=Cartera vencida (no pagada en el tiempo acordado) /total de cartera

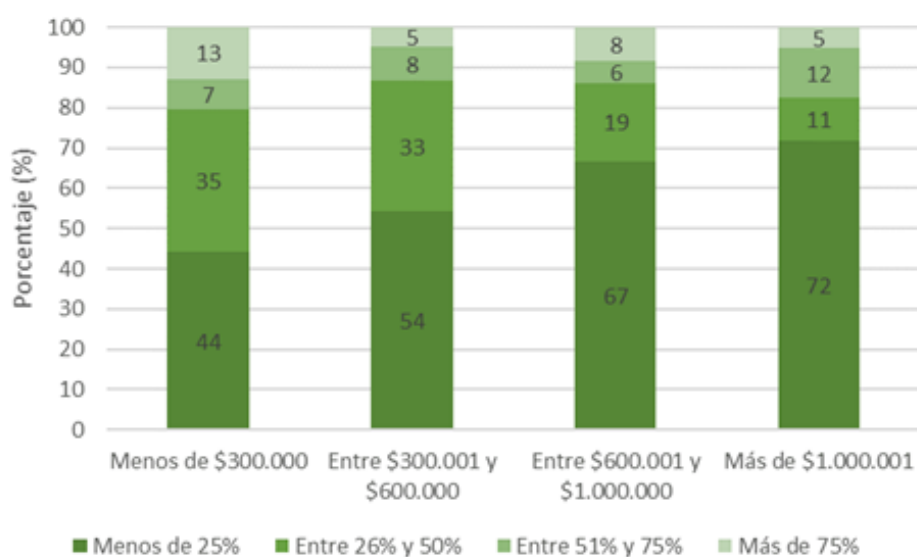
Por otra parte, al analizar la antigüedad de la cartera vencida del último semestre, se observa que 294 colegios reportaron una antigüedad entre 4 y 6 meses, seguida de menos de tres meses de antigüedad (Gráfica I.120). Por otro lado, se observa que 178 colegios no oficiales reportaron tener una antigüedad de la cartera vencida de más de 13 meses.

La cartera muy antigua puede transformarse en cartera perdida. Sobre todo, cuando la inversión que deberían hacer las instituciones educativas en términos jurídicos para recuperar este dinero, supera el valor de lo que pudieran recaudar. En administración educativa se recomienda gestionar la pronta recuperación de la cartera dado que la cartera perdida es uno de los factores que contribuyen en mayor medida a la quiebra de los colegios privados, sobre todo aquellos que dependen de pensiones bajas y como vimos en la tabla anterior, buena parte de estas instituciones recibe menos de \$300,000 pesos como mensualidad.

Gráfica I.120. Número de colegios según antigüedad de la cartera vencida

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=804)

De otro lado, al analizar el índice de morosidad promedio del último semestre, según rango de la tarifa promedio de los colegios, se puede observar que a medida que el rango de tarifa es mayor, la participación de un índice de morosidad menor de 25% aumenta (ver Gráfica I.121). Además, el 13% de los colegios que reportan un índice de morosidad de más de 75% tienen tarifas promedio de menos de \$300,000.

Gráfica I.121. Porcentaje de colegios según tarifa promedio por índice de morosidad

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta a colegios privados-2021 (obs=778)

El cuidado de las finanzas es fundamental para el funcionamiento de las instituciones educativas privadas que dependen completamente del pago de pensiones. La situación es más delicada si, como lo corrobora esta investigación, buena parte de las instituciones dependen de una mensualidad inferior a \$300,000. Así las cosas, de la recuperación de la cartera depende la estabilidad de las instituciones. Mucho más si, para no infringir el derecho a la educación, deben seguir ofreciendo el servicio aún si las familias no se encuentran al día en pagos. Por último, es urgente pensar en estrategias para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de todas las instituciones que tienen menores cobros en la pensión mensual, teniendo en cuenta que los colegios que cobran un millón de pesos o más, obtienen resultados bastante superiores en las pruebas de estado, lo que implica necesariamente un aumento de las brechas sociales.

II. Parte 2

Capítulo 4. Realización del Derecho a la Educación en colegios privados de Bogotá

- Por su carácter multidimensional, el derecho a la educación resulta ser un concepto amplio que va más allá del derecho al acceso a un servicio educativo, y se refiere al proceso educativo continuo que lleva al desarrollo personal pleno, al respeto de las libertades personales, y a una mayor movilidad social
- En Colombia, según la Constitución Política, la educación es un derecho fundamental y un servicio público a cargo del Estado, que también puede ser prestado por particulares, con base en las regulaciones definidas en la Ley 115 de 1994. Por lo tanto, velar por la garantía del derecho a la educación se concibe como una corresponsabilidad entre el Estado y los particulares que prestan el servicio.
- El Índice del Derecho a la Educación (*RTEI*, por sus siglas en inglés) se ha consolidado como una iniciativa global de rendición de cuentas que tiene como objetivo medir el nivel de garantía que todas las personas disfruten del derecho a una educación de calidad.
- La *Asequibilidad (Disponibilidad)* se concibe entonces como la obligación de los prestadores del servicio educativo de crear instituciones suficientes para todos, y de facilitar unas condiciones óptimas y la existencia de insumos suficientes para la prestación del servicio educativo.
- La *Accesibilidad* es entendida como el derecho individual de ingresar al sistema educativo en condiciones de igualdad o, dicho de otra manera, la eliminación de cualquier forma de barrera (material o económica) o discriminación que pueda obstaculizar el acceso al mismo.
- *Aceptabilidad* hace referencia a la obligación de implementar prácticas pedagógicas y que el contenido de la educación sea de calidad, integral y culturalmente aceptable.
- *Adaptabilidad* hacer referencia a la adopción de medidas implementadas hacia la adecuación de la infraestructura de las instituciones y los programas de aprendizaje acordes con las necesidades de los estudiantes, en toda su diversidad y capacidades.
- La *Gestión Administrativa* está orientada a gestionar o proveer los recursos financieros, físicos, logísticos y humanos necesarios a la prestación del servicio educativo en una institución educativa.

Para definir y conceptualizar el IDE de los colegios privados de Bogotá, es necesario definir qué es el Derecho a la Educación, internacional, nacionalmente, y cómo se adaptó el marco de las 4A de Tomasevski (2004) para este ejercicio. Así, en este capítulo se definen los conceptos clave sobre los cuales se basa el IDE para colegios privados.

1. El Derecho a la Educación

En el marco del derecho internacional, la educación ha sido contemplada como un Derecho Humano (UNESCO, 2019). Los derechos humanos son las normas universales que describen estándares de comportamiento que ayudan a proteger a las personas de abusos políticos, legales, sociales y económicos. Por ello, la educación, en tanto derecho humano de carácter universal, no debe ser considerada un privilegio ni estar sujeta a los intereses políticos. En este sentido, todas las personas deben tener derecho a la educación sin discriminación. Además, dada su alta prioridad, la educación debe ser clave para los Estados considerando que es un instrumento en el ejercicio de otros derechos humanos y tiene dimensiones económicas, sociales, culturales, civiles y políticas (UNESCO, 2019).

Por su carácter multidimensional, el derecho a la educación resulta ser un concepto amplio que va más allá del derecho al acceso a un servicio educativo. Al hablar de derecho a la educación, en sentido amplio, se hace referencia al conjunto de derechos que se deben respetar dentro del proceso de la educación; como el derecho al libre desarrollo de la personalidad, y el de prácticas pedagógicas acordes con los derechos humanos. Por otro lado, la educación se concibe como un medio que tiene implicaciones sobre otros aspectos de la vida, y que permite alcanzar otros derechos como la realización de una ciudadanía más plena, la posibilidad de mejorar las capacidades productivas y de llegar a tener una mayor movilidad social (Pérez Murcia, Uprimny Yepes, & Rodríguez Garavito, 2007).

Así, la educación se convierte en un derecho multiplicador que debe ser garantizado (Bayona, H., 2017); de allí que no baste con asegurar su acceso. En este sentido, es importante considerar un espectro más amplio que contemple aspectos como: educación de la primera infancia, adquisición de aprendizajes para la vida y equidad del sistema educativo, entre otros. Esto, debido a que la educación de calidad está estrechamente relacionada con el desarrollo económico y social en cualquier territorio (UNICEF & UNESCO, 2008), siendo crucial que los gobiernos prioricen políticas públicas en educación y asuman el firme compromiso de proporcionar enseñanza para todos, especialmente para los grupos vulnerables. Asimismo, es de suma importancia que los gobiernos fomenten y faciliten que el sector privado brinde servicios educativos de calidad, y que el sector público invierta recursos en el desarrollo de centros educativos y en la elaboración de herramientas pedagógicas (ONU, 2015).

En Colombia el derecho a la educación parte del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, por el cual se reconoce a la educación como un derecho fundamental, principalmente para los niños y niñas por ser considerados población de especial interés y protección (sentencia T-492 de 1992), y al considerarse un pilar de vital importancia para la sociedad, dada su relación con la erradicación de la pobreza, el desarrollo humano (sentencia T-787 de 2006), al igual que ser un medio para promover la igualdad de oportunidades (sentencia T-002 de 1992). En concordancia con Tomasevski (2004), la Corte Constitucional también reconoce que la educación es un instrumento a través del cual el individuo logra su realización y accede efectivamente a otros derechos fundamentales (sentencia T-534 de 1997).

2. La perspectiva de los derechos desde el enfoque de las 4A

El IDE de los colegios privados de Bogotá del presente documento, parte del enfoque analítico de la materialización del derecho a la educación estipulado en el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1999), en su Artículo 13; en el apartado Indicadores Del Derecho a la Educación de Katarina Tomasevski (2004), y en la Sentencia T-743 de 2013 de la Corte Constitucional de Colombia. Estos referentes indican que la realización del derecho a la educación es un proceso dinámico y continuo que requiere de una medición constante bajo un enfoque de cuatro núcleos:

Asequibilidad [Disponibilidad], Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad, conocidos como el modelo de las 4A. Estas dimensiones, que se han convertido en un referente importante dentro del marco nacional e internacional del derecho a la educación, son un esquema conceptual que permite hacer seguimiento a la prestación y avances del servicio educativo, que, en Colombia, ha generado jurisprudencia de las altas Cortes (Sentencia T743, 2013) y propuestas metodológicas para medir el cumplimiento del derecho (Bayona & Silva, 2020).

En este sentido, y desde sus diferentes adaptaciones a las particularidades regionales y nacionales, el Índice del Derecho a la Educación (*Right to Education Index - RTEI*) se ha consolidado en una iniciativa global de rendición de cuentas, que tiene como objetivo medir la garantía de que todas las personas disfruten del derecho a una educación de calidad. Se trata de un índice global construido a partir del derecho internacional para monitorear el progreso en materia educativa de los países, y que revela áreas clave que necesitan mejoras, ofrece comparaciones y realiza un seguimiento de este progreso a lo largo del tiempo (Smith & Baker, 2016).

Con base en lo anterior, y considerando la educación ofrecida por particulares, en el presente estudio se realiza una adaptación del RTEI y del marco de las 4A, con el fin de crear un Índice del Derecho a la Educación (IDE) que permita medir la garantía del derecho a la educación en los colegios privados de Bogotá. A continuación, se describe la adaptación de cada A, junto con su definición en el marco internacional y nacional, y se incluye una quinta dimensión -Gestión Administrativa-, con el propósito de complementar el análisis.

A. Asequibilidad (Disponibilidad)

Para el presente IDE de colegios privados de Bogotá, la *Asequibilidad (Disponibilidad)* se concibe como la responsabilidad de los particulares, del Estado, de la comunidad educativa y de la sociedad en general de propender por crear instituciones suficientes para todos, y de facilitar unas condiciones óptimas y la existencia de insumos suficientes para los estudiantes, y con disponibilidad de educadores y talento humano pertinentes para la prestación del servicio educativo escolar.

Esta concepción parte de lo señalado por la UNESCO (2019), la cual define que la *Asequibilidad* parte de asumir que en los Estados se logre garantizar una oferta suficiente de instituciones educativas, en óptimas condiciones y disponible alrededor de todo el territorio. Por su parte, el RTEI entiende la *Asequibilidad* como el número de instituciones educativas disponibles y la condición en que se encuentran dichas instituciones para garantizar el derecho a la educación en la comunidad (Smith & Baker, 2016). Bajo esta misma línea, el IDEP (2020) entiende esta dimensión como la obligación de que en los establecimientos educativos haya disponibilidad de bibliotecas, sistemas sanitarios, salarios competitivos de los profesores, materiales de enseñanza, herramientas tecnológicas y digitales como computadores y tabletas, entre otros.

De igual manera, la Sentencia 743 de 2013 de la Corte Constitucional menciona que esta dimensión está relacionada con el impulso de la oferta pública y la facilidad que presta el Estado para la creación de establecimientos educativos privados. Supone, también, que las instituciones educativas y programas públicos y privados estén al alcance a los estudiantes, y que haya inversión en talento humano y recursos físicos para la prestación del servicio. En este sentido, la prestación del servicio educativo por parte de particulares debe estar protegida por el Estado y debe estar supeditada a la reglamentación legal que tenga como propósito la calidad del servicio y la mejor formación y aprendizaje de los estudiantes. De ahí que fomentar un sistema educativo asequible deja de estar exclusivamente en manos de los gobiernos y se convierte en una corresponsabilidad entre el Estado,

las instituciones educativas, los directivos docentes, los docentes, las familias, y, de manera general, las comunidades educativas que participen en la garantía del derecho a la educación.

A partir de lo anterior, y considerando la educación básica y media ofrecida por particulares en Bogotá, resulta pertinente indagar sobre la disponibilidad de las instalaciones, equipos físicos, tecnológicos y de conectividad de los colegios privados de la ciudad, y sobre el grado en el que sus características benefician la prestación del servicio educativo. Adicionalmente, es importante analizar la cualificación docente y su tipo de contratación, así como la oportuna disponibilidad de talento humano para atender a los estudiantes de estos establecimientos, considerando que los docentes son agentes indispensables para la formación de capacidades en los niños, niñas y jóvenes, y de explotar sus potenciales para enfrentarse a las exigencias de la sociedad (Pinto Rodríguez, 2018).

B. Accesibilidad

Partiendo de la naturaleza de la educación ofrecida por actores privados en Bogotá, en el presente IDE, la *Accesibilidad* se entiende como la generación de medidas educativas y administrativas que fomenten que todos los individuos -especialmente las minorías de especial protección constitucional- ingresen al sistema educativo en condiciones de igualdad, eliminando cualquier barrera (material o económica) o discriminación que pueda obstaculizar el acceso, disfrute pleno y continuidad en el servicio educativo. Esto implica que, el esfuerzo y la responsabilidad para la eliminación de estas brechas no solo recae en el Estado, sino también en los particulares que ofrecen servicios educativos, en la comunidad educativa y en la sociedad en general.

La UNESCO (2019) y el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1999), plantean que la *Accesibilidad* se define de forma diferente dependiendo del grado de educación; sin embargo, el rasgo común en todos los niveles de educación es el principio de no discriminación en el acceso y pleno disfrute del servicio educativo, con énfasis en los grupos más vulnerables como migrantes, desplazados, personas de áreas rurales, minorías, indígenas, discapacitados, mujeres y niñas, entre otros (Sentencia T743, 2013). Sumado a esta definición, la *Accesibilidad* también contempla la eliminación de barreras materiales (instituciones ubicadas en zonas seguras y a distancias cortas de los estudiantes) y económicas (gratuidad en la educación básica) (Abadía, y otros, 2020; Blanco, Guevara, Lobo, López, & Ramírez, 2020), que estén encaminadas a que los estudiantes accedan y gocen efectivamente del servicio educativo y puedan avanzar en sus trayectorias académicas y proceso de aprendizaje (IDEP, 2020). Finalmente, según el RTEI, la *Accesibilidad* se entiende como la atención, cobertura y generación de ambientes educativos para toda la población estudiantil sin considerar su condición cultural, social, familiar, económica y demográfica.

Partiendo de estas concepciones, y en concordancia con el objetivo del presente IDE, cabe preguntarse sobre la matrícula en los colegios privados de Bogotá de poblaciones de especial protección constitucional, para tener una idea de la existencia de patrones de exclusión en el acceso al sistema. Del mismo modo, es relevante analizar si los colegios privados de la ciudad facilitan la eliminación de barreras físicas mediante la disponibilidad de transporte o de alimentación escolar, de modo que incrementen los incentivos a los estudiantes y familias por asistir al colegio y continuar en el sistema educativo, disminuyendo así las tasas de deserción (Patel, Messiah, Hansen, & D'Agostino, 2021; Omwami, Neumann, & Bwibo, 2011; Zenebe, Gebremedhin, Henry, & Regassa, 2018). Finalmente, es importante indagar por la brecha de género de la prestación tardía del servicio educativo a través de la tasa de extra-edad, y la dinámica de la tasa de aprobación y deserción, para identificar posibles tendencias y diferencias entre hombres y mujeres (IDEP, 2020).

C. Aceptabilidad

La *Aceptabilidad* en el IDE de colegios privados es entendida no solo como la obligación del Estado, sino también de los particulares, de la comunidad educativa y de la sociedad, de exigir y vigilar que dentro de las instituciones educativas las prácticas pedagógicas y el contenido de la educación sea de calidad y culturalmente aceptable e integral. Así, se contempla y analiza el logro académico, la cualificación docente y de los directivos docentes, los modelos e innovación pedagógica, la participación de las familias en actividades escolares y la oferta de actividades extracurriculares con el objeto de medir la garantía de la educación integral, de calidad y de conformidad con lo establecido constitucionalmente para los niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

Según la UNESCO (2019), el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1999) y la Sentencia T743 de 2013, la *Aceptabilidad* hace referencia a la garantía de una educación de calidad. El RTEI, por su parte, indica que la *Aceptabilidad* hace referencia a la calidad disponible de la educación, que va más allá de los resultados y busca capturar la relevancia cultural y la seguridad del ambiente educativo, al igual que los objetivos y el contenido de la educación (Smith & Baker, 2016). En esta medida, se puede entonces considerar que el Estado, la comunidad educativa y la sociedad en general deben regular el sistema educativo, público y privado, para asegurar el cumplimiento de los criterios mínimos definidos por el Estado para garantizar el derecho a la educación. Así, los sistemas educativos deben asegurar que lo que se enseña sea pertinente y efectivo en términos del aprendizaje de los estudiantes, y que, por consiguiente, se despierte el interés por aprender a lo largo de la vida (IDEP, 2020).

Con base en lo expuesto anteriormente, y teniendo presente el propósito del IDE de colegios privados de Bogotá, es importante interpelar por el desempeño académico de los estudiantes de estos colegios en pruebas estandarizadas, e indagar por posibles brechas de género en este respecto. Esto, entendiendo que los resultados en los exámenes Saber son un mecanismo del gobierno colombiano para medir las capacidades adquiridas de los estudiantes en distintos niveles académicos, y permiten a los tomadores de decisiones tener una visión general y particular del aprendizaje de los estudiantes para el diseño de política pública.

De igual forma, es pertinente indagar acerca de la cualificación de los docentes y de los directivos docentes y su pertinencia para la educación escolar, así como, sus motivaciones en términos laborales, para que las prácticas y conocimientos sean acordes a lo que los estudiantes requieren aprender y desarrollar en su vida escolar (Mayol Lassalle, 2018). En este sentido, también es imperante interrogar sobre los modelos e innovación pedagógica que se dan dentro de las aulas de estos colegios y sobre la manera en la que impulsan una educación integral que busque el desarrollo personal de los estudiantes en entornos sin conflicto (Andrades-Moya, 2020).

Finalmente, en esta dimensión se indaga sobre la participación de los padres en las actividades académicas y extracurriculares de los colegios privados de la ciudad. Esto, entendiendo que un mayor involucramiento parental repercute en una mejor convivencia escolar, logro educativo y desarrollo integral (Bolaños, 2019; Torrecilla & Hernández-Castilla, 2020), por lo que se lograría un mayor cumplimiento del derecho a la educación.

D. Adaptabilidad

Dentro del presente IDE, la *Adaptabilidad* se determina como la adopción e implementación, por parte de los colegios privados de Bogotá, de medidas hacia la adecuación de la infraestructura de las instituciones, de sus recursos, talento humano y de sus programas de aprendizaje para que sean acordes con las necesidades de los estudiantes, en toda su diversidad y capacidades. El propósito de

la *Adaptabilidad* en este documento es medir qué tanto los colegios privados se adaptan a las necesidades de sus estudiantes, y no qué tanto los estudiantes se adaptan al sistema. Esta concepción implica que no solo debe haber una vigilancia del Estado para el cumplimiento de esta dimensión, sino que la responsabilidad de dicha vigilancia y cumplimiento también recae en la comunidad educativa y en la sociedad en general.

Esta definición se adapta a partir de lo establecido por la UNESCO (2019) y el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1999), los cuales indican que la *Adaptabilidad* hace referencia a la capacidad del sistema educativo, público y privado, para adaptarse y transformarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con el fin de que estos permanezcan en él, por lo que debe ser flexible y responder al cambiante contexto social, en el que se considera necesario adecuar la infraestructura y los programas de aprendizaje a las condiciones de todos los estudiantes (Sentencia T743, 2013). Por su parte, el RTEI establece que la *Adaptabilidad* se encuentra relacionada con la flexibilidad que asume la educación para generar las condiciones necesarias para la satisfacción de los intereses y necesidades de los estudiantes (Smith & Baker, 2016). En esta misma línea, el IDEP (2020) identifica este concepto como la capacidad que tiene el sistema educativo para adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, de modo que se les motive a seguir aprendiendo y a continuar su trayectoria educativa (IDEP, 2020).

Así, en el presente ejercicio es importante indagar sobre la infraestructura, recursos y talento humano para estudiantes que necesiten atención especial, así como la existencia y divulgación de protocolos de atención integral y situaciones de riesgo, que aboguen por una buena convivencia escolar, en la que participen todos los miembros de la comunidad educativa (Andrades-Moya, 2020), y permitan un mayor bienestar de los estudiantes, unas mayores tasas de aprobación y menores tasas de deserción y extra-edad en el sistema (Blanco, Guevara, Lobo, López, & Ramírez, 2020).

E. Gestión administrativa

La *Gestión Administrativa* se entiende en este IDE tal como la describe Villegas et al. (2005) en la Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en donde indica que esta está orientada a gestionar o proveer los recursos financieros, físicos, logísticos y humanos necesarios a la prestación del servicio educativo en una institución educativa. Así, los procesos y actividades que hacen parte de la *Gestión Administrativa* buscan medir la gestión financiera que tienen las instituciones en cuanto al manejo de su cartera, la gestión institucional hacia los docentes, y la gestión académica y participación de diferentes actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones de los colegios privados de la ciudad.

Si bien esta dimensión no hace parte del modelo de las 4A de Tomasevski (2004), su inclusión en este IDE es apropiado puesto que, como se mencionó anteriormente, del modo en el que se gestione administrativa, financiera y académicamente en los colegios, dependerá el cumplimiento de las 4A. Además, incorporar esta dimensión va de la mano con los avances conceptuales y metodológicos realizados en la medición del RTEI, en el que, además de las 4A, se incluye la dimensión de *Gobernanza*, la cual busca analizar la financiación de la educación, así como las normas y regulación que cada país tiene para garantizar la prestación del sistema educativo.

En síntesis, lo expuesto anteriormente sobre las definiciones y revisión de literatura de cada A resaltan los aspectos que deben considerarse en el cumplimiento del derecho a la educación en la oferta privada en Bogotá adaptados del marco de las 4A de Tomasevski (2004). Cada una de estas dimensiones será analizada a partir de los datos recolectados de fuentes secundarias y de la encuesta, y permitirán tener un primer acercamiento al IDE de colegios privados de Bogotá.

3. Metodología del índice

La educación ofrecida por actores privados tiene la capacidad de atender poblaciones con necesidades especiales y prestar servicios de educación orientados a preferencias particulares. En este sentido, su pertinencia también se define en cuanto al estímulo de la diversidad a través del aumento de las oportunidades de elección, así como de la difusión de nuevas ideas, métodos y tecnologías. Un modelo de gestión a cargo de particulares que, en el ejercicio de sus derechos, ofrecen estos servicios a individuos que requieren educación en cualquier nivel.

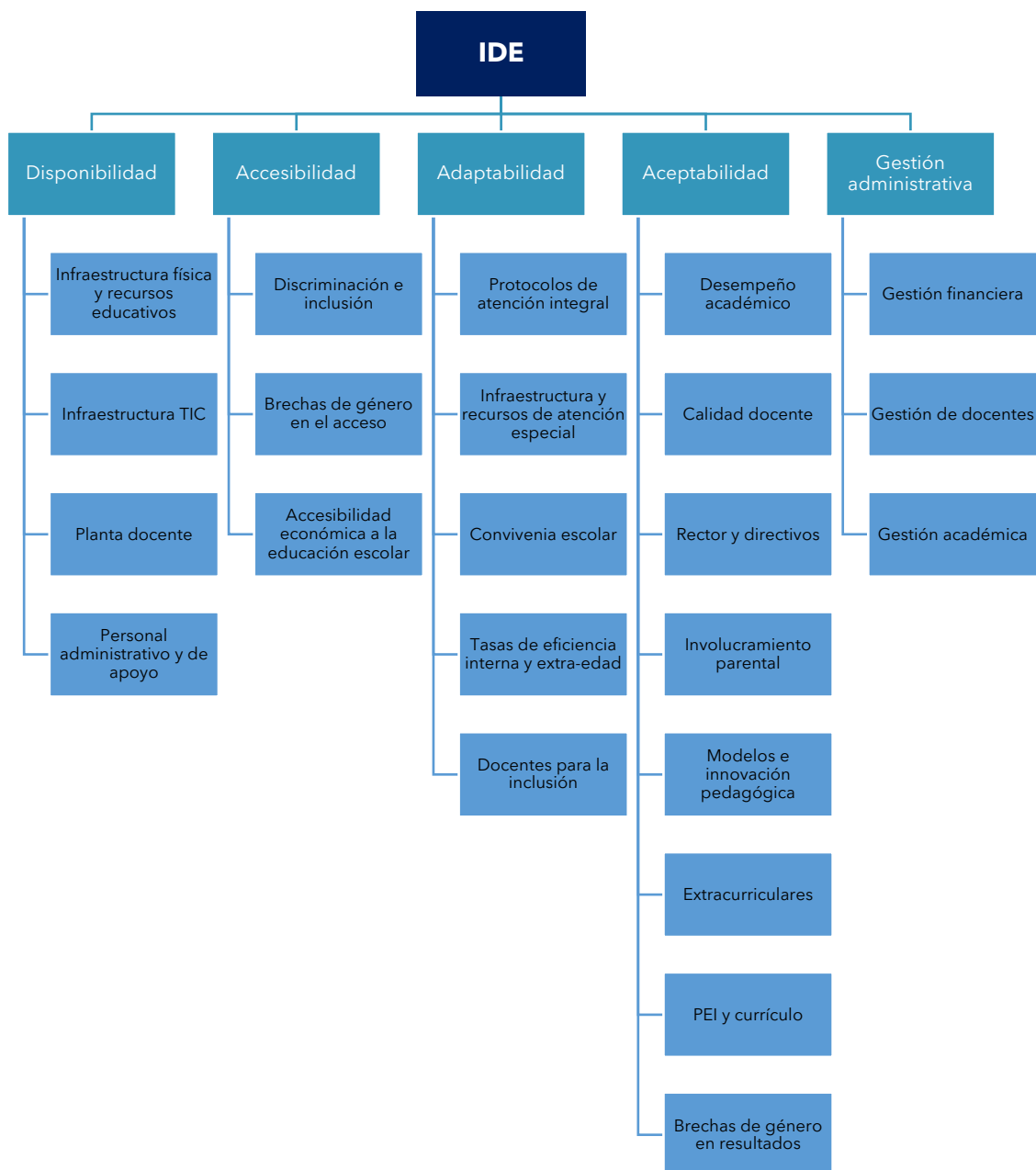
A pesar de que la educación ofrecida por actores privados ha surgido, en mayor medida, para dar respuesta a los cambiantes contextos sociales y suplir la falta de respuesta por parte de los Estados, esta no siempre se establece bajo unas condiciones idóneas. Al respecto se puede notar que en algunas ciudades de Colombia hay estudiantes que asisten a una educación ofrecida por actores privados de menor calidad que la pública (Guarín, Medina, & Posso, 2018). Observando estas dinámicas en la educación, surge la necesidad de monitorear, analizar y diagnosticar los colegios privados con el fin de garantizar mayores regulaciones por parte del Estado en aquellas instituciones del sector privado que evidencian bajos niveles de calidad en su educación.

Es indispensable que los indicadores que se generen para hacer seguimiento y monitoreo a la educación permitan evidenciar si el Estado cumple o no con respecto a la protección y promoción del derecho a la educación; y así establecer si el Estado agota todos los recursos de los que dispone para que la educación sea un derecho para todos y todas (Pérez Murcia, Uprimny Yepes, & Rodríguez Garavito, 2007). Por tanto, el Índice de Derecho a la Educación (IDE) se configura como el índice líder en estos temas.

En este orden de ideas, el IDE para colegios privados de Bogotá que aquí se presenta, permite comprender el cumplimiento del derecho a la educación consagrado en la Constitución Política de Colombia por parte de establecimientos educativos privados, centrando sus esfuerzos en una medición comparativa. Luego, es relevante mencionar que, para el caso de Bogotá, los colegios privados representan más de la mitad de las instituciones educativas y atienden a más del 40% de la matrícula estudiantil.

A. Estructura del índice

El IDE para colegios privados de Bogotá se compone de cinco (5) dimensiones que responden a las necesidades de medición de la realización del derecho a la educación en instituciones privadas. Cada dimensión se compone de subdimensiones, que a su vez se construyen a partir de indicadores. Todos los indicadores y subdimensiones responden así, conceptualmente a lo representado en la siguiente figura:

Figura II.1. Estructura IDE para colegios privados

La unidad de observación del índice son colegios privados. En este sentido, el índice permite tener una medición comparativa entre estos, identificando fortalezas y oportunidades de mejora. De igual forma, el IDE permite agregación por localidades, según los colegios que existen en dichos espacios geográficos.

El IDE se compone de 49 indicadores (entre simples y compuestos) que se normalizan⁴⁸ en una escala de 0 a 100, en la cual 100 significa la plena realización del derecho a la educación en sus diferentes

⁴⁸ Transformación en una escala de mismas unidades, en este caso de 0 a 100, que permite comparar indicadores.

indicadores. El índice tiene una estructura equiponderada; es decir, que todas las dimensiones tienen la misma ponderación ya que conceptualmente, y siguiendo a Bayona (2020), ninguna característica puede primar sobre otra cuando se está buscando garantizar la realización de un derecho.

El índice de colegios privados se diferencia del IDE de colegios oficiales propuesto por el IDEP en el tipo de indicadores usados para medir cada dimensión, que no solo se basan en fuentes secundarias de información sino en la recolección de información por medio de la encuesta, en la inclusión de la dimensión de *Gestión Administrativa* y en la clasificación e interpretación por niveles de desempeño los cuales se agrupan en Alto, Medio y Bajo. Estos grupos indican cuán capaz es el colegio de garantizar el derecho a la educación en el total y en cada una de las dimensiones.

B. Cálculo del índice

Antes del cálculo del IDE, es necesario realizar una serie de procedimientos que permiten tener la información precisa para proceder con el cálculo. Así, de forma inicial es necesario recopilar toda la información relevante para el cálculo de los indicadores. Esta información proviene de dos fuentes: **(i)** secundaria, que corresponde a fuentes y operaciones estadísticas ya existentes: Formulario C-600, Saber 11, Saber 3, 5, 9 y EVI; y **(ii)** primaria, que corresponde a la información recopilada en la encuesta del derecho a la educación para colegios privados. Una vez la información es sistematizada a nivel de colegios, se procede al cálculo de los indicadores en bruto que serán usados en los siguientes pasos del cálculo del índice⁴⁹.

Posterior al proceso del cálculo⁵⁰ de los indicadores en bruto, se procede a estandarizar los indicadores en valores entre cero (0) y cien (100), por lo que se requiere transformar las escalas de los indicadores brutos calculados, esto con el fin de que cada uno de estos indicadores tenga la misma unidad de medida. La técnica de proporción al máximo es una manera de normalizar índices y se lleva a cabo a través de una transformación de las variables, en la que cada observación se convierte en una proporción del valor máximo registrado. En este caso, se considera el rango de los valores que la variable adquiere y se transforman para llevarlos al intervalo positivo mayor a cero (0) y menor a uno (1) (Dodge, 2003). El cálculo es el siguiente:

$$\ddot{Y} = \frac{Y}{MAX(Y)}$$

Donde:

$\ddot{Y}$: es el indicador normalizado

Y : es el indicador original sin transformaciones

La unidad de análisis de mayor desempeño tendrá un valor de uno (1), y el de menor desempeño un valor cercano a cero (0). Este proceso se realiza para todos los indicadores que componen el índice.

⁴⁹ En el Anexo se muestra el listado y ficha técnica de todos los indicadores que componen el índice

⁵⁰ Para que un colegio sea incluido en el índice, y posteriormente sus datos sean tratados (e imputados, de ser necesario), debe cumplir con una regla de inclusión: el colegio debe contar con información suficiente para calcular al menos el 60% de cada subdimensión.

Por último, es necesario multiplicar el valor resultante por cien (100) para obtener un rango entre cero (0) y cien (100).

Al tener la base consolidada de indicadores normalizados, se procede a determinar los valores faltantes⁵¹ que se presentan en cada uno de los indicadores. Posteriormente, se realiza una imputación usando un modelo de componentes principales⁵² para cada una de las subdimensiones que presentan indicadores con valores faltantes, donde se usan los indicadores que, si contienen la información completa, se pueden estimar los valores que no la presentan.

Finalmente, teniendo la base de indicadores normalizados y sin valores faltantes, se procede con el cálculo del índice mediante una agregación por promedio simple de los indicadores de la siguiente forma:

1. Inicialmente, se realiza el cálculo de las subdimensiones mediante un promedio simple de los indicadores que las componen. Por ejemplo, la subdimensión ACE-42 se construye con el promedio simple de los indicadores ACE-421 y ACE-422.
2. Posterior al cálculo de las subdimensiones, se realiza el cálculo de las dimensiones, las cuales se construyen con el promedio simple de las subdimensiones que la componen. Por ejemplo, la dimensión de *Disponibilidad* (DIS) se compone de las subdimensiones DIS-11, DIS-12, DIS-13 y DIS-14, siendo DIS el promedio simple de estas 4 últimas.
3. Por último, se realiza el cálculo del IDE, el cual es el promedio simple de las 5 dimensiones que componen el índice.

Como paso final, se procede a determinar a qué grupo de desempeño pertenece cada colegio por dimensión e IDE. En este sentido, se clasifican las instituciones educativas en tres grupos que permiten medir el grado en el que las instituciones pueden garantizar el derecho a la educación, de manera que se puedan identificar las dimensiones que enfrentan más retos para el goce del derecho a la educación. En consecuencia, aquellas instituciones educativas cuyo IDE o dimensiones se encuentra entre **0 - 40 puntos** implica que tienen privaciones que no les permiten proveer el derecho a la educación de una forma adecuada; **mayor a 40 y hasta 55** se encuentran con algunas limitaciones para la prestación del servicio, mientras que, si se encuentran en un nivel **mayor a 55 hasta 100** los colegios cuentan con las capacidades en cada dimensión para ofrecer de forma óptima el derecho a la educación. Gráficamente, se observaría así:

Figura II.2. Grupos de clasificación IDE



⁵¹ Datos que no fueron posibles recopilar para algún colegio.

⁵² Esta imputación se realiza con el modelo de análisis de componentes principales, una técnica estadística que busca describir un conjunto de datos con unas nuevas variables llamadas "componentes", las cuales no presentan correlación entre ellas y describen de la mejor manera la varianza de las variables iniciales, en nuestro caso los indicadores. Por ende, al tener los componentes principales, se logra realizar una estimación sobre cualquiera de las variables que componen el modelo que, para este caso, serían los indicadores que componen un subdimensión.

Capítulo 5. Resultados del Índice del Derecho a la Educación para Colegios Privados de Bogotá

En esta sección se analizan los resultados del IDE de colegios privados de Bogotá. Se aclara que, para profundizar en cómo entender o leer el IDE, así como las definiciones y métodos de cálculo de todos los indicadores, se puede consultar el Anexo 2.

A. Generalidades

Cifras destacadas

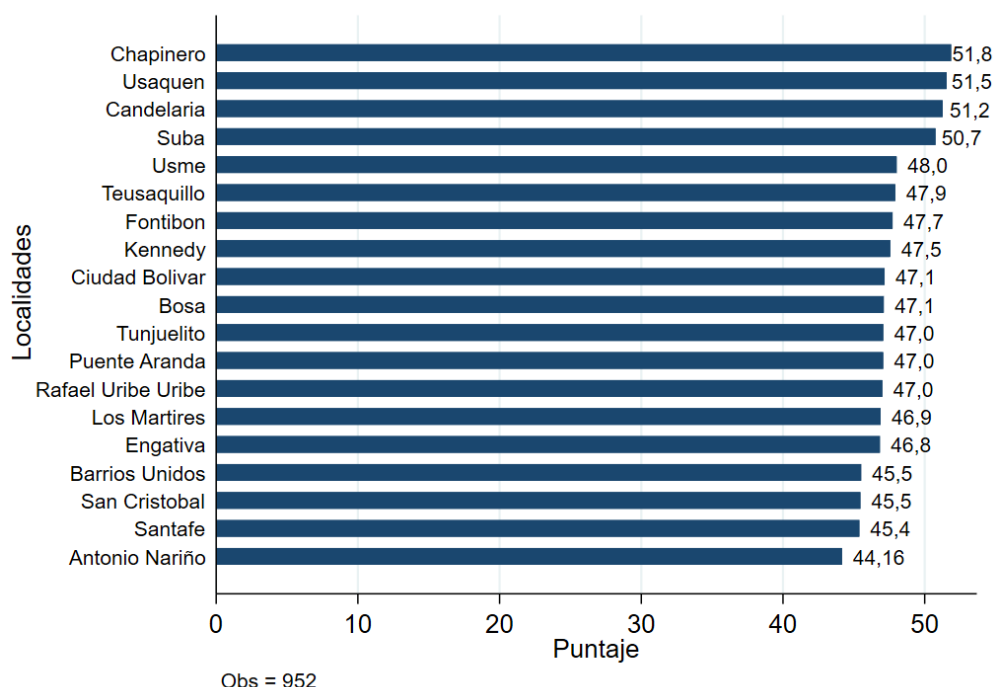
- En promedio los colegios privados de Bogotá participantes en el estudio cumplen en un 48.1% el Índice del Derecho a la Educación, clasificándose en un nivel medio de cumplimiento. Chapinero obtuvo el puntaje promedio más alto y Antonio Nariño el puntaje más bajo.
- Los colegios puntúan bajo para las dimensiones de *Disponibilidad* y *Accesibilidad*, medio para *Adaptabilidad*, y alto para *Aceptabilidad* y *Gestión Administrativa*.
- *Gestión Administrativa* es la dimensión con el puntaje promedio más alto, por encima de los 60 puntos, seguido de *Adaptabilidad*, luego *Aceptabilidad*, en tercer lugar, *Accesibilidad* y, por último, *Disponibilidad*.
- Los colegios con jornada completa obtuvieron el puntaje promedio más alto de todas las jornadas, al igual que los colegios con estudiantes cuyas viviendas son predominantemente de estratos 4, 5 y 6. Por el contrario, los colegios de género mixto obtuvieron el puntaje más bajo, al igual que los de calendario A.
- Del total de colegios privados de Bogotá, el IDE se calculó para 952 colegios; debido a que la información necesaria para su cálculo fue provista por ellos mediante el diligenciamiento de la encuesta (ver reglas de inclusión en la sección de metodología del IDE).

Luego de abordar los detalles contextuales del IDE de colegios privados, se pasa a analizar los resultados obtenidos mediante su cálculo para 2020. De esta forma, se tiene que el IDE promedio para los colegios no oficiales en Bogotá en el año 2020 es equivalente a 48.1 puntos. Lo anterior implica, que los colegios privados tienen un cumplimiento clasificado como medio del derecho a la educación. En otros términos, en promedio, los colegios privados de Bogotá cumplen en un 48.1% las condiciones del derecho a la educación.

Ahora bien, al desagregar por localidad, Chapinero obtuvo el puntaje promedio más alto de Bogotá, 7.7 puntos por encima a Antonio Nariño, que se observa cómo la localidad con el puntaje más bajo (ver Gráfica II.1). Esto quiere decir que las localidades con el promedio más alto son las más cercanas al cumplimiento o plena realización del derecho de la educación con respecto a las localidades que tuvieron un puntaje promedio más bajo. Seguido a Chapinero, se encuentran las localidades de Usaquén, Candelaria y Suba, con puntajes por encima de 50. Por el contrario, a Antonio Nariño le

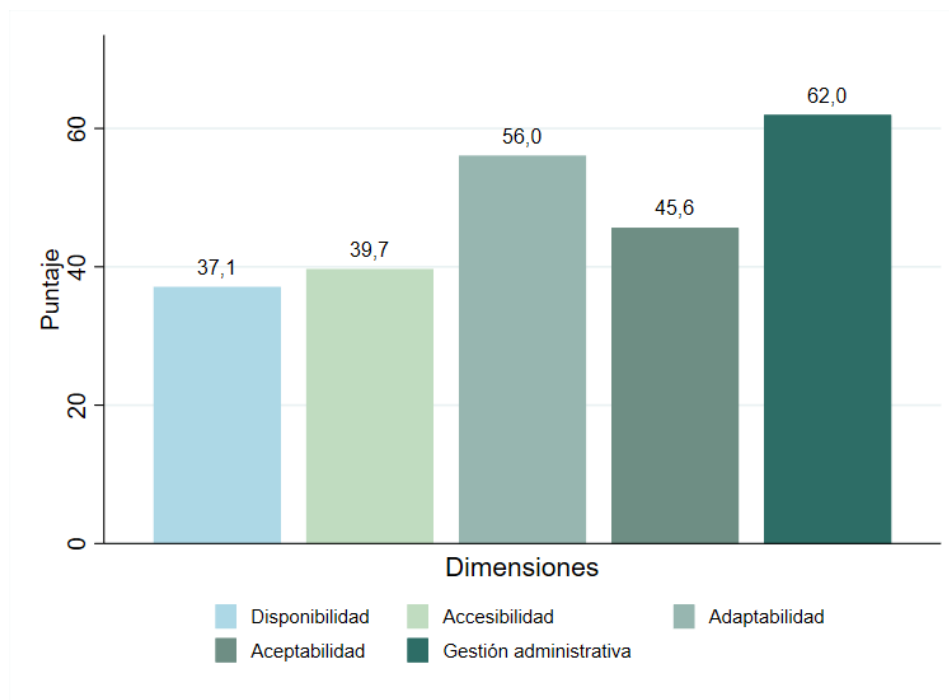
siguen las localidades de Santa Fe y San Cristóbal que tuvieron puntajes inferiores a 46, siendo estas las que menor desempeño tienen respecto a las capacidades de garantizar la realización del derecho a la educación, principalmente por los rezagos en las dimensiones de *Disponibilidad* y *Accesibilidad*.

Gráfica II.1. Puntaje promedio del Índice del Derecho a la Educación por localidad



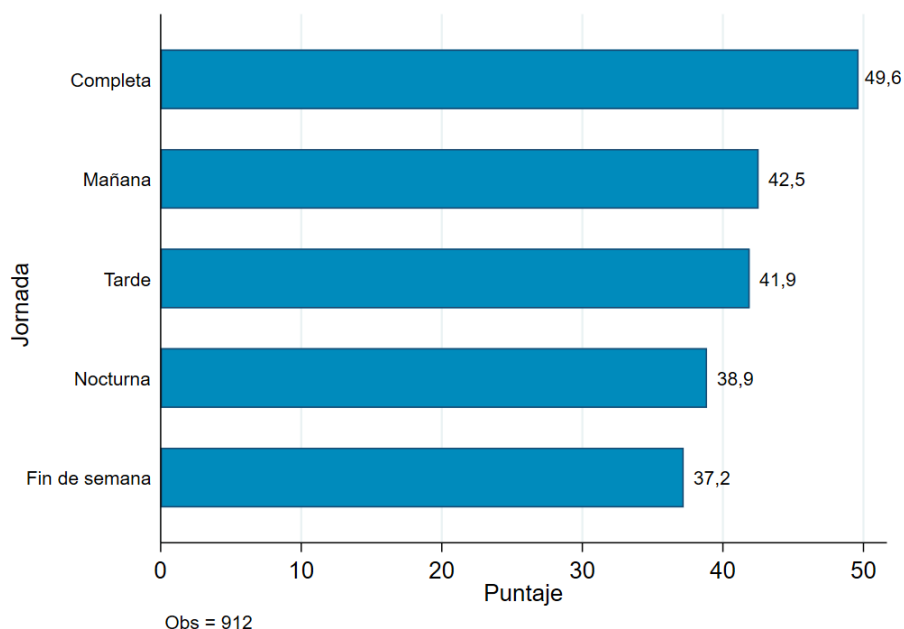
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

En cuanto a los niveles de desempeño, los datos analizados arrojaron que la gran mayoría de colegios, **70.4%**, obtienen un desempeño **medio**, el **15.7%** un nivel **alto** y el **14%** un nivel **bajo**. Esto está supeditado a los resultados de cada dimensión del IDE. En particular, *Gestión Administrativa* es la dimensión que obtuvo el puntaje promedio más alto, por encima de los 60 puntos, seguido de *Adaptabilidad*, luego *Aceptabilidad*. En tercer lugar, está *Disponibilidad* y, por último, *Accesibilidad* que se encuentra por debajo de los 15 puntos (ver Gráfica II.2). Más adelante se enfatiza en los distintos componentes de cada dimensión, para ver a profundidad la explicación detrás del comportamiento de cada una. Así, de manera general se tiene que los colegios puntúan bajo para las dimensiones de *Disponibilidad* y *Accesibilidad*, medio para *Adaptabilidad*, y Alto para *Aceptabilidad* y *Gestión Administrativa*, lo cual explica el comportamiento y desempeño general del IDE en la ciudad.

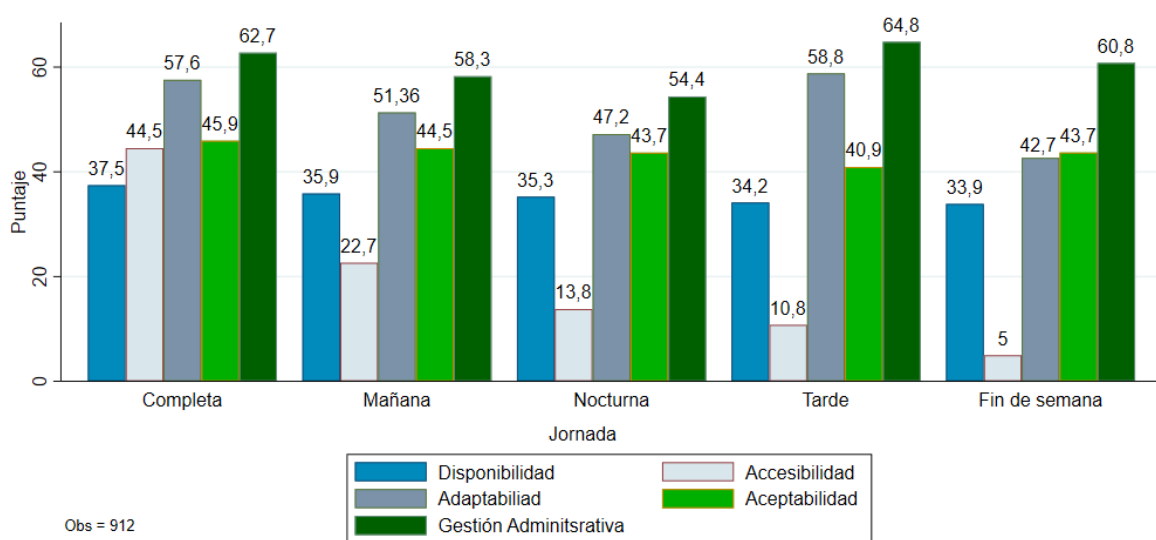
Gráfica II. 2. Puntaje promedio del Índice del Derecho a la Educación por dimensión

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

De acuerdo con las características de los colegios, en primera medida, se observa que aquellos con un mayor puntaje promedio son los que contemplan una jornada completa, con 49.6 puntos (ver Gráfica II.3), es importante resaltar que la mayoría de los colegios privados de Bogotá (el 74%), se encuentran en esta jornada. En contraste, los colegios con jornada de fin de semana obtuvieron el puntaje más bajo (5 puntos) en la dimensión de *Accesibilidad*, en comparación con aquellos de otras jornadas, (ver Gráfica II.4). Por su parte, el puntaje más alto, de 64.8, lo obtienen los colegios de jornada de la tarde para la dimensión de *Gestión Administrativa*.

Gráfica II.3. Puntaje promedio del Índice del Derecho a la Educación por jornada

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 912), fecha de corte: 10/12/2021

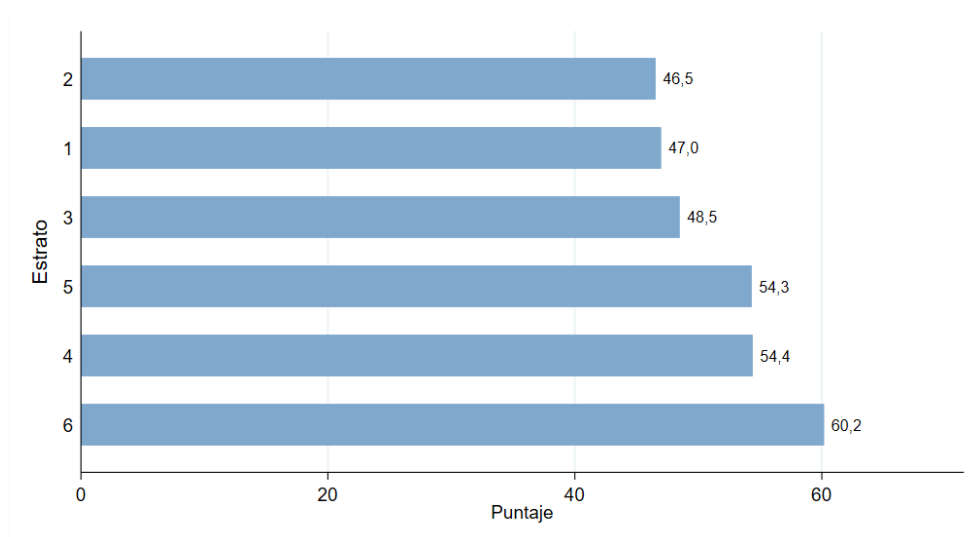
Gráfica II. 4. Puntaje promedio del Índice del Derecho a la Educación por jornada según cada dimensión

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 912), fecha de corte: 10/12/2021

Pasando al análisis por estrato predominante de la vivienda donde habitan los estudiantes, se encuentra que los estratos con puntajes promedio más alto son los 4, 5 y 6, contrario a los estratos 1, 2 y 3 que obtuvieron los puntajes promedios más bajos (no en ese orden necesariamente) (ver Gráfica II.5). También, el estrato 6 es el único que supera el umbral de los 60 puntos y, es 13.7 puntos mayor que el puntaje del estrato 2, que presenta el más bajo en general. Desagregando por dimensiones,

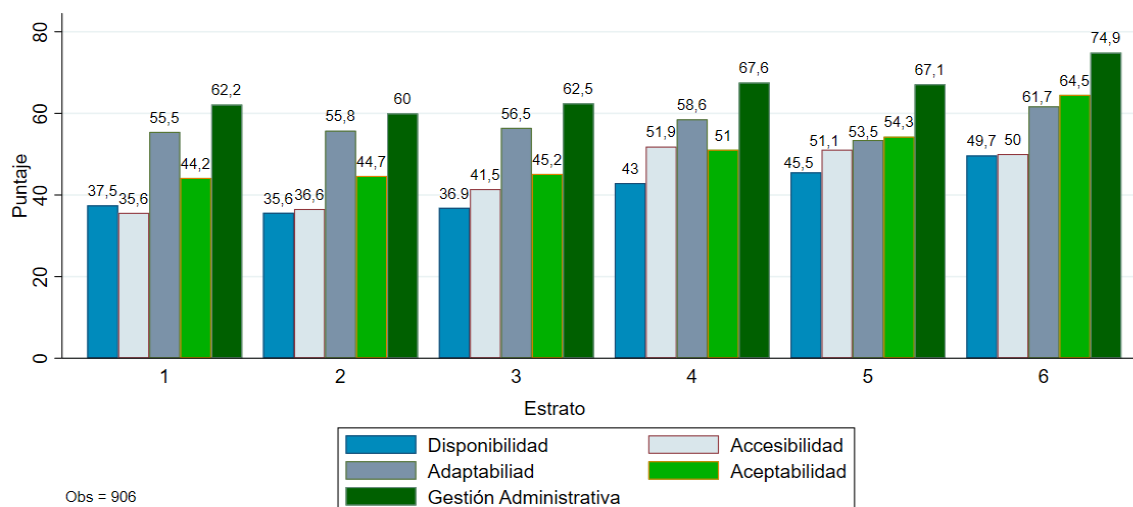
nuevamente se evidencia que los colegios con estrato 6 predominante de la vivienda de los estudiantes, obtuvieron los puntajes más altos para todas las dimensiones (ver Gráfica II.6), caso contrario al estrato 2, el cual, obtuvo los puntajes más bajos para 2 de las 5 dimensiones (*Disponibilidad y Gestión Administrativa*).

Gráfica II. 5. Puntaje promedio del Índice del Derecho a la Educación por estrato predominante de la vivienda donde habitan los estudiantes



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 906), fecha de corte: 10/12/2021

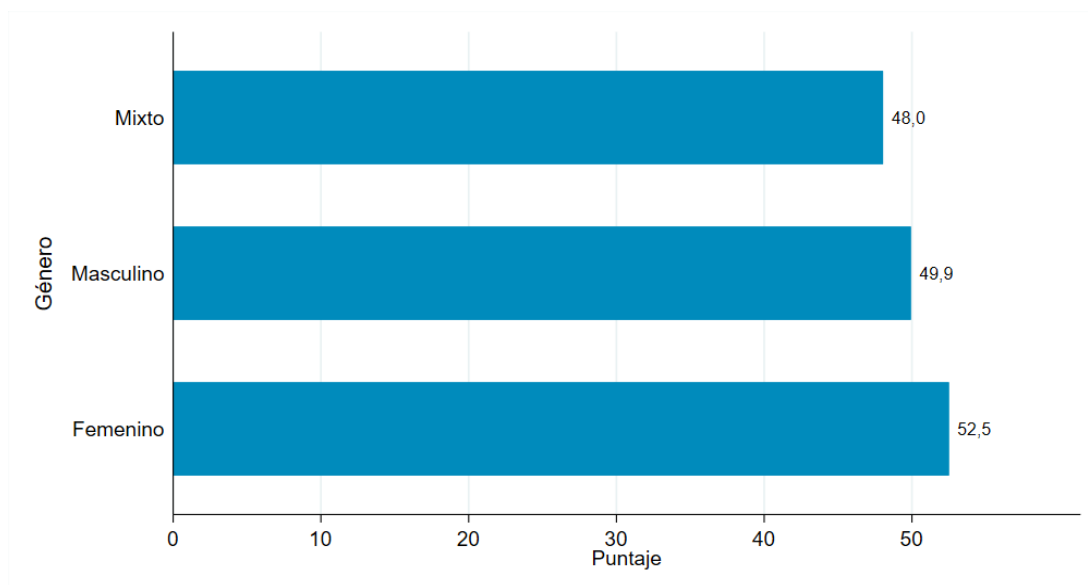
Gráfica II. 6. Puntaje promedio del Índice del Derecho a la Educación por estrato predominante de la vivienda donde habitan los estudiantes según cada dimensión



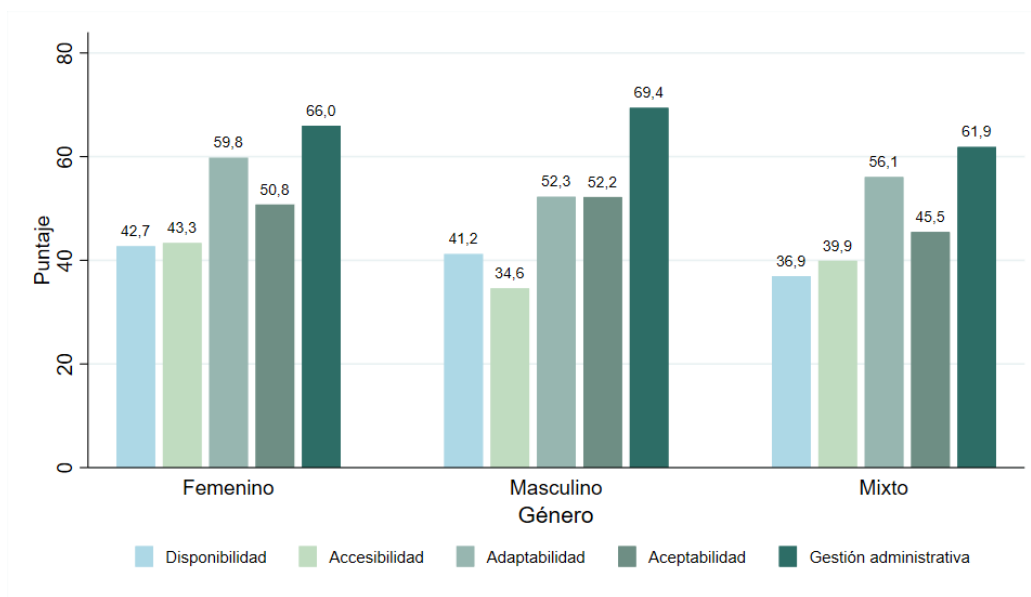
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 906), fecha de corte: 10/12/2021

Con respecto al puntaje promedio del IDE por el género de los estudiantes que atiende el colegio, no se encuentra una gran diferencia entre aquellos de un solo género, es decir, femenino versus masculino, aunque los colegios femeninos que presentan un mayor puntaje (ver Gráfica II.7). De igual manera, los colegios mixtos obtuvieron el puntaje más bajo, 4.5 puntos por debajo de los colegios de género únicamente femenino. Frente a la desagregación por dimensión, si bien los colegios de género femenino obtienen el mayor puntaje general, no dominan el puntaje promedio por dimensión, además, son los colegios masculinos quienes presentan el puntaje más alto en *Gestión Administrativa* (ver Gráfica II.8).

Gráfica II. 7. Puntaje promedio del Índice del Derecho a la Educación por el género de los estudiantes que atiende el colegio

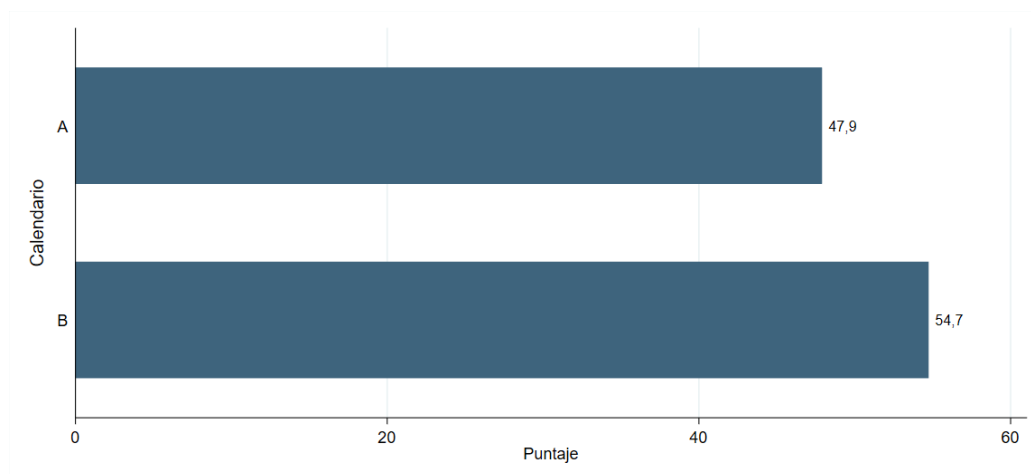


Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 917), fecha de corte: 10/12/2021

Gráfica II. 8. Puntaje promedio del Índice del Derecho a la Educación por género según cada dimensión

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 917), fecha de corte: 10/12/2021

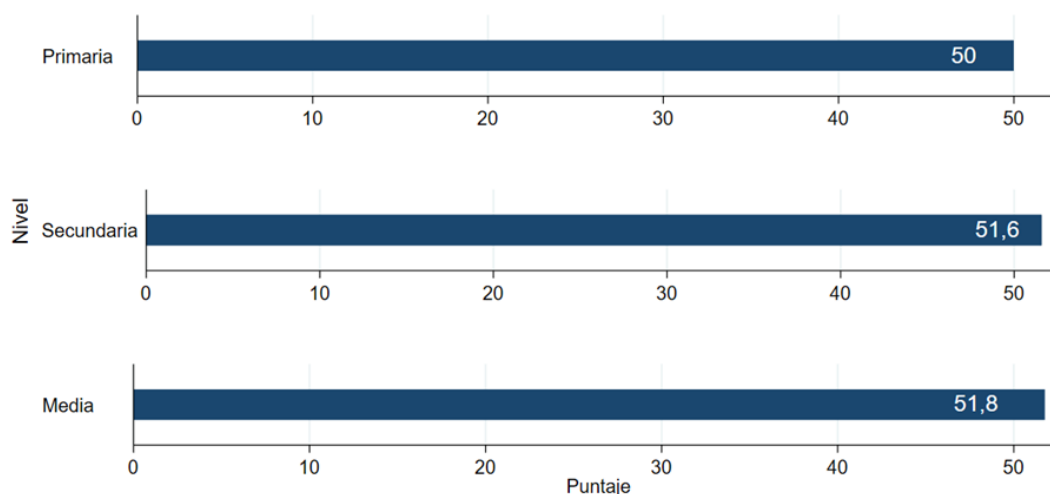
Pasando al análisis de otra característica, se tienen los colegios según su calendario: A o B. Con un puntaje considerablemente mayor (6.8 puntos), los colegios calendario B obtuvieron el puntaje más alto (ver Gráfica II.9). Frente a los puntajes por dimensión, los colegios calendario B superan los puntajes de los colegios calendario A en todas.

Gráfica II. 9. Puntaje promedio del Índice del Derecho por calendario

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 912), fecha de corte: 10/12/2021

Finalmente, observando el nivel educativo de los colegios privados en 2020, aquellos que ofertan niveles de educación media son los que presentan un mayor puntaje en comparación con aquellos que ofertan niveles de básica primaria y secundaria (ver Gráfica II.10)⁵³. En este sentido, los colegios que ofertan niveles de básica primaria, poseen el puntaje más bajo, a saber: 1.8 puntos por debajo del puntaje de media. En términos de las dimensiones, la de *Disponibilidad* es la que cuenta con los menores puntajes, y se observa que los colegios con niveles de media presentan puntajes más altos para 3 de las 5 dimensiones (*Accesibilidad*, *Aceptabilidad* y *Gestión Administrativa*).

Gráfica II.10. Puntaje promedio del Índice del Derecho a la Educación por nivel educativo ofertado



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

Principales recomendaciones

- El Distrito debe fomentar, por los medios que disponga la ley, generar estrategias de articulación con los colegios privados de la ciudad para mejorar las condiciones de las dimensiones de *Disponibilidad* y *Accesibilidad* (ver recomendaciones específicas en las secciones correspondientes a cada dimensión).
- Las brechas referentes a la realización del derecho a la educación se hacen más evidentes de acuerdo con las condiciones socioeconómicas de los colegios; lo cual invita a reflexionar acerca de acciones particulares de cada colegio para cerrar estas brechas en articulación con las estrategias que el Distrito proponga e implemente con ellos. Los colegios, independientemente

⁵³ Esta división no es excluyente, lo que quiere decir que los colegios privados que ofertan media pueden también ofrecer básica primaria y secundaria.

de los posibles programas del Distrito, deberían intentar subsanar, en la medida de sus posibilidades, las brechas internas en su institución.

- Se resaltan los buenos desempeños en *Gestión Administrativa y Aceptabilidad*, lo cual se traduce en una oportunidad para seguir mejorando estos resultados, y que el Distrito proponga estrategias para replicar estas buenas prácticas en colegios que no las tengan (ver recomendaciones específicas en las secciones correspondientes a cada dimensión).

B. Asequibilidad (Disponibilidad)

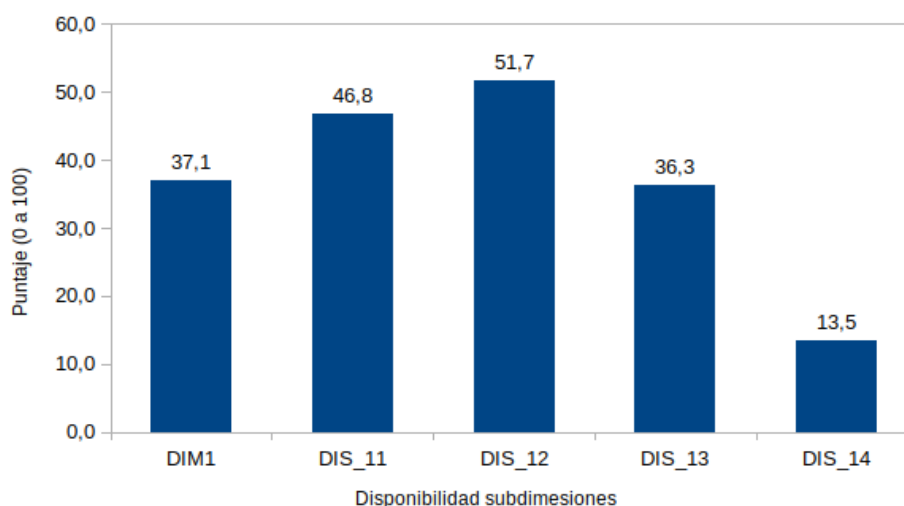
Cifras destacadas

- La subdimensión DIS-12 *Infraestructura TIC* es la que reporta un mayor puntaje promedio con un total de 51.7 puntos, seguida por DIS-13 *Planta docente* y DISS-11 *Infraestructura física y recursos educativos*, con 46.8 y 36.31 puntos, respectivamente. Los colegios privados de Bogotá, para 2020, presentaron un puntaje promedio de 13.5 en la subdimensión DIS-14 *Personal administrativo y de apoyo*.
- El 78.09% de los establecimientos educativos privados se encuentran en el grupo de desempeño bajo, el 20,91% en el nivel de desempeño medio y solo 1.007% de los establecimientos se encuentra en el nivel alto.
- Por nivel educativo, el de básica secundaria y media cuentan con mayor puntaje en la dimensión de *Disponibilidad*.
- Por su parte, los colegios femeninos presentan mayor puntaje en *Disponibilidad* con un total de 42.7 puntos, lo que representa casi 5.7 puntos por encima de los colegios mixtos, que solo alcanzan 36.9 puntos.
- Los colegios donde el estrato 6 es el predominante de la vivienda donde habitan sus estudiantes, obtienen mejores puntajes en la dimensión.
- Aunque todas las localidades de la ciudad están por encima de 35 puntos en *Disponibilidad*, existe una brecha de 8.87 puntos entre la localidad con mejor puntaje (Chapinero) y la que reporta menor puntaje (Usme).
- En suma, todas las localidades presentan desempeño bajo en la dimensión de *Disponibilidad*, debido principalmente al bajo porcentaje obtenido en el subdimensión DIS-14 *Personal administrativo y de apoyo*.

Como se mencionó previamente, la primera dimensión que compone el IDE es la *Disponibilidad*, la cual se entiende como la obligación del Estado de crear instituciones suficientes para todos, así como facilitar unas condiciones óptimas y la existencia de insumos suficientes para la prestación del servicio educativo. En este sentido, con el fin de medir esta dimensión, se toman en cuenta cuatro subdimensiones, a saber: (i) DISS-11 *Infraestructura física y recursos educativos*, (ii) DIS-12 *Infraestructura TIC*, (iii) DIS-13 *Planta docente*, y (iv) DIS-14 *Personal administrativo y de apoyo*.

Los resultados muestran que el puntaje promedio para la dimensión de *Disponibilidad* en los colegios privados de Bogotá en 2020 fue de 37.8 puntos, lo que se considera un nivel bajo de cumplimiento. Como se mencionó anteriormente, esta dimensión consta de cuatro subdimensiones, de las cuales, la DIS-12 *Infraestructura TIC* es la que reporta un mayor puntaje promedio con un total de 51.7 puntos, seguida por DISS-11 *Infraestructura física y recursos educativos* y DIS-13 *Planta docente*, con 46.8 y 36.3 puntos, respectivamente. Los colegios privados de Bogotá, para 2020, presentaron un puntaje promedio de 13.5 en la subdimensión DIS-14 *Personal administrativo y de apoyo*, lo que indica cuán integral es el servicio prestado por la institución educativa, considerando que, sumado a los docentes, se debe contar con personal de apoyo en psicología, enfermería, entre otros (ver Gráfica II.11).

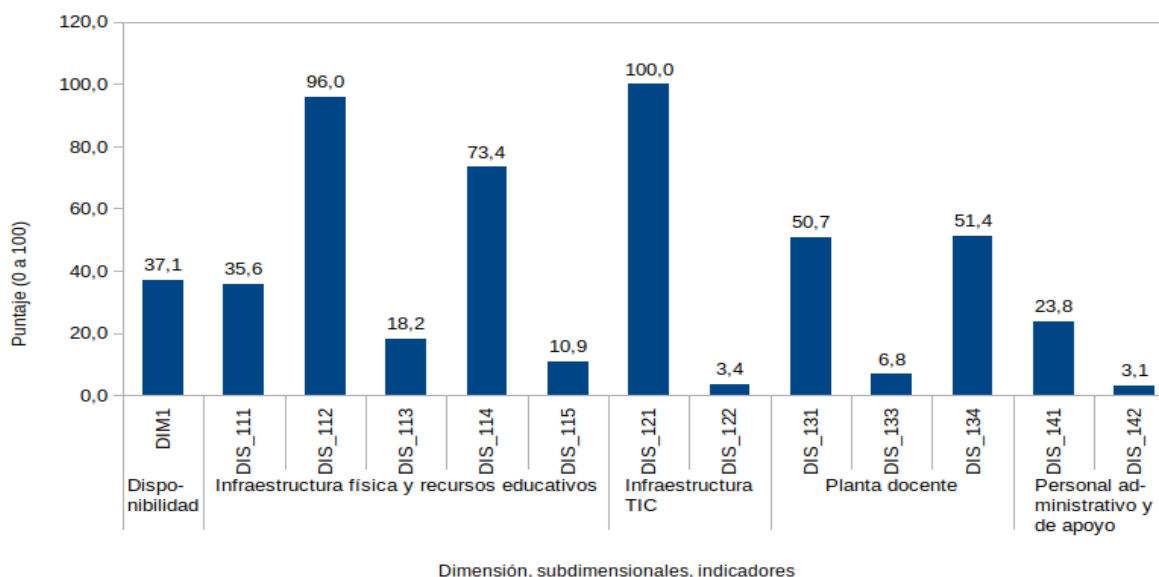
Gráfica II.11. Puntaje promedio *Disponibilidad* y sus subdimensiones para el IDE de los colegios privados de Bogotá



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

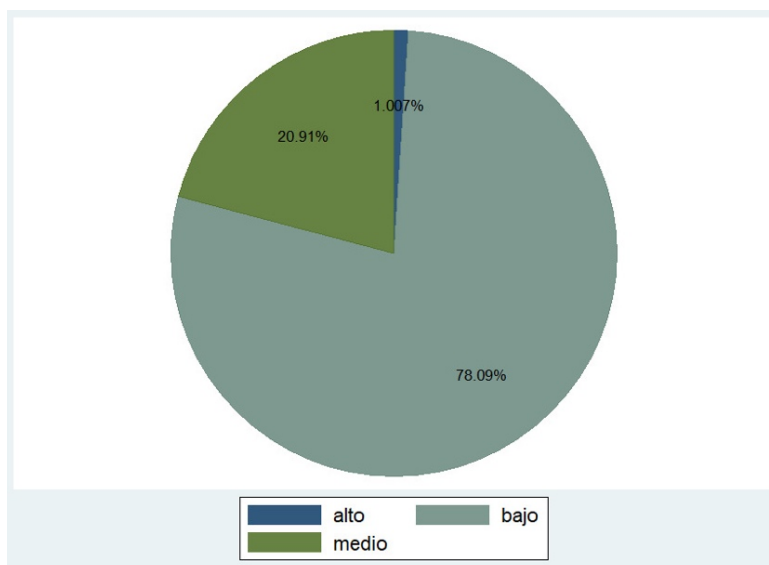
La subdimensión DIS-12 *Infraestructura TIC*, está compuesta por dos indicadores: (i) DIS-121 *Acceso a conectividad e internet*, y DIS-122 *Relación dispositivos tecnológicos por estudiante*. De estos dos, el primero presenta un puntaje promedio de 100 (ver Gráfica II.12), razón por la cual, esta subdimensión es la que más aporta a la *Disponibilidad* de los colegios privados de Bogotá en 2020.

Por su parte, la dimensión DIS-11 *Infraestructura física y recursos educativos* se compone por cinco indicadores, de los cuales, DIS-112 *Acceso a servicios públicos*, es el que presenta mayor puntaje promedio con un total de 96, seguido de DIS-114 *Estado de la infraestructura física* con 73.4 puntos. Esto indica que, en promedio, los colegios privados de la ciudad tienen un buen acceso a servicios públicos de manera continua y presentan un buen estado de la infraestructura física y espacios académicos del colegio en términos arquitectónicos y ambientales. Como se mencionó previamente, DIS-14 *Personal administrativo y de apoyo*, es el subdimensión que presenta menor puntaje (13.5 puntos), lo cual se explica por la baja relación de personal administrativo versus número de estudiantes (DIS-142).

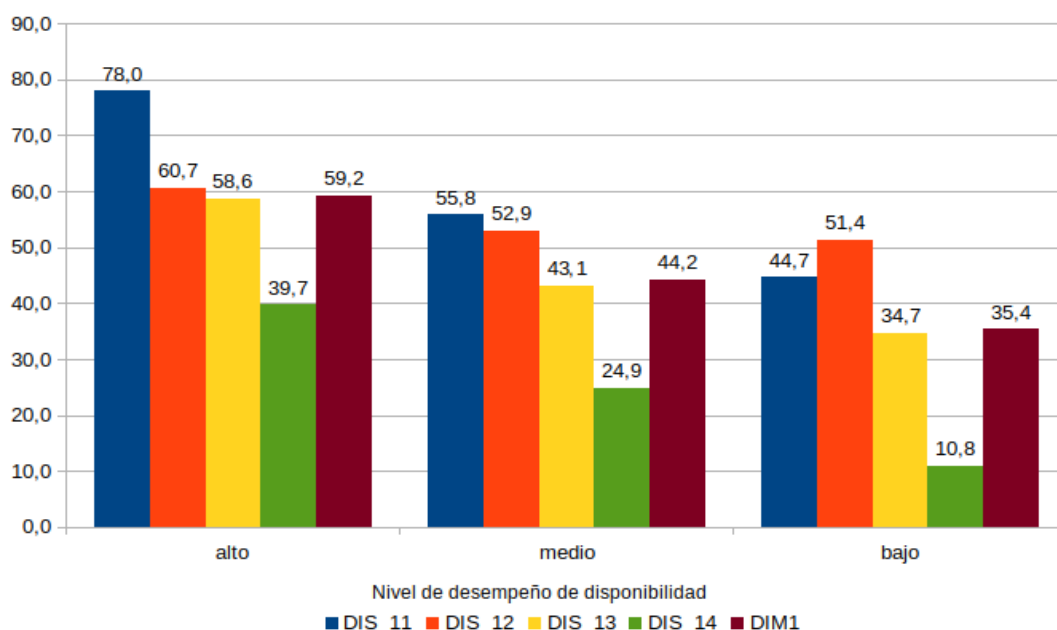
Gráfica II.12. Puntaje Disponibilidad para Bogotá

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

Al analizar los puntajes promedio de Disponibilidad y sus correspondientes niveles de desempeño, se observa que la mayoría de los colegios privados de Bogotá (78.09% - 743 colegios privados) obtienen un nivel de desempeño bajo, seguido por el nivel medio con un total de 17.56% (199 colegios privados) y solamente 10 colegios clasificaron en el nivel de desempeño alto. Se puede ver que esta clasificación se da en gran medida a los resultados obtenidos en la DIS-14 *Personal administrativo y de apoyo* en la que los colegios de desempeño bajo obtienen un puntaje de 13.5, lo que representa una brecha de aproximadamente 30 puntos con los colegios que obtuvieron un nivel de desempeño alto. En cada uno de los niveles de desempeño, la subdimensión con mejores resultados es la DIS-12 *Infraestructura TIC*. (Gráfica II.13 y Gráfica II.14).

Gráfica II. 13. Porcentaje de colegios por nivel de desempeño en Disponibilidad

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

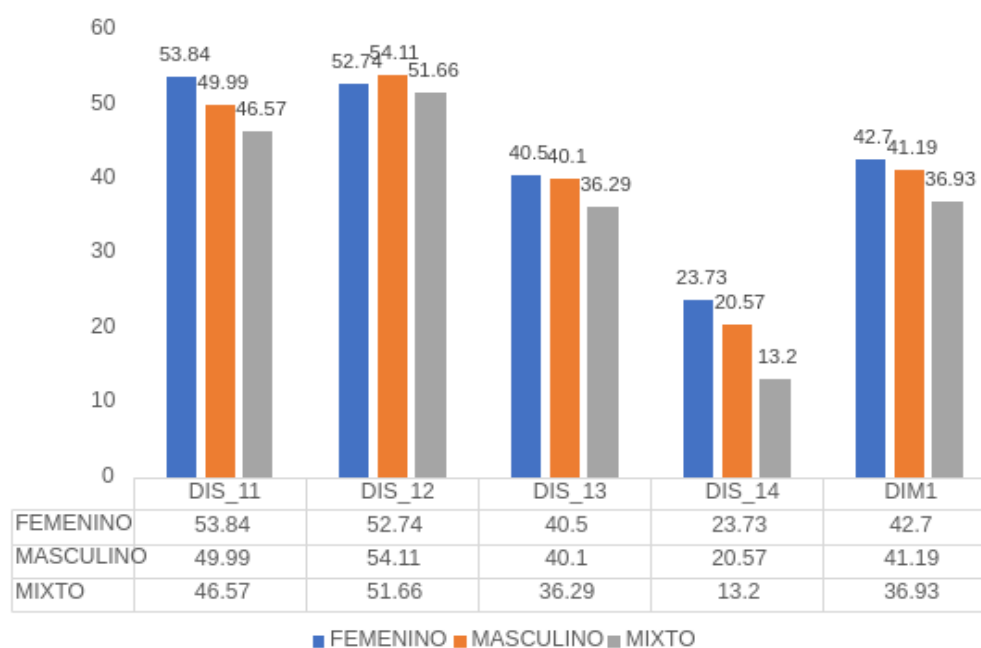
Gráfica II. 14. Puntaje Disponibilidad por subdimensiones y niveles de desempeño

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

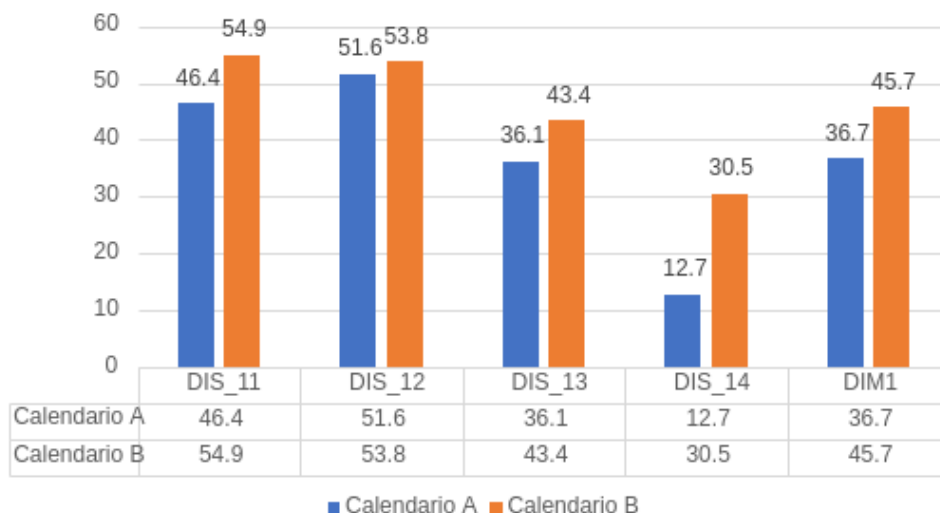
Por otra parte, al analizar la información según nivel educativo, se encuentra que los niveles básica secundaria cuentan con mayor puntaje promedio en la dimensión de *Disponibilidad*, alcanzando los 37.9 puntos.

Con respecto al género de los estudiantes que atiende el colegio, los colegios femeninos presentan mayor puntaje en *Disponibilidad* con un total de 42.7 puntos, lo que representa casi 5 puntos por encima de los colegios mixtos, que solo alcanzan 32.93 puntos. Esto se debe a que los colegios femeninos toman el liderazgo en cada una de las dimensiones, excepto en la DIS-12 *Infraestructura TIC*, donde los colegios masculinos tienen 41.19 puntos, lo que representa 1.5 puntos por encima de los femeninos (ver Gráfica II.15). Por otra parte, según el calendario académico que tienen los colegios privados de Bogotá, los que pertenecen al calendario B obtienen mejor puntaje en cada una de las subdimensiones que componen la dimensión de *Disponibilidad* (ver Gráfica II.16).

Gráfica II. 15. Puntaje promedio *Disponibilidad* y sus subdimensiones por el género de los estudiantes que atiende el colegio

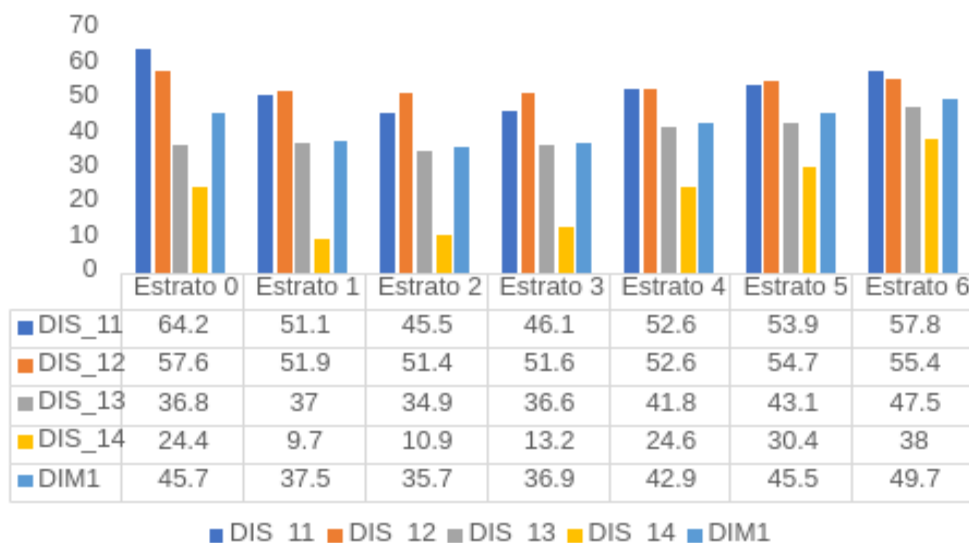


Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

Gráfica II. 16. Puntaje promedio *Disponibilidad* y subdimensiones por calendario académico

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

Con relación a los puntajes obtenidos en la dimensión y subdimensiones de *Disponibilidad* con respecto al estrato socioeconómico que prima en las instituciones educativas, se observa que los colegios donde el estrato 6 es el predominante entre las viviendas de los estudiantes, siempre obtiene los mejores puntajes, seguido del estrato 5. Mientras que los colegios donde es predominante el estrato 2, obtienen mejores puntajes que el estrato 3 y 4 (ver Gráfica II.17).

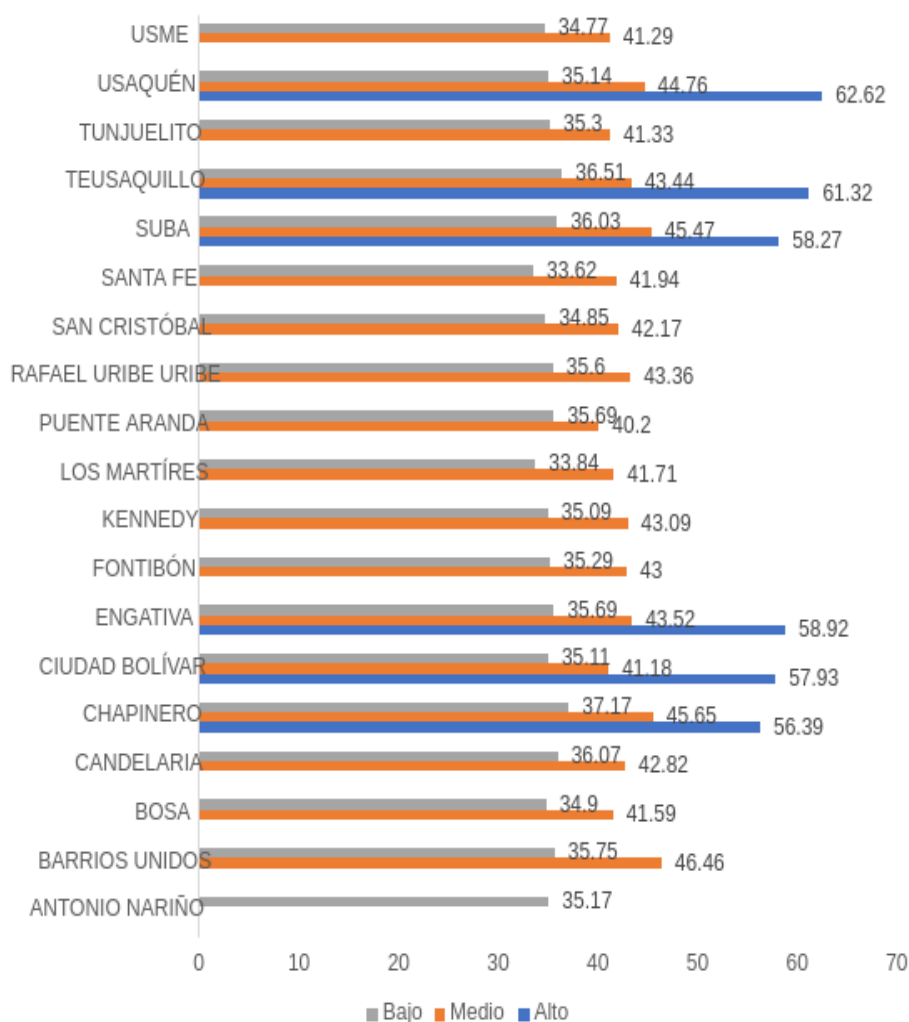
Gráfica II. 17. Puntaje promedio *Disponibilidad* y sus subdimensiones por estrato socioeconómico predominante de las viviendas de los estudiantes

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

El IDE para los colegios privados de Bogotá permite hacer un análisis desagregado a nivel de localidad. Todas las localidades de la ciudad están por encima de 35 puntos en la *Disponibilidad*, sin embargo, existe una brecha de 8 puntos entre la localidad con mejor puntaje (Chapinero) y la que reporta menor puntaje (Usme). Por encima del puntaje promedio (37.13 puntos) se encuentran seis localidades, a saber: Barrios Unidos (37.46), Teusaquillo (38.59), La Candelaria (39.13), Suba (39.48), Usaquén (40.29) y Chapinero (43.50)

Según el puntaje que obtenga cada colegio en la dimensión, se clasifica en el grupo con puntaje alto, medio o bajo en *Disponibilidad* y se agrupan a nivel de localidad. En este sentido, como se puede evidenciar en la Gráfica II.18, solo 6 localidades tienen presencia de colegios que están dentro del grupo de desempeño alto (Chapinero, Suba, Engativá, Ciudad Bolívar, Teusaquillo y Usaquén), superando los 55 puntos. También se observa que 19 localidades de la ciudad tienen colegios que pertenecen al grupo de desempeño bajo, con un promedio de 31.6 puntos, siendo Usme, con 34.7 puntos la que tiene el menor puntaje promedio reportado. Por su parte, 18 de las 19 localidades de la ciudad cuentan con presencia de colegios con nivel de desempeño medio.

Gráfica II. 18. Puntaje promedio *Disponibilidad* por localidad según grupo de colegio 2020



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

A nivel de subdimensiones, la DIS-12 *Infraestructura TIC*, presenta los mejores puntajes a nivel de la ciudad, alcanzando un total de 51.7 puntos. Aquí, es importante mencionar que Chapinero se posiciona como la localidad con mejores puntajes en la ciudad para cada una de las subdimensiones, a saber: 53.9 puntos en DIS-12 *Infraestructura TIC*, 53.4 puntos en DISS-11 *Infraestructura física y recursos educativos*, 43.7 puntos en DIS-13 *Planta docente* y 24.9 puntos en DIS-14 *Personal administrativo y de apoyo*. Por otro lado, Usme es la localidad con menor puntaje en la dimensión de *Disponibilidad*, esto se explica porque es la que menor puntaje obtiene en DIS-12 *Infraestructura TIC* con 51 y DIS-14 *Personal administrativo y de apoyo* con un puntaje de 8.3, que indica la cantidad de personal de apoyo como enfermeros, psicólogos, entre otros.

Principales recomendaciones

- En términos de *Disponibilidad*, el Distrito debería fomentar acciones, en el marco de la Ley, que permitan a los colegios privados de la ciudad mejorar la subdimensión de *Personal Administrativo y de Apoyo*, específicamente en mejorar los desempeños de los indicadores que lo componen mediante la vinculación, en la medida de las posibilidades, de más personal distinto a docentes, tales como psicopedagogos, psicólogos, entre otros; así como aumentar la razón personal administrativo por estudiante.
- De igual forma, es importante seguir fortaleciendo y mantener las condiciones que se encuentren en nivel alto, como el acceso constante a servicios públicos, el estado de la infraestructura física y el acceso a conectividad e internet.
- Por último, se resalta que las brechas de desempeño en *Infraestructura física y recursos educativos e Infraestructura TIC* no es tan amplia entre colegios que atienden población de estratos socioeconómicos opuestos, destacando la disponibilidad de recursos educativos y digitales en la mayoría de los colegios privados de la ciudad.

C. Accesibilidad

Cifras destacadas

- *Accesibilidad* registra un puntaje promedio de 39.7, clasificado con un nivel entre bajo y medio de cumplimiento del derecho. El puntaje más alto se sitúa en la subdimensión de *Discriminación e inclusión*, en el indicador de *Acceso educativo a la población de protección especial constitucional con limitaciones o discapacidades*, con 25.5 puntos.
- El 18.1% de colegios pertenecen al nivel de desempeño alto, 46.0% al nivel de desempeño bajo, y 35.9% de los colegios están en el nivel de desempeño medio.
- La subdimensión *Accesibilidad económica a la educación escolar*, obtuvo 15.3 puntos para el indicador *Acceso a transporte escolar*, y para *alimentación escolar* un puntaje de 17.7.
- Suba, obtuvo el puntaje más alto con 48.8 y Antonio Nariño, el más bajo con 32.4.
- Usaquén obtuvo el puntaje más alto para *Acceso a transporte escolar* con 41.5 puntos.
- En el indicador de *Acceso a alimentación escolar*, Chapinero obtuvo el mayor puntaje, con 49.2. Y el puntaje más bajo en este indicador está en Santa Fe con 17.9.
- El indicador de *Acceso educativo a la población de protección especial constitucional con limitaciones o discapacidades* obtuvo un mayor puntaje en Suba con 29.4, y el menor puntaje se ubicó en Antonio Nariño, con 6.2.
- Los colegios masculinos obtuvieron un mayor puntaje en *Accesibilidad económica a la educación escolar* con 47.6 puntos.
- Las instituciones de calendario A presentaron una mayor brecha de género para la subdimensión *Brecha de género en acceso* con 79.0 puntos. Las instituciones cuyos estudiantes viven predominantemente en estrato 3 presentaron una brecha para este indicador de 80.8 puntos.

Sobre el comportamiento de la *Accesibilidad* puede notarse que, para los colegios privados de Bogotá, se registra una puntuación de tan solo 39.7. Al desagregar por subdimensiones el puntaje más alto se sitúa en *Discriminación e inclusión*, de la que se analiza el indicador de *Acceso educativo a la población de protección especial constitucional con limitaciones o discapacidades*, con 25.5 puntos. Este puntaje da cuenta del nivel de acceso a la educación por parte de minorías o población de protección especial con alguna discapacidad físico-cognitiva.

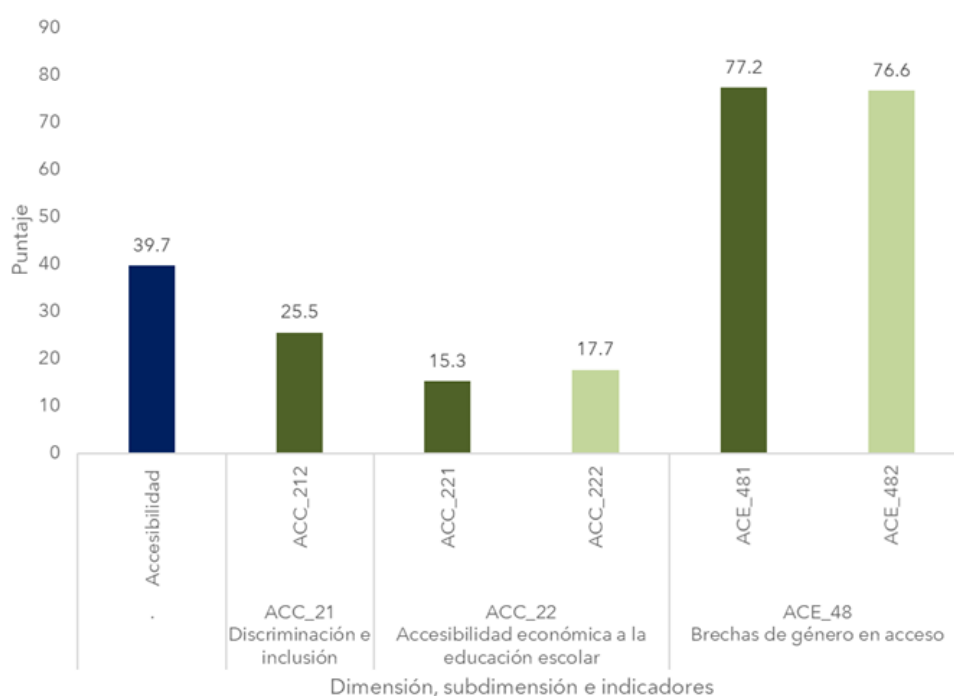
La subdimensión que le sigue en puntaje, es la que corresponde a *Accesibilidad económica a la educación escolar*, de la que se toman los indicadores de *Acceso a transporte escolar*, con un puntaje de 15.3, dando cuenta del número de estudiantes que se moviliza hacia y desde la institución mediante los diferentes servicios de transporte ofrecidos por la misma y los disponibles para la ciudadanía en general. Como parte de esta subdimensión, también se analizó el *Acceso a alimentación escolar*, con un puntaje de 17.7, relacionando el comportamiento del acceso a la alimentación por medio de los diferentes servicios ofrecidos por cada institución educativa.

Finalmente, el puntaje de la subdimensión de *Brechas de género en acceso*, de las que se analizaron los indicadores de *Brechas de eficiencia interna mujer-hombre*, evidenció un puntaje de 77.2. En este

sentido, el puntaje cercano a 100, evidencia una menor brecha en los resultados obtenidos por parte de las y los estudiantes en las instituciones educativas, denotando equidad entre hombres y mujeres en las tasas de aprobación, deserción y reprobación en los niveles educativos de primaria, secundaria y media, tanto a nivel de colegio no oficial como a nivel agregado.

Por su parte, el indicador denominado *Brecha tasa de extra-edad mujer - hombre*, que mide la diferencia entre mujeres y hombres con edades por fuera del rango establecido para los niveles educativos de primaria, secundaria y media⁵⁴, arrojó un puntaje de 76.6, lo que implica que la tasa de extra-edad de las mujeres es 76.6 puntos porcentuales mayor a la de los hombres. (ver Gráfica II.19).

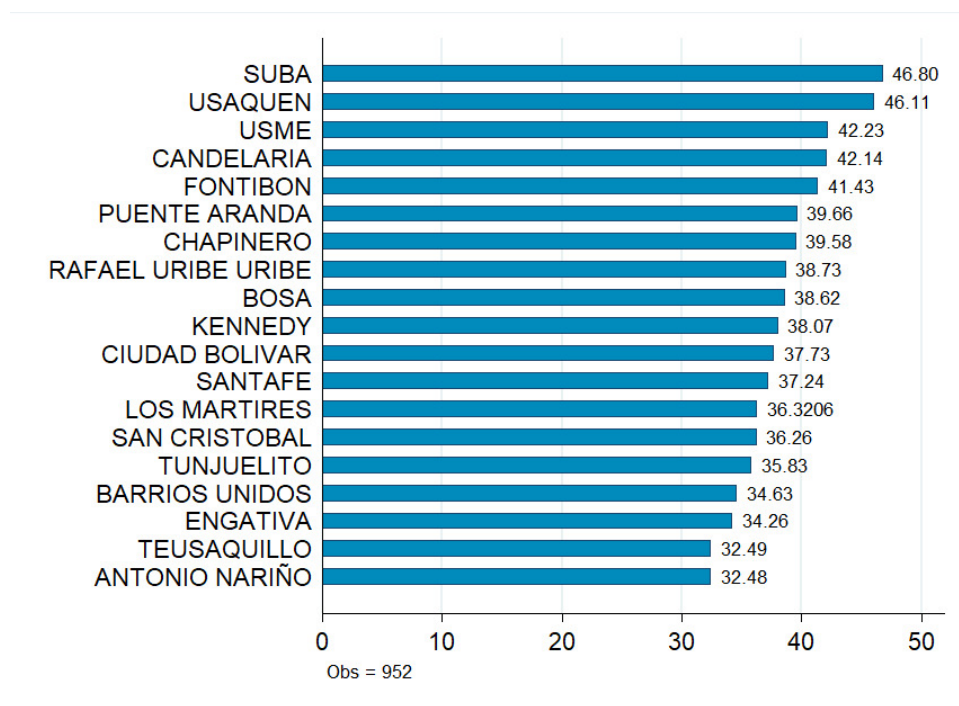
Gráfica II. 19. Accesibilidad en colegios no oficiales de Bogotá



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs=952), fecha de corte: 10/12/2021

Analizando ahora el comportamiento de *Accesibilidad* por localidades, se puede notar un mayor puntaje para los colegios privados de las localidades de Suba, Usaquén y Usme, con 46.8, 46.1 y 42.2, respectivamente. En contraste, las localidades con un puntaje más bajo en *Accesibilidad* son las localidades de Antonio Nariño, Teusaquillo y Engativá, con 32.48, 33.49 y 34.26 (Gráfica II.20).

⁵⁴ Un valor positivo indica que las mujeres tienen mayor extra-edad que los hombres, mientras que un valor negativo indica que los hombres tienen mayor extra-edad que las mujeres.

Gráfica II. 20. Accesibilidad por localidades

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs=952), fecha de corte: 10/12/2021

Al desagregar por subdimensiones, puede notarse que, para el caso del *Acceso a transporte escolar*, las localidades con puntajes más altos son Suba y Usaquén con 29.4 y 24.6, y los más bajos Antonio Nariño y Ciudad Bolívar, con 6.2 y 7.9 respectivamente. En lo referente al *Acceso a alimentación escolar*, Usaquén y Chapinero presentan los mayores puntajes 41.5 y 37.0. Los puntajes más bajos para este indicador se sitúan en las localidades de San Cristóbal y Ciudad Bolívar con 3.1 y 6.8 respectivamente.

Para la subdimensión de *Discriminación e inclusión*, de la que se analizó el indicador de *Acceso educativo a la población de protección especial constitucional con limitaciones o discapacidades*, la localidad de Chapinero presenta un puntaje mayor que el resto de las localidades con 49.2, seguida de Usaquén con 31.1. Los puntajes más bajos para este indicador se ubicaron en las localidades de Santa Fe con 17.9 y Ciudad Bolívar y Engativá con un igual puntaje de 21.3.

En lo referente a la subdimensión de *Brechas de género en acceso*, de la que se analizó el indicador de *Brechas de eficiencia interna mujer-hombre*, se evidenció una mayor brecha para los colegios de las localidades de Usme y Fontibón, con puntajes de 93.3 y 86.2 respectivamente. En contraste, los colegios con mayor paridad se ubicaron en las localidades de Teusaquillo y Chapinero con 53.3 y 54.5. Sobre el comportamiento del indicador de *Brecha tasa de extra-edad mujer-hombre*, las localidades con mayor brecha fueron Usme y Candelaria, con un puntaje de 94.5 y 94.4, respectivamente. En contraste, los colegios con una mayor paridad se ubicaron en las localidades de Chapinero, con un puntaje de 51.8 y Teusaquillo con 55.56 (Tabla II.1).

Tabla II.1. Puntaje Accesibilidad por subdimensiones⁵⁵ y por localidades

Localidad	Accesibilidad	ACC-221	ACC-222	ACC-212	ACE-481	ACE-482
A. Nariño	32.5	6.2	10.4	25.9	62.2	64.4
B. Unidos	34.6	12.3	16.0	27.4	64.6	60.0
Bosa	38.6	8.9	9.2	24.6	81.6	82.7
Candelaria	42.1	14.5	12.1	23.4	85.1	94.4
Chapinero	43.5	18.9	37.0	49.2	54.5	51.8
C. Bolívar	37.7	7.9	6.8	21.3	84.2	84.9
Engativá	34.3	9.9	10.8	21.3	71.1	71.4
Fontibón	41.9	16.2	18.3	24.3	86.2	82.2
Kennedy	38.4	10.0	15.7	23.1	80.2	78.2
Mártires	36.3	10.9	15.2	24.7	71.8	70.7
P. Aranda	39.7	12.6	17.6	25.2	78.7	78.7
R. Uribe Uribe	38.7	8.8	12.3	28.3	77.3	77.5
S. Cristóbal	36.3	11.0	3.1	22.9	80.7	77.0
Santafé	37.5	21.0	16.7	17.9	71.2	80.3
Suba	46.7	29.4	30.5	29.3	80.8	80.7
Teusaquillo	33.4	18.0	24.7	24.4	53.3	55.6
Tunjuelito	35.8	8.8	9.8	24.8	78.0	68.8
Usaquén	46.2	24.6	41.5	31.1	74.5	74.4
Usme	43.4	10.4	11.4	25.3	93.3	94.5

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs=952), fecha de corte: 10/12/2021

⁵⁵ ACC-221 Acceso a transporte escolar

ACC- 222 Acceso a alimentación escolar

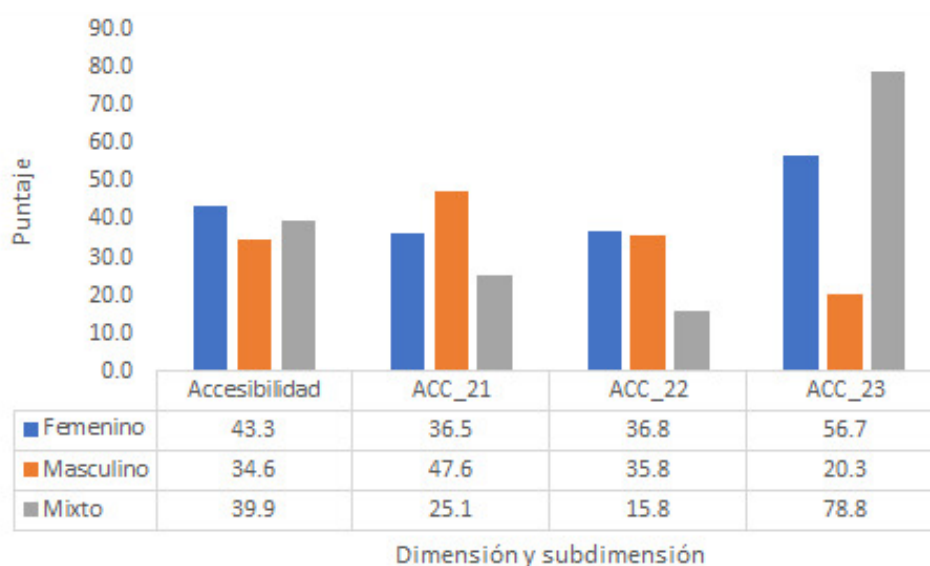
ACC-212 Acceso educativo a la población de protección especial constitucional con limitaciones o discapacidades

ACE-481 Brechas de eficiencia interna mujer-hombre

ACE-482 Brecha tasa de extra edad mujer-hombre

En lo referente a la *Accesibilidad* según el género de los estudiantes que atiende el colegio, son los colegios femeninos los que presentan un puntaje más alto (43.3) seguidos de los mixtos (39.9). El puntaje más bajo para la dimensión de *Accesibilidad* está en los colegios masculinos (34.6). Al desagregar por subdimensiones, se evidencia que, para el caso de *Discriminación e inclusión*, son los colegios masculinos los que presentan un puntaje más alto (47.6), seguidos de los colegios femeninos (36.5) y los colegios mixtos presentan el puntaje más bajo (25.1). La subdimensión de *Accesibilidad económica a la educación escolar*, muestra el puntaje más alto para los colegios femeninos con 36.8, seguido de los masculinos con 35.8 y continuando con el puntaje más bajo para los colegios mixtos con 15.8 puntos. Por otra parte, al analizar la subdimensión de *Brechas de género en acceso*, los colegios mixtos presentaron una amplia brecha con un puntaje de 78.8 (ver Gráfica II.21).

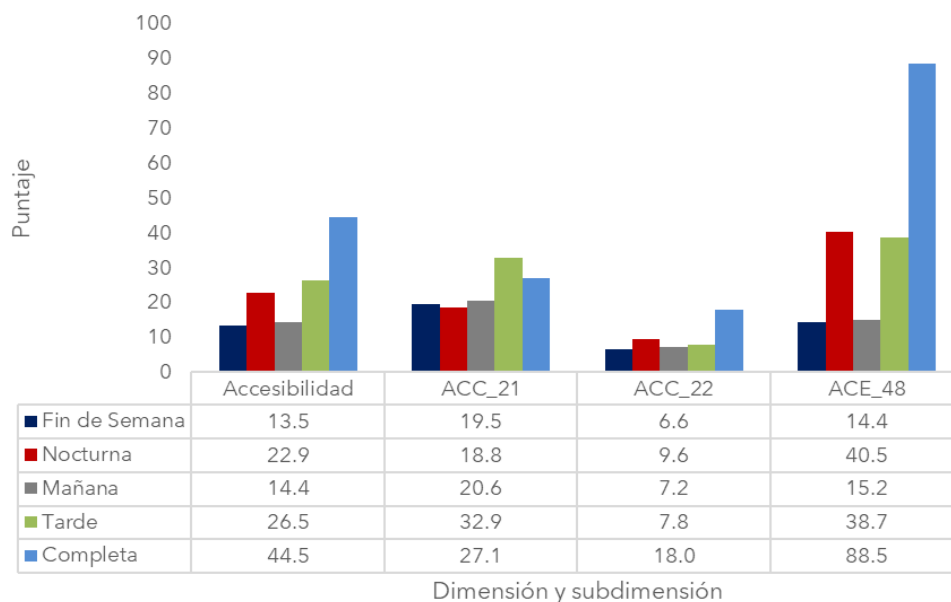
Gráfica II. 21. Accesibilidad por el género de los estudiantes que atiende el colegio



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs=952), fecha de corte: 10/12/2021

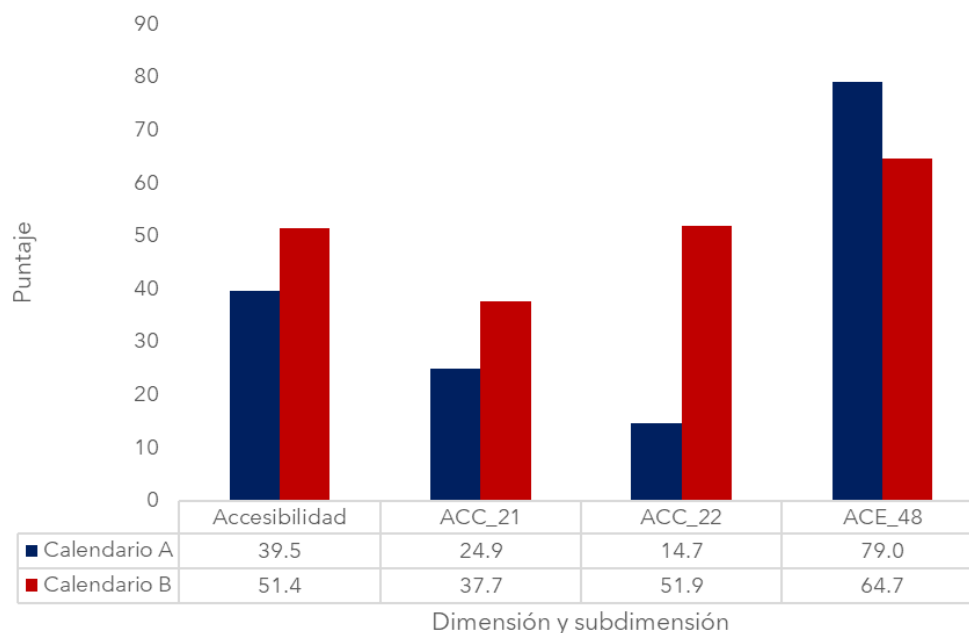
Para el caso del comportamiento de la *Accesibilidad* de acuerdo con el tipo de jornada de los colegios, se pudo observar que las instituciones con mayor *Accesibilidad* son aquellas que cuentan con jornada completa y con jornada de la tarde, presentando puntajes de 44.5 y 26.5, respectivamente. Al respecto es importante mencionar que los colegios con jornada completa representan la mayoría de la oferta educativa privada. En contraste, los colegios con menor *Accesibilidad* son aquellos que tienen jornadas de fines de semana y jornada Mañana, con puntajes de 13.5 y 14.4, respectivamente. Al desagregar por subdimensiones, los puntajes para *Discriminación e inclusión* evidencian que el puntaje más alto se encuentra en las instituciones con jornada de la tarde (32.9) y los puntajes más bajos para los colegios con jornada de los fines de semana (19.5).

Para la subdimensión de *Accesibilidad económica a la educación escolar*, fueron los colegios con jornada completa los que obtuvieron un mayor puntaje (18.0) y continuando con la tendencia, los colegios de jornada de fines de semana obtuvieron el puntaje más bajo (6.6). Finalmente, la subdimensión de *Brechas de género en acceso*, mostró que la mayor brecha la presentan los colegios de jornada completa (88.5), mientras que las instituciones educativas con jornada de Fin de semana presentan paridad de género, con 14.4 puntos (ver Gráfica II.22).

Gráfica II. 22. Accesibilidad por tipo de jornada

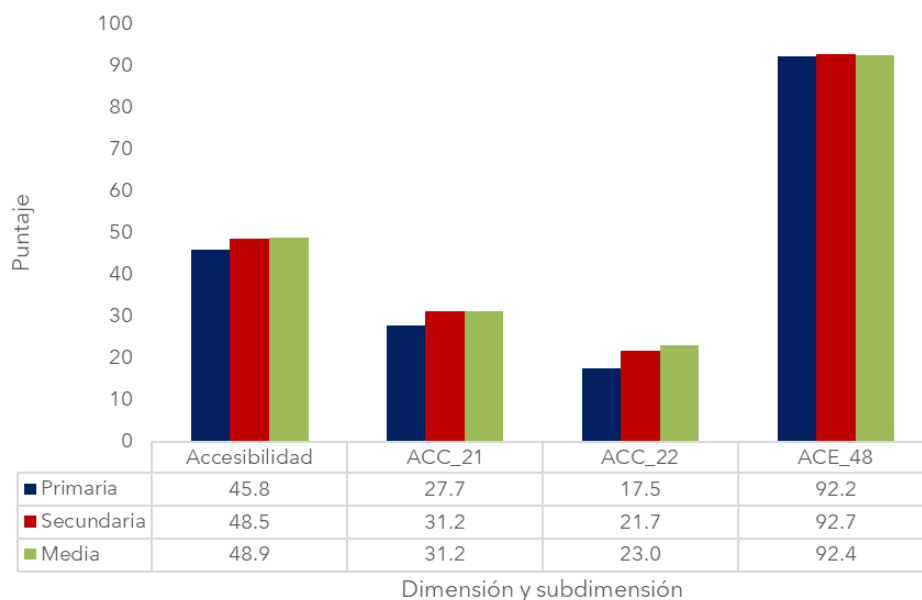
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs=952), fecha de corte: 10/12/2021

Por otra parte, la *Accesibilidad* de los colegios privados según su tipo de calendario, mostró que es en los colegios de calendario B en donde se observa un mayor puntaje, en este caso de 51.4. Y para los colegios de calendario A, un puntaje menor correspondiente a 39.5. Al desagregar por subdimensiones, *Discriminación e inclusión* continúa con la tendencia de un mayor puntaje. Esto quiere decir que los colegios de calendario B obtienen 37.7 puntos, mostrando una mayor inclusión, mientras que los de calendario A un puntaje 24.9, evidenciando menor inclusión. En esta misma vía, para la subdimensión de *Accesibilidad económica a la educación escolar* las instituciones de calendario B tuvieron un puntaje notablemente más alto, de 51.9, en contraste con los colegios de calendario A, que presentaron 14.7 puntos. Para la subdimensión de *Brechas de género en acceso*, las instituciones de calendario A presentaron una mayor brecha con 79.0 puntos, mientras que los colegios de calendario B evidenciaron una mayor paridad con un puntaje de 64.7 (ver Gráfica II.23).

Gráfica II. 23. Accesibilidad por tipo de calendario

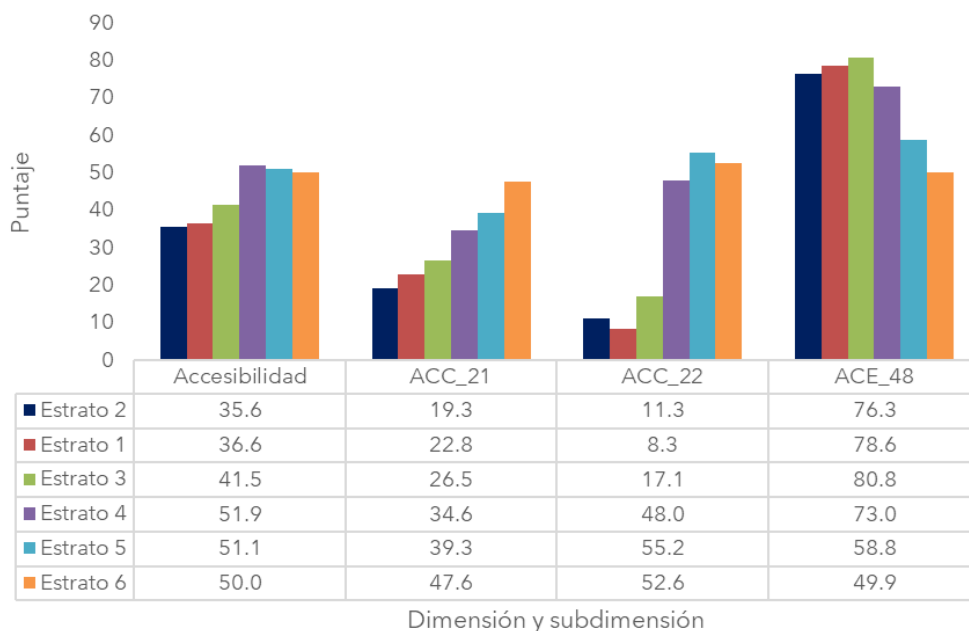
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs=952), fecha de corte: 10/12/2021

Al analizar la *Accesibilidad* por nivel académico, la educación media presenta un mayor puntaje (48.9), seguida de la educación secundaria (48.5) y el puntaje de *Accesibilidad* más bajo lo obtuvo la educación primaria (45.8). Al desagregar por subdimensiones, se observa que para el caso de *Discriminación e inclusión* los puntajes de media y secundaria son iguales (31.2), y el de primaria el más bajo (27.7). La subdimensión de *Accesibilidad económica a la educación escolar*, mantiene en el puntaje más alto al nivel académico de educación media, con 23.0 y al puntaje más bajo en el nivel de primaria con 17.5. Finalmente, la subdimensión de *Brechas de género en acceso* evidenció que para todos los niveles académicos se presentan grandes brechas; marcando puntajes por encima de 92.0 (ver Gráfica II.24).

Gráfica II. 24. Accesibilidad por nivel académico

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs=952), fecha de corte: 10/12/2021

En lo referente al comportamiento de la *Accesibilidad por el estrato predominante de la vivienda donde habitan los estudiantes*, se pudo observar que se presenta un mayor puntaje para los estratos 4 y 5 con 51.9 y 51.1, respectivamente. Y los más bajos para el caso de los estratos 2 y 1 con puntajes de 35.6 y 36.6. Al desagregar por subdimensiones, iniciando con *Discriminación e inclusión*, los estratos 6 y 5 son los que presentan los puntajes más altos, con 47.6 y 39.3, respectivamente. Y los estratos 2 y 1 una menor inclusión con puntajes de 19.3 y 22.8. Para el caso de la subdimensión *Accesibilidad económica a la educación escolar*, se presenta el puntaje más bajo de las subdimensiones en el estrato 2 con 8.3 y, el más alto, para el estrato 5 con un puntaje de 55.2. Finalmente, es importante destacar que, en materia de *Brechas de género en acceso*, es el estrato 3 el que muestra una brecha notablemente mayor, con 80.8 puntos, y los estratos 6 y 5 una mayor paridad de género con puntajes de 49.9 y 58.8, respectivamente (ver Gráfica II.25).

Gráfica II. 25. Accesibilidad por el estrato predominante de la vivienda donde habitan los estudiantes

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs=952), fecha de corte: 10/12/2021

Principales recomendaciones

- Para aumentar el nivel de desempeño en esta dimensión, es importante que el Distrito fomente acciones, dentro del marco de la Ley, que permitan a los colegios privados de la ciudad enfocarse principalmente en mejorar el desempeño en las subdimensiones de acceso educativo de la población con limitaciones o discapacidades físico-cognitivas, y en eliminar barreras económicas al acceso relacionadas con el transporte y alimentación escolar. No obstante, los colegios que por iniciativa propia deseen mejorar su desempeño en esta dimensión, pueden replicar las buenas prácticas de otros colegios han implementado para brindar más acceso a estas poblaciones.
- Específicamente, se podrían plantear estrategias para mejorar, en la medida de las posibilidades y necesidades de cada colegio, el desempeño de los indicadores de inclusión/matrícula de estudiantes con capacidades o talentos excepcionales, con limitación o discapacidad cognitiva, con discapacidad del aprendizaje, con limitación o discapacidad visual, física, auditiva o de la voz o del habla, así como ampliar la oferta de servicios de transporte y alimentación para estudiantes.
- De igual manera, se resalta la reducida brecha de género en indicadores como tasas de aprobación, deserción y extra-edad, evidenciando equidad entre niños y niñas en estos indicadores, lo cual hace relevante que los colegios y el Distrito sigan concentrándose en cerrar estas brechas y proveer un ambiente de equidad de género.

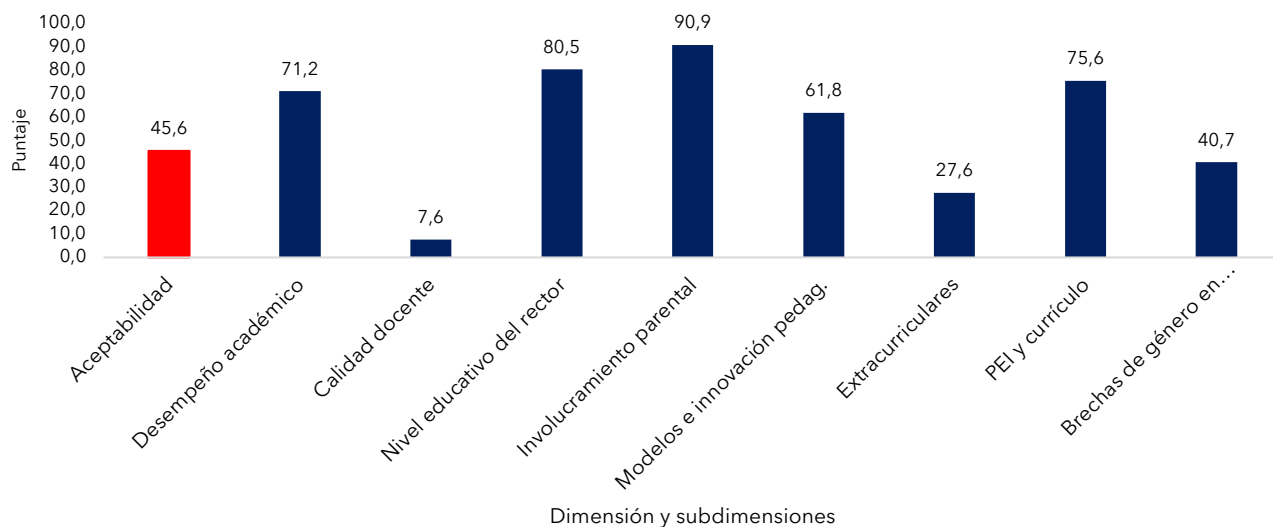
D. Aceptabilidad

Cifras destacadas

- Los colegios privados de Bogotá presentan en promedio un puntaje de 45.6 para *Aceptabilidad*, clasificado como un nivel medio de cumplimiento del derecho. El 80.4% de los colegios tienen nivel de desempeño medio, 14.5% bajo y 5.46% alto.
- Las subdimensiones con mayor puntaje son ACE_44- *Involucramiento parental* con un puntaje de 90.9 y ACE_43- *Rector y directivos* con un puntaje de 80.5.
- Por su parte, las subdimensiones con menor puntaje son ACE-42- *Calidad docente* con un puntaje de 7.61 (explicado en mayor medida por ACE-422- *Escala salarial de la planta docente*); ACE-46- *Extracurriculares* con un puntaje de 27.6 y ACE-45- *Modelos e innovación pedagógicos* con un puntaje de 61.8 (explicado en mayor medida por ACE-451- *Modelos y actividades de aprendizaje experiencial*).

En la Gráfica II.26 se pueden ver los puntajes promedio obtenidos por los colegios de la muestra para la dimensión de *Aceptabilidad*. Se puede evidenciar que aquella subdimensión con el mayor puntaje promedio es ACE_44 *Participación de padres* con 90.9. Por otra parte, la subdimensión con el menor puntaje promedio fue ACE_48 *Brechas de género en resultados* con 40.7. El puntaje promedio de la dimensión de *Aceptabilidad* fue de 45.6.

Gráfica II. 26. Puntaje Aceptabilidad Bogotá

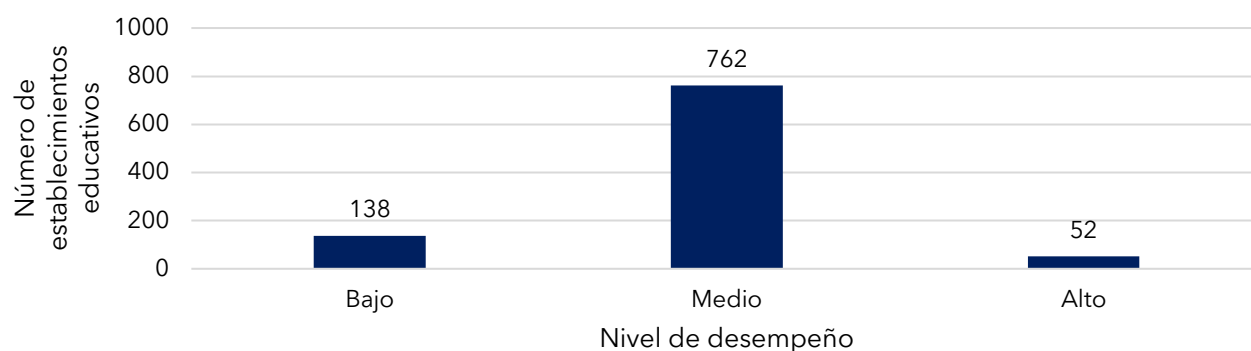


Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta propia a colegios privados-2021 (obs=952)

Al analizar estos resultados en términos de los niveles de desempeños establecidos dentro del IDE y de la dimensión de *Aceptabilidad* se obtiene que la mayoría de los colegios (80.4%) obtienen un nivel de desempeño medio, seguido de un desempeño bajo (14.5%) y alto (9.9%), como se observa en la

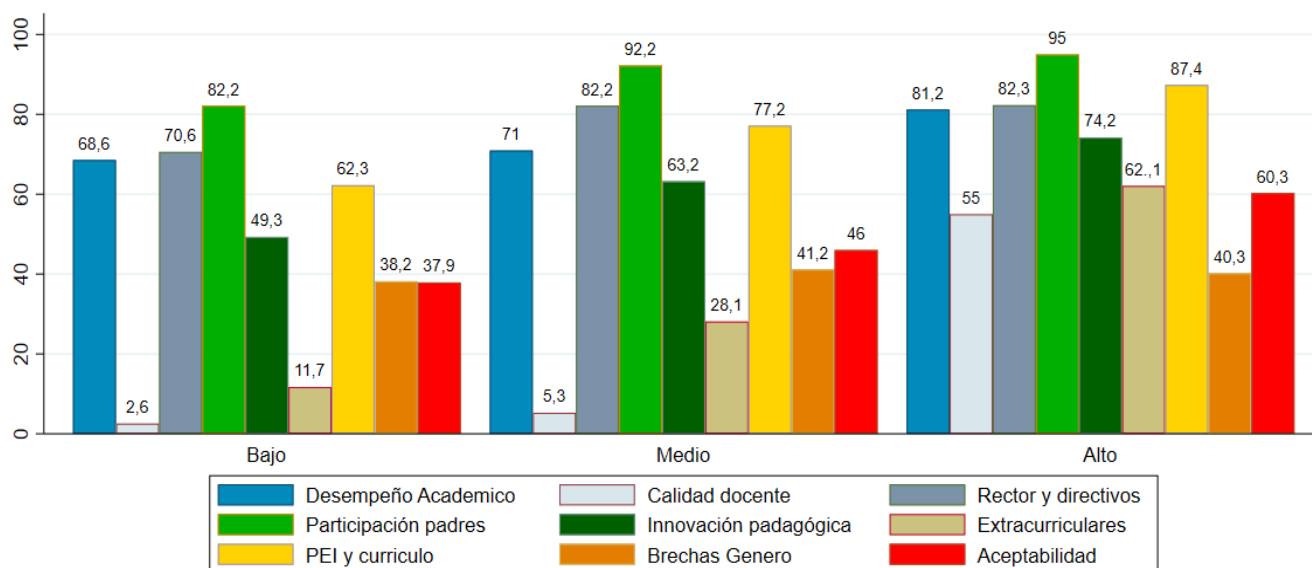
Gráfica II.27. Particularmente, se puede observar que esta clasificación está mayormente supeditada por la subdimensión ACE-46 *Extracurriculares*, en la que los colegios de desempeño medio obtienen más de 10 puntos de diferencia comparados con los de desempeño bajo. En segundo lugar, la subdimensión ACE-42 *Calidad docente*, se muestra aproximadamente 52,4 puntos más alta en los colegios de desempeño alto, comparados con los de desempeño bajo, lo cual está explicado en mayor medida por la diferencia de 50 puntos entre la ACE-422 *Escala salarial de la planta docente* de cada grupo de colegios, es decir, 55.0 y 2.6 para los de desempeño alto y bajo, respectivamente (Gráfica II.28).

Gráfica II. 27. Número de colegios por nivel de desempeño en Aceptabilidad



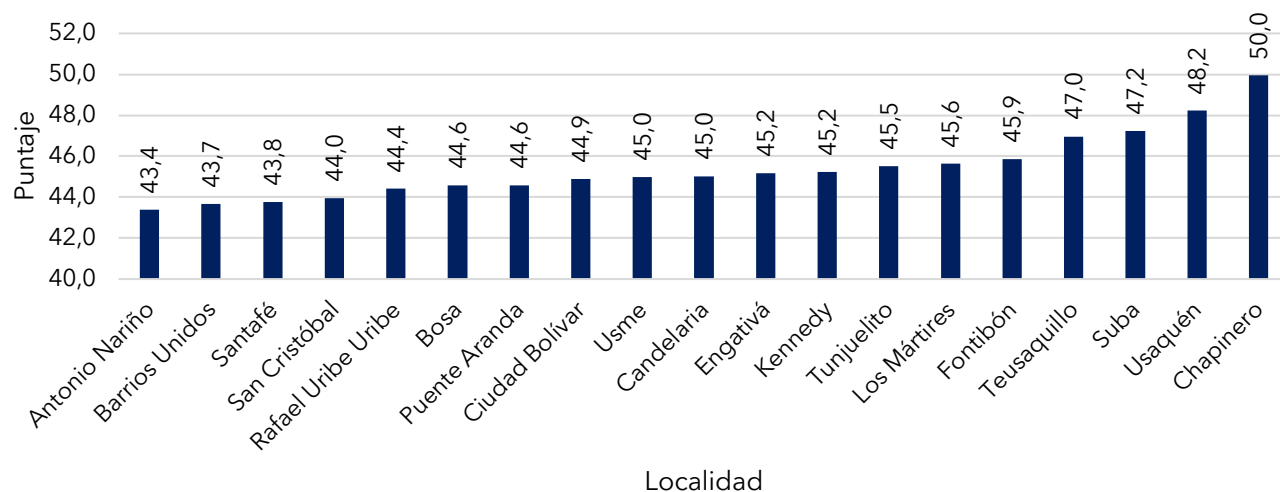
Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta propia a colegios privados-2021 (obs=952)

Gráfica II. 28. Puntaje Aceptabilidad por subdimensiones y niveles de desempeño



Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta propia a colegios privados-2021 (obs=952)

Al analizar el puntaje de *Aceptabilidad* por localidad en la Gráfica II.29, se observa que la localidad Chapinero presenta el puntaje más alto con 50 y la localidad de Antonio Nariño presenta el puntaje más bajo con 43.4.

Gráfica II. 29. Puntaje Aceptabilidad por localidades

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta propia a colegios privados-2021 (obs=952)

Al desagregar la localidad de Chapinero por subdimensiones, se observa que los colegios privados presentan altos puntajes en ACE-44 *Involucramiento parental* (90), ACE-43 *Rector y directivos* (80.0) y ACE-47 *PEI y currículo* (79.5). Por otra parte, el bajo puntaje de los colegios privados en la localidad de Antonio Nariño se debe a los bajos puntajes en las subdimensiones ACE-42 *Calidad docente* con un puntaje de 2.4 y ACE-46 *Extracurriculares* con un puntaje de 18.8 (ver Tabla II.2).

Tabla II.2 Puntaje Aceptabilidad y sus subdimensiones⁵⁶, por localidad

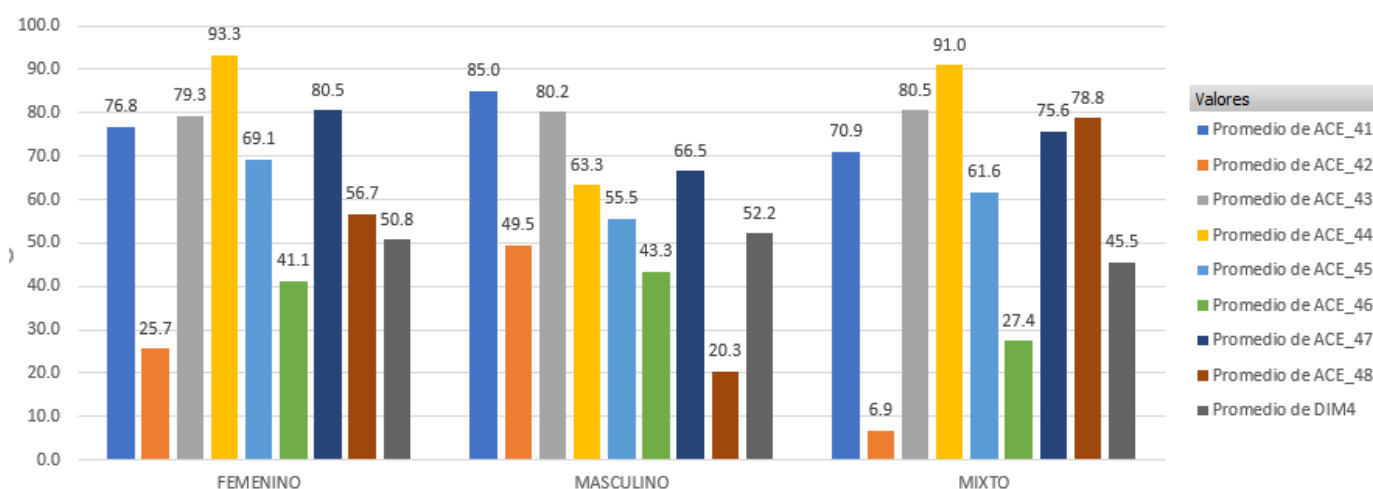
Localidad	Aceptabilidad	ACE-41	ACE-42	ACE-43	ACE-44	ACE-45	ACE-46	ACE-47	ACE-48
A. Nariño	43.4	71.7	2.4	78.8	86.9	62.9	18.8	71.0	41.7
B. Unidos	43.7	72.1	7.1	78.4	87.6	56.1	23.2	71.6	40.9
Bosa	44.6	68.8	2.5	81.1	91.4	63.2	24.7	74.7	41.6
Candelaria	45.0	72.5	9.7	74.5	92.7	69.5	27.3	68.7	38.1
Chapinero	50.0	72.2	22.7	80.0	90.0	68.3	41.0	79.5	36.0
C. Bolívar	44.9	67.8	3.2	79.7	93.6	65.5	25.3	76.5	41.2
Engativá	45.2	70.7	4.6	80.2	92.7	61.5	25.9	77.1	41.3
Fontibón	45.9	73.2	6.1	81.0	91.5	59.2	28.0	76.1	43.1
Kennedy	45.2	69.9	3.6	80.3	92.6	61.6	28.9	75.0	42.5
Mártires	45.6	71.7	3.2	87.3	88.2	60.8	29.1	76.4	36.6
P. Aranda	44.6	71.9	3.6	81.2	92.4	62.9	22.1	73.4	41.6
R. Uribe Uribe	44.4	69.5	5.6	78.3	91.5	62.4	26.3	72.8	40.4
S. Cristóbal	44.0	69.0	3.9	83.8	89.6	58.0	24.5	71.6	40.8
Santafé	43.8	70.6	7.8	84.5	80.0	53.9	26.7	67.4	39.2
Suba	47.2	73.9	15.0	80.3	89.5	62.3	30.2	77.4	38.8
Teusaquillo	47.0	72.3	11.8	81.2	89.7	58.5	32.7	78.0	41.1
Tunjuelito	45.5	72.8	5.4	85.9	90.6	60.3	24.4	73.7	41.7
Usaquén	48.2	73.7	18.8	76.5	89.7	63.7	34.2	79.2	39.8
Usme	45.0	68.0	3.7	82.2	91.9	62.2	27.2	77.0	39.6

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta propia a colegios privados-2021 (obs=952)

⁵⁶ ACE-41 Desempeño académico
 ACE-42 Calidad docente
 ACE-43 Rector y directivos
 ACE-44 Involucramiento parental
 ACE-45 Modelos e innovación pedagógicos
 ACE-46 Extracurriculares
 ACE-47 PEI y currículo

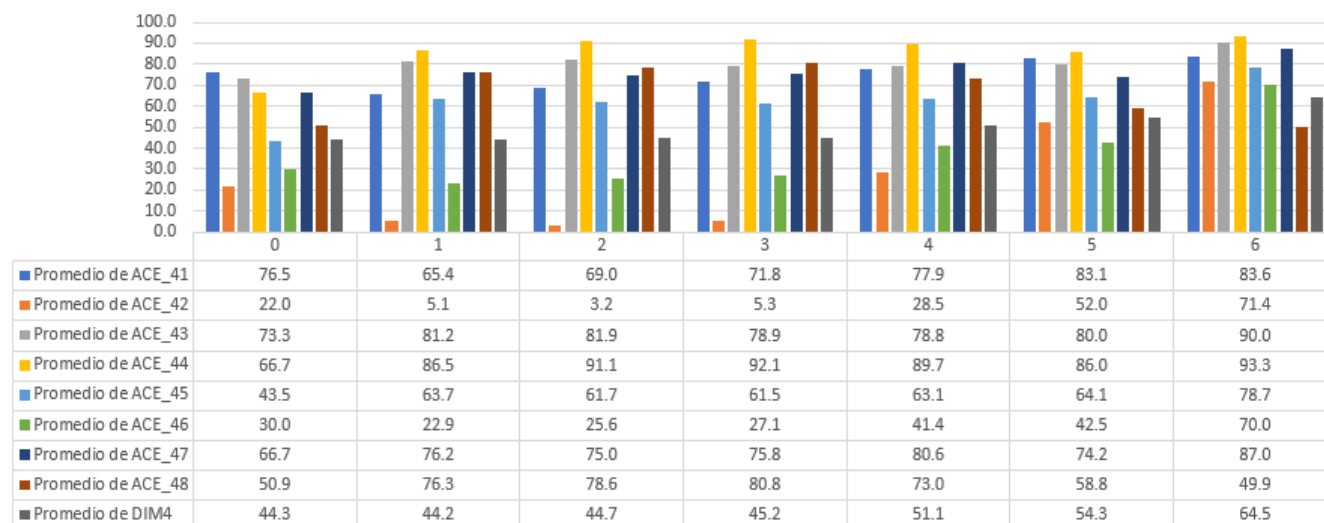
Al analizar el puntaje de *Aceptabilidad* y sus subdimensiones por género de colegio en la aceptabilidad se puede observar que los colegios de género masculino presentan el puntaje más alto en *Aceptabilidad*. Además, los tres tipos de colegios presentan un bajo puntaje en la subdimensión ACE-42 *Calidad docente*. Se observan diferencias entre los colegios mixtos y masculinos de 42.6 puntos (favoreciendo a los colegios masculinos), y colegios mixtos y femeninos de 18.8 puntos (favoreciendo a los colegios femeninos) en la subdimensión ACE-42 *Calidad docente*. Se presentan también diferencias entre los colegios mixtos y masculinos de 27.7 puntos en ACE-44 *Involucramiento parental* (favoreciendo a los colegios mixtos). Por último, los colegios de un género presentan comportamientos similares en las subdimensiones y en la subdimensión ACE-43 *Rector y directivos*, y se evidencia que los tres tipos de colegio presentan puntajes similares (ver Gráfica II.30).

Gráfica II. 30. Puntaje *Aceptabilidad* y subdimensiones por género de colegio



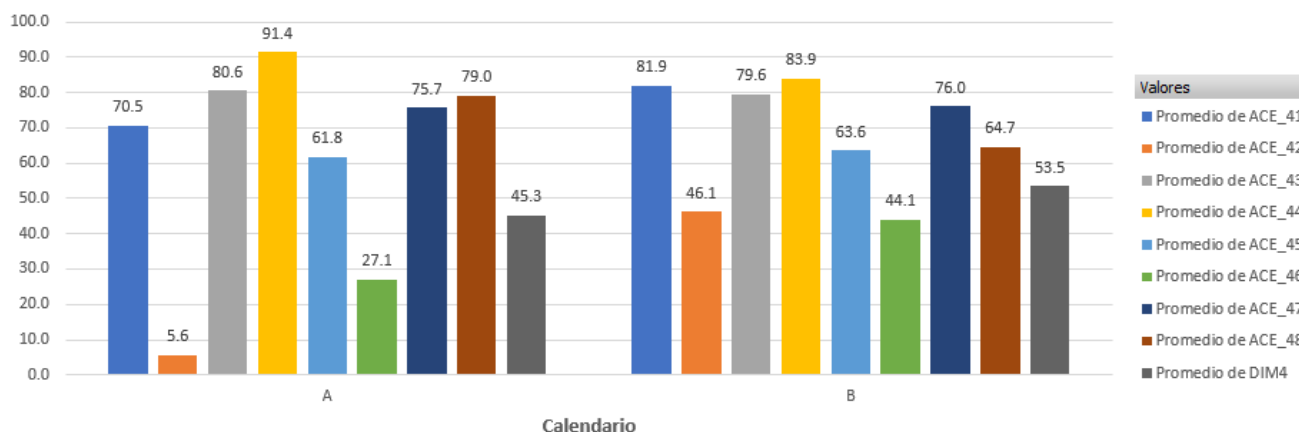
Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta propia a colegios privados-2021 (obs=952)

Por otro lado, al analizar el puntaje de *Aceptabilidad* y sus subdimensiones por estrato predominante de la vivienda donde habitan los estudiantes, en la Gráfica II.31 se puede observar que a medida que aumenta el estrato mejoran los puntajes en *Aceptabilidad*. Además, en todos los estratos se presenta un menor puntaje en la subdimensión ACE-42 *Calidad docente*, en la que también se presentan las diferencias más altas entre estratos bajos y medios-altos con una diferencia de 66.3 puntos entre el estrato predominante 1 y el 6. En la subdimensión ACE-44 *Involucramiento parental* se presentan los puntajes más altos de *Aceptabilidad* con un puntaje que varía de 66.7 a 93.3.

Gráfica II. 31. Puntaje *Aceptabilidad* y subdimensiones por estrato predominante de la vivienda donde habitan los estudiantes

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta propia a colegios privados-2021 (obs=952)

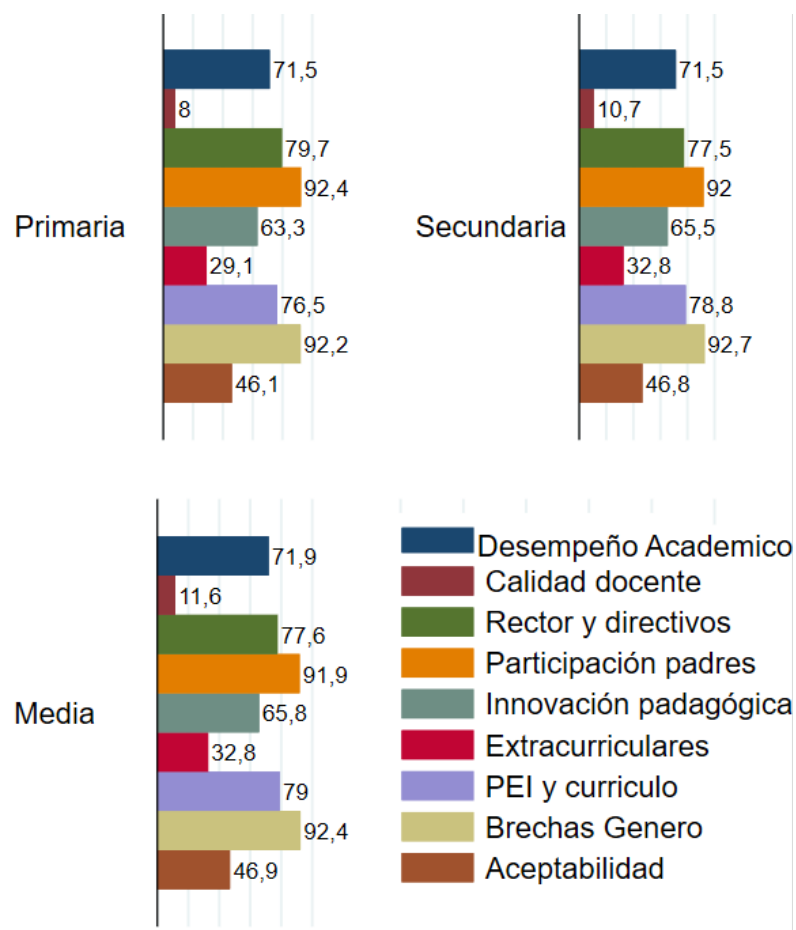
Ahora bien, al analizar el puntaje de la dimensión *Aceptabilidad* y sus subdimensiones por calendario, se puede observar en la Gráfica II.32 que los colegios de calendario B presentan, en promedio, mejores puntajes que los de Calendario A. Para ambos tipos de colegios la subdimensión ACE-42 *Calidad docente* es la subdimensión que menores puntajes presenta y en la que se presenta la diferencia más grande correspondiente a 40.5 puntos. Por otra parte, en la subdimensión ACE-44 *Involucramiento parental* se presentan los puntajes más altos de *Aceptabilidad* para ambos tipos de calendario con un puntaje de 91.4 para calendario A y 83.9 para calendario B, lo cual indica que en los colegios privados hay una participación activa de los padres en las actividades académicas y extracurriculares independiente del calendario académico.

Gráfica II. 32. Puntaje *Aceptabilidad* y subdimensiones por calendario

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta propia a colegios privados-2021 (obs=952)

Por último, la Gráfica II.33 presenta los puntajes de *Aceptabilidad* por nivel académico y se observa que los puntajes no varían mucho entre niveles académicos y tampoco se evidencian diferencias notorias. Para los tres niveles académicos, la subdimensión ACE-42 *Calidad docente* es la que presenta menores puntajes con un puntaje de 8 para primaria, 10.7 para secundaria y 11.6 para media. Por otra parte, en la subdimensión ACE-44 *Involucramiento parental* se presentan los puntajes más altos de *Aceptabilidad* para los tres niveles académicos con un puntaje de 92.4 para primaria, 92.0 para secundaria y 91.9 para media.

Gráfica II. 33. Puntaje *Aceptabilidad* y subdimensiones por nivel académico



Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta propia a colegios privados-2021 (obs=952)

A lo largo de los análisis presentados anteriormente para *Aceptabilidad* se evidenció que los colegios privados requieren mejorar en aspectos relacionados con calidad docente (ACE-42 *Calidad docente*), específicamente en establecer mejores escalas salariales con el fin de generar los incentivos adecuados para los docentes. Además de realizar contratación de docentes con posgrado para tener una planta mejor cualificada y con la vocación requerida para enseñar. Por otro lado, la oferta de actividades extracurriculares (ACE-46 *Extracurriculares*) requiere mejoras al igual que las actividades de aprendizaje que el colegio aplica en su método de enseñanza y las actividades relacionadas con temas de innovación pedagógica (ACE-45 *Modelos e innovación pedagógicos*).

Principales recomendaciones

- Para seguir mejorando el puntaje general de la dimensión, el distrito debería desarrollar mecanismos que impulsen a los colegios a vincular profesores más cualificados, en la medida de lo posible, docentes con posgrado. Todo esto dentro del marco de la Ley que rige a la SED. Igualmente, los colegios que dentro de sus posibilidades quieran mejorar su desempeño en esta dimensión, deberían enfocar esfuerzos en vincular a profesores con estas características.
- Otro punto clave para mejorar el desempeño de esta dimensión es lo referente a la ampliación de la oferta de actividades extracurriculares, de manera que se logre expandir la oferta de servicios educativos que tienen los colegios.
- De igual manera, se debe continuar fortaleciendo la participación de los padres de familia, y de toda la comunidad educativa en general, en la toma de decisiones institucionales, en formulación y actualización de protocolos para la resolución de conflictos en el manual de convivencia en el colegio.
- Por último, se destacan los esfuerzos evidenciados en los buenos desempeños de los indicadores relacionados con la inclusión en el currículo de temas asociados a la migración, el cambio climático y el desarrollo personal.

E. Adaptabilidad

Cifras destacadas

- En promedio, los colegios privados de Bogotá obtienen un puntaje de 56 puntos en esta dimensión, correspondiente a un nivel de desempeño Alto. El 56.5% de los colegios tienen un desempeño alto, 37.6% medio y 5.9% bajo.
- La mayoría de colegios privados de Bogotá cuenta con un puntaje alto (88.2) en la subdimensión ADA-33 *Convivencia escolar*.
- Muy pocos colegios cuentan con ADA-32 *Infraestructura y recursos para estudiantes que necesiten atención especial* (4.7 puntos), especialmente por la poca disponibilidad de personal de apoyo en el aula, que no sean docentes, para estudiantes con discapacidad (2.9 puntos).
- Desde el análisis por localidades, las que obtienen mayores y menores puntajes muestran mayores brechas en el número de ADA-31 *Protocolos de atención integral* (brecha de 19.2 puntos), y una alta disponibilidad de ADA-32 *Infraestructura y recursos para estudiantes que necesiten atención especial* (brecha de 6 puntos).
- Los colegios femeninos puntúan mejor que los mixtos y masculinos en esta dimensión (59.8, 56.1 y 52.1, respectivamente). En términos de ADA-33 *convivencia escolar*, los colegios femeninos tienen una mayor participación de actores educativos en la toma de decisiones del colegio (brecha de 50 puntos), sin embargo, los masculinos tienen la menor cantidad de riñas reportadas en las adyacencias de los establecimientos educativos (con una diferencia de 7.8 puntos).

Como se observa en la Gráfica II.34, los colegios privados de Bogotá obtuvieron un puntaje de 56 para *Adaptabilidad*, el cual indica que, a nivel distrital, estos colegios satisfacen un poco más de la mitad de las subdimensiones que miden la capacidad que tienen los establecimientos educativos para ajustar y transformar su infraestructura, las habilidades de su planta docente, y sus protocolos de atención integral y de convivencia a la medida de las necesidades y requerimientos de sus estudiantes, para que estos continúen en el sistema y tengan una educación de calidad.

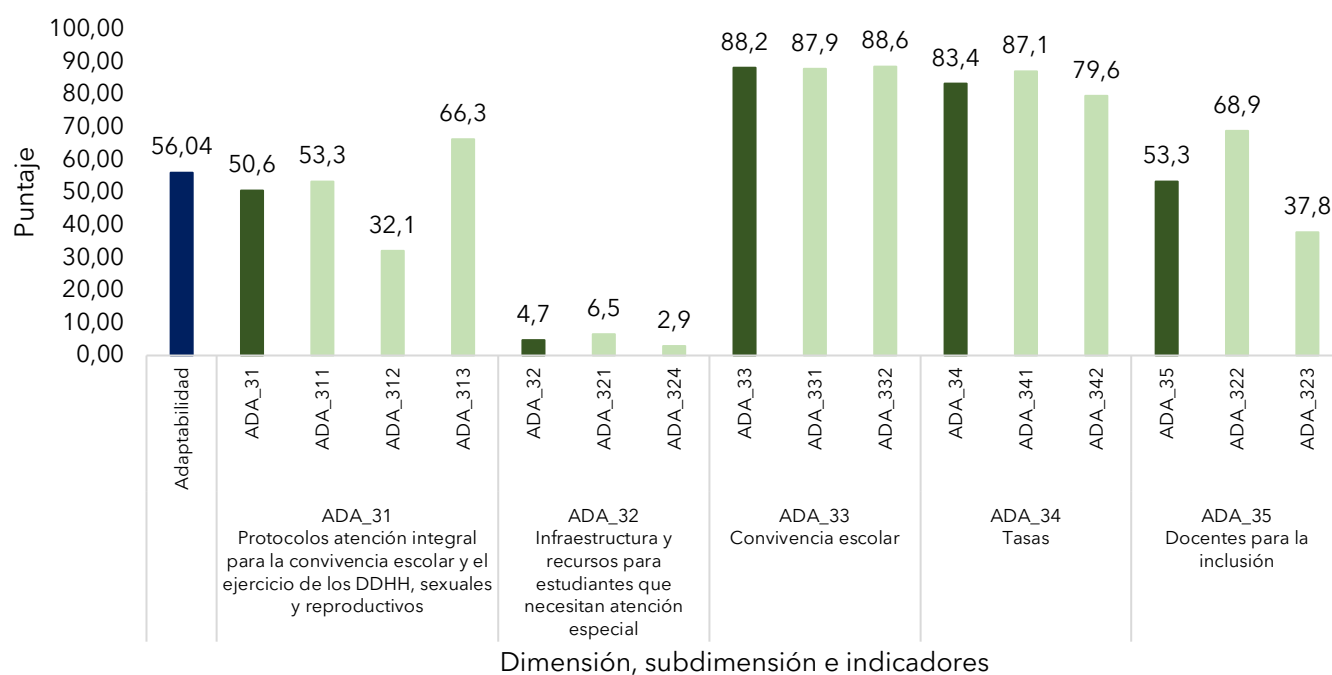
En particular, se puede observar que ADA-32 *Infraestructura y recursos para estudiantes que necesiten atención especial* es la subdimensión con menor puntaje (4.71), especialmente porque ADA-324 *Relación personal de apoyo con formación en discapacidad o estudiantes con discapacidad*, tiene el menor puntaje dentro de esta medición (2.9). Esto indica que, dentro de los colegios privados en el distrito, muy pocos cuentan con personal de apoyo en el aula, que no sean docentes, para estudiantes con discapacidad⁵⁷.

Es importante mencionar que la subdimensión ADA-33 *Convivencia escolar* tiene el mayor porcentaje de incidencia en *Adaptabilidad*, lo cual se da por el bajo número de riñas reportadas en los colegios

⁵⁷ Dentro de este personal docente, se pueden encontrar psicólogos o trabajadores sociales.

-asociado al indicador ADA-331 *Ocurrencia de riñas en los establecimientos educativos* (87.9)⁵⁸-, y a que en las decisiones de la mayoría de los establecimientos educativos privados participan varios actores de la comunidad educativa⁵⁹ -relacionado con el indicador ADA-332 *Actores en normas y acuerdos de convivencia* (88.6)-. Por otro lado, la siguiente subdimensión que más incide positivamente en la *Adaptabilidad* es ADA-35 *Docentes para la inclusión* (53.3), explicado por la puntuación de 66.8 en ADA-322 *Docentes con formación especial para estudiantes en discapacidad*. Este resultado, con base en lo explicado anteriormente, indica que, si bien la mayoría de los colegios no cuentan con personal de apoyo para estudiantes en condición de discapacidad, sí cuentan con planta docente con formación especial para atender a esta población. Finalmente, opuesto a lo que se describió anteriormente, al analizar la subdimensión ADA-34 *Tasas*, se puede ver que sus dos indicadores ADA-341 *Tasa de extra-edad* y ADA-324 *Tasa de eficiencia interna intra-anual* afectan negativamente y en gran proporción la *Adaptabilidad*, y por consiguiente el IDE.

Gráfica II. 34. Puntaje Adaptabilidad en Bogotá



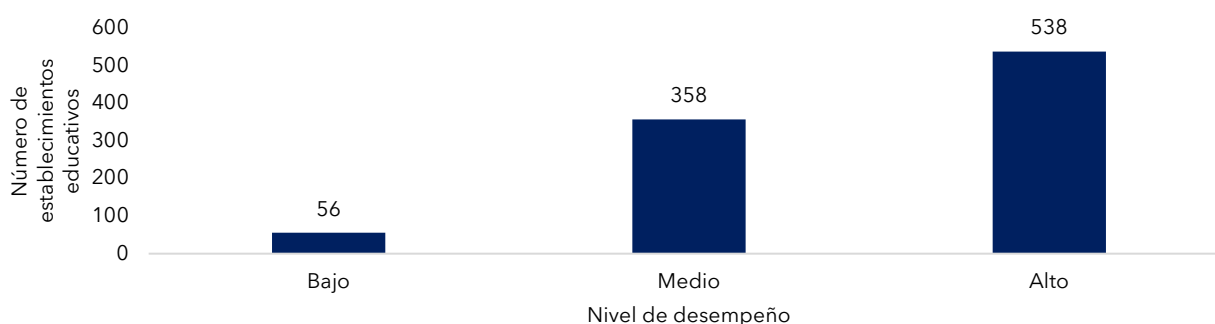
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

⁵⁸ Dada la metodología de la construcción de los indicadores, es importante notar que cuando un indicador afecta negativamente su dimensión asociada y el IDE, como en el caso de ADA-331, su puntaje va a estar más cercano a cero cuando se presentan más casos de lo indeseado (en este caso, sería tener más riñas), y más cercano a 100 cuando se presentan menos casos de lo indeseado (en este caso, sería tener menos riñas). Esto quiere decir que, en el caso particular de ADA-331, valores altos en su puntaje significan menos ocurrencia de riñas en el establecimiento educativo.

⁵⁹ Entre estos actores se encuentra el rector, los profesores, los padres de familia y/o acudientes y los estudiantes.

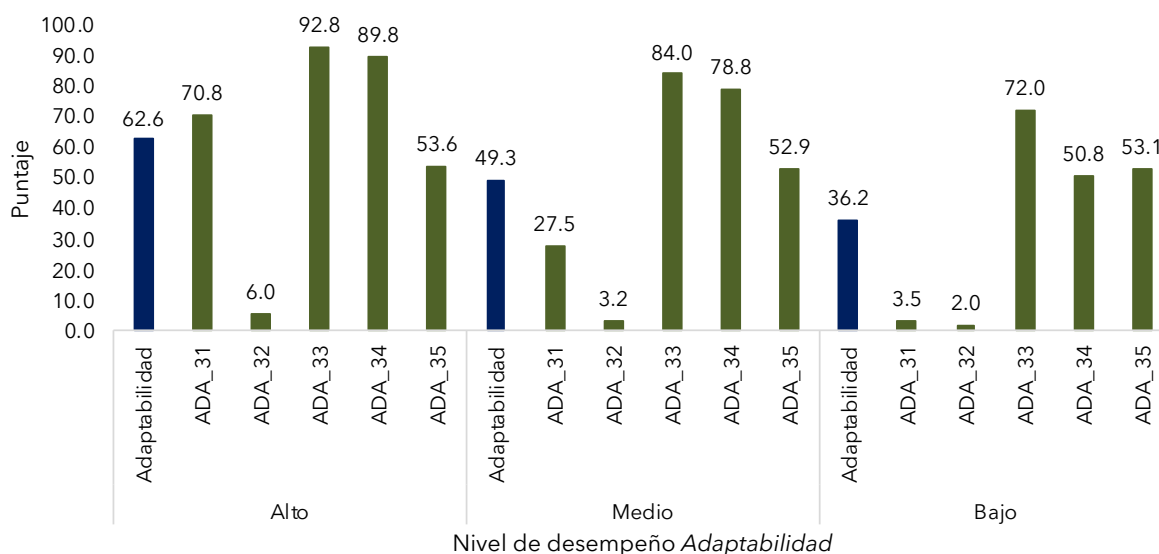
Al analizar estos resultados en términos de los niveles de desempeños establecidos dentro del IDE y de la dimensión de *Adaptabilidad* se obtiene que la mayoría de los colegios (56.5%) obtienen un nivel de desempeño alto, seguido de un desempeño medio (37.6%) y bajo (5.9%), como se observa en la Gráfica II.35. Particularmente se puede observar que esta clasificación está mayormente supeditada por la subdimensión ADA-31 *Protocolos de atención integral*, en la que los colegios de desempeño alto obtienen más de 67 puntos de diferencia comparados con los de desempeño bajo. En segundo lugar, la subdimensión ADA-34 *Tasas* es aproximadamente 40 puntos más alta en los colegios de desempeño alto comparados con los de desempeño bajo, lo cual se explica en mayor medida por la diferencia de 23 puntos entre las ADA-342 *Tasas de eficiencia interna* de cada grupo de colegios (92.9 y 69.9 para los de desempeño alto y bajo, respectivamente) (ver Gráfica II.36).

Gráfica II. 35. Número de colegios por nivel de desempeño en *Adaptabilidad*



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

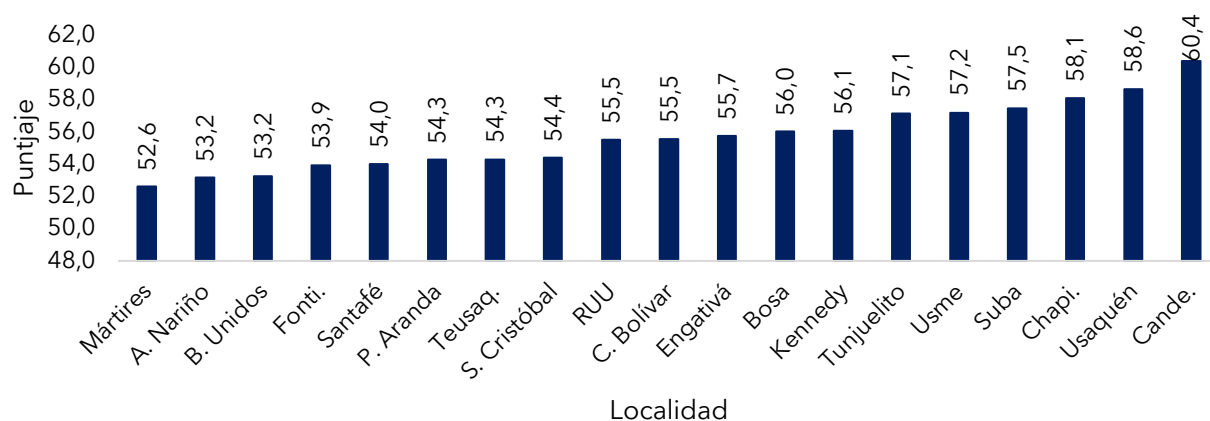
Gráfica II. 36. Puntaje *Adaptabilidad* por subdimensiones y niveles de desempeño



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

Al analizar por localidad los puntajes de *Adaptabilidad* se observa que Los Mártires, Antonio Nariño, Barrios Unidos y Fontibón son las que tienen menor desempeño en esta dimensión. Por el contrario, las localidades de La Candelaria, Usaquén, Chapinero y Suba tienen los puntajes más altos (ver Gráfica II.37). Estos resultados se presentan porque, aunque todas estas localidades tienen puntajes similares en ADA-33 *Convivencia escolar*, ADA-31 *Tasas* y ADA-35 *Docentes para la inclusión*, las brechas más grandes entre estas se presentan en ADA-31 *Protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos*, con una brecha de aproximadamente 19.2 puntos, y en ADA-32 *Infraestructura y recursos para estudiantes que necesiten atención especial*, con una diferencia de 6 puntos, ambas a favor de las localidades con mejor desempeño (ver Tabla II.3). En particular, las localidades con mejor desempeño socializan más con la comunidad educativa sus protocolos de atención integral⁶⁰ y cuentan con mayor infraestructura en buen estado para estudiantes en situación de discapacidad, en comparación con las localidades con peor desempeño⁶¹.

Gráfica II. 37. Puntaje Adaptabilidad por localidad



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

⁶⁰ Estos resultados están asociados al indicador ADA_313 Conocimiento de la comunidad educativa sobre los protocolos de atención integral de la institución.

⁶¹ Estos resultados están asociados al indicador ADA_321 Infraestructura y recursos para estudiantes con discapacidad.

Tabla II.3 Puntaje Adaptabilidad por subdimensiones⁶² y por localidad

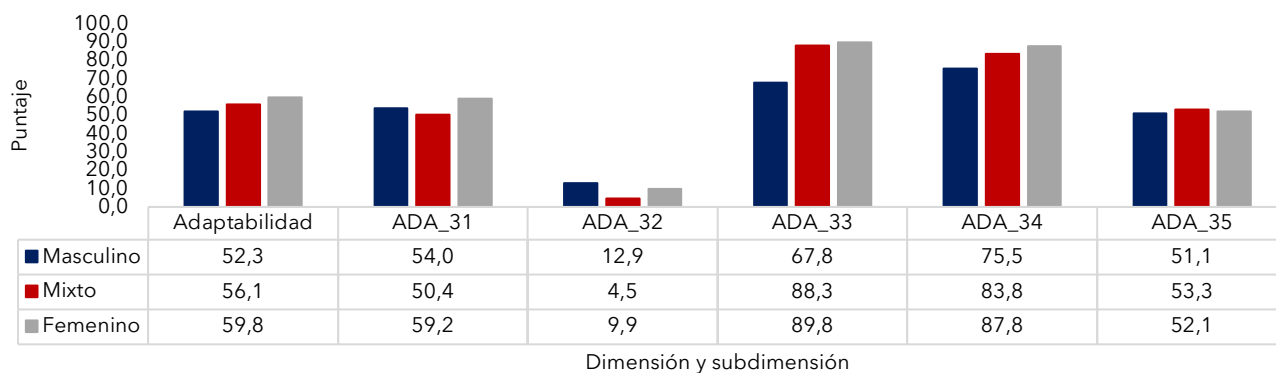
Localidad	Adaptabilidad	ADA_31	ADA_32	ADA_33	ADA_34	ADA_35
A. Nariño	53.2	45.4	2.7	85.8	77.1	54.8
B. Unidos	53.2	46.2	3.0	88.3	75.6	53.0
Bosa	56.0	50.4	3.3	86.9	86.8	52.6
Candelaria	60.4	55.7	8.4	92.7	91.9	53.2
Chapinero	58.1	70.0	12.8	90.0	65.7	51.9
C Bolívar	55.5	45.8	3.1	87.4	87.8	53.5
Engativá	55.7	50.4	4.4	88.6	81.6	53.6
Fontibón	53.9	37.6	2.3	89.0	87.5	53.2
Kennedy	56.1	51.4	3.7	88.8	83.7	52.7
Mártires	52.6	34.5	4.1	88.2	81.0	55.2
P. Aranda	54.3	43.1	2.6	87.7	84.2	53.8
R. Uribe Uribe	55.5	48.4	3.2	87.9	84.3	53.7
S. Cristóbal	54.4	39.0	4.4	85.7	88.5	54.3
Santafé	54.0	45.0	3.4	84.8	84.5	52.2
Suba	57.5	56.2	6.9	89.2	81.5	53.4
Teusaquillo	54.3	59.0	6.4	85.3	68.7	52.2
Tunjuelito	57.1	53.6	3.8	90.0	83.1	55.2
Usaquén	58.6	59.0	8.1	90.4	83.5	52.1
Usme	57.2	50.5	3.7	86.0	91.5	54.3

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

⁶² ADA-31 Protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos
 ADA-32 Infraestructura y recursos para estudiantes que necesiten atención especial
 ADA-33 Convivencia escolar
 ADA-34 Tasas de eficiencia interna y de extra-edad
 ADA- 35 Docentes para la inclusión

En cuanto al género del colegio (ver Gráfica II.38), se distingue que los colegios femeninos tienen el mayor desempeño en *Adaptabilidad* (59.8), seguido de los mixtos (56.1) y los masculinos (52.3). Comparativamente a nivel de indicador, los colegios femeninos puntúan mejor que los mixtos en 8.8 puntos en ADA-31 *Adopción de protocolos de atención integral para la convivencia escolar de los estudiantes que atiende y el ejercicio de los DDHH, sexuales y reproductivos*, específicamente en tener un mayor número de programas específicos de atención y rutas de acción integral en los establecimientos⁶³. Por último, al comparar entre los tres tipos de colegio, se observa que los femeninos tienen una mejor convivencia escolar, asociado a una mayor participación de diferentes actores de la comunidad educativa en las decisiones de los establecimientos educativos⁶⁴ (diferencia promedio de 50 puntos a favor de los femeninos). Sin embargo, los colegios masculinos son los que tienen la menor cantidad de riñas en los establecimientos educativos⁶⁵ (diferencia promedio de 7.8 puntos favoreciendo a los colegios masculinos).

Gráfica II. 38. Puntaje *Adaptabilidad* por género del colegio



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

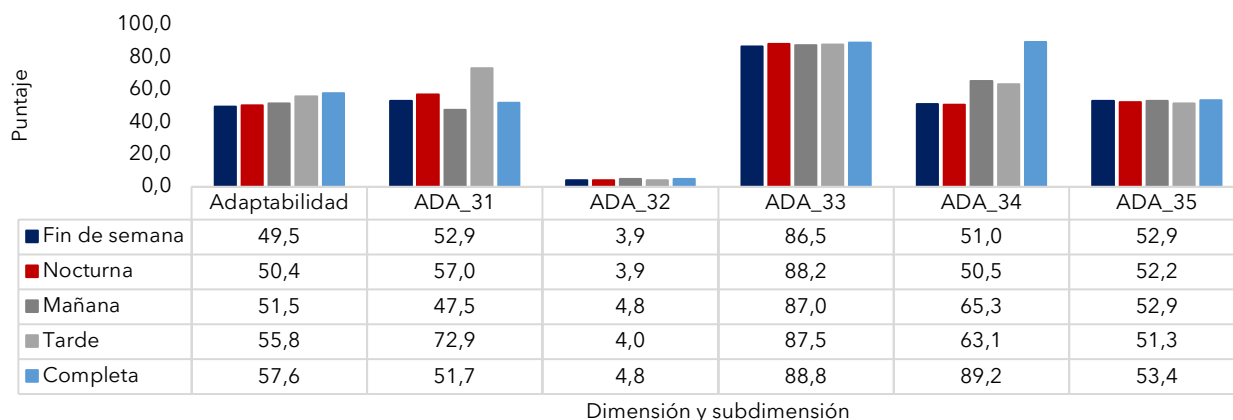
Con relación a la jornada escolar (ver Gráfica II.39), se observa que la jornada completa obtiene el mayor puntaje (57.6) en *Adaptabilidad*, seguido de tarde (55.8), mañana (51.5), nocturna (50.4) y fin de semana (49.5). Se puede observar, sin embargo, que las diferencias entre jornadas no son de gran magnitud, y que específicamente entre la jornada completa y fin de semana hay una diferencia de aproximadamente 8 puntos. No obstante, la mayor diferencia se observa en ADA-34 *Tasas*, donde en la jornada completa las tasas de eficiencia interna⁶⁶ son las mayores (86.9), contrario a lo que se encuentra en la jornada de fin de semana (14.2) y nocturna (14.7).

⁶³ Estos resultados están asociados al indicador ADA-311 Programas de atención y rutas de atención integral

⁶⁴ Estos resultados están asociados al indicador ADA_332 Actores en normas y acuerdos de convivencia.

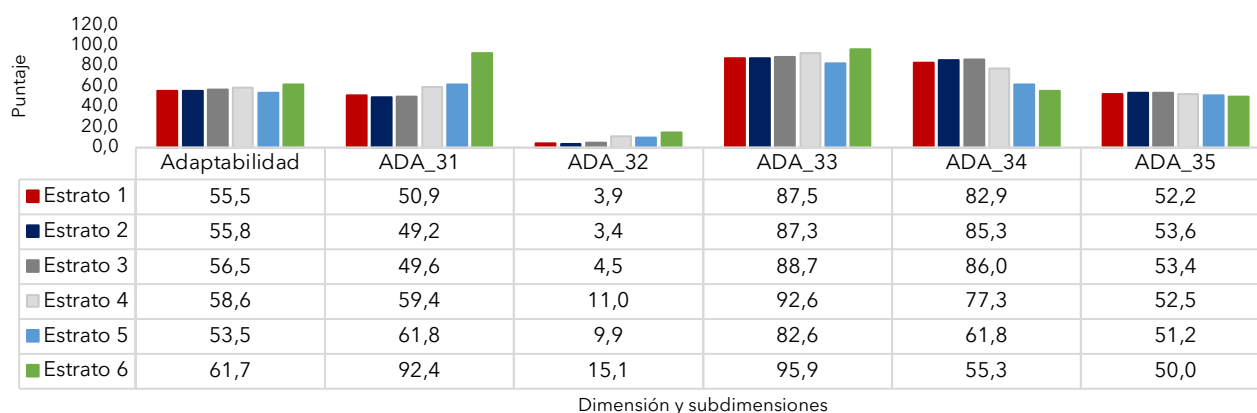
⁶⁵ Estos resultados están asociados al indicador ADA_331 Ocurrencia de riñas en el establecimiento educativo

⁶⁶ Estos resultados están asociados al indicador ADA-342 Tasas de eficiencia interna

Gráfica II. 39. Puntaje Adaptabilidad por jornada

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

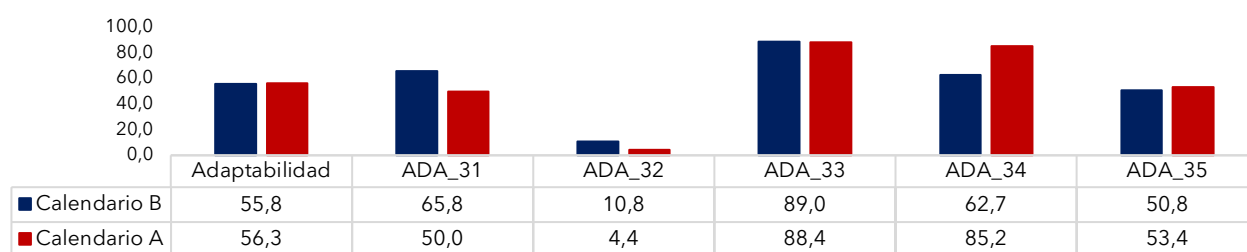
Al analizar la dimensión de *Adaptabilidad* por estrato predominante de los hogares de los estudiantes (ver Gráfica II.40), se observa que los colegios que atienden a estudiantes que viven en estrato 6 y 4 tienen mejor desempeño en esta dimensión. Sin embargo, aunque los colegios donde la mayor proporción de sus estudiantes viven en estratos socioeconómicos 1, 2, 3 y 5 tienen puntajes menores, la diferencia no es de gran magnitud. En términos de subdimensiones, los colegios con mayor proporción de estudiantes que viven en estrato 6 puntúan notablemente más (92.4 correspondiente a aproximadamente 40 puntos de diferencia con los otros colegios) que el resto de los colegios en ADA-31 *Protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH, sexuales y reproductivos*. De igual modo, en estos colegios es donde se presenta el mayor valor en ADA-342 *Tasas eficiencia interna intra anual* (83.3), lo que afecta positivamente su resultado en esta dimensión.

Gráfica II. 40. Puntaje Adaptabilidad por colegio según estrato predominante de la vivienda donde habitan los estudiantes

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

Con relación al calendario académico (ver Gráfica II.41), se puede ver que los colegios calendario A tienen un desempeño mayor en la dimensión de *Adaptabilidad*, no obstante, no se observan diferencias notables entre estos dos tipos de colegio. Esto puede deberse a que si bien los colegios calendario B puntúan más en ADA-31 *Protocolos de atención integral para la convivencia y el ejercicio de los DDHH, sexuales y reproductivos* (65.8) y en ADA-32 *Infraestructura y recursos para estudiantes que necesiten atención especial* (10.8) respecto a los A (50 y 4.4, respectivamente), pasa lo contrario en ADA-34 *Tasas* y ADA-35 *Docentes para la inclusión*, donde los colegios de calendario B y A obtienen 67.7 y 50.8, y 85.2 y 53.4, respectivamente. En particular, los de calendario A tienen mayores puntajes en ADA-322 *Docentes con formación especial para estudiantes con discapacidad* (69.4, es decir, 9.3 puntos más que los de calendario B), mientras que los de calendario B tienen mejor puntaje en ADA-311 *Programas de atención y rutas de atención integral* (74.7, es decir, 22.5 puntos más que los de calendario A).

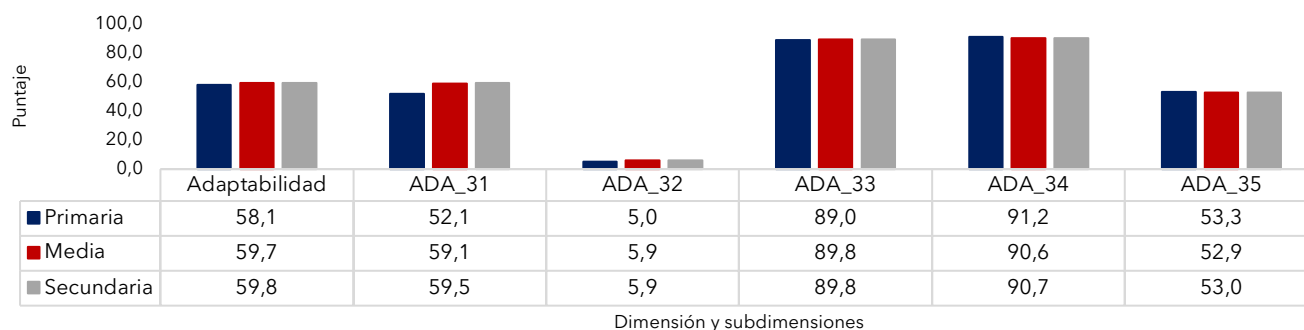
Gráfica II. 41. Puntaje Adaptabilidad por calendario académico



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

Finalmente, con relación al nivel educativo (ver Gráfica II.42), se encuentra que para *Adaptabilidad*, primaria, secundaria y media tienen puntajes bastante similares en esta dimensión. Para todos estos niveles educativos, ADA-33 *Convivencia escolar* y ADA-34 *Tasas* son las subdimensiones más altas, esto debido a que en los tres niveles se presentan una alta participación de actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones en el colegio⁶⁷ (aproximadamente 95.9) y una alta tasa de eficiencia interna intra-anual (cerca de 91).

⁶⁷ Resultado asociado a ADA-332 Actores en normas y acuerdos de convivencia.

Gráfica II. 42. Puntaje Adaptabilidad por nivel educativo

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

Principales recomendaciones

- Para mejorar el desempeño en la dimensión es pertinente que desde el Distrito se fomenten mecanismos, dentro del marco de la ley, para que los colegios privados aumenten la *Disponibilidad de infraestructura y recursos físicos para estudiantes con discapacidad*. De igual manera, si los colegios desean aumentar su desempeño en esta dimensión de manera voluntaria y dentro de sus posibilidades, deberían incrementar la disponibilidad de estos recursos.
- Igualmente, dados los bajos desempeños en el indicador de *Relación personal de apoyo discapacidad no docente-estudiantes con discapacidad*, es prioritario que desde el Distrito se planteen estrategias que fomenten que estos colegios cuenten con más personal de este tipo para atender a estos estudiantes en los establecimientos educativos.
- Asimismo, es importante que continúen fortaleciendo el desempeño de los indicadores de la subdimensión de *Protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos*, especialmente para el indicador ADA-312 *Programas de promoción de lenguaje incluyente*, cuyo desempeño bajo hace que la puntuación general del subpilar sea reducida.

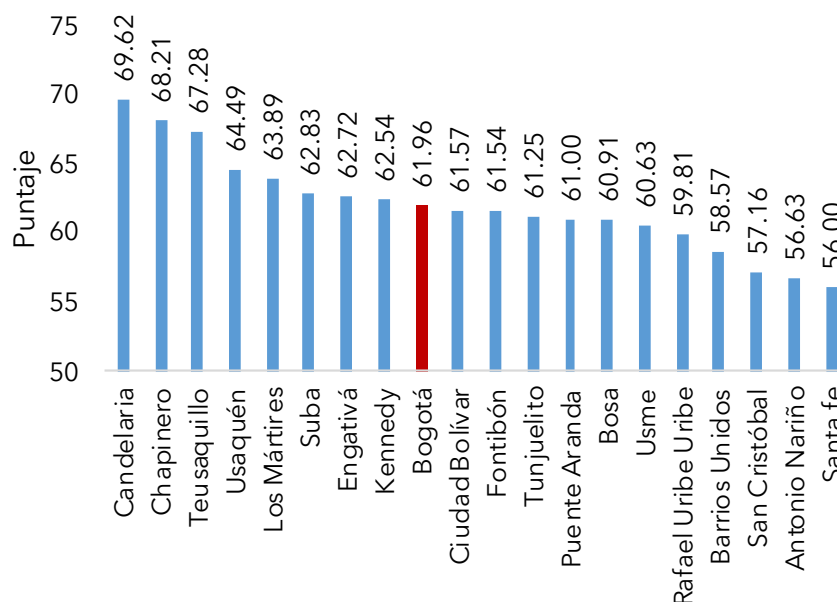
F. Gestión Administrativa

Cifras destacadas

- La dimensión de *Gestión Administrativa* tuvo un valor promedio de 61.96 para todos los colegios privados que hacen parte de la muestra del IDE, en Bogotá, lo que implica un cumplimiento alto del derecho.
- Se observa que la brecha en el valor promedio llega hasta 14 puntos entre las localidades de Bogotá.
- En términos de las subdimensiones, la brecha de *Gestión financiera* es de aproximadamente 20 puntos entre la localidad con mejor y peor puntaje.
- Al desagregar por indicadores, el GES-531 *Toma de decisiones*, es en el que, en promedio, obtiene un nivel más bajo desde las localidades y, por ende, está directamente relacionado con los bajos puntajes presentados en la dimensión.
- En contraste, el indicador, en promedio, en el que las localidades obtuvieron mejor puntuación fue GES-532 *Manual de convivencia*, estando para todas por encima de 80.

La dimensión de *Gestión Administrativa* se puede entender desde la definición de Villegas (2005) como una gestión de instituciones educativas fundamentada en el apoyo, y coordinación financiera y contable, de procesos de administración de recursos, dando mayor importancia al Proyecto Educativo Institucional (PEI) en términos de necesidades. Es así como mayores resultados, cercanos a 100, en esta dimensión, implican una mejor capacidad para el aprovechamiento y utilización eficiente de recursos por parte de los colegios que hacen parte de la muestra, garantizando el derecho a la educación de los estudiantes. En contraste, resultados cercanos a cero implican que las instituciones y localidades, presentan problemas en términos de eficiencia en la utilización de recursos para la atención de necesidades relacionadas a sus proyectos educativos.

Como se observa en la Gráfica II.43, la dimensión tuvo un valor promedio de 61.96 para todos los colegios privados que hacen parte de la muestra del IDE, en Bogotá. Al separar los resultados por localidades, se encuentra que la localidad con el mejor puntaje fue Candelaria, la cual obtuvo un puntaje promedio de 69.62, estando poco menos de 8 puntos por encima del promedio de Bogotá. La localidad con el menor puntaje fue Santa Fe, donde los colegios de dicha localidad obtuvieron un puntaje promedio de 56, encontrándose más de 5 puntos por debajo del promedio de nivel de Bogotá, y más de 14 puntos por debajo del puntaje de la localidad de mayor puntaje.

Gráfica II. 43. Puntaje promedio de la dimensión *Gestión Administrativa*, para Bogotá y sus localidades

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

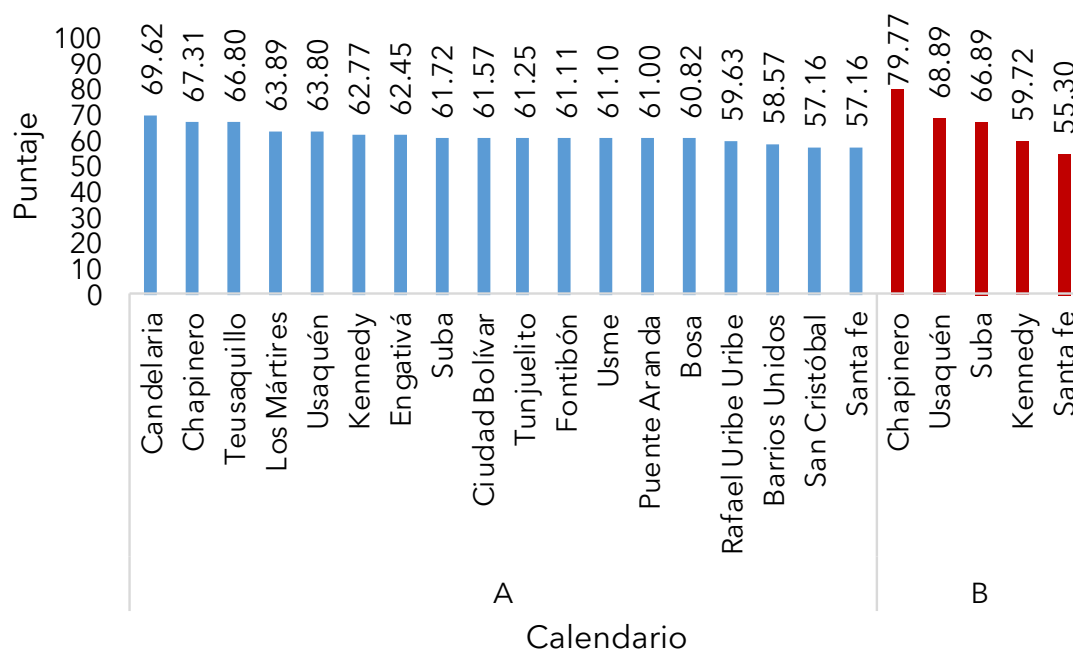
Estos resultados se pueden contrastar con los grupos de desempeño definidos para la dimensión (Alto, Medio y Bajo), donde se evidencia que las localidades de Suba (129), Kennedy (91), Engativá (79), Bosa (58) y Usaquén (46) son las 5 localidades que presentan un mayor número de colegios que obtuvieron un desempeño alto en la dimensión de *Gestión Administrativa*, lo cual implicaría que dichas localidades tienen colegios que, en promedio, poseen una mayor capacidad para administrar eficientemente sus recursos financieros, de personal y académicos en alineación con su PEI. Por otra parte, las 5 localidades que presentaron una mayor cantidad de colegios con desempeños bajos en la dimensión fueron San Cristóbal (8), Kennedy (6), Suba (5), Usaquén (5) y Ciudad Bolívar (5).

En términos del calendario, el puntaje promedio para los colegios privados de calendario A, a nivel de Bogotá, fue de 61.71; contrastando con un 67.30 de puntaje para los colegios privados calendario B. Esto implica una diferencia de poco menos de 5.6 puntos entre los colegios de calendario A y B, lo cual se puede ver reflejado en la eficiencia de administración de recursos con el objetivo de satisfacer los objetivos institucionales de cada colegio, en favor de los colegios de calendario B.

Al separar los resultados a nivel de calendario por localidades, en la Gráfica II.44, se observa que existe una diferencia de más de 12 puntos entre los colegios calendario A ubicados en la localidad con el mejor puntaje de la dimensión de *Gestión Administrativa*, que es Candelaria con 69.62 puntos, frente a los colegios del mismo tipo de calendario, ubicados en la localidad con el puntaje más bajo de la misma dimensión, que es Santa Fe con 57.16. Realizando el mismo análisis para colegios calendario B, se encuentra una diferencia de más de 24 puntos en la dimensión de *Gestión Administrativa* del IDE entre los colegios calendario B ubicados en la localidad con el puntaje más alto

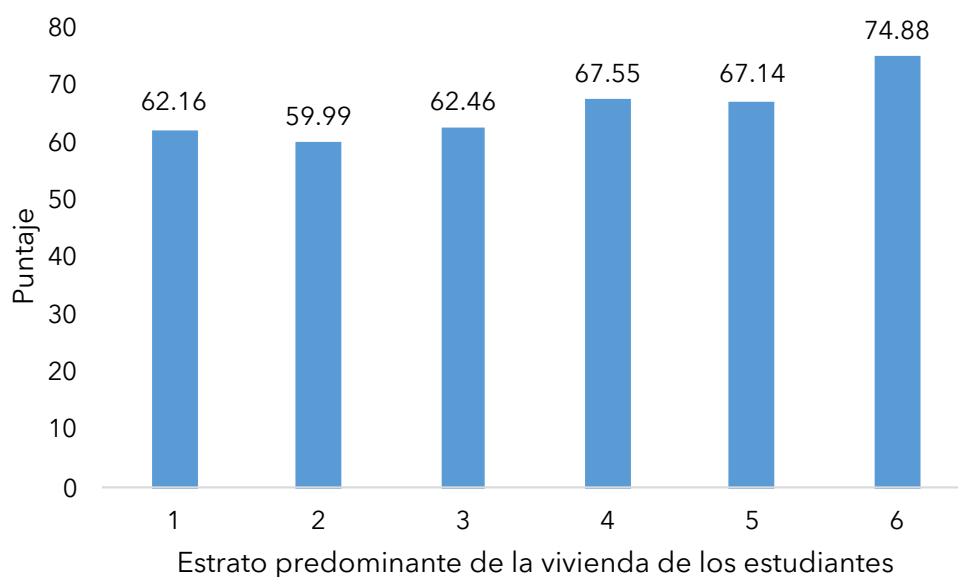
de dicha dimensión, que es Chapinero con 79.77, respecto a la localidad que logró el puntaje promedio más bajo en este apartado, siendo esta Santa Fe con 55.30.

Gráfica II. 44. Puntajes promedio en dimensión GES por calendario y localidad



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

En la Gráfica II.45, se observa la dimensión GES, diferenciada por estrato predominante de la vivienda donde habitan los estudiantes de los colegios privados de Bogotá, y se reconoce una relación positiva leve entre el estrato predominante y el puntaje en la dimensión de *Gestión Administrativa* del IDE. El mayor puntaje, en promedio, para la dimensión de *Gestión Administrativa* fue obtenido por los colegios donde el estrato predominante es 6, siendo este de 74.88, mientras que el puntaje más bajo en este apartado fue obtenido por aquellos colegios privados de Bogotá, pertenecientes a la muestra, donde el estrato predominante fue 2, con 59.99.

Gráfica II. 45. Puntajes promedio dimensión GES por estrato predominante de la vivienda donde habitan los estudiantes

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

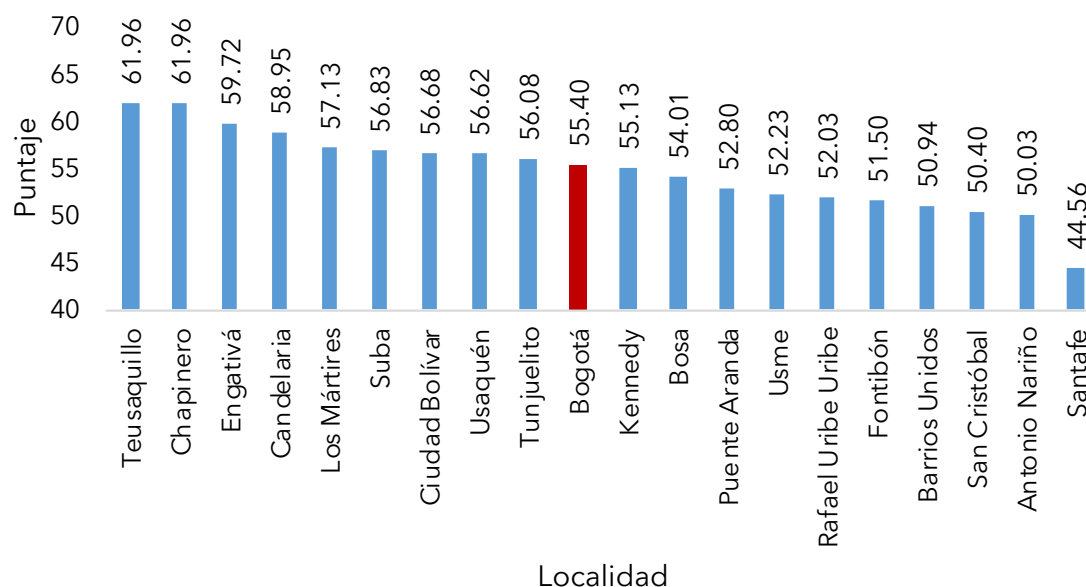
A su vez, la dimensión de *Gestión Administrativa* está conformada por 3 subdimensiones: *Gestión financiera* (GES-51), *Gestión de docentes* (GES-52) y *Gestión académica* (GES-53). Estas tres subdimensiones se refieren a los diferentes ámbitos sobre los cuáles se puede ejercer la administración de recursos por parte de los colegios para la atención de necesidades en términos de los PEI.

La subdimensión GES-51 *Gestión financiera* se refiere a la capacidad de los colegios para poder administrar de manera eficiente aquellos recursos, deudas y compromisos financieros vitales para atender las necesidades específicas relacionadas al PEI. Un mayor puntaje en esta dimensión implica una mejor administración de dichos recursos financieros, estando lo anterior relacionado a una mayor capacidad para atender satisfactoriamente lo establecido en el PEI de cada colegio. La subdimensión GES-51 está únicamente conformada por el indicador GES-511 *Cartera*, por lo cual el valor de la subdimensión está completamente definido por el valor del indicador. Dicho indicador señala las condiciones de morosidad en las que se encuentran los padres de familia de los estudiantes de cada colegio, de modo que la relación entre la morosidad y el indicador es inversa.

El valor del indicador GES-511 *Cartera*, para Bogotá, fue de 55.40, como se aprecia en la Gráfica II.46. Esto implica que, en promedio, los colegios de Bogotá puntúan 5 puntos, aproximadamente, por encima del valor medio (50) del indicador de *Cartera*, lo cual es interpretable como un estado medio o aceptable por parte de los colegios de riesgo con respecto a la capacidad de responsabilizar sobre deudas. Se evidencia una diferencia notoria en los resultados promedio de los colegios en el indicador GES-511 diferenciando por localidad. La localidad con el resultado promedio para el indicador de Gestión financiera es Teusaquillo, con 61.96. Por otra parte, la localidad de Santa Fe fue aquella con los colegios que, en promedio, presentaron los menores resultados para el indicador

GES-511 *Cartera*, con 44.56. Esto significa una diferencia cercana a 17 puntos entre el puntaje promedio de los colegios ubicados en la localidad mejor puntuada respecto a la de menor puntaje.

Gráfica II. 46. Puntaje promedio de colegios por localidades en indicador GES-511 Cartera



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

Por otra parte, al analizar el indicador GES-511 *Cartera*, diferenciado por el calendario de los colegios, se encuentra que colegios calendario A, en promedio, puntúan poco menos de 7 puntos por debajo de los colegios calendario B (54.97 contra 61.73). Esto puede estar relacionado a las características socioeconómicas relativas a las familias de los estudiantes matriculados en colegios calendario A y B.

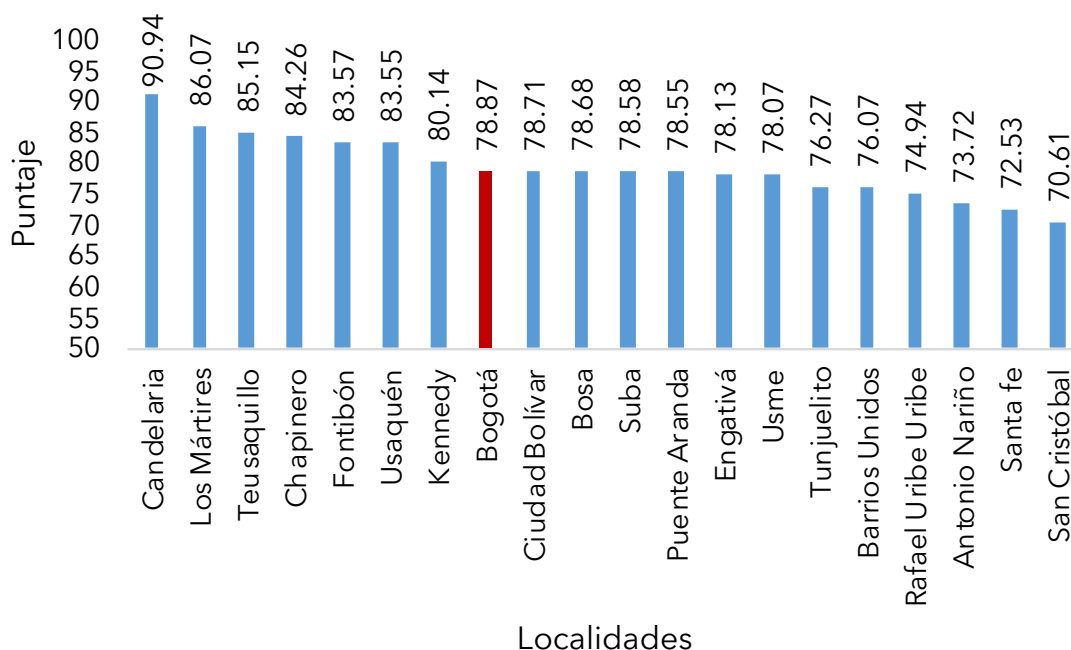
La subdimensión GES-52 *Gestión de docentes* hace referencia a la capacidad de administrar el recurso que representan los docentes, de manera eficiente, por parte de las instituciones en lineamiento con las necesidades relacionadas al PEI. Un mejor desempeño en la subdimensión, está relacionado a una mayor capacidad y habilidad por parte de los colegios para hacer uso correcto de sus docentes, haciendo énfasis en las labores propias de su profesión.

La subdimensión GES-52 *Gestión de docentes* está conformada por un único indicador: El GES-521 *Docentes con funciones administrativas*. El indicador GES-521 proporciona información sobre el porcentaje de docentes que tienen funciones administrativas a parte de su carga como docente. Es de este modo que se entiende que dicho indicador apunta a la medición de la capacidad de asignación eficiente de los recursos docentes en la labor requerida, la enseñanza, en lugar de labores no relacionadas a su especialidad.

El valor promedio del indicador GES-521 para los colegios de Bogotá es 78.84, lo cual se traduce en que 3 de cada 4 docentes de colegios privados de Bogotá que pertenecen a la muestra tienen labores administrativas. En la Gráfica II.47 se evidencia que la localidad con el puntaje más alto es La Candelaria, con un valor de 90.94. Por otra parte, el puntaje más bajo para todas las localidades es

70.61, y corresponde a San Cristóbal. Nótese que la diferencia entre los puntajes de la localidad mejor y peor calificada es mayor a 20 puntos.

Gráfica II. 47. Puntaje promedio de colegios por localidades en indicador GES-521 Docentes con funciones administrativas

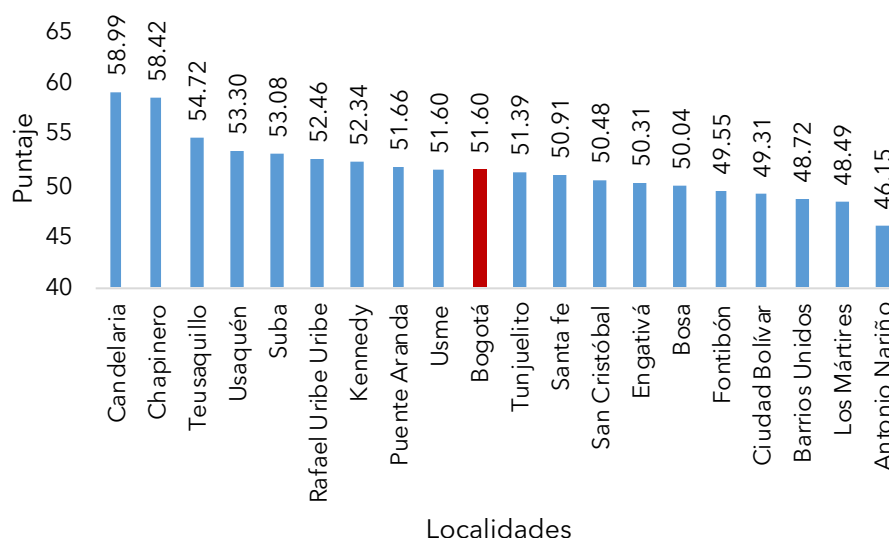


Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

Por otra parte, este indicador presenta diferencias notables a partir del calendario de las instituciones. Es así como se evidencia una disparidad de algo menos de 3 puntos en el valor promedio del indicador de colegios A respecto a calendario B, en favor de este último.

La subdimensión GES-53 *Gestión Académica* responde a la capacidad de las instituciones para poder administrar, utilizar y solventar los recursos académicos a su disposición; sean participativos, estratégicos o funcionales, en búsqueda de solventar las necesidades alineadas al PEI del colegio. Un mejor desempeño en la subdimensión implica que la institución hace una gerencia eficiente de dichos recursos.

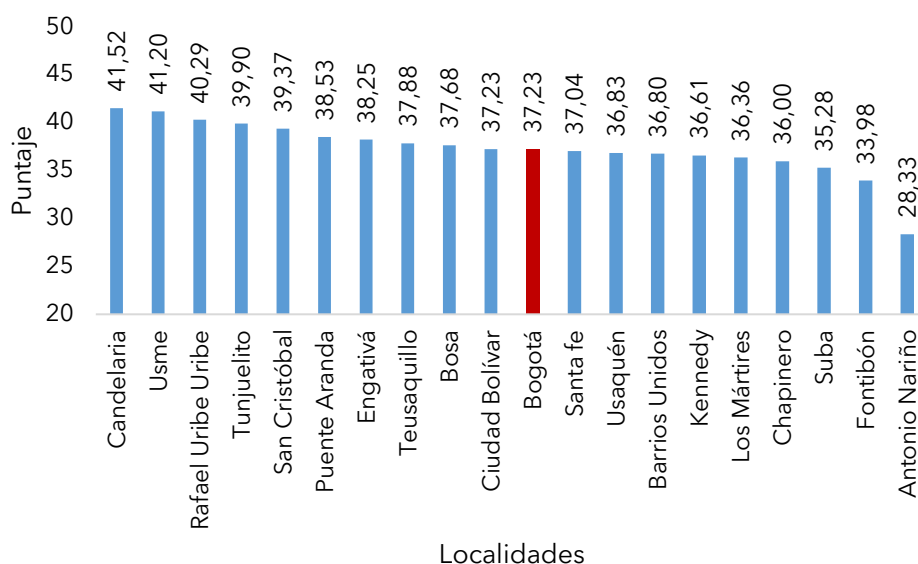
En la Gráfica II.48 se puede ver que el valor promedio de la subdimensión GES-53 *Gestión académica* para los colegios de Bogotá que hacen parte de la muestra del IDE 2021 es 51.60. Esto implica que, en promedio, los colegios se encuentran 1.6 puntos por encima de un mínimo aceptable de 50 puntos de dicha subdimensión. Diferenciando por localidades, se encuentra que la localidad con el puntaje más alto es Candelaria, con 58.99, mientras que aquella con el puntaje más bajo es Antonio Nariño, con un puntaje promedio de 46.15 para los colegios ubicados en ella. Esto implica una diferencia de más de 12 puntos entre la localidad mejor y peor calificada de la subdimensión.

Gráfica II. 48. Puntaje promedio de colegios por localidades en subdimensión GES-53 Gestión académica

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

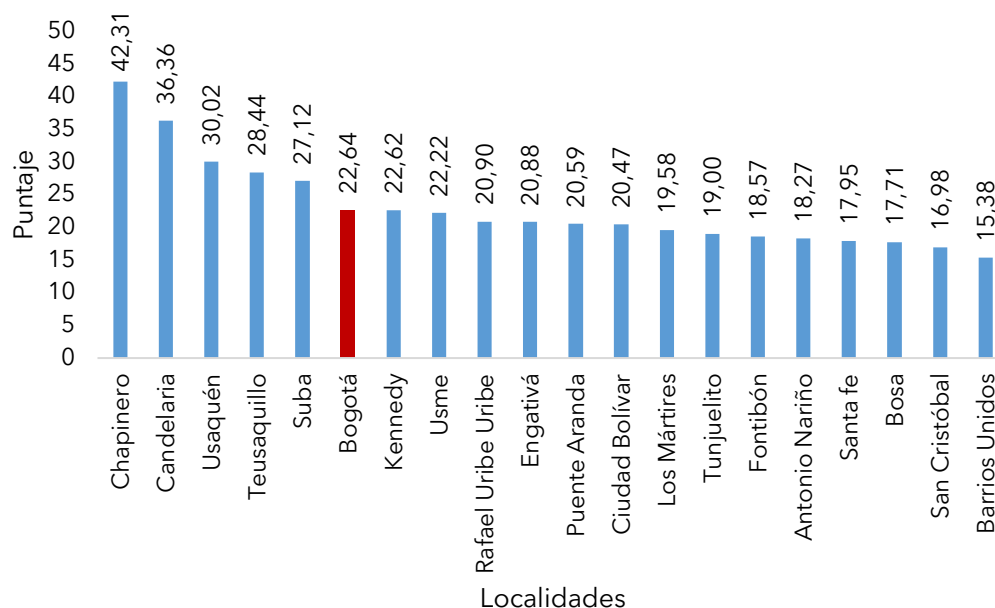
La subdimensión GES-53 *Gestión Académica* está conformada por 3 indicadores: GES-531 *Toma de decisiones*, GES-532 *Alianzas* y GES-533 *Manual de funciones para el personal del establecimiento*. El indicador GES-531 brinda información acerca de la composición de las diferentes participaciones en la toma de decisiones institucionales. Una mayor variedad en actores de toma de decisiones puede indicar una mayor inclusión de la comunidad educativa. Sin embargo, en exceso puede implicar ineficiencia gerencial. Por otra parte, el indicador GES-532 muestra la variedad de actores que hacen parte del funcionamiento de la institución, donde un mayor número de actores demuestra un esfuerzo por afianzar alianzas con el entorno educativo, o relacionado con la educación. Por último, el indicador GES-533 muestra la proporción de instituciones que cuentan con un manual específico de funciones o de perfiles y competencias en donde se asignan las diferentes responsabilidades del personal de la institución.

Como se ve en la Gráfica II.49, el puntaje promedio para el indicador GES-531 *Toma de decisiones* fue de 37.23. Al diferenciar por localidades, se encuentra un amplio rango de valores, estando todos por debajo de un mínimo aceptable de 50. La localidad con el mayor puntaje en GES-531 es Candelaria, con 41.52, y la del menor puntaje promedio es Antonio Nariño, con 28.33. Esto representa una diferencia de poco más de 13 puntos entre máximo y mínimo puntaje por localidad.

Gráfica II. 49. Puntaje promedio de colegios por localidades en indicador GES-531 Toma de decisiones

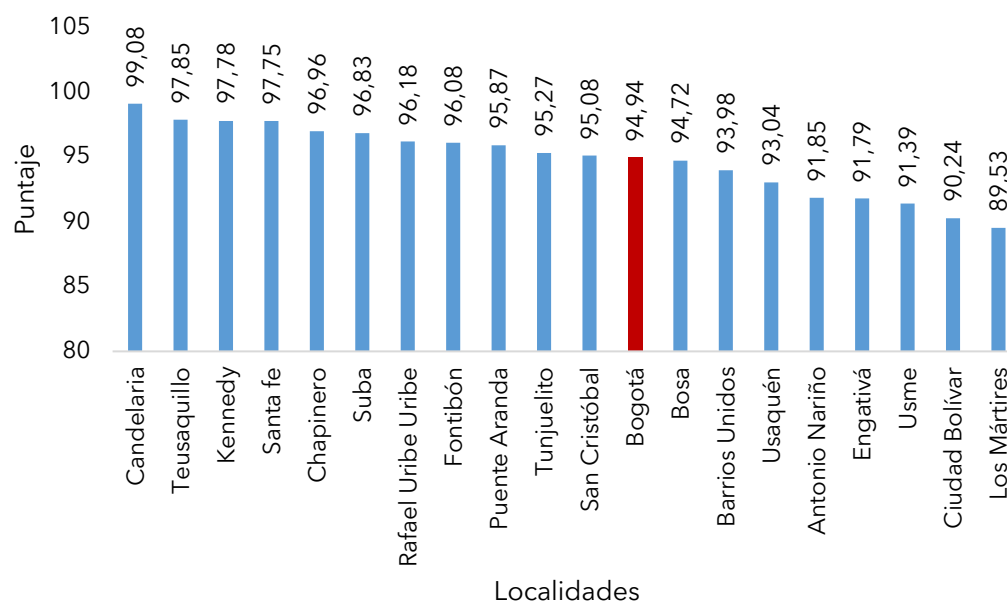
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

El puntaje promedio para los colegios de Bogotá en el indicador GES-532 *Alianzas* fue de 22.64, un puntaje bastante menor del mínimo aceptable de 50 puntos. Como se evidencia en la Gráfica II.50, al separar los resultados por localidades, se encuentra que la localidad con el mejor puntaje fue Chapinero, con 45.31, mientras que la de menor puntaje fue Barrios Unidos, con 15.38. Esto demuestra la amplia diferencia entre los puntajes máximo y mínimo en este indicador, puesto que esta brecha es cercana al doble del puntaje obtenido por el mínimo, en promedio. Estos bajos resultados son aquellos que explican el bajo desempeño, en general, en la subdimensión por localidades.

Gráfica II. 50. Puntaje promedio de colegios por localidades en indicador GES-532 Alianzas

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

Por último, el indicador GES-533 *Manual de funciones para el personal del establecimiento* presentó un valor promedio de 94.94 para Bogotá. Como se ve en la Gráfica II.51, diferenciando por localidades, el valor máximo para el indicador se encuentra en La Candelaria con 99.08, mientras que el valor mínimo se localiza en Los Mártires, con 89.53. Este indicador tiene resultados positivos, en general, puesto que se interpreta como que un alto porcentaje de colegios de cada localidad poseen manuales y guías para el correcto desarrollo de sus funciones, teniendo esto un impacto positivo en la gestión generalizada de los colegios.

Gráfica II. 51. Puntaje promedio de colegios por localidades en indicador GES-533 *Manual de funciones para el personal del establecimiento*

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta propia de caracterización de colegios privados, EVI y C600 (obs = 952), fecha de corte: 10/12/2021

Principales recomendaciones

- En general, se destaca la necesidad de seguir fortaleciendo las capacidades de gestión financiera de los colegios, especialmente para fomentar el adecuado flujo de caja que permita el funcionamiento óptimo de la institución. En otras palabras, es necesario pensar en estrategias administrativas/gerenciales que mejoren el desempeño de los indicadores *Índice de morosidad promedio anual* y *Antigüedad promedio de la cartera vencida - en meses*. Para esto, el Distrito podría crear mecanismos, dentro del marco de la ley, que fomenten que esto se incentive dentro de los colegios.
- También es pertinente que los colegios fortalezcan las alianzas interinstitucionales y la participación de los egresados, profesores, coordinadores, entre otros, en la toma de decisiones institucionales, para que el desarrollo de las actividades se dé más integralmente.

III. Parte 3

Capítulo 6. Recomendaciones

El presente apartado contiene una serie de recomendaciones que están asociadas al diagnóstico y la caracterización descrita en este estudio. Se espera que este análisis aporte en la toma de decisiones desde el nivel central de la SED, también desde las Direcciones Locales de Educación y desde la gestión escolar, en el marco de la formulación de políticas, buscando que permitan focalizar acciones y recursos hacia las dimensiones, localidades y tipos de colegios que más lo requieran. Lo anterior, teniendo en cuenta que, los colegios privados de Bogotá cumplen en un 48.1% las condiciones del derecho a la educación. Un panorama que llama al compromiso y la acción conjunta para desarrollar investigaciones que ahonden en las causas y consecuencias de algunos fenómenos aquí descritos con el objetivo de diseñar políticas públicas efectivas.

En este sentido, es importante mencionar la perspectiva de la UNESCO en su Reporte de Monitoreo Global de la Educación de 2021 “Actores no estatales en educación: ¿Quién escoge? ¿Quién pierde?”, el cual subraya la importancia de que los gobiernos perciban a todas las instituciones educativas, estudiantes y docentes como parte de un solo sistema. También, señala que a pesar de que la educación es un bien público, también genera beneficios individuales que pueden producir inequidades, pues, quienes acceden al sistema educativo tienen la oportunidad de acceder a tener una mejor calidad de vida. De aquí la importancia del rol de las Secretarías de Educación para extender los beneficios del sistema educativo mediante la extensión de sus programas a sus diferentes actores.

1. Recomendaciones de política pública para el distrito

A. Recolección, almacenamiento y procesamiento de información

Realizar un análisis de calidad de la información requiere contar con bases de datos y métodos estadísticos que permitan obtener resultados robustos y de calidad. Para el caso del sector educativo en Colombia, se cuenta con un sistema que se alimenta por medio de censos, encuestas, registros administrativos, entre otros. Estos potencian la comprensión de las dinámicas sectoriales y territoriales, y mitigan las debilidades propias de cada mecanismo y del sector educativo. A continuación, se presentan recomendaciones encaminadas a suplir estos objetivos con un mayor nivel de rigurosidad, calidad y eficiencia.

En primer lugar, se debería garantizar que la totalidad de colegios privados del Distrito registren sus datos de matrícula en fuentes administrativas oficiales como el SIMAT. Para ello, se recomienda crear mecanismos de consolidación del proceso de matrícula y de variables institucionales en el sistema, de modo que se tenga información completa a un mayor nivel de desagregación, un ejemplo son los certificados de finalización o agradecimientos por parte de la SED o el MEN, incentivos que se complementan mediante recordatorios. Adicionalmente, es importante sensibilizar y lograr que los colegios apropien estas herramientas. Para esto, se recomienda socializar con ellos los beneficios de este ejercicio, así como los análisis y resultados. La UNESCO asegura que estos mecanismos y procesos deben ser revisados y ajustados periódicamente de una manera transparente y participativa (UNESCO, 2021).

Algunas fuentes constan de cuestionarios extensos como el EVI donde, si bien la información es relevante, se encuentran problemas como variables con valores extremos y/o no confiables. Esto, además de entorpecer el ejercicio de análisis, crea la necesidad de recolectar nuevamente la información, llevando a preguntas repetidas o similares en otras fuentes, lo que genera agotamiento de la fuente y duplicidad de información. Para ello, se recomienda garantizar que los formularios y aplicativos se presten para un diligenciamiento amigable. Las preguntas deben ser claras, concisas, así como las opciones de respuesta, para poder capturar la información deseada minimizando errores. Para mitigar esta situación a futuro, se recomienda unificar fuentes de recolección de información, por ello, es importante crear una sinergia institucional para que esta propuesta se lleve a cabo satisfactoriamente.

Siguiendo esta línea, con respecto al EVI se encontraron valores faltantes o respuestas repetidas de un mismo establecimiento. Con el propósito de garantizar respuestas completas y coherentes, se recomienda hacer periódicamente procesos de validación de la información, a través de análisis descriptivos y cualitativos, así como mediante llamadas de confirmación a los colegios. Por otro lado, es importante verificar que los aplicativos no distorsionen la respuesta debido al uso de separadores como comas o puntos.

Ahora bien, se recomienda integrar a las diferentes fuentes, preguntas que indaguen sobre lo que cambia en el tiempo en los colegios. Así, se permite tener trazabilidad del estado y del progreso de diferentes indicadores de los que se requiere información. Esto va encaminado sobre todo a temas relacionados a convivencia, puesto que es difícil acceder a la información de las encuestas bianuales, dado que no hay continuidad ni unicidad metodológica.

En relación con la base de datos del formulario C-600, se recomienda considerar que este instrumento recolecte información agregada por jornada/colegio, por lo que es posible que una institución no complete todos los módulos dadas sus características. Por ello, el análisis a nivel de institución educativa se debe realizar teniendo en cuenta esta aclaración. Sin embargo, es importante asegurar que los colegios diligencien la información que les aplica.

En el caso de la prueba Saber 11, se recomienda incluir un identificador del nivel educativo del colegio al que pertenece el estudiante, especialmente para el caso del nivel CLEI - Ciclos Lectivos Integrados Especiales-. En cuanto a Saber 3, 5 y 9 resulta importante que, junto a los puntajes promedio obtenidos por cada institución en un área y periodo de tiempo determinados, se presente información sociodemográfica, como características de la institución o información promediada de los individuos, así se facilita el análisis segmentado de la información y, posteriormente, la evaluación de heterogeneidades. Adicionalmente, es importante que se reanude la aplicación de estas pruebas del Icfes, como lo establece la UNESCO, evaluar a los estudiantes es útil para maximizar la posibilidad de obtener los mejores resultados (UNESCO, 2021).

Para fortalecer mediciones sistemáticas como la del IDE, se recomienda integrar tablas y bases de datos de los sistemas de información, tanto del MEN como de la SED, para unificar datos y evitar discrepancias entre los mismos. De igual manera, para fortalecer la construcción del IDE, se recomienda incluir preguntas de la encuesta realizada en este estudio en algunas de las fuentes secundarias, que permitan complementar la información recolectada y hacer un análisis más completo del sector educativo, especialmente en temas de involucramiento familiar, adaptabilidad, gestión administrativa, entre otros. Es importante también revisar la información que se pregunta en fuentes como el EVI y formulario C600, que no se está analizando periódicamente y de la cual los rectores y directivos no tienen resultados y análisis, y que están relacionadas con los recursos educativos e infraestructura en general.

En cuanto al cálculo al IDE, se recomienda continuar su medición y replicarlo con una periodicidad que dé cuenta de los cambios y el progreso que pueden llegar a tener los colegios privados. Esto puede evidenciarse cada 2 años. Sin embargo, es importante que los colegios, el Distrito y el gobierno nacional, tengan una herramienta, como el VISOR, que les permita ver en tiempo real el estado actual de los establecimientos. Por ello, se recomienda que este sea actualizado anualmente.

Finalmente, se recomienda implementar estrategias de apropiación y cultura de uso, difusión y recolección de datos por parte de los directivos docentes para que la toma de decisiones institucional esté basada en la evidencia, tales como este estudio o las fuentes de información disponibles que fueron usadas durante el presente análisis.

B. Aprendizaje y desempeño

Los resultados de las pruebas Saber 3, 5, 9 y 11 muestran que hay una necesidad de fortalecer las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. A partir del análisis de resultados de las pruebas Saber 11, se evidencia una disminución en el desempeño académico de los planteles educativos privados entre 2018 y 2019 que se encuentra en las categorías A+ y A, identificando además colegios privados cuyo puntaje promedio es inferior al promedio de los colegios oficiales. Por ello, con este análisis se recomienda identificar cuáles son estos colegios y en qué localidades se encuentran y brindarles un acompañamiento desde la SED. De esta forma, se pueden promover espacios de encuentro entre directivos docentes de los colegios y propiciar transferencia de conocimiento y buenas prácticas de colegios con características similares y un mejor desempeño. Asimismo, concientizar a los colegios de bajo desempeño sobre la importancia de vincular docentes con posgrado y de extender la jornada escolar. Se propone que la SED pueda implementar un plan padrino en el que los colegios con desempeño alto compartan y enseñen buenas prácticas pedagógicas a los colegios con bajo desempeño.

Estudios previos han mostrado evidencia a favor de la cualificación docente para promover aprendizajes efectivos en los estudiantes. En este estudio encontramos que los colegios privados que tienen profesores con posgrados muestran mejor desempeño en pruebas académicas que aquellos que no tienen una planta docente cualificada. Así, desde una perspectiva de gestión, se hace necesario abrir cupos en las jornadas de capacitación que ofrece la SED para colegios oficiales a algunos docentes de colegios privados de bajo desempeño con el fin de promover mejoras en la calidad educativa. Esto podría hacerse por concurso.

Investigaciones como TALIS 2018 de la OCDE, sugieren que impulsar las redes de docentes, los programas de formación a profesores, las actividades de investigación y el fomento de espacios para la socialización y el aprendizaje colectivo, pueden propiciar más profundamente el desarrollo de la profesión docente. En este sentido, mediante estrategias como la promoción de redes de conocimiento conjunto, profesores tanto del sector privado como del oficial pueden participar en un espacio enriquecedor y de sinergia para un crecimiento compartido, que a su vez puede fomentar el cierre de brechas además de incidir positivamente en los procesos de enseñanza.

C. Pandemia

La pandemia de COVID-19 ha evidenciado necesidades de los colegios del sector privado que antes no eran completamente visibles. En primera medida se ha hecho explícito la falta de información alrededor de la infraestructura escolar, más específicamente con respecto a la calidad de esta. En

bases como el EVI existe una cantidad importante de variables al respecto, sin embargo, el manejo inadecuado de la recolección de esta información y su procesamiento ha limitado su buen uso. Siendo la infraestructura TIC un elemento crucial para el proceso de adaptación a las nuevas modalidades de educación semipresencial, se recomienda atender a los lineamientos de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, como lo son el 4 y 6, y dar la importancia adecuada a las fuentes que proveen las herramientas para su análisis y posterior mejoramiento.

Como segundo punto, con la aparición del COVID-19, se ha visto perjudicada la permanencia de los estudiantes en los colegios debido a factores como la vulnerabilidad económica. La información ha demostrado que un 84% de los colegios atendieron estudiantes cuyas viviendas estaban en el estrato predominante 2 y 3, es decir, muy probablemente existió un limitante a la disponibilidad de recursos para que los estudiantes siguieran atendiendo su educación. En este sentido, es importante reconocer que el sector educativo privado no es en su totalidad autosuficiente y puede requerir apoyo del Estado para suplir ciertas dificultades.

Además, se recomienda fomentar y adaptar los mecanismos ya existentes para evitar la deserción escolar en los colegios privados, entendiendo esta como el abandono de los estudiantes al sistema educativo en general. Sumado a esto, el 36% de los colegios encuestados no cuenta con personal de apoyo en psicología, por lo que es importante promover que, en estos colegios, en la medida de sus posibilidades y con apoyos de estrategias y mecanismos de la SED, se brinde atención psicológica para identificar y mitigar posibles afectaciones en la salud mental de los estudiantes a causa de los cierres de las escuelas. En caso de no tener posibilidades, el Distrito podría apoyar a estos colegios en maneras o estrategias para que se promueva la atención psicológica. Asimismo, entre los colegios privados, se debe considerar la medición de las posibles pérdidas de aprendizaje causadas por el cierre de los colegios y diseñar estrategias de nivelación académica.

D. Calidad docente y bajo desempeño

Como balance general, las características expuestas del sector educativo privado permiten dimensionar aspectos importantes para tener en cuenta. Uno de ellos, asociado al mejoramiento de las condiciones laborales de los maestros. En este sentido, unas condiciones que faciliten el ejercicio pedagógico y condiciones laborales adecuadas propiciarían una mejor calidad en la educación. Así pues, aunque no es una atribución directa de la administración distrital, se debería fomentar condiciones laborales competitivas para los docentes mediante capacitaciones, reuniones de socialización de buenas prácticas entre colegios de alto y bajo desempeño, entre otros. Además, esta recomendación resulta fundamental al analizar el número promedio de estudiantes por docente, para las localidades de Bosa, San Cristóbal, Ciudad Bolívar, Tunjuelito y Kennedy, correspondiente al año 2020, que hace visibles las disparidades en términos de condiciones laborales con el resto de la ciudad.

Adicionalmente, desde los resultados del IDE se observó que, para la localidad de Antonio Nariño dentro de la dimensión de *Aceptabilidad*, la subdimensión *escala salarial de la planta docente* obtuvo una puntuación de 1.8 y los *Docentes con posgrado en educación* una puntuación a su vez muy baja, de 2.9. Esto se asocia al bajo puntaje en las subdimensiones con menor desempeño de los colegios no oficiales de esta localidad. A nivel ciudad, si bien el puntaje de *Aceptabilidad* –y sus subdimensiones por estrato predominante de la vivienda donde habitan los estudiantes–, evidenció que a medida que aumenta el estrato predominante de la vivienda de los estudiantes mejoran los puntajes de esta dimensión, se observó que en todos los estratos se presenta un menor puntaje en la

subdimensión *Calidad docente*, en la que también se evidencian las brechas más altas entre estratos bajos y medios-altos.

En este sentido, este estudio evidenció que los colegios privados requieren mejorar en aspectos relacionados con calidad docente, específicamente en establecer mejores escalas salariales para los maestros con el fin de atraer mejores perfiles y generar los incentivos adecuados para retenerlos. Además, realizar contratación de maestros con posgrado para tener una planta docente mejor calificada y con la vocación requerida para enseñar. Por otro lado, la oferta de actividades extracurriculares requiere mejoras al igual que las actividades de aprendizaje que el colegio aplica en su método de enseñanza y las actividades relacionadas con temas de innovación pedagógica.

Al respecto, es importante mencionar que Hanushek y WöBmann (2007) –como una de sus recomendaciones más importantes para mejorar la calidad de la educación–, se refieren a la contratación de profesores de alta calidad. En este sentido, los autores han demostrado que las políticas basadas en la mera asignación de recursos no han logrado los mejoramientos necesarios en el aseguramiento del aprendizaje, por lo que se requiere la ejecución de un gasto eficiente por parte de las instituciones, y principalmente dirigido al punto sustancial de cubrir la necesidad de docentes altamente calificados. En este punto, el Distrito, dentro del marco de la ley, podría apoyar a los colegios en la capacitación para que estos realicen una distribución más eficiente de los recursos.

Así, se sugiere que desde la SED se diseñen guías orientadoras para todos los colegios, sin distinción entre privados u oficiales, para que docentes y directivos tengan acceso y puedan comprender cómo medir la labor del docente desde la perspectiva del valor agregado; y a partir de esta evaluación identificar a los docentes de menor impacto y así poder adoptar y generar planes de mejoramiento.

Por otro lado, con respecto a la cualificación docente, la experiencia de sistemas educativos exitosos resalta la importancia de tres aspectos: 1) conseguir las personas más aptas para ejercer la docencia; 2) desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes y 3) garantizar que se brinda la mejor instrucción a los estudiantes. Es necesario perfeccionar la selección de los docentes pre y post los estudios de pedagogía y elevar el estatus del docente mediante un mejor salario inicial y, por otra parte, capacitar de forma permanente al docente (Barber & Mourshed, 2008).

Con respecto a estos tres puntos, desde el Distrito se pueden crear incentivos para atraer los mejores bachilleres a que ingresen a carreras de licenciaturas o áreas complementarias y que ingresen al ejercicio de la docencia, fortalecer programas en educación existentes y crear nuevos con los más altos estándares en formación en educación. Es necesario la creación de un sistema de becas condicionadas que se otorgarían a los bachilleres con los más altos puntajes en Saber 11 (García Jaramillo, Maldonado Carrizosa, & Rodríguez Orgales, 2014). Estas becas se deberían destinar a financiar estudios en licenciatura, pero también en estudios sobre ciencias básicas y ciencias sociales. Asimismo, es necesario crear un programa de préstamos contingentes para que los docentes accedan a programas de posgrado de alta calidad que incluya maestrías en áreas del conocimiento específicas o incluso en cursos de idiomas para mejorar los niveles de enseñanza en una segunda lengua.

Por último, la decisión de formarse en la docencia no sólo depende del factor económico sino también del prestigio de la carrera en la sociedad. Por esto, desde la SED se pueden establecer programas de concientización social sobre la importancia de la labor que el docente realiza con el fin de aumentar el prestigio de la profesión y su valor social. Este programa debería llegar a los padres de familia, empresarios y estudiantes para que entiendan la importancia de esta labor (Barrera Osorio, Maldonado, & Rodríguez, 2012)

E. Convivencia y desempeño

Sobre los aspectos relacionados con la convivencia escolar, se evidencia que la mayoría de los colegios señalan haber diseñado e implementado manuales de convivencia que contienen protocolos para evitar riñas y fomentar una convivencia adecuada. Esta situación lleva a que se preste especial atención a los enfoques y las características de estos manuales desde su orientación a las problemáticas locales más visibles para fomentar ambientes escolares que inviten a la convivencia y al aprendizaje, posibilitando una educación de calidad. De igual modo, desde la SED y al interior de los colegios se debe incentivar la creación de manuales de convivencia que sean divulgados, conocidos, concertados y adoptados por todos los miembros de la comunidad educativa. A su vez, se deben aunar esfuerzos para garantizar la seguridad de los entornos escolares –iniciativas y programas que la SED junto con sus aliados distritales han venido implementando para promover entornos educativos protectores y confiables.

Lo anterior resulta fundamental al contemplar que la convivencia escolar ha sido valorada como un factor que incide en los aprendizajes según el tipo de interacciones que predomina en los colegios, y éstas han sido analizadas como uno de los indicadores asociados de mayor influencia en el rendimiento de los estudiantes (Díaz & Sime, 2016). Cuando los estudiantes manifiestan ser víctimas de rechazo por sus pares tienden a presentar patrones negativos en sus fines educativos, su autopercepción de eficacia académica, y su rendimiento académico (Arslan, 2016). En este sentido, numerosas investigaciones han reportado evidencia de relaciones positivas entre el clima escolar favorable y el rendimiento académico (Cohen, McCabe, Michelli, & N.M & Pickeral, 2009; Høigaard, V. B., Øverby, & Haugen, 2015; Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008). En suma, y según los anteriores estudios, un ambiente escolar sano en los colegios puede proporcionar cierta protección para los estudiantes, especialmente de contextos y familias vulnerables (Cerdeña, Salazar, Guzmán, & Narvaez, 2018).

F. Deserción y reprobación

Resulta fundamental el seguimiento constante - tanto por parte de la SED como por parte de los colegios- al comportamiento de la deserción estudiantil que ha dejado por fuera del sistema educativo a un porcentaje importante de estudiantes. En este sentido, se ha identificado una tendencia descendente de los estudiantes matriculados entre el 2016 al 2020, principalmente para el caso de la educación media, evidenciando que cada vez son menos los estudiantes que terminan su ciclo de formación en el sector privado. Un comportamiento que se presenta principalmente en las localidades de Suba, Engativá y Usaquén. Lo anterior, orienta a una recomendación acerca de la necesidad de identificar las causas de esta tendencia, desde los diferentes componentes locales, que llevan a los estudiantes, o bien, a migrar al sector oficial, o a no continuar con sus estudios, lo cual, por otra parte, podría estar explicado por el cambio demográfico, que está reduciendo la población en edad escolar.

En lo referente a la eficiencia interna, el promedio de la tasa de reprobación de los estudiantes para el periodo 2016 a 2020 se mantuvo casi constante a lo largo de los años, presentando una tendencia a la baja. Las localidades que presentaron un promedio mayor de tasa de reprobación fueron Santa Fe, Barrios Unidos, Usme y Teusaquillo, lo que sugiere la necesidad de analizar territorialmente la tasa de reprobación y su comportamiento según factores locales. Por su parte, el promedio de la tasa de deserción para el año 2020 evidenció un aumento considerable, asociado posiblemente a la pandemia. Lo anterior sugiere la necesidad de un seguimiento constante en el tiempo al comportamiento de la deserción estudiantil que dejó por fuera del sistema educativo a un porcentaje

importante de estudiantes, particularmente para las localidades de Chapinero, Teusaquillo, Barrios Unidos, la Candelaria, Antonio Nariño, Kennedy, Ciudad Bolívar, Engativá y Rafael Uribe.

G. Infraestructura y recursos escolares

En lo referente a la infraestructura y los recursos escolares, es importante contemplar que, dadas las opiniones divergentes de los directivos docentes y los rectores de las instituciones educativas, se hace necesaria, desde las distintas subsecretarías de la SED, la creación de indicadores que midan aspectos en torno a la calidad de los materiales disponibles en los colegios, el estado de la infraestructura educativa y su relación con la enseñanza. Asimismo, las capacidades de los docentes para integrar las habilidades técnicas y pedagógicas con los dispositivos digitales, la disponibilidad de recursos para que los docentes aprendan a utilizar este tipo de herramientas, los criterios de cuantificación de los dispositivos suficientes para el rendimiento y capacidad computacional, la banda ancha y velocidad de internet acordes a las instituciones, la disponibilidad de software, así como los dispositivos con acceso a internet suficientes.

De acuerdo con los resultados de este estudio, según el número de equipos de cómputo disponibles en el colegio por cada 1.000 estudiantes, se evidencian disparidades. Igualmente, en la proporción de estudiantes con internet en el colegio y la proporción de estudiantes con computador, se presentan brechas digitales entre los tres grupos de estratos, siendo más amplia entre los estratos bajos (1 y 2) y los altos (5 y 6). Por lo que resulta apremiante implementar estrategias que conlleven a cerrar las brechas digitales, ya que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) pueden llegar a convertirse en un gran aliado en el desarrollo de una educación de mejor calidad, dado que complementan, enriquecen y transforman la educación. Es importante que el Estado evalúe la posibilidad de crear estrategias de tipo créditos, exenciones tributarias o créditos condonables para que los colegios fortalezcan su oferta TIC.

Lo anterior tomando en cuenta que la flexibilidad, apertura y conocimiento de las competencias digitales de los maestros son los mejores predictores para el uso de las TIC dentro de las aulas de clase (Gil-Flores, Rodríguez-Santero, Torres-Gordillo, 2016). Adicionalmente, y de acuerdo con la OCDE, el acceso a computadores y a dispositivos como tabletas y computadores portátiles son muy importantes para el proceso educativo puesto que sirven como herramientas pedagógicas y ayudan a preparar a los estudiantes para la economía digital actual. De igual manera, “la conectividad entendida como el servicio de banda ancha con una velocidad adecuada y la tenencia de dispositivos de acceso, condiciona el derecho a la salud, la educación y el trabajo” y, por tanto, bajas velocidades de conexión pueden generar exclusión, puesto que, impiden la participación de la población en el trabajo digital y la educación en línea (CEPAL, 2020). En este sentido, el Ministerio de las Tecnologías de la Información (MinTIC, 2021) reconoce que entre los beneficios de involucrar las tecnologías de la información en las instituciones educativas está la democratización de la cultura, brindar nuevas formas de enseñanza a los profesores, la alfabetización digital y adaptabilidad de estudiantes al mundo digital.

H. Brechas socioeconómicas y de acceso

Partiendo de la correlación entre las aptitudes que evalúa el sistema educativo y el origen social de los estudiantes, se observó una brecha bastante amplia entre los grupos de estratos más altos, los medios y bajos. Una brecha que, aunque se redujo desde el año 2016 al 2020, también dejó notar una disminución del desempeño para los grupos medios y bajos, y la ampliación de la brecha con los

estratos más altos. Por otra parte, los resultados del IDE mostraron que los colegios cuyos estudiantes viven predominantemente en estrato 6, obtuvieron los puntajes más altos para todas las dimensiones, en contraste con el estrato 2, el cual obtuvo los puntajes más bajos para tres de las cinco dimensiones (*Disponibilidad, Accesibilidad y Gestión Administrativa*). Para el caso de la subdimensión de *Accesibilidad económica a la educación escolar*, se presenta el puntaje más bajo de las subdimensiones en el estrato 2 con 8,3 y, el más alto, para el estrato 5 con un puntaje de 55,2.

Lo anterior refuerza la noción de que a los estudiantes de familias pertenecientes a estratos socioeconómicos altos les va sistemáticamente mejor que a los estudiantes de familias menos favorecidas. En este sentido, resulta importante contemplar, según se expuso en este estudio, que tanto la condición socioeconómica como la educación de los padres determina las oportunidades de los niños, niñas y adolescentes desde su desarrollo y desempeño escolar. Es por ello que se recomienda especialmente, propiciar escenarios de equidad en el sector educativo que favorezcan el aprendizaje para cerrar las brechas y disparidades entre los diferentes estratos socioeconómicos presentes en las diferentes localidades mediante la promoción de servicios de atención especial a población vulnerable, y promoviendo la vinculación de docentes de alta calidad y atención psicológica para todos los estudiantes independientemente del colegio al que asisten.

Igualmente, se podría incluso crear una estrategia de apadrinamiento docente de cierre de brechas, en la cual, docentes altamente calificados de colegios de alto desempeño, realizan estancias pedagógicas en colegios con población vulnerable, y mediante esto, se propicia la transmisión de conocimiento y buenas prácticas docentes, que a largo plazo cerrarían brechas de calidad.

I. Cierre de brechas de género

De igual forma y en relación con el numeral anterior, teniendo en cuenta que en promedio los hombres obtienen mejores puntajes en matemáticas, resulta fundamental propiciar escenarios de equidad en el sector educativo que favorezcan el aprendizaje, para cerrar brechas y disparidades de género. Para su reducción se requieren políticas que promuevan un lenguaje incluyente y que motiven un mejor desempeño de niñas y mujeres en áreas como matemáticas y ciencias. Para ello, el Distrito podría diseñar e implementar campañas por medios de comunicación y redes sociales, además de actividades al interior de los colegios, tanto oficiales como privados, que concienticen a toda la comunidad educativa, especialmente a docentes, padres, madres y cuidadores de los efectos negativos que generan los sesgos de género y sugerir acciones mediante guías que promuevan su reducción en los ambientes escolares. Asimismo, diseñar talleres dirigidos a los docentes y directivos docentes de todos los colegios, independiente del sector al que pertenecen.

Al respecto, este estudio evidenció que para las pruebas Saber 3, 5 y 9, los colegios femeninos con los mejores puntajes tan solo obtuvieron puntuaciones equivalentes al promedio o puntajes más bajos que los colegios masculinos. Para el caso de Saber 11, en el análisis desagregado por localidades se observó que algunas han mostrado grandes aumentos en la brecha de género, como Candelaria, Los Mártires y Barrios Unidos. Adicionalmente, hay localidades que presentan brechas que favorecen a los hombres en mayor medida como Santa Fe, la cual para los años 2018 y 2019 presentó una brecha de 17 y 15 puntos, respectivamente, mientras que otras localidades como Engativá mantuvieron la brecha por debajo de los 10 puntos.

De igual manera, se considera necesario ahondar en las particularidades de estas tendencias, que se presentaron en los diferentes estratos socioeconómicos y tipos de calendario. Lo anterior partiendo del resultado del IDE, según el cual, pese al comportamiento de mayor accesibilidad de las instituciones de calendario B, para el indicador *Brechas de género en acceso*, tanto calendario A como

B presentan brechas sobre 70 puntos. Adicionalmente, este indicador mostró que es el estrato 3 predominante el que presenta una brecha notablemente mayor, con 80.8 puntos.

Por otra parte, para los aspectos relacionados con la inclusión e igualdad en la prestación del servicio educativo privado, particularmente para el caso de estudiantes con discapacidad física, se observó que un gran porcentaje de colegios privados no ofrecen este tipo de educación. Sin embargo, para el año 2020 hubo un aumento considerable en la cantidad de colegios que sí la ofrecieron, pasando de 29% en 2018 a 37% en 2020. Por lo anterior, el incremento progresivo de este tipo de educación debe ser prioritario para las instituciones educativas con el fin de promover la inclusión y atender en las condiciones requeridas a esta población.

Desde los resultados del IDE, a su vez, fue posible inferir que los colegios privados de Bogotá están fallando en aspectos relacionados con el principio de no discriminación, accesibilidad material y/o económica. Por ello, resulta importante examinar con detenimiento, desde la SED e internamente desde los colegios, la forma en que se presta la atención, cobertura y se generan ambientes educativos, en este caso no muy aceptables para la población estudiantil, así como las barreras existentes.

J. Fortalecimiento de las capacidades de gestión de las Direcciones Locales de Educación

En principio, es conveniente que las Direcciones Locales de Educación fortalezcan sus capacidades como enlace entre el nivel central de la SED y el interior de las localidades, de manera que apoye el diseño de estrategias para mejorar la calidad, inclusión y pertinencia de la educación. Así pues, la investigación arrojó resultados que sugieren que algunas localidades presentan dificultades en desempeño académico y convivencia escolar, especialmente Bosa, Ciudad Bolívar y Rafael Uribe Uribe; por lo cual se recomienda la creación de espacios de articulación más profunda entre el nivel central de la SED, las Direcciones Locales de Educación y los rectores que permitan promover la formulación de estrategias locales que apunten a satisfacer las necesidades específicas de cada territorio.

Por último, es importante fomentar los espacios de apropiación de la información estadística relacionada con educación con los directores locales para que esta sea usada en pro de mejorar las condiciones actuales de las localidades mediante la toma de decisiones basadas en evidencias.

2. Recomendaciones para directivos docentes. Mejoramiento de la gestión escolar dando prioridad a la garantía del derecho a la educación

La sección del IDE deja dos mensajes claros sobre el cumplimiento por parte de colegios privados del derecho a la educación en temas de gestión escolar. El primero: los colegios privados presentan bajo puntaje en el indicador de GES-532 *Alianzas* (22.6), entendido como el número de alianzas con las que cuentan las diferentes instituciones educativas. Segundo: los colegios privados presentan un bajo cumplimiento en el indicador de GES-531 *Toma de decisiones* (37.2) que hace referencia a la proporción de los diferentes participantes que pueden llegar a tomar decisiones dentro de la institución (entre más actores participen en la toma de decisiones se refleja positivamente en el índice). De la sección de caracterización, se evidenció que más compromiso de los padres, madres y su participación en espacios de toma de decisiones relevantes y de los estudiantes son clave para fortalecer la gestión escolar.

A. Fortalecimiento de alianzas

La colaboración entre colegios puede complementar la autonomía escolar para promover mayor empoderamiento y las alianzas también incentivan una mayor innovación por parte de los colegios. Muchas veces los líderes de los colegios no están capacitados en todas las áreas en las que son responsables y cuando estos no tienen la suficiente experiencia, una simple cooperación como compartir recursos gerenciales y administrativos, puede reducir las cargas administrativas y las ineficiencias. Las alianzas entre colegios pueden ayudar a superar el aislamiento de colegios y educadores al proveer oportunidades de intercambios profesionales, desarrollo y enriquecimiento (OECD, 2013).

En este sentido, se pueden incentivar alianzas entre colegios con una gestión escolar fuerte y colegios con una gestión escolar más débil con el fin de que estos eleven sus estándares, por medio de la inspección de pares para fomentar el mejoramiento continuo. También, se podría establecer un programa de custodia en el que colegios con alto desempeño administren colegios con menor desempeño. Bajo este esquema, el líder del colegio con alto desempeño sería el director del colegio con menor desempeño y los docentes con experiencia tomarían el liderazgo en la enseñanza, de esta forma, el estilo administrativo y los métodos de enseñanza serían transferidos a los colegios con menor desempeño. No obstante, para que las colaboraciones sean auténticas y fructíferas, las actividades relacionadas con las alianzas deben ser realizadas desde un compromiso real y no percibido como algo impuesto, pues, de lo contrario la efectividad de estas estrategias será limitada (OECD, 2013).

B. Fortalecer el involucramiento de la familia y los estudiantes

La evidencia científica muestra que el involucramiento de los padres en el ambiente escolar está relacionado con beneficios como el ajuste social, la motivación y el éxito escolar. Además, estos efectos son consistentes a lo largo de las diferentes etapas de desarrollo y a lo largo de los distintos estratos sociales. Una alianza familia-colegio positiva constituye una relación que se basa en el respeto y la confianza, en la que ambas partes reconocen el compromiso, la corresponsabilidad y el trabajo en conjunto en pro del aprendizaje y el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes (Bustamante, Castro, & Saldarriaga, 2017).

A partir de las alianzas familia-colegio se pueden identificar factores positivos para la comunidad educativa como mayor éxito académico de los estudiantes, mayor motivación por el aprendizaje por parte de los estudiantes, mayor identificación y pertenencia al colegio de los estudiantes; además, permite unir esfuerzos entre padres y docentes para obtener mejores resultados y generar la construcción de una comunidad participativa (Bustamante, Castro, & Saldarriaga, 2017).

Algunas estrategias y prácticas que pueden ser implementadas para construir y mantener relaciones de confianza y cuidado entre la familia y el colegio son: la planeación de actividades específicas para construir lazos de confianza (estas deben ser atractivas para las familias como actividades culturales o deportivas), crear espacios de atención que siempre estén abiertos en los que las familias se sientan invitadas y no solamente se usen cuando se tengan quejas o reclamos y generar espacios donde las familias lideren talleres para la comunidad educativa con el fin de validar que su conocimiento y experiencia es valioso. Por otro lado, para mantener una comunicación de doble vía se pueden generar espacios regulados informales de comunicación y realizar capacitaciones para desarrollar habilidades de escucha activa y comunicación asertiva (Bustamante, Castro, & Saldarriaga, 2017).

En cuanto a la toma de decisiones se deben generar mecanismos de elección de los representantes y tanto docentes, como padres y estudiantes deben estar en disposición para ser representantes y

elegir a los mejores. De esta forma, se da una participación real de la comunidad educativa en donde cada miembro asume roles de gestión y se hace responsable del cumplimiento de metas, trabajando en conjunto por conseguir los objetivos planeados y con responsabilidades compartidas (Bustamante, Castro, & Saldarriaga, 2017).

Por otra parte, es importante involucrar a los estudiantes en las evaluaciones del colegio (autoevaluaciones o evaluaciones externas) y las evaluaciones realizadas a los docentes con el fin de mejorar la calidad del establecimiento educativo. Los colegios, además de usar autoevaluaciones y evaluaciones externas, podrían generar espacios donde los estudiantes realicen retroalimentación escrita con respecto a las clases, los docentes y los recursos con el fin de usar estas sugerencias para propósitos formativos. Algunos países establecen consejos estudiantiles o realizan encuestas en los colegios con el fin de involucrar a los estudiantes en las evaluaciones de los colegios (OECD, 2013).

C. Fortalecimiento de la atracción y retención de docentes calificados

Con el fin de dar cumplimiento del derecho a la educación en los colegios privados es importante generar mecanismos para atraer y retener docentes calificados con el fin de consolidar una profesión de calidad.

Por parte de los colegios, y considerando la remuneración de los docentes, se pueden generar incentivos, que dentro de las posibilidades de cada establecimiento, estén relacionados a bonificaciones ligadas al alto desempeño del docente, bonificaciones en forma de beca para los docentes sobresalientes para cursos, préstamos o permisos laborales para realizar maestrías o doctorados y bonificaciones ligadas al desempeño de los estudiantes (García Jaramillo, Maldonado Carrizosa, & Rodríguez Orgales, 2014).

D. Fortalecimiento de las estrategias pedagógicas y de innovación educativa

Para generar innovaciones en educación es clave motivar y potenciar los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de habilidades. En este sentido, varios colegios privados del distrito son pioneros en innovaciones curriculares, de sus prácticas de enseñanza y evaluación, sin embargo, otros están bastante rezagados.

Se hace necesario actualizar permanentemente: i) los currículos y didácticas; ii) los modelos y herramientas pedagógicas que permitan transformar las prácticas en el aula; iii) los modelos de gestión escolar; iv) los ambientes de enseñanza-aprendizaje, materiales y virtuales, que sean pertinentes a las necesidades del colegio y los estudiantes; y, v) la formación de docentes y directivos. Por otra parte, bajo el contexto de la pandemia por COVID-19 se ha generado un escenario para exigir nuevas transformaciones en los modelos pedagógicos y la consolidación de ambientes virtuales de educación, al igual que, el potencial que tienen estos retos para generar una transformación pedagógica (Alcaldía Mayor de Bogotá, Distrito Capital., 2020).

En este sentido, la SED podría generar guías dirigidas a todos los colegios independientemente del sector, sobre la importancia de generar innovaciones educativas y las formas que existen para promoverlas entre los docentes. Así mismo, propiciar encuentros donde los docentes y colegios que se destacan por sus prácticas innovadoras que han demostrado ser efectivas las den a conocer a otros docentes de colegios privados y oficiales para transferir conocimiento y buenas prácticas. Además, se pueden crear concursos y premios para destacar innovaciones. Adicionalmente, se podría crear una bolsa de recursos y diseñar un concurso para financiar alianzas entre colegios privados y oficiales en las que se promueva el desarrollo de proyectos que generen impacto en los aprendizajes,

desarrollo de habilidades entre los estudiantes, mejorar los ambientes escolares y el cierre de brechas entre colegios.

3. Recomendaciones generales para el mejoramiento del desempeño del IDE

En términos de *Disponibilidad*, los colegios privados del Distrito, dentro de sus posibilidades, deben enfocarse principalmente en aumentar el número de profesores, dispositivos tecnológicos y libros disponibles por estudiante, para lograr garantizar la prestación del servicio educativo de forma óptima. De igual forma, es importante que fortalezcan los incentivos con los que cuentan para que sus docentes se capaciten. Adicionalmente, es pertinente que no descuiden y busquen siempre aumentar las condiciones y variables que se encuentren en nivel de desempeño alto, como el acceso constante a servicios públicos, el estado de la infraestructura física y el acceso a conectividad e internet. Es importante que esto se realice de la mano de estrategias, incentivos y mecanismos propios de la SED, que propendan, dentro del marco de la ley, que esto se logre de una manera óptima y eficiente.

Para aumentar el nivel de desempeño en *Accesibilidad*, es importante que los colegios privados de la ciudad se enfoquen principalmente en mejorar el acceso educativo de la población con limitaciones o discapacidades físico-cognitivas, particularmente en los colegios que tienen nivel de desempeño medio y bajo. También es pertinente que se encaminen en eliminar barreras económicas al acceso relacionadas con el transporte y alimentación escolar. Adicionalmente, es relevante que los colegios no desmejoren y sigan concentrándose en cerrar las brechas de género en las tasas de aprobación, deserción y extra-edad. Como se explicó anteriormente, el Distrito podría apoyar estas acciones en los colegios privados mediante planes de apadrinamiento entre colegios con buenas prácticas y aquellos que tengan oportunidades de mejora.

Para seguir mejorando el puntaje general de la dimensión de *Aceptabilidad*, los colegios privados de la ciudad deben fortalecer, en la medida de sus posibilidades, la cualificación de sus docentes en el nivel educativo de posgrado y su escala salarial, así como la oferta que los colegios tienen de actividades extracurriculares. En este punto, el apoyo de la SED mediante mecanismos o estrategias, dentro del marco de la ley, que incentiven a los profesores a seguir con su formación, así como a que los colegios vinculen a estos docentes con condiciones salariales acordes a su cualificación. De igual manera, deben continuar fortaleciendo la participación de los padres de familia o acudientes en la toma de decisiones institucionales, la existencia de protocolos para la resolución de conflictos en el manual de convivencia, y la inclusión de temas asociados a la migración, el cambio climático y el desarrollo personal en sus currículos.

Para mejorar el desempeño en la dimensión de *Adaptabilidad* es pertinente fomentar fuertemente la existencia en los colegios de protocolos para la atención integral y la convivencia, junto con la socialización con la comunidad educativa de estos programas. Asimismo, es importante que continúen fortaleciendo la participación de diferentes actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones del colegio pues esto permite que las normas y acuerdos se definan de manera más integral y se pueda mejorar el puntaje de los indicadores que se miden en la dimensión. También, es importante fortalecer la disponibilidad de infraestructura y recursos físicos para estudiantes con discapacidad, y de personal de apoyo cualificado y con formación para atender a estos estudiantes en los establecimientos educativos. En este último punto es importante que la SED brinde apoyos o mecanismos que permitan que esto se lleve a cabo de manera más fácil para los colegios que dentro de sus posibilidades no pueden hacerlo.

Por último, en cuando a la dimensión de *Gestión Administrativa*, se destaca la necesidad de seguir fortaleciendo las capacidades asociadas a la gestión financiera, con el fin de fomentar el adecuado flujo de caja que permita el funcionamiento óptimo de la institución. También es pertinente que los colegios fortalezcan las alianzas interinstitucionales y la participación de los egresados, profesores, coordinadores, entre otros, en la toma de decisiones institucionales, para que el desarrollo de las actividades se dé más integralmente. De igual manera, es importante que los colegios no desmejoren y, por el contrario, sigan aumentando sus puntajes en la variable asociada al número de profesores con funciones administrativas, de modo que los docentes pueden llevar a cabo su trabajo de mejor manera.

IV. Bibliografía

- Abadía, L. K., Bernal, G., Blanco, C., Guevara, Y., Vega, C., Gómez, S., . . . Manzano, L. (2020). *El derecho a la educación. Perspectivas e indicadores en Colombia y Bogotá*. Bogotá D.C.: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Abadía, L. K., Gómez, S., & Cifuentes, J. (2021). Saber11 en Tiempos de Pandemia: ¿Quiénes fueron los más afectados? *Pontificia Universidad Javeriana. Departamento de Economía*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Distrito Capital. (07 de Agosto de 2020). *Implementación del programa de innovación y transformación pedagógica en los colegios públicos para el cierre de brechas educativas de Bogotá D.C.* Obtenido de https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/PW_FICHA%20EBI-D%20PROYECTO%207686.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (29 de Abril de 2020). *"Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI" PLAN DISTRITAL DE DESARROLLO 2020-2024*. Obtenido de http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/bases_del_pdd_un_nuevo_contrato_social_2020_2024_documento_uno.pdf
- Alfonso, E., & Markus, S. (2019). *Programme for international student assesment (PISA) results from PISA 2018*. OECD.
- Álvarez, A., Correa, S., & Urrea, C. d. (2011). *La gestión educativa un nuevo paradigma*. Fundación Univeristaria Luis Amigó.
- Anderson, R., & Branstetter, S. (2012). Adolescents, parents, and monitoring: A review of constructs with attention to process and theory. *Journal of Family Theory & Review*, 1-19.
- Arias Ortiz, E., Rieble-Aubourg, S., Álvarez Marinelli, H., Rivera, M. C., Viteri, A., López, Á., . . . Scannone, R. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América latina y el caribe ante COVID- 19*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ariza, J. F., Saldarriaga, J. P., Reinoso, K. Y., & Tafur, C. D. (2021). Tecnologías de la información y la comunicación y desempeño académico en la educación en Colombia. *Lecturas de Economía* N°94.
- Arslan, G. (2016). *Relationship between sense of rejection, academic achievement, academic efficacy, and educational purpose in high school students*. Obtenido de Egitim ve Bilim, 41(183), 293-304.: <https://doi.org/10.15390/EB.2016.5562>
- Aucejo, E., Fruewirth, J. C., & Kelly, S. (2020). Teachers and the Gender Gap in Reading Achievement.
- Ballén, Ó., Baquero, L., Padilla, M., Bernal, D., & Lobo, J. (7 de Septiembre de 2021). *Trayectorias educativas en Bogotá: factores determinantes para la equidad*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Nota de Política Pública. Obtenido de <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2531/Boletin%20Nota%20Politica%20No7%20%281%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos?*

- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*.
- Barrera Osorio, F., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2012). Calidad de la educación básica y media en Colombia: Diagnóstico y propuestas. *Universidad del Rosario*.
- Batagelj, V. (1988). Generalized Ward and related clustering problems. *Classification and related methods of data analysis*, 67-74.
- Bayona, H. (2017). Índice del derecho a la educación en colegios públicos de Bogotá Informe final. Bogotá.
- Bayona, H., & Silva, M. (2020). *El índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia, 2014-2017*. Bogotá.
- Benner, A., Graham, S., & Mistry, R. (2008). Discerning direct and mediated effects of ecological structures and processes on adolescents' educational outcomes. *Developmental Psychology*, 840-854.
- Bertrand, M. (2011). New perspectives on gender. *Handbook of Labor Economics*, 4, pp. 1543-1590.
- Bjerk, D. (2012). Re-examining the impact of dropping out on criminal and labor outcomes in early adulthood. En *Re-examining the impact of dropping out on criminal and labor outcomes in early adulthood* (págs. vol. 31(1), pages 110-122.). Elsevier.
- Bustamante, A., Castro, R., & Saldarriaga, L. (2017). *¿Cómo construir un modelo de trabajo de alianza familia-colegio? Ideas, retos y experiencias desde una red de padres y madres*. Obtenido de Corporación Colombiana de Padres y Madres, 84.
- Cabrera, A., Peralta, A., & Kurban, E. (2018). The Invisible 1 %: A comparison of attaining stepping stones toward college between military and civilian children. *The Journal of Higher Education*, 208-235.
- Cañón, K., García, B., & Torres, M. (2018). Impacto de la globalización en el Sistema Educativo en Colombia.
- CEPAL, N. (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45938-universalizar-acceso-tecnologias-digitales-enfrentar-efectos-covid-19>
- Cerda, G., Salazar, Y., Guzman, C., & Narvaez, G. (Ene-Jun de 2018). *Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales*. Obtenido de Propósitos y Representaciones, 6(1), 247- 300: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018>
- Cohen, J., McCabe, Michelli, N., & N.M & Pickeral. (2009). *School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice*. Teachers College Record Vol 111(1):180-213.
- Contreras-Salinas, S. O. (2020). Factores asociados a la brecha de género en lectura entre estudiantes de establecimientos de enseñanza secundaria en Chile. *Perfiles educativos*, 42(170), 60-76.
- DANE. (11 de Febrero de 2022). *Colombia - Educación Formal 2020*. Obtenido de https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/722/get_microdata

- DANE. (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV) 2018. Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/cnpv-2018-boletin-tecnico-2da-entrega.pdf>
- Díaz, S., & Sime, L. (2016). *Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica*. Obtenido de Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 49, 125-145.: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>
- Dix, K. (7 de Mayo de 2018). *Single-Sex Schooling and Girls' Achievement in Australia*. Obtenido de ACER: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=boys_edu
- Dodge, Y. (2003). *The Oxford Dictionary of Statistical Terms*, OUP.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., & Paredes, D. (2018). *Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* BID.
- Elles, M., & Esalas, R. (2016). Sentido de tatuajes y piercings en la construcción de identidad de estudiantes de 13 a 18 años de la institución educativa 20 de julio de Cartagena de Indias.
- Espitia, R., & Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo. *Investigación y Desarrollo*, 84-105.
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., & Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 363-381.
- Fierro-Evans, M., & Carbajal-Padilla, P. (2019). *Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. Psicoperspectivas*. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- García Jaramillo, S., Maldonado Carrizosa, D., & Rodríguez Orgales, C. (2014). *Propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica y media en Colombia*. Cuadernos Fedesarrollo.
- García Quiñones, J. (2014). *Rediseño del modelo de costos para Colegio bachillerato Técnico Comfandi el Prado*. Santiago de Cali.
- García Villegas, M., & Quiroz López, L. (2011). Apartheid educativo. Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*. *Revista de economía institucional*.
- García Villegas, M., & Quiroz López, L. (2011). Apartheid educativo: Educación , desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*.
- Ghosh, D., & Vogt, A. (2017). *Outliers: An Evaluation of Methodologies (Joint Statistical Meetings–2012)*.
- Giberti, C., Bolondi, G., & Cascella, C. (2017). Highlights on gender gap from Italian standardized assessment in Mathematics.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J. (2016). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher Characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*.
- Gómez Guzmán, L., & Perozo Chirinos, S. (2020). Las prácticas pedagógicas de los docentes en Colombia, en función del Proyecto Educativo Institucional. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*.

- Gómez Murcia, R. H. (2018). Educación en Colombia: tensiones de la educación privada vs la estatal. *Revista Praxis Pedagógica*, 85-105.
- Guarín, A., Medina, C., & Posso, C. (2018). Calidad, cobertura y costos ocultos de la educación secundaria pública y privada en Colombia. *Revista Desarrollo y Sociedad*.
- Habermas, T., Negele, A., & Brenneisen, F. (2010). "Honey, you're jumping about": Mothers' scaffolding of their children's and adolescents' life narration. *Cognitive Development*, 339-351.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2007). *The Role of Education Quality for Economic Growth*. World Bank. Washington, DC: Working Paper No. 4122.
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 740-763.
- Hill, N., Witherspoon, D., & Bartz, D. (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research*, 12-27.
- Høigaard, R., V. B., Øverby, N., & Haugen, T. (2015). *Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement*. Obtenido de School Psychology Quarterly, 30(1), 64-74.: <https://doi.org/10.1037/spq0000056>
- Horn, A. S., & Jang, S. T. (Marzo de 2017). *MHEC*. Obtenido de The Impact of Graduate Education on Teacher Effectiveness: Does a Master's Degree Matter?: https://www.mhec.org/sites/default/files/resources/teacherprep1_20170301_2.pdf
https://www.mhec.org/sites/default/files/resources/teacherprep1_20170301_2.pdf
- Horn, A. S., & Jang, S. T. (Marzo de 2017). *MHEC*. Obtenido de The Impact of Graduate Education on Teacher Effectiveness: Does a Master's Degree Matter?: https://www.mhec.org/sites/default/files/resources/teacherprep1_20170301_2.pdf
- Hynd, C. R., & Stahl, S. A. (1998). What do we mean by knowledge and learning? *Lawrence Erlbaum Associates*, 15.
- ICETEX. (s.f.). *Fondos en Administración*. Obtenido de <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/fondos-en-administracion-Listado/linea-credito-para-pago-pensiones-jardines-colegios-privados-conv-2-2021>
- Icfes. (2013). *Análisis de las diferencias de género en el desempeño de estudiantes colombianos en matemáticas y lenguaje*. Bogotá.
- Icfes. (2016). <https://www.icfes.gov.co/>. Obtenido de La directora general del instituto colombiano para la evaluación de la educación - Icfes: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/166604/Proyecto+de+resolucion+de+metodologias+de+calculo+en+el+examen+saber+11.pdf/9990da6f-3e07-f6f3-2155-29f884938672>
- Icfes. (2017). *Documentación de la prueba Saber 3°, 5° y 9°*. Bogotá: Icfes.
- Icfes. (2017). *Marco de referencia Saber 11.°, Saber TYT, Saber pro. Prueba de Inglés*.
- Icfes. (2017). *Saber 3, 5, 9*. Obtenido de Guía de orientación Saber 3°, 5° y 9°: <https://www.icfes.gov.co/web/guest/aplicaciones-anteriores-saber-3579>
- Icfes. (2019). *Marco de referencia de la prueba de ciencias naturales Saber 11°*. Bogotá D.C.

- Icfes. (2019). *Marco de referencia de la prueba de ciencias naturales Saber 11°*. Obtenido de Foro Latinoamericano para las Ciencias.: www.unesco.org/new/es/office-in-montevideo/about-this-office/cilac-policy-papers/
- Icfes. (2019). *Marco de referencia de la prueba de sociales y ciudadanas Saber 11°*. Bogotá D.C.: Dirección de Evaluación.
- Icfes. (2020). *Informe de resultados PISA Sobremuestra Bogotá 2018*. Instituto Colombiano para la. Obtenido de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Reporte+de+resultados+PISA+2018+Bogota.pdf/14843087-39cd-96f3-3277-bbaa85b917c9?version=1.0&t=1599270153732>
- Icfes. (2021). *Guía de orientación Saber 11*. Obtenido de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1895465/Guia+de+orientacion+Saber+11+2021-2.pdf>
- Icfes. (2021). *mineducacion.gov.co*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>
- Icfes. (2021). *Niveles de desempeño Saber 11. Prueba de matemáticas*. Obtenido de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1500084/Niveles+de+desempeno+prueba+de+matematicas.pdf/5c770343-4134-70ad-a0c3-9f58d48c6192>
- IDEP. (2021). Disponibilidad de recursos educativos y conectividad: las brechas pendientes en Bogotá.
- IDEP. (2021). *La convivencia y el clima escolar en Bogotá: una mirada integral*. Obtenido de <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2520/Boletin%20Nota%20Politica%20No6.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- IEA. (2019). *Teaching for Excellence and Equity Analyzing Teacher Characteristics, Behaviors and Student Outcomes with TIMSS*. Hamburgo: Springer Open.
- Keijsers, L., Frijns, T., Branje, S., & Meeus, W. (2009). Developmental links of adolescent disclosure, parental solicitation, and control with delinquency: Moderation by parental support. *Developmental Psychology*.
- Klees, S. J. (2007). The right to education: The work of Katarina Tomasevski. *Comparative Education Review*, 497-510.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic wellbeing and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31(2), 1-10.
- Koth, C., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2008). *A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors*. Obtenido de *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104.: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Martens Quispe, Y. L. (2016). Aplicación de la estrategia "SEISLEC" para mejorar los niveles de comprensión lectora de los alumnos del cuarto grado de educación secundaria de la IE Mariscal Cáceres en el año 2014.
- Martí-Cholbi, G. (2010). *Padres-educadores: Desde el nacimiento a la adolescencia*. Madrid: Editorial CCS.
- Martinez, C., Alejo, Y., & Muñoz, H. (2016). *Plan estratégico para incrementar el recaudo de la cartera morosa del Colegio Técnico Héroes Nacionales*. Bogotá.

- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Matemáticas*. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer.: <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>
- MEN. (2006). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer: <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>
- MEN. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Bogotá D. C.
- MEN. (2015). *Manual de uso, conservación y mantenimiento de infraestructura educativa*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-355996_archivo_pdf_manual_uso.pdf
- MEN. (2017). *Colombia en PISA 2015: informe de resultados para Bogotá*.
- MEN. (2020). *Eficiencia interna*. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/article-82748>
- MEN. (2021). *Directorio Único de Establecimientos Educativos - DUE*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-296670.html?_noredirect=1
- MEN. (9 de Enero de 2018). *Lengua Extranjera*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-364450.html?_noredirect=1
- MEN. (s.f.). *Aspectos generales - Autoevaluación institucional*. Obtenido de Educación Privada: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345218_Aspectos_generales.pdf
- MinEducación. (Diciembre de 2013). *SISTEMA COLOMBIANO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES Y LINEAMIENTOS DE POLÍTICA*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. España: Instituto Cervantes. Subdirección General de Cooperación Internacional.
- MinTIC. (2021). *TIC y educación*. Obtenido de Ministerio de las Tecnologías de la Información: <https://mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-article-19513.html>
- Morales, M., & Aguirre, E. (2018). Involucramiento Parental Basado en el Hogar y Desempeño Académico en la Adolescencia. *Colombiana de Psicología*, 137-160.
- Mundial, B. (2020). *COVID-19: Impacto en la educacion y respuestas de politica publica*. Obtenido de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

- Narodowski, M., & Martínez Boom, A. (2016). ¿Por qué se expande la educación privada? Aportes para el debate global? *Revista Colombiana de Educación*.
- Núñez, J., Téllez, O., & Monroy, J. (2019). *Diagnóstico del estado del bilingüismo en Bogotá. Informe final*. Obtenido de Consultoría de Fedesarrollo para Invest In Bogotá. Fedesarrollo Centro de Investigación económica y social.:
https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/3906/Repore_Diciembre_2019_N%C3%BA%3%B1ez_T%C3%A9lez_y_Monroy.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OCDE. (2007). *El Programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve*. Obtenido de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OECD. (2013). *School governance, assessments and accountability* .
- OECD. (2020). *Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America*. París.
- ONU. (2015). *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*.
- OREAL/UNESCO, L. L. (2005). *Habilidades para la vida en las evaluaciones de matemática (SERCE - LLECE)*. XVII Reunión de Coordinadores Nacionales del LLECE.
- Pacheco López, J. H. (2017). Estrategias de enseñanza y hábitos de lectura en dos Instituciones Educativas de Bogotá.
- Parcel, T., Dufur, M., & Cornel, R. (2010). Capital at home and at school: A Review and synthesis. *Journal of Marriage and Family*, 828-846.
- Patrikakou, E. N. (2008). The Power of Parent Involvement: Evidence, Ideas, and Tools for Student Success. In Center of Innovation & Improvement. *Academic Development Institute*.
- Pérez Murcia, L. E., Uprimny Yepes, R., & Rodríguez Garavito, C. (2007). *Los derechos sociales: hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas*. Bogotá D.C.
- Queiroz, M. V., Sampaio, R. M., & Sampaio, L. M. (2020). Dynamic efficiency of primary education in Brazil: Socioeconomic and infrastructure influence on school performance. *Socio-Economic Planning Sciences*, 70.
- Ramos, R., Duque, J., & Nieto, S. (2016). Decomposing the rural-urban differential in student achievement in Colombia using PISA microdata. *Estudios de Economía Aplicada*, 34(2), 379-411.
- Reyes, R. (2009). El papel de las ofertas en la producción de demandas. Diccionario crítico de ciencias sociales. *THEORIA - Proyecto Crítico de Ciencias Sociales - Universidad Complutense de Madrid*.
- Rhodes, R., Spence, J., Berry, T., Deshpande, S., Faulkner, G., Latimer-Cheung, A., & Tremblay, M. S. (2016). Understanding action control of parental support behavior for child physical activity. *Health Psychology*, 131-140.
- Roi, A. I., & Lilinares, S. (2004). *Dimensiones de la competencia matemática al finalizar la educación secundaria obligatoria*. Obtenido de Universidad de Alicante.
- Sagner, A. (2012). El influjo de cartera vencida como medida de riesgo de crédito: Análisis y aplicación al caso de Chile. *Revista de Análisis Económico*, 27-54.

- San Martí, N., & Sardá, A. (2014). Luces y sombras en la evaluación por competencias: El caso PISA. *Universidad Autónoma de Barcelona. Cuadernos de pedagogía No. 370*.
- Sánchez, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional*, 191.
- Santo Tomás, U. (2021). *IMPORTANCIA DE LOS RECURSOS DE APOYO PEDAGÓGICO*. Obtenido de Universidad Santo Tomás:
http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/mariachalelaPreescolar_Expresion_MediosyRecurso sPedagogicos_MariaSChalela.-1/importancia_de_los_recursos_de_apoyo_pedaggico.html#:~:text=Los%20medios%20y%20recursos%20did%C3%A1cticos,el%20proceso%20educativo%20fome
- Sarmiento, A. (2017). *Diseño e implementación de un sistema de costeo para el Colegio La Salle Envigado*.
- Schleicher, A. (2018). *PISA 2018, Insights and Interpretations*.
- SED. (2019). *Bogotá D.C., Caracterización del Sector Educativo, Año 2019*. Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-03/Caracterizacio%CC%81n%20del%20sector%20educativo%20de%20Bogota%CC%81%202019.pdf
- SED. (2019). *Más de 130 colegios han sido intervenidos gracias al programa Entornos Seguros*. Obtenido de <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/asi-avanza-programa-de-entornos-seguros-en-los-colegios>
- Sheridan, S., Holmes, S. R., Smith, T. R., & Moen, A. L. (2016). Family-School Partnerships in Context. *Springer International Publishing*, 1-23.
- Smith, W. C., & Baker, T. (2016). *RIGHT TO EDUCATION INDEX PILOT REPORT. RESULTS* Educational Fund.
- Soler, S. G., & Alvarado, L. (2021). Should students repeat a school year? The case of grade 9 students in Colombia. *International Journal of Educational Research*.
- Suizzo, M., Moran Jackson, K., Pahlke, E., McClain, S., Marroquin, Y., Blondeau, L., & Hong, K. (2015). Parents' school satisfaction and academic socialization predict adolescents' autonomous motivation: A mixed-method study of low-income ethnic minority families. *Journal of Adolescent Research*, 343-374.
- Tafur, J., Beleño de Castro, N., Molina Padilla, G., & Aponte Herrera, L. (2015). Calidad educativa y gestión escolar. En *Calidad educativa y gestión escolar*. (pág. 112). Centro de investigación y proyectos- Corporación Universitaria Latinoamericana.
- Taylor, Z., Conger, R., Robins, R., & Widaman, K. (2015). Parenting practices and perceived social support: Longitudinal relations with the social competence of Mexican-origin children. *Journal of Latina/o Psychology*, 193-208.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 342-388.
- Trung, B., & Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 579-590.
- Tudorel, A., Teodorescu, D., & Oancea, B. (2012). Quantitative methods used to identify the causes of school dropout in EU countries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31(2), 188-192.

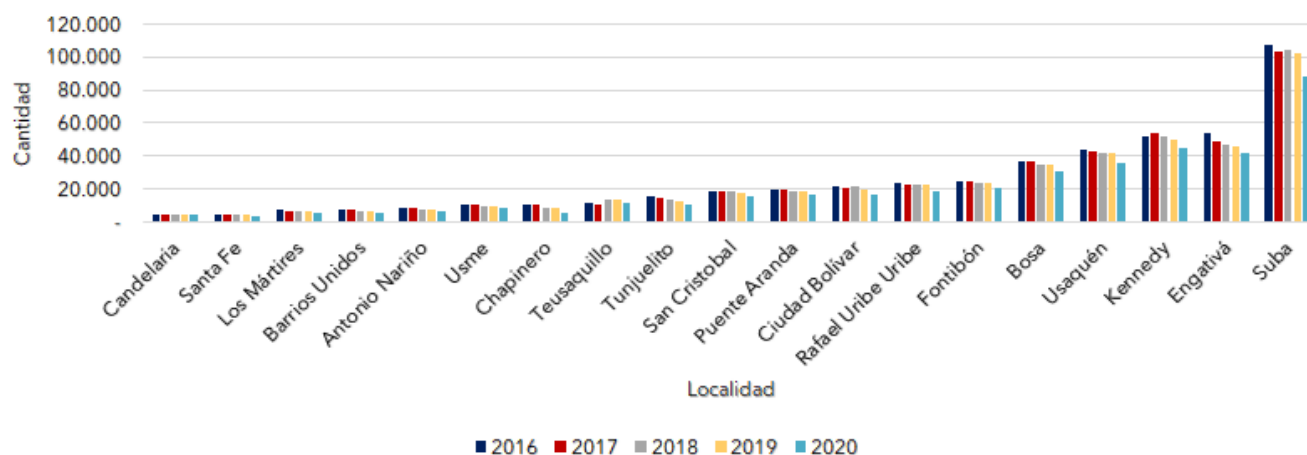
- UNESCO. (2014). *Learning to live together: Education policies and realities in Asia-Pacific*. Bangkok.
- UNESCO. (2019). *Right to education handbook*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Right to education index*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Global education monitoring report summary, 2021/2: non-state actors in education: who chooses? who loses?* Obtenido de UNESDOC:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076>
- UNESCO. (2021). *Infraestructura escolar*. Obtenido de <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/school-infrastructure/>
- UNESCO. (2021b). *School infrastructure*. Obtenido de Policy tool box:
<https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/school-infrastructure/>
- UNICEF & UNESCO. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*.
- UNICEF. (15 de 10 de 2018). *Algunos datos sobre el lavado de manos*. Obtenido de UNICEF:
<https://www.unicef.org/es/historias/infografia-algunos-datos-sobre-el-lavado-de-manos>
- UNICEF. (2018). *Orientaciones para proteger las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes en el sistema escolar*.
- Villegar, P; Vesga, E; Mejía, C. (2005). *Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional - MEN*.
- Wang, Y., Deng, C., & Yang, X. (2016). Family economic status and parental involvement: Influences of parental expectation and perceived barriers. *School Psychology International*, 536-553.
- WHO. (2019). *School-based violence prevention: a practical handbook*.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement A metasynthesis. *Educational Review*, 377-397.
- Wolff, L; Moura, C. (2002). *Educación privada y política pública en América Latina*. Chile.
- Wolff, L. (2002). *Políticas públicas y educación privada ¿hacia dónde vamos ahora?* Chile.
- World Bank. (2014). *What matters most for engaging the private sector in Education: A framework paper. SABER Working Paper Series*, 73.
- Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en la Educación*.

V. Anexos

1. Gráficas adicionales de la caracterización de la prestación del servicio educativo privado

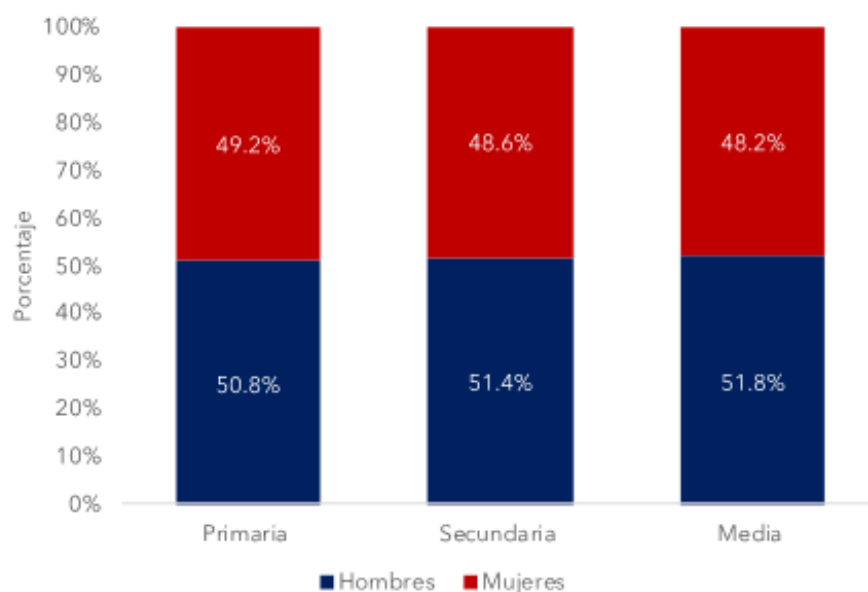
A. Generalidades

Gráfica 1. Número total de estudiantes matriculados por localidad



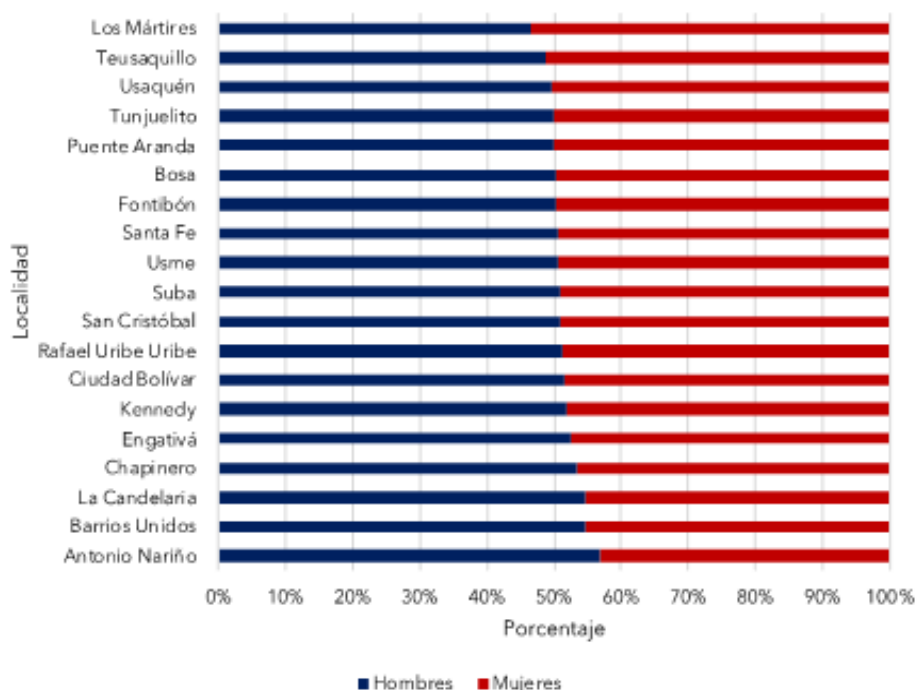
Fuente: Elaboración propia con base en Formulario C-600 2016-2020 (obs=5721)

Gráfica 2. Matrícula sector privado por nivel educativo y sexo. Bogotá D.C. 2020



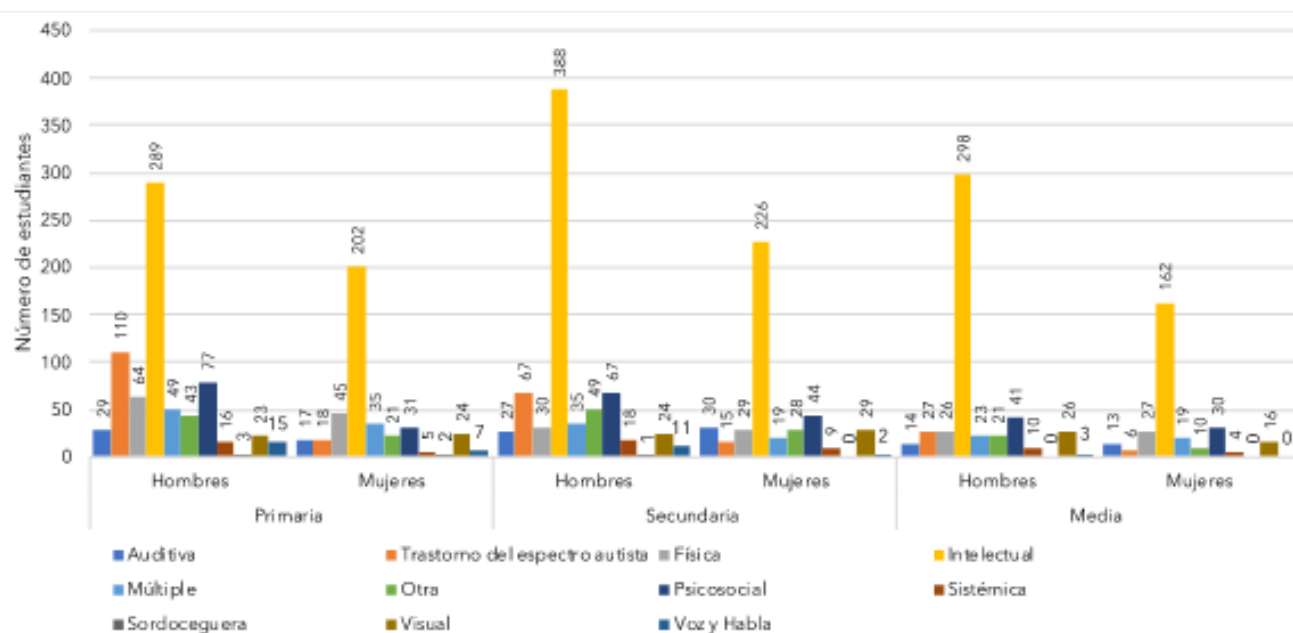
Fuente: Elaboración propia a partir de SIMAT - MEN, con fecha de corte 30 de septiembre de 2020

Gráfica 3. Matrícula no oficial por localidad y sexo. Bogotá D.C. 2020



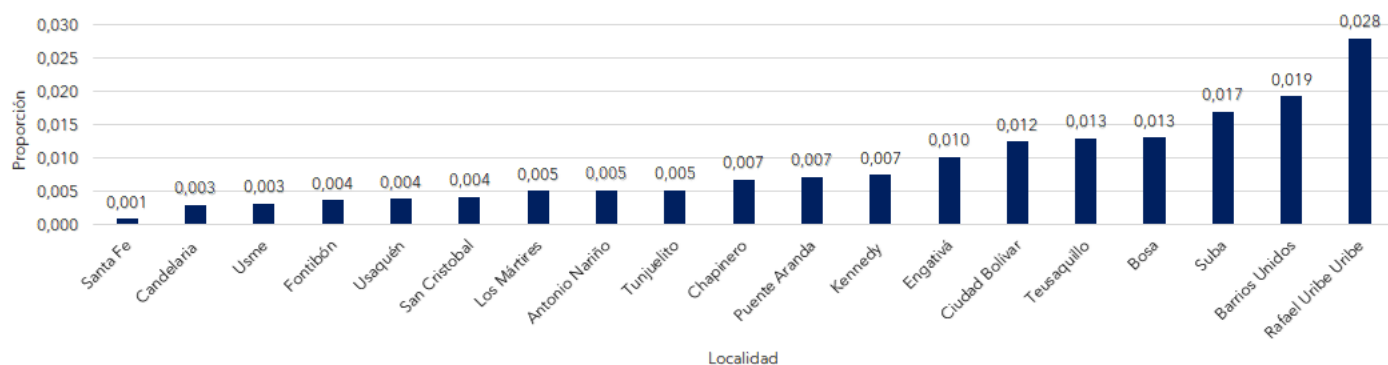
Fuente: Elaboración propia a partir de SIMAT - MEN, con fecha de corte 30 de septiembre de 2020

Gráfica 4. Matrícula sector no oficial por tipo de discapacidad, nivel educativo y sexo, Bogotá 2020



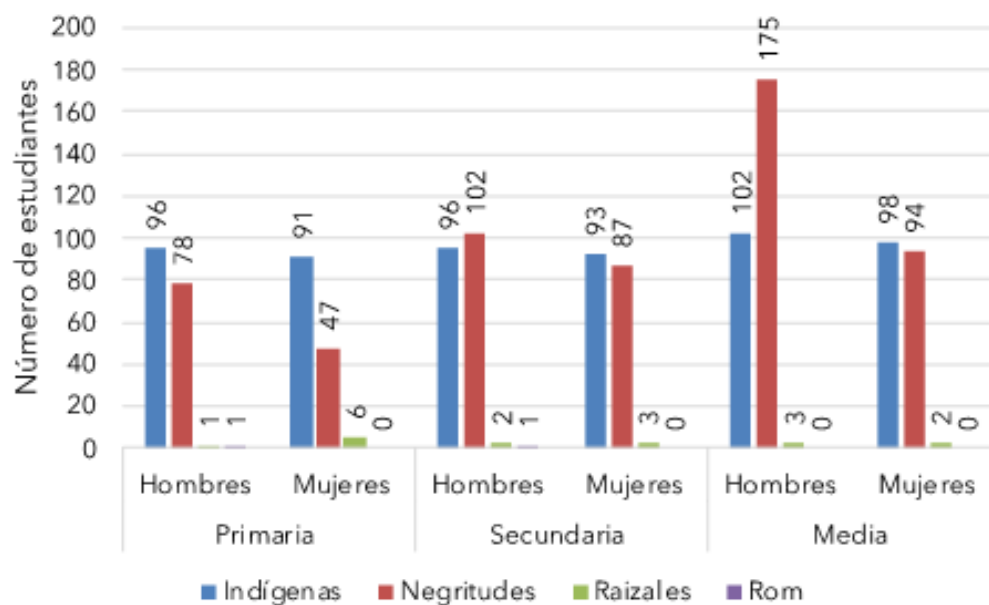
Fuente: Elaboración propia a partir de SIMAT - MEN, con fecha de corte 30 de septiembre de 2020

Gráfica 5. Proporción de número de estudiantes con discapacidad(es) por localidad



Fuente: Elaboración propia con base en Formulario C-600 2020 (obs=1143)

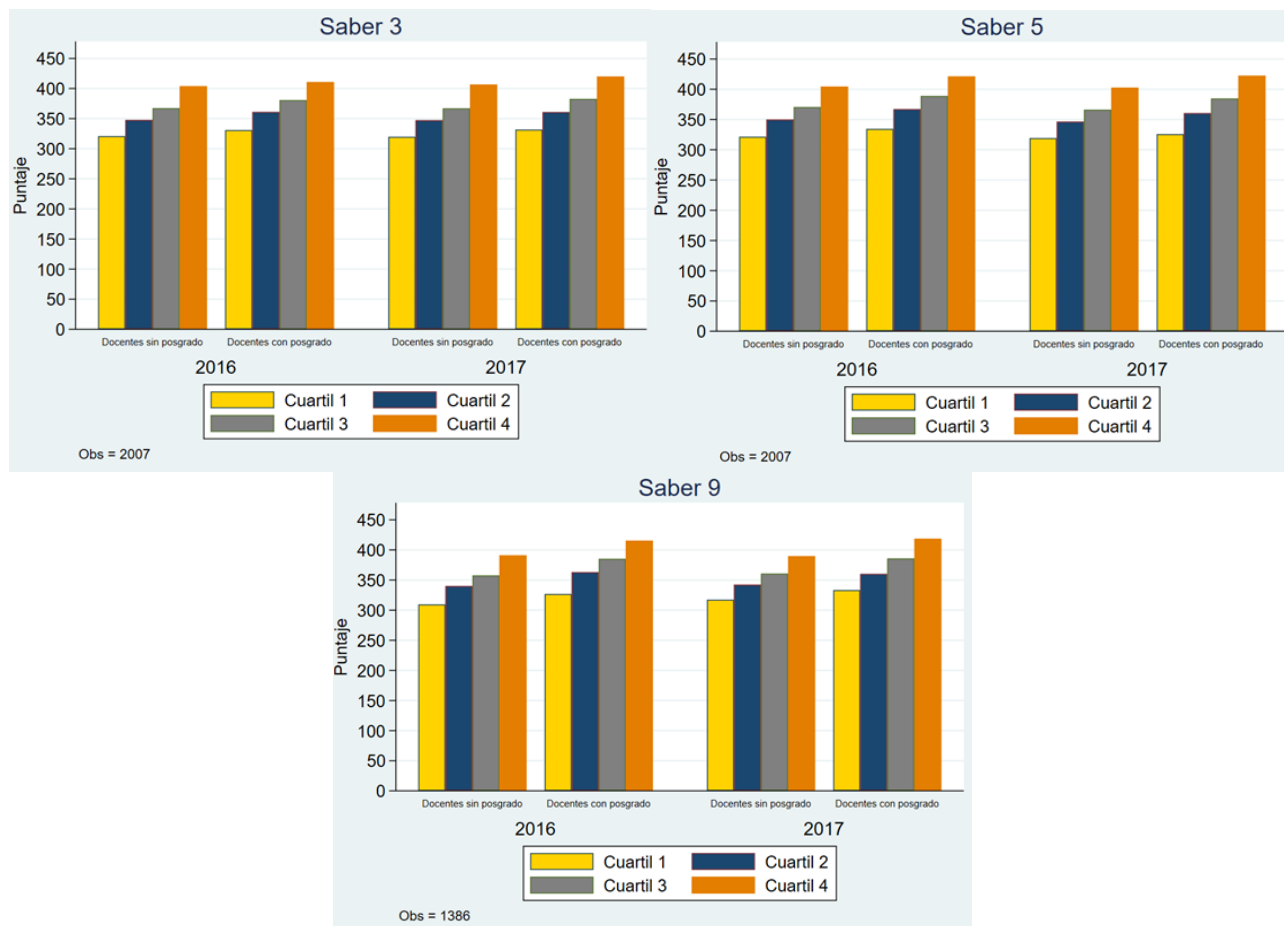
Gráfica 6. Matrícula sector no oficial por grupo étnico, nivel educativo y sexo, Bogotá 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de SIMAT - MEN, con fecha de corte 30 de septiembre de 2020

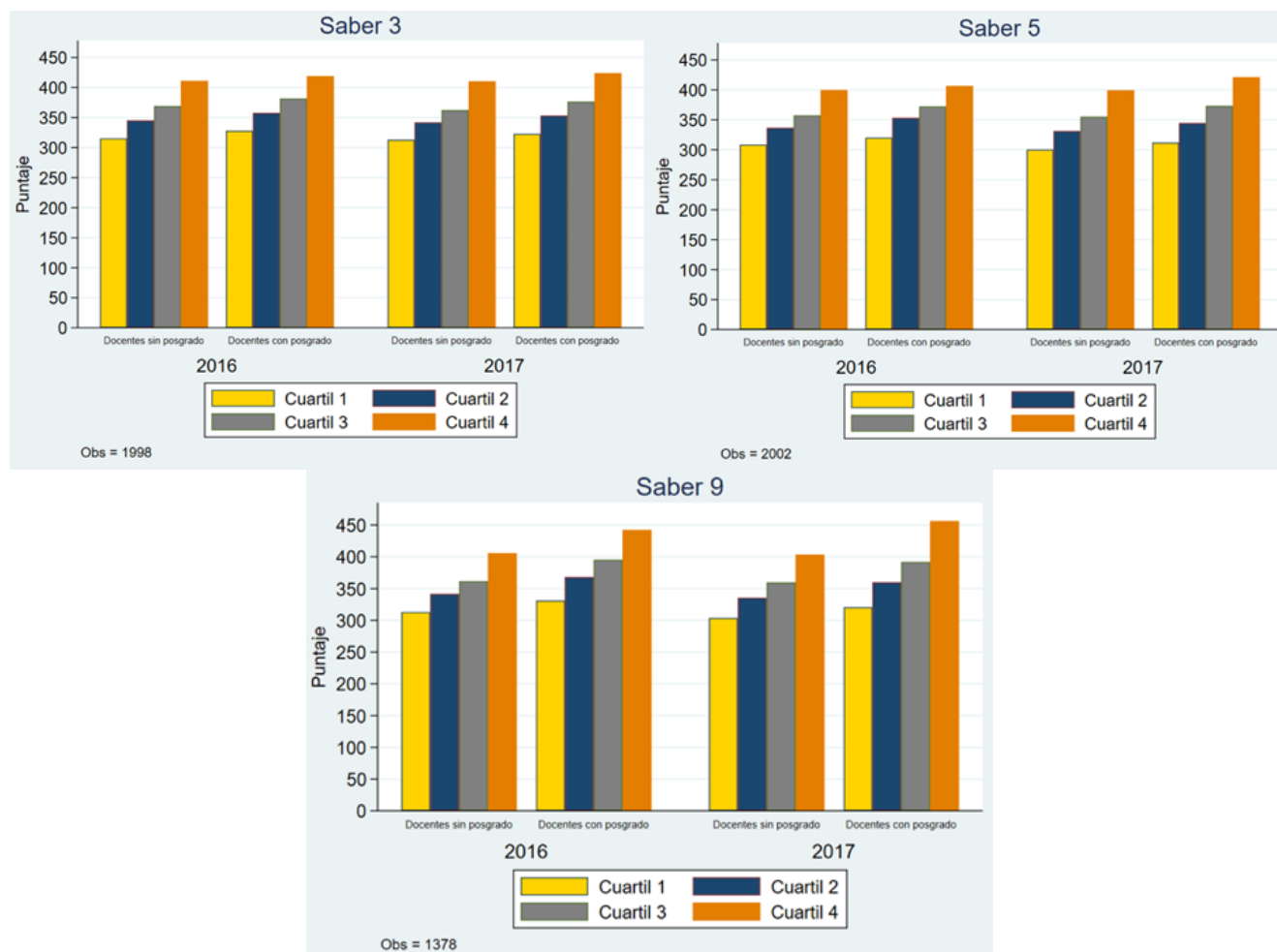
B. Excelencia

Gráfica 7. Cuartiles de los puntajes de lenguaje en Saber 3°, 5° y 9° para los años 2016 y 2017, desagregado por educación del docente



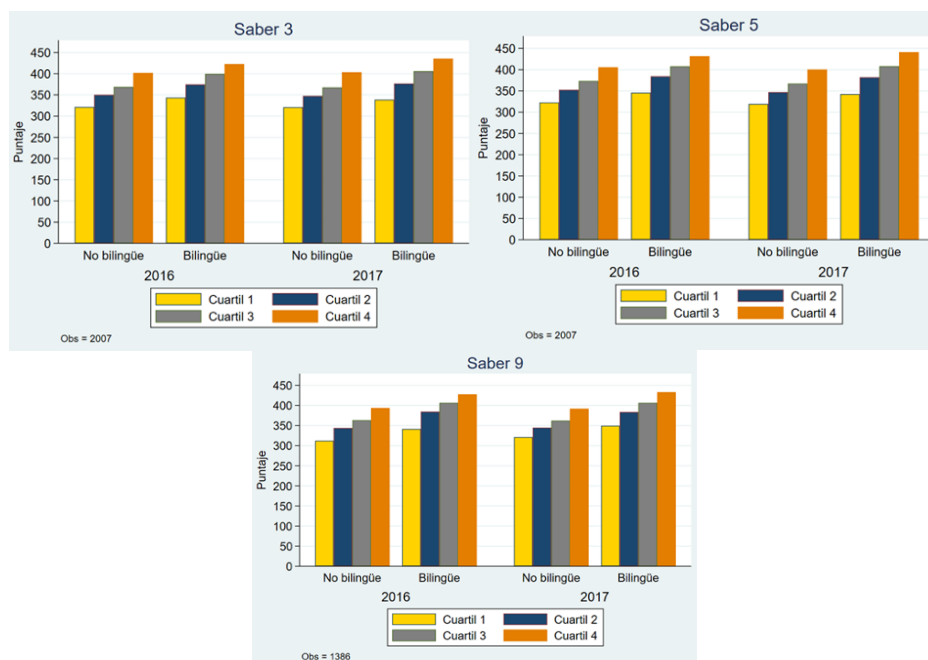
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° de 2016 y 2017

Gráfica 8. Cuartiles de los puntajes de matemáticas en Saber 3°, 5° y 9° para los años 2016 y 2017, desagregado por educación del docente



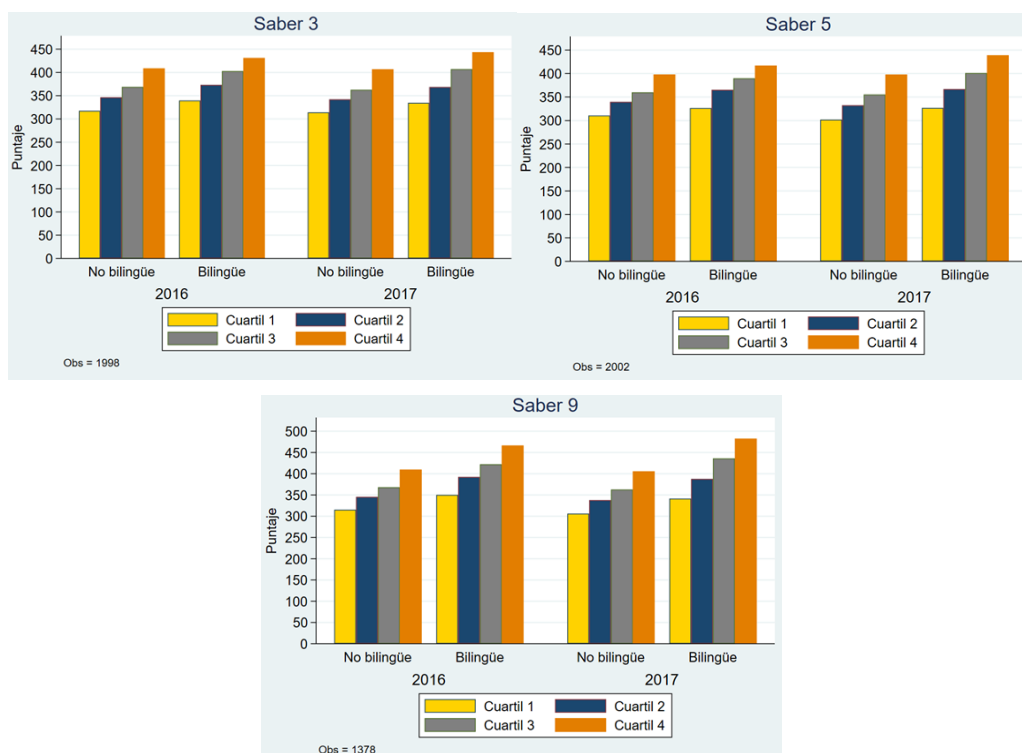
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° de 2016 y 2017

Gráfica 9. Cuartiles de los puntajes de lenguaje en Saber 3°, 5° y 9° para los años 2016 y 2017, desagregado por si el colegio es o no bilingüe



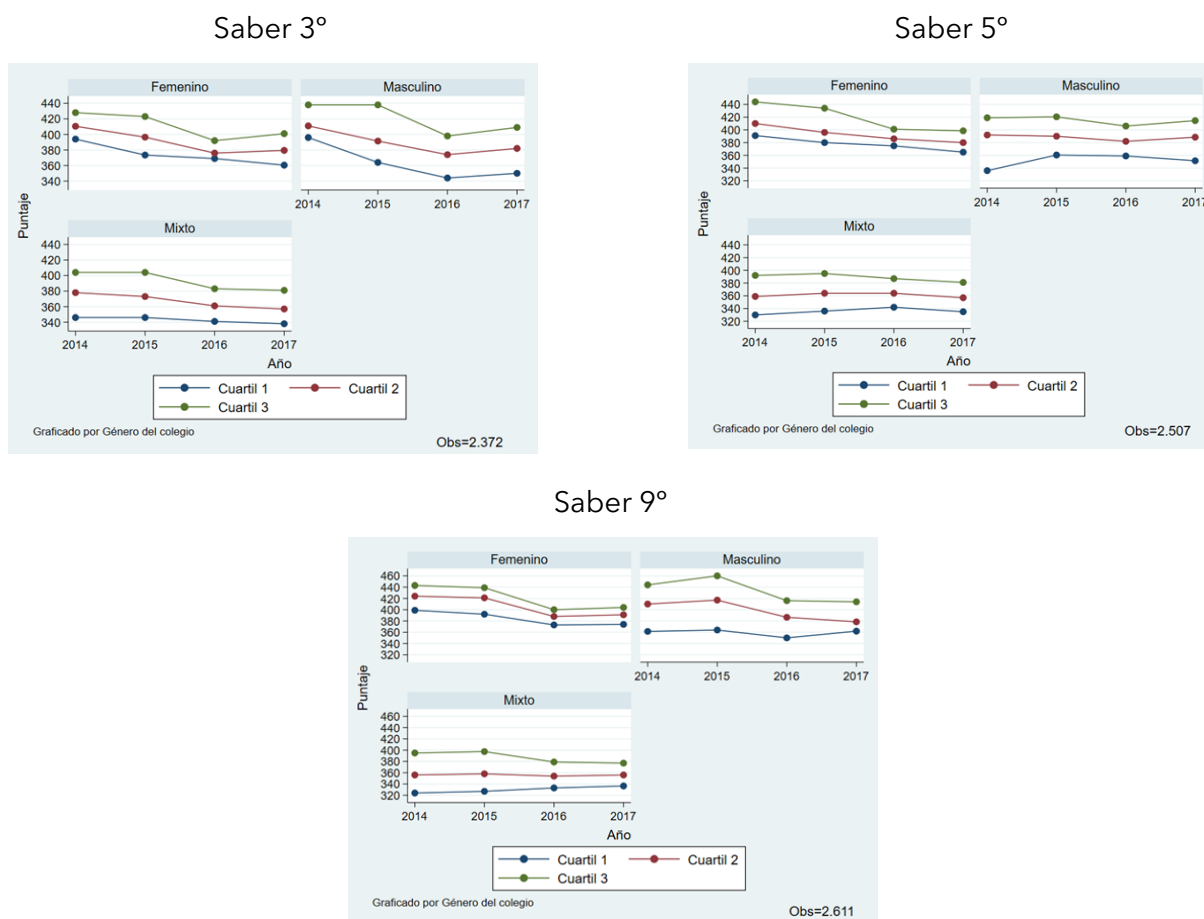
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° de 2016 y 2017

Gráfica 10. Cuartiles de los puntajes de matemáticas en Saber 3°, 5° y 9° para los años 2016 y 2017, desagregado por si el colegio es o no bilingüe



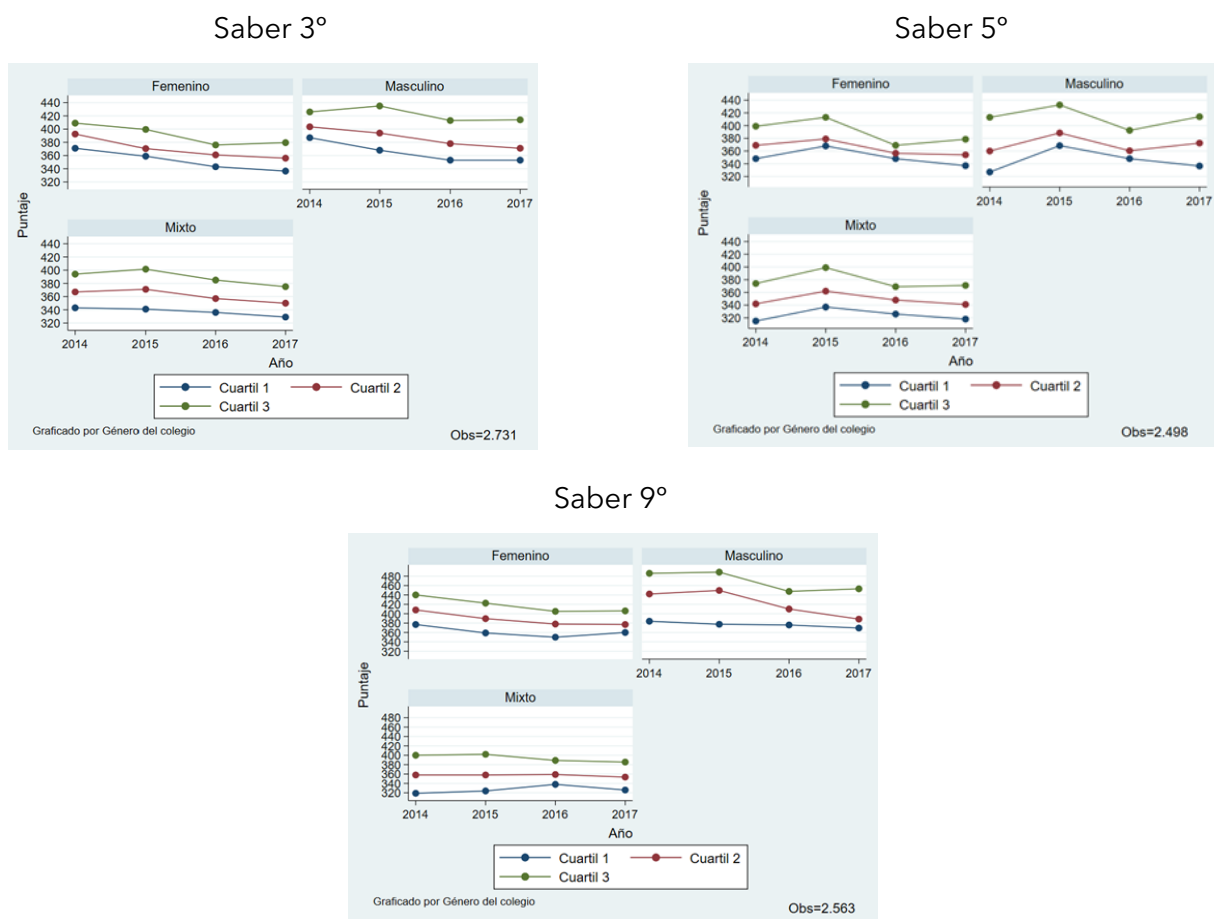
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° de 2016 y 2017

Gráfica 11. Cuartiles de resultados en lenguaje de pruebas Saber 3°, 5° y 9°, desagregado por el género de los estudiantes que atiende el colegio



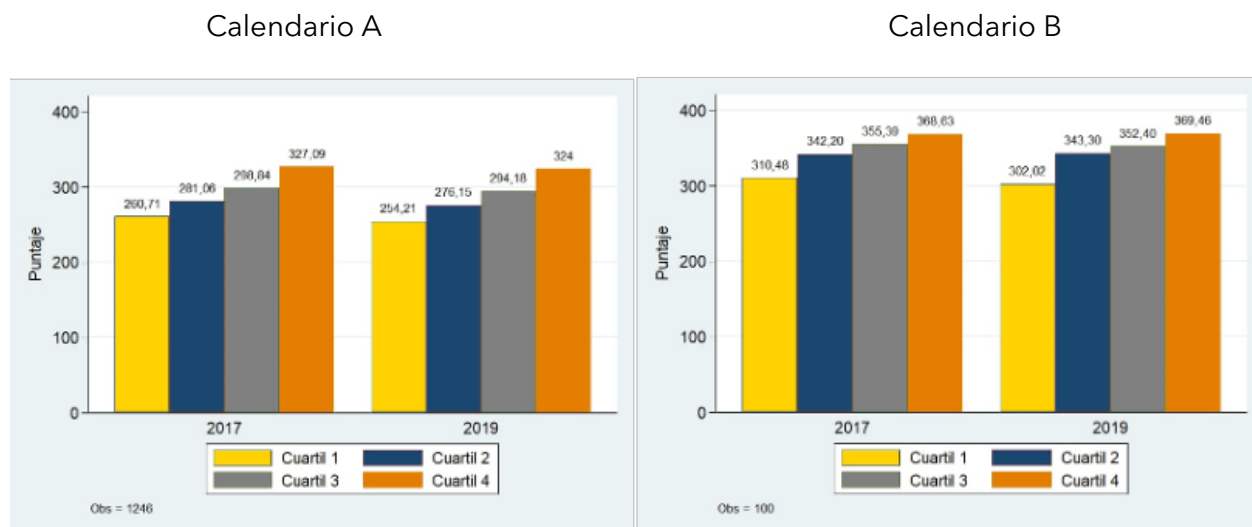
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° entre 2012 y 2017

Gráfica 12. Cuartiles de resultados en matemáticas de pruebas Saber 3°, 5° y 9°, desagregado por el género de los estudiantes que atiende el colegio



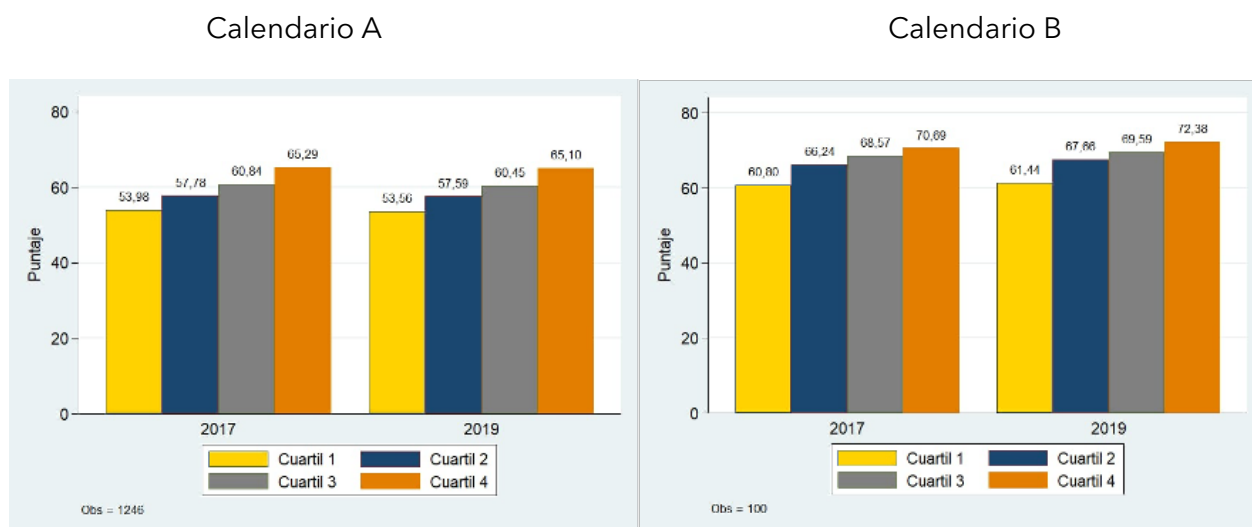
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° entre 2012 y 2017

Gráfica 13. Cuartiles de puntaje global Saber 11 por tipo de calendario



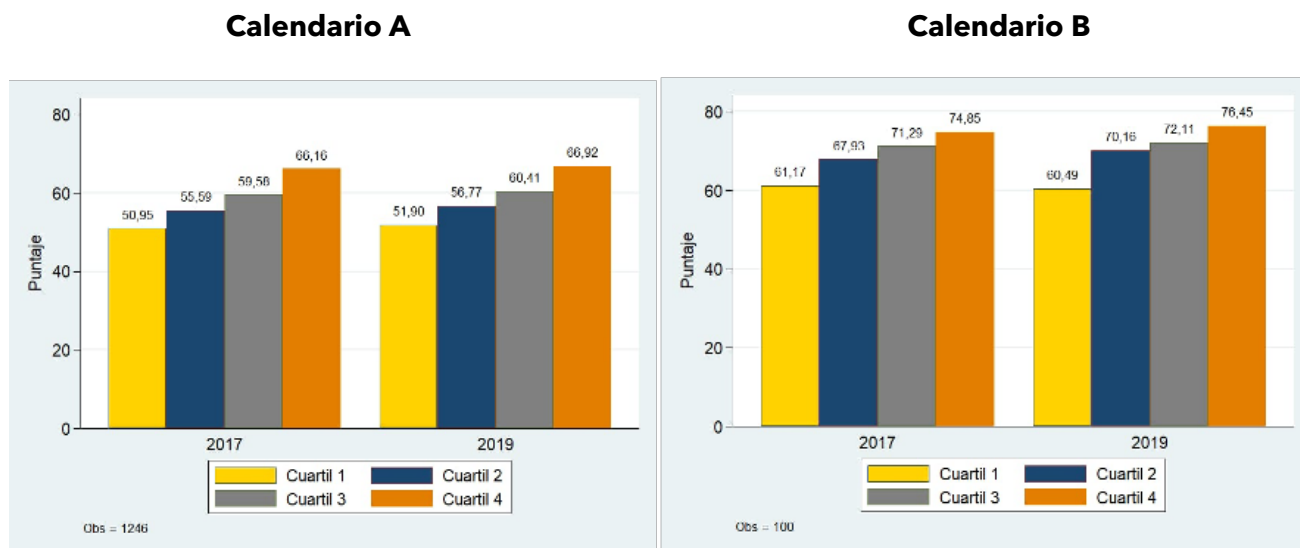
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 1246 para calendario A y obs=100 para calendario B)

Gráfica 14 Cuartil puntaje lectura crítica en Saber 11 por tipo de calendario



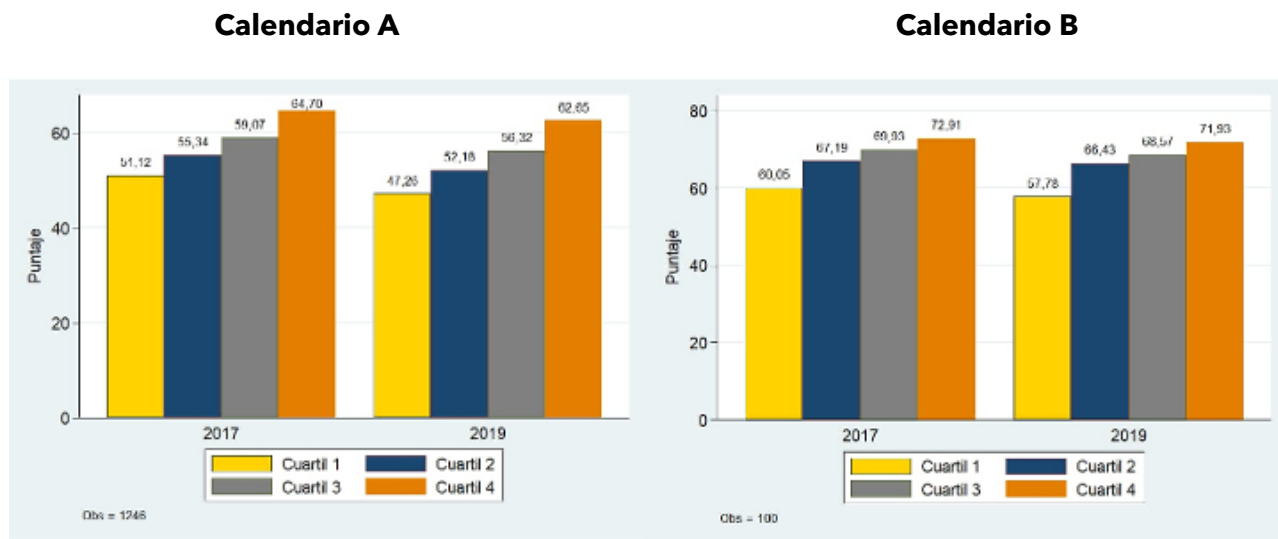
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 1246 para calendario A y obs=100 para calendario B)

Gráfica 15. Cuartil puntaje matemáticas en Saber 11 por tipo de calendario



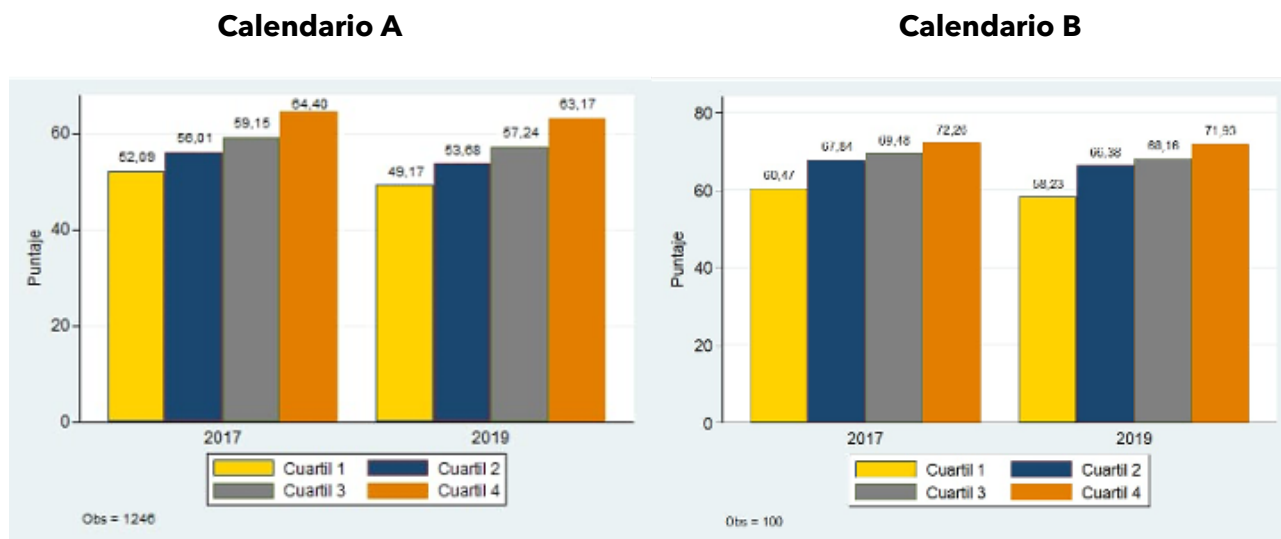
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 1246 para calendario A y obs= 100 para calendario B)

Gráfica 16. Cuartil puntaje sociales y ciudadanas en Saber 11 por tipo de calendario



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs= 1246 para calendario A y obs= 100 para calendario B)

Gráfica 17. Cuartil puntaje ciencias naturales en Saber 11 por tipo de calendario



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del examen Saber 11 (obs=1246 para calendario A y obs= 100 para calendario B)

2. Fichas de indicadores del IDE

A. Disponibilidad

Disponibilidad
DIS-111 - Relación batería sanitaria-estudiante Subdimensión a la que pertenece: Infraestructura física y recursos educativos Descripción: Señala la relación existente entre la batería sanitaria del colegio con el número de estudiantes en la institución. Entre mayor sea dicha relación, es posible inferir que el establecimiento educativo posee una mejor capacidad sanitaria, relacionado positivamente con la infraestructura física del establecimiento. Fórmula: $DIS111 = \frac{\text{Número de baterías sanitarias}}{\text{Total de estudiantes de la institución}}$ Fuente: EVI
DIS-112 - Acceso a servicios públicos Subdimensión a la que pertenece: Infraestructura física y recursos educativos Descripción: Indicador compuesto⁶⁸ que mide el acceso permanente e intermitente de los bienes públicos que tiene el colegio. Si el colegio tiene un acceso continuo a los bienes públicos, su incidencia en el índice será positivo, si, por el contrario, su acceso es intermitente, su incidencia es negativa. El acceso a servicios públicos, continuamente, denota una infraestructura física ideal por parte de los establecimientos educativos. Fórmula: $DIS112 = \frac{DIS1121 + DIS1122}{2}$ Donde: $DIS1121 = \sum_{i=0}^8 \text{servicios públicos}_i \text{ con los que cuenta el colegio}$ $DIS1122 = \frac{\text{Servicios públicos}_i \text{ con los que cuenta el colegio de manera intermitente}}{\text{Servicios públicos}_i \text{ que tiene disponible}}$ $i \in \{1: \text{Agua potable y/o acueducto}; 2: \text{Alcantarillado}; 3: \text{Energía}; 4: \text{Gas natural}; 5: \text{Telefonía fija}; 6: \text{Internet por cable}; 7: \text{Internet inalámbrico (Wi-Fi)}; 8: \text{Recolección de basuras}\}$ Fuente: Encuesta 2021

⁶⁸ Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

Disponibilidad

DIS-113 - Relación de libros por estudiante

Subdimensión a la que pertenece: Infraestructura física y recursos educativos

Descripción: Señala la relación entre los libros disponibles en el colegio por estudiante. Entre mayor sea dicha relación, es posible inferir que el establecimiento educativo posee una mayor accesibilidad a recursos académicos, influyendo positivamente en la calidad de la educación ofrecida.

Fórmula:

$$DIS113 = \frac{\text{Número de libros en la institución}}{\text{Total de estudiantes de la institución}}$$

Fuente: EVI

DIS-114 - Estado de la infraestructura física

Subdimensión a la que pertenece: Infraestructura física y recursos educativos

Descripción: Indicador compuesto⁶⁹ que permite conocer el estado de la infraestructura física y espacios académicos del colegio en términos del estado arquitectónico y ambiental. Si el colegio presenta mal estado en estos ámbitos, influye negativamente en el índice. De este modo, el indicador está compuesto por tres variables: Número de problemas ambientales, Número de problemas de infraestructura, y la calidad de los diferentes espacios de las instituciones.

Fórmula:

$$DIS114 = \frac{DIS1141 + DIS1142 + DIS1143}{3}$$

Donde:

$$DIS1141 = \sum_{i=0}^8 \text{problemas de infraestructura}_i \text{ en el colegio}$$

$$\text{problemas de infraestructura en el colegio} = \begin{cases} 1 & \text{tiene problema } i \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$$

$i \in \{1: \text{Grieta}; 2: \text{Humedad}; 3: \text{Mal olor}; 4: \text{Poca ventilación};$

$5: \text{Poca Iluminación}; 6: \text{Problemas con el servicio de acueducto y alcantarillado};$

$7: \text{Problemas eléctricos}; 8: \text{Goteras}\}$

$$DIS1142 = \sum_{j=0}^6 \text{riesgos ambientales}_j \text{ en el colegio}$$

$$\text{riesgos ambientales en el colegio} = \begin{cases} 1 & \text{tiene riesgo } i \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$$

$j \in \{1: \text{Inundación o avalancha}; 2: \text{Zona de deslizamiento}; 3: \text{Mal manejo de residuos sólidos};$

$4: \text{Riesgo químico en laboratorios}; 5: \text{Contaminación del recurso hídrico};$

⁶⁹ Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

Disponibilidad

6: Contaminación del aire y del suelo}

$$DIS1143 = \sum_{k=0}^{27} \sum_{m=0}^3 calidad_m \text{ de los elementos } s_k \text{ con los que cuenta el colegio}$$

$$\text{Elementos con los que cuenta el colegio} = \begin{cases} 1 & \text{tiene elemento } k \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$$

$k \in \{1: \text{Salón de arte o dibujo}; 2: \text{Salón de música}; 3: \text{Salón de danza}; 4: \text{Salón de sistemas};$

$5: \text{Salón de implementos deportivos}; 6: \text{Biblioteca escolar}; 7: \text{Sala de lectura}$

$8: \text{Sala de cómputo}; 9: \text{Canchas (fútbol, baloncesto, tenis)}; 10: \text{Patio de recreo}$

$11: \text{Coliseo}; 12: \text{Teatro (auditorio)}; 13: \text{Laboratorio de química}; 14: \text{Laboratorio de física};$

$15: \text{Laboratorio de biología}; 16: \text{Laboratorio de inglés}; 17: \text{Cafetería o tienda escolar};$

$18: \text{Piscina}; 19: \text{Capilla}; 20: \text{Comedor}; 21: \text{Duchas}; 22: \text{Cocina para preparación de comida caliente};$

$23: \text{Huerta escolar}; 24: \text{Parqueadero para bicicletas}; 25: \text{Parqueadero para carros}$

$26: \text{Enfermería}; 27: \text{Depósito de basura}\}$

$m \in \{\text{Aceptable, bueno, excelente}\}$

Fuente: Encuesta 2021

DIS-115 - Relación m2 construido-estudiante

Subdimensión a la que pertenece: Infraestructura física y recursos educativos

Descripción: Indicador compuesto⁷⁰ que muestra la relación del área del colegio y de las aulas en metros cuadrados (tal como fue aprobada por la Secretaría de Educación) por cada estudiante matriculado. Entre mayor sea esta relación, menos hacinamiento habrá en cada institución, por lo que se incide positivamente en el índice.

Fórmula:

$$DIS115 = \frac{DIS1151 + DIS1152}{2}$$

Donde:

$$DIS1151 = \frac{M2 \text{ totales de la institución}}{\text{Total de estudiantes de la institución}}$$

$$DIS1152 = \frac{M2 \text{ promedio de las aula}}{\text{Total de estudiantes de la institución}}$$

Fuente: Encuesta 2021

DIS-121 - Acceso a conectividad e internet

⁷⁰ Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

Disponibilidad
Subdimensión a la que pertenece: Infraestructura TIC Descripción: Mide el acceso a conectividad de internet en el establecimiento educativo. Si el colegio cuenta con internet, influye positivamente en el índice. Fórmula: $DIS121 = \begin{cases} 1 = \text{tiene internet} \\ 0 \text{ de lo contrario} \end{cases}$ Fuentes: C600, EVI 2020
DIS-122 - Relación dispositivos tecnológicos por estudiante Subdimensión a la que pertenece: Infraestructura TIC Descripción: Indicador compuesto⁷¹ que señala la relación existente entre los dispositivos tecnológicos disponibles en el colegio con el número de estudiantes en la institución. Incluye el número de computadores de escritorio, portátiles y tabletas digitales por cada 100 estudiantes. Entre mayor sea dicha relación, se influye positivamente el índice. Fórmula: $DIS122 = \frac{DIS1221 + DIS1222 + DIS1223}{3}$ Donde: $DIS1221 = \frac{\text{Número de computadores}}{\text{Total de estudiantes de la institución}} * 100$ $DIS1222 = \frac{\text{Número de computadores portátiles}}{\text{Total de estudiantes de la institución}} * 100$ $DIS1223 = \frac{\text{Número de tablets}}{\text{Total de estudiantes de la institución}} * 100$ Fuente: C600 2020
DIS-131 - Relación estudiante-aula Subdimensión a la que pertenece: Planta docente Descripción: Indicador compuesto⁷² que señala el número promedio de estudiantes por aulas referentes a los niveles educativos de primaria, secundaria y media; entre mayor sea esta proporción, más aglomeración de alumnos se presenta en cada aula, lo cual tiene un impacto negativo en el índice. Fórmula: $DIS131 = \frac{DIS1311 + DIS1312 + DIS1313}{3}$ Donde:

⁷¹ Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

⁷² Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

Disponibilidad
$DIS1311 = \frac{\text{Número de estudiantes de primaria}}{\text{Número de aulas de primaria}}$ $DIS1312 = \frac{\text{Número de estudiantes de secundaria}}{\text{Número de aulas de secundaria}}$ $DIS1313 = \frac{\text{Número de estudiantes de media}}{\text{Número de aulas de media}}$ Nota: Si el colegio no cuenta con alguno de estos niveles, el indicador no toma en cuenta el nivel faltante y lo calcula a partir de los niveles existentes en la institución. Fuente: C600 2020
DIS-132 - Relación profesores-estudiante Subdimensión a la que pertenece: Planta docente Descripción: Indicador compuesto⁷³ que refleja la relación existente entre el número de profesores con los estudiantes del colegio. Incluye el cálculo para primaria, secundaria y media. Entre mayor sea dicha relación, se influye positivamente el índice. Fórmula: $DIS132 = \frac{DIS1321 + DIS1322 + DIS1323}{3}$ Donde: $DIS1321 = \frac{\text{Número de estudiantes de primaria}}{\text{Número de profesores de primaria}}$ $DIS1322 = \frac{\text{Número de estudiantes de secundaria}}{\text{Número de profesores de secundaria}}$ $DIS1323 = \frac{\text{Número de estudiantes de media}}{\text{Número de profesores de media}}$ Nota: Si el colegio no cuenta con alguno de estos niveles, el indicador no toma en cuenta el nivel faltante y lo calcula a partir de los niveles existentes en la institución. Fuente: C600 2020
DIS-133 - Condiciones laborales de los profesores Subdimensión a la que pertenece: Planta docente Descripción: Indicador compuesto⁷⁴ que señala las condiciones laborales de los profesores del colegio en términos del tipo de vinculación y de los incentivos para la capacitación y formación del docente que ofrece el establecimiento educativo. El tipo de vinculación a término fijo y el número de incentivos influyen positivamente en el índice.

⁷³ Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

⁷⁴ Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

Disponibilidad

Fórmula:

$$DIS133 = \frac{DIS1331 + DIS1332}{2}$$

Donde:

$$DIS1331 = \frac{\text{Docentes con contrato a término indefinido y fijo}}{\text{Total docentes}}$$

$$DIS1332 = \sum_{i=0}^5 \text{incentivos}_i \text{ que ofrece el colegio para la capacitación docente}$$

$$\text{incentivos que ofrece el colegio para la capacitación docente} = \begin{cases} 1 & \text{ofrece el incentivo } i \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$$

$i \in \{1: \text{Becas}; 2: \text{Subsidios económicos}; 3: \text{Oferta o pago de cursos de innovación docente}; 4: \text{Oferta o pago de cursos de manejo de herramientas TIC}; 5: \text{Licencias para estudio}\}$

Fuente: Encuesta 2021

DIS-141 - Talento humano con el que cuenta el colegio

Subdimensión a la que pertenece: Personal administrativo y de apoyo

Descripción: Indica que tan íntegro es el servicio educativo ofrecido por cada institución privada, pues es necesaria la presencia no sólo de docentes, sino de un personal de apoyo como lo es un enfermero(a), psicólogo (a), etc. Además, mediante este indicador es posible observar que tipo de talento humano es el más presente en los colegios no oficiales, pero a nivel agregado.

Fórmula:

$$DIS141 = \sum_{i=0}^{10} \text{Personal distinto a docente}$$

$i \in \{\text{psicólogo, psicopedagogo, personal de apoyo en el aula, trabajador social, médico, enfermera, nutricionista, capellán, bibliotecólogo y laboratorista}\}$

Fuente: Encuesta 2021

DIS-142 - Relación personal administrativo por estudiantes

Subdimensión a la que pertenece: Personal administrativo y de apoyo

Descripción: Denota en promedio, que tanto personal administrativo hay por cada estudiante matriculado. Este personal administrativo influye bastante en la organización integral de las instituciones privadas, por lo que entre más personal administrativo exista por estudiante, se infiere una mejor coordinación en la institución educativa.

Fórmula:

$$DIS142 = \frac{\text{Número de personal administrativo de la institución}}{\text{Total de estudiantes de la institución}}$$

Fuente: C600 2020

Disponibilidad

DIS-142 - Relación personal administrativo por estudiantes

Subdimensión a la que pertenece: Personal administrativo y de apoyo

Descripción: Denota en promedio, que tanto personal administrativo hay por cada estudiante matriculado. Este personal administrativo influye bastante en la organización integral de las instituciones privadas, por lo que entre más personal administrativo exista por estudiante, se infiere una mejor coordinación en la institución educativa.

Fórmula:

$$DIS142 = \frac{\text{Número de personal administrativo de la institución}}{\text{Total de estudiantes de la institución}}$$

Fuente: C600 2020

B. Accesibilidad

Accesibilidad

ACC-211 - Acceso educativo a la población de protección especial constitucional con limitaciones o discapacidades

Subdimensión a la que pertenece: Discriminación e inclusión

Descripción: Indica el nivel de acceso a la educación de carácter privado por parte de destinas minorías o población de protección especial que cuenta con alguna discapacidad físico-cognitiva. Entre mayor sea el valor de este indicador, se sobrentiende una mayor inclusión educativa y social hacia estos estudiantes.

Fórmula:

$$ACC211 = \sum_{i=0}^7 \text{Tiene matrícula de protección especial}$$

Tiene matrícula de protección especial

$= \begin{cases} 1 & \text{si tiene población especial, } i \in \text{capacidades excepciones y/o en condición de discapacidad} \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$

Fuente: Encuesta 2021

ACC-221 - Acceso a transporte escolar

Subdimensión a la que pertenece: Accesibilidad económica a la educación escolar

Descripción: Indica el número de estudiantes que se moviliza hacia y desde la institución mediante los diferentes servicios de transporte ofrecidos por la misma y disponibles para la ciudadanía en general, por lo que es posible observar cual es el método de transporte más frecuentado a nivel de colegio no oficial y a nivel de Bogotá.

Fórmula:

$$ACC221 = \frac{\sum \text{estudiantes que toman transporte ofrecido por la institución}}{\text{Total estudiantes}} * 100$$

Fuente: Encuesta 2021

Accesibilidad

ACC-222 - Acceso a alimentación escolar

Subdimensión a la que pertenece: Accesibilidad económica a la educación escolar

Descripción: Indicador compuesto⁷⁵ que permite conocer cómo se comporta el acceso a la alimentación escolar en los colegios privados de Bogotá, por medio de los diferentes servicios de alimentación ofrecidos por cada institución educativa.

Fórmula:

$$ACC222 = \frac{ACC2221 + ACC2222}{2}$$

Donde:

$$ACC2221 = \sum_{i=0}^3 \text{tipos de alimentación que ofrece el colegio}$$

$$\text{tipos de alimentación que ofrece el colegio} = \begin{cases} 1 & \text{ofrece la alimentación}_i \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$$

$$i \in \{\text{Desayuno, refrigerio, almuerzo}\}$$

$$ACC2222 = \frac{\text{Número de estudiantes beneficiarios de auxilios alimentarios}}{\text{total de estudiantes}}$$

Fuente: Encuesta 2021

ACC-222 - Acceso a alimentación escolar

Subdimensión a la que pertenece: Accesibilidad económica a la educación escolar

Descripción: Indicador compuesto⁷⁶ que permite conocer cómo se comporta el acceso a la alimentación escolar en los colegios privados de Bogotá, por medio de los diferentes servicios de alimentación ofrecidos por cada institución educativa.

Fórmula:

$$ACC222 = \frac{ACC2221 + ACC2222}{2}$$

Donde:

$$ACC2221 = \sum_{i=0}^3 \text{tipos de alimentación que ofrece el colegio}$$

$$\text{tipos de alimentación que ofrece el colegio} = \begin{cases} 1 & \text{ofrece la alimentación}_i \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$$

$$i \in \{\text{Desayuno, refrigerio, almuerzo}\}$$

⁷⁵ Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

⁷⁶ Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

Accesibilidad

$$ACC2222 = \frac{\text{Número de estudiantes beneficiarios de auxilios alimentarios}}{\text{total de estudiantes}}$$

Fuente: Encuesta 2021

ACC-231 - Brechas de eficiencia interna mujer-hombre

Subdimensión a la que pertenece: Brechas de género en acceso

Descripción: Indicador compuesto⁷⁷ que denota la diferencia de género en las tasas de aprobación, deserción y reprobación en los niveles educativos de primaria, secundaria y media, tanto a nivel de colegio no oficial como a nivel agregado. Entre más tienda a cero dicha diferencia, es factible asumir una mayor paridad en los resultados obtenidos por parte de las y los estudiantes en las instituciones educativas.

Fórmula:

$$ACC231 = \frac{(ACC2311 + ACC2311 + ACC2311 + ACC2311 + ACC2311 + ACC2311)}{6}$$

Donde:

$$ACC231j = |tasa_{imujeres} - tasa_{ihombres}|_j$$

$$i \in \{1: \text{primaria}, 2: \text{secundaria}, 3: \text{media}\}$$

$$j \in \{1: \text{aprobación}, 2: \text{deserción}\}$$

Nota:

Si el colegio no cuenta con alguno de estos niveles, el indicador no toma en cuenta el nivel faltante y lo calcula a partir de los niveles existentes en la institución.

Para el colegio masculinos o femeninos, este indicador no es tomado en cuenta para la subdimensión.

Fuente: DANE 2020

ACC-232 - Brecha tasa de extra-edad mujer-hombre

Subdimensión a la que pertenece: Brechas de género en acceso

Descripción: Indicador compuesto⁷⁸ que permite denotar la diferencia de género presente en la tasa de extra-edad en los niveles educativos de primaria, secundaria y media, tanto a nivel de colegio no oficial como a nivel agregado. Entre más tienda a cero dicha diferencia se puede asumir que la cantidad de las y los estudiantes con edades por fuera del rango establecido son similares.

Fórmula:

$$ACC232 = \frac{(ACC2321 + ACC2322 + ACC2323)}{3}$$

⁷⁷ Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

⁷⁸ Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

Accesibilidad

Donde:

$$ACC23i = |tasa\ extraedad_{imujeres} - tasa\ extraedad_{ihombres}|$$
$$i \in \{1: primaria, 2: secundaria, 3: media\}$$

Nota:

Si el colegio no cuenta con alguno de estos niveles, el indicador no toma en cuenta el nivel faltante y lo calcula a partir de los niveles existentes en la institución.

Para el colegio masculinos o femeninos, este indicador no es tomado en cuenta para la subdimensión.

Fuente: DANE 2020

C. Adaptabilidad

Adaptabilidad
ADA-311 - Programas de atención y rutas de atención integral Subdimensión a la que pertenece: Protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos Descripción: Indicador que da a conocer el número de programas específicos de atención y apoyo integral desarrollados en cada una de las instituciones privadas de Bogotá, dirigidos hacia la población estudiantil de protección especial constitucional, con el propósito de velar por el bienestar de dichos estudiantes. Entre se ejecuten más programas de esta índole en las instituciones, se ofrece un mayor nivel de apoyo y acogimiento a sus estudiantes y, por ende, la educación ofrecida es cada vez más integral. Fórmula: $ADA311 = \sum_{i=0}^8 \text{tiene programas de atención integral}$ $= \begin{cases} 1 & \text{si tiene programa } i, i \in \{\text{embarazo adolescente, suicidio, xenofobia, racismo,} \\ & \text{homofobia, sexismo consumo de alcohol, drogas o cigarillo}\} \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$ Fuente: Encuesta 2021
ADA-312 - Programas de promoción de lenguaje incluyente Subdimensión a la que pertenece: Protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos Descripción: Señala la cantidad de instituciones educativas privadas que cuentan con programas e iniciativas diseñadas para promover el lenguaje incluyente, además mediante este indicador, también es posible observar la distribución desagregada de los colegios que si llevan a cabo dichos programas. Fórmula: $ADA312 = \begin{cases} 1 & \text{si tiene programas de promoción del lenguaje incluyente} \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$ Fuente: Encuesta 2021
ADA-313 - Conocimiento de la comunidad educativa sobre los protocolos de atención integral de la institución Subdimensión a la que pertenece: Protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos Descripción: Indica si las iniciativas de atención integral ejecutadas por la institución son de conocimiento para la comunidad educativa. Su incidencia es positiva si dichos programas sí son conocidos por la comunidad en general del establecimiento educativo.

Adaptabilidad

Fórmula:

$$ADA313 = \begin{cases} 1 & \text{si los programas de atención integral son conocidos por la comunidad educativa} \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$$

Fuente: Encuesta 2021

ADA-321 - Infraestructura y recursos para estudiantes con discapacidad

Subdimensión a la que pertenece: Infraestructura y recursos para estudiantes que necesiten atención especial

Descripción: Muestra la cantidad de infraestructura para la población con discapacidad con la que cuentan los colegios. entre más elementos que señale la institución se podría intuir que esta más preparado para atender a estudiantes con discapacidad.

Fórmula:

$$ADA321 = \sum_{i=0}^6 \text{tiene infraestructura para población en condición de discapacidad}$$

Donde:

$$\begin{aligned} & \text{Tiene infraestructura para población en condición de discapacidad} \\ & = \begin{cases} 1 & \text{si tiene } i, & i \in \{\text{rampas, ascensores, pododácties, señales sonoras,} \\ & \text{braille, profes con conocimiento de LSC}\} \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases} \end{aligned}$$

Fuente: Encuesta 2021

ADA-322 - Relación personal de apoyo con formación en discapacidad - estudiantes con discapacidad

Subdimensión a la que pertenece: Infraestructura y recursos para estudiantes que necesiten atención especial

Descripción: Reporta información sobre la cantidad de personal de apoyo en aula que no sean docentes para

estudiantes con discapacidad, estos pueden ser: psicólogos, trabajadores sociales, entre otros. Se obtendrá una incidencia positiva sobre el indicador entre más personal de apoyo haga parte de la institución.

Fórmula:

$$ADA322 = \frac{\text{Total personal de apoyo no docente para estudiantes en condición de discapacidad}}{\text{Total estudiantes con discapacidad}}$$

Fuente: DANE 2020

Adaptabilidad

ADA-332 - Actores en normas y acuerdos de convivencia

Subdimensión a la que pertenece: Infraestructura y recursos para estudiantes que necesiten atención especial

Descripción: Indicador que nos muestra los principales actores de las instituciones que participan en la toma de decisiones de las instituciones.

Fórmula:

$$ADA332 = \sum_{i=0}^6 \text{actores } i \text{ que participan en la toma de decisiones}$$

Donde:

$i \in \{\text{consejo directivo, rector, profesores, padres de familia o acudientes, estudiantes}\}$

Fuente: Encuesta 2021

ADA-341 - Tasa extra-edad

Subdimensión a la que pertenece: Tasas

Descripción: Indicador compuesto⁷⁹ que muestra la tasa de desigualdad entre la edad en los diferentes grados que cursan los estudiantes en las diferentes instituciones, esta desigualdad ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado. Entre mayor sea la proporción de estudiantes que se encuentran en extra-edad va a tener una incidencia negativa en el índice.

Fórmula:

$$ADA341 = \frac{ADA3411 + ADA3412 + ADA3413}{3}$$

Donde:

$$ADA341i = \frac{(\text{número de estudiantes en extraedad})_i}{(\text{total estudiantes})_i}$$

$i \in \{1: \text{primaria}, 2: \text{secundaria}, 3: \text{media}\}$

Nota:

Si el colegio no cuenta con alguno de estos niveles, el indicador no toma en cuenta el nivel faltante y lo calcula a partir de los niveles existentes en la institución.

Fuente: DANE 2020

⁷⁹ Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

Adaptabilidad

ADA-342 - Tasa de eficiencia interna intra-anual

Subdimensión a la que pertenece: Tasas

Descripción: Este indicador compuesto⁸⁰ refleja el porcentaje de estudiantes que abandonan, desertan, aprueban y reprueban antes de finalizar el año lectivo, para los diferentes grados que cursan. Dependiendo de la tasa que se calcule en el indicador va a tener una incidencia negativa o positiva.

Fórmula:

$$ADA342 = \frac{ADA3421 + ADA3422 + ADA3423 + ADA3424 + ADA3425 + ADA3426}{6}$$

Donde:

$$ADA34ij = Tasa_{ij}$$

$$i \in \{1: \text{deserción intra anual}, 2: \text{aprobación intra anual}\}$$

$$j \in \{1: \text{primaria}, 2: \text{secundaria}, 3: \text{media}\}$$

Fuente: DANE 2020

ADA-351 - Profesores con formación especial para estudiantes con discapacidad

Subdimensión a la que pertenece: Docentes para la inclusión

Descripción: Señala el número de profesores que cuentan con formación o tienen experiencia especializada para poder brindar educación a estudiantes con discapacidad. El poder contar con este tipo de profesores hace que las instituciones estén más preparadas para poder atender a todo tipo de estudiantes que requieran diferentes atenciones.

Fórmula:

$$ADA351 = \frac{\text{Número de prof. con formación especial para estudiantes discapacitados}}{\text{Total docentes}}$$

Fuente: Encuesta 2021

ADA-352 - Profesores con formación para atender estudiantes con capacidades y talentos excepcionales

Subdimensión a la que pertenece: Docentes para la inclusión

Descripción: Señala el número de profesores que cuentan con formación o tienen experiencia especializada para poder brindar educación a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. El poder contar con este tipo de profesores hace que las instituciones estén más preparadas para poder atender a todo tipo de estudiantes que requieran diferentes atenciones.

⁸⁰ Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

Adaptabilidad

Fórmula:

$$ADA352 = \frac{\text{Número de prof. con formación especial para estudiantes excepcionales}}{\text{Total docentes}}$$

Fuente: Encuesta 2021

D. Aceptabilidad

Aceptabilidad

ACE-411 - Desempeño pruebas Saber 5

Subdimensión a la que pertenece: Desempeño académico

Descripción: Indicador compuesto⁸¹ que señala los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba Saber 359, para el grado 5to, en las diferentes competencias que evalúa esta prueba, esto nos indica que tan buenos o malos fueron los resultados. En donde dado el caso si el resultado se acerca más a 100 es porque no hubo un muy buen desempeño en esa área, por el contrario, si el resultado se acerca más a 500 es porque el desempeño fue bastante bueno.

Fórmula:

$$ACE411 = \frac{ACE4111 + ACE4112}{2}$$

Donde:

$$ACE411i = \text{Promedio puntaje } i$$

$$i \in \{1: \text{lenguaje}, 2: \text{matemáticas}\}$$

Nota: Este indicador se calculó únicamente para los colegios con primaria. Para los colegios que tienen bachillerato, pero no primaria, este indicador no es tenido en cuenta para el cálculo de la subdimensión

Fuente: Saber 359 2017

ACE-412 - Desempeño pruebas Saber 11

Subdimensión a la que pertenece: Desempeño académico

Descripción: Indicador compuesto⁸² que señala los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba Saber 11 en las distintas áreas que evalúa este examen, esto nos indica que tan buenos o malos fueron los resultados para cada año correspondiente. En donde dado el caso si el resultado se acerca más a 0 es porque no hubo un muy buen desempeño en esa área por parte de los estudiantes, por el contrario, si el resultado se acerca más a 500 es porque el desempeño fue bastante bueno en el caso del resultado del puntaje global. por otro lado, para los resultados de las diferentes áreas evaluadas si el resultado se acerca más a 0 es porque no hubo un muy buen desempeño en esa área por parte de los estudiantes, por el contrario, si el resultado se acerca más a 100 es porque el desempeño fue bastante bueno.

$$ACE412 = \frac{ACE4121 + ACE4122 + ACE4123 + ACE4124 + ACE4125}{5}$$

⁸¹ Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

⁸² Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

Aceptabilidad
Donde: $ACE412i = \text{Promedio puntaje } i$ $i \in \{1: \text{lenguaje}, 2: \text{matemáticas}, 3: \text{inglés}, 4: \text{ciencias naturales}, 5: \text{comp. ciudadanas}\}$ Nota: Para los colegios que solo tienen primaria o no tienen grado 11, este indicador no fue considerado en el cálculo de la subdimensión Fuente: Saber 11 2020
ACE-421 - Docentes con educación de posgrado en educación Subdimensión a la que pertenece: Calidad docente Descripción: Muestra el porcentaje de profesores con posgrado por institución. Se observa que se tiene una relación positiva ya que se podría atribuir a que a mayor número de profesores con posgrado con el que cuente la institución mejor será su desempeño a nivel general. Fórmula: $ACE421 = \frac{\text{Número de docentes con posgrado}}{\text{Total docentes}}$ Fuente: DANE 2020
ACE-422 - Escala salarial de la planta docente Subdimensión a la que pertenece: Calidad docente Descripción: Indica los diferentes pagos que pueden recibir los profesores mensualmente por prestar sus servicios. Estos salarios se pueden ver reflejados dependiendo de la calidad de enseñanza de los colegios o de los años de estudio de cada profesor, en donde a mayor salario se podría atribuir una mayor calidad del servicio prestado. Fórmula: $ACE422 = \frac{\text{Profesores con salario mayor a COP \$ 2.500.000}}{\text{Total docentes}}$ Fuente: Encuesta 2021
ACE-431 - Nivel educativo del rector Subdimensión a la que pertenece: Rector y directivos Descripción: Indica el máximo nivel de educación que tiene el rector de la institución encuestada. Esto se podría verse reflejado en el desempeño de la institución ya que a mayor nivel educativo del rector mejor podría dirigir dicha institución. Fórmula: $ACE431 = \text{Nivel educativo del rector}$ Fuente: Encuesta 2021

Aceptabilidad
ACE-441 - Participación de padres Subdimensión a la que pertenece: Involucramiento parental Descripción: Señala el número de las diferentes actividades académicas y extracurriculares que las instituciones realizan y en la cual los padres participan de manera "Aceptable" o "Buena". Entre más participen los padres de familia podría significar que están más comprometidos con el estudio de sus hijos y esto se vería reflejado en los resultados que obtienen los estudiantes. Fórmula: $ACE441 = \sum_{i=0}^{10} \sum_{j=0}^3 N^{\circ} \text{ de actividades}_i \text{ y grado de participación}_j \text{ familiar en actividades académicas y extracurriculares}$ Donde: $i \in \{\text{Entrega de boletines, actividades extracurriculares no académicas, Actividades extracurriculares académicas, escuela de padres, día de la familia, rendición de cuentas, escenarios de toma de decisiones en la institución educativa, construcción de propuesta pedagógica institucional, asamblea general de padres, consejo de padres}\}$ $j \in \{\text{Deficiente, aceptable, bueno}\}$ Fuente: Encuesta 2021
ACE-451 - Modelos y actividades de aprendizaje experiencial Subdimensión a la que pertenece: Modelos e innovación pedagógicos Descripción: Indica el número de las diferentes actividades de aprendizaje que el colegio aplica en su método de enseñanza. Estos resultados se podrían ver reflejados en el desempeño de la institución en el cual a mayor número de actividades realizadas por la institución mejores resultados para la misma. Por lo tanto, se obtendrá un índice positivo entre más actividades se realicen. Fórmula: $ACE451 = \sum_{i=0}^{16} N^{\circ} \text{ de actividades de aprendizaje experiencial ofrecidas en el colegio}$ Donde: $\text{Actividades de aprendizaje experiencial ofrecidas} = \begin{cases} 1 & \text{si tiene } i \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$ $i \in \{1: \text{aprendizaje basado en comunidad}; 2: \text{ejercicios de recopilación de datos}; 3: \text{demostraciones}; 4: \text{Drama, producción cinematográfica, composición musical, interpretación}; 5: \text{Excursiones, visitas}; 6: \text{oradores invitados (expertos, miembros de la comunidad)}; 7: \text{talleres interactivos}; 8: \text{laboratorio}; 9: \text{producción de medios};$

Aceptabilidad
10: <i>observación de expertos en el ámbitos de la práctica</i>; 11: <i>debates en línea, ejercicios informáticos</i>; 12: <i>instrucción entre compañeros</i> 13: <i>aprendizaje basado en problemas</i>; 14: <i>trabajo basado en proyectos</i>; 15: <i>simulaciones</i>; 16: <i>aprendizaje colaborativo</i>} Fuente: Encuesta 2021
ACE-452 - Elementos o actividades que se contemplan en el proceso de aprendizaje/enseñanza Subdimensión a la que pertenece: Modelos e innovación pedagógicos Descripción: Muestra las diferentes actividades que las instituciones contemplan para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Existe una relación positiva ya que entre más elementos contemplan para la enseñanza de los estudiantes se esperaría un mejor servicio prestado por parte las instituciones. Fórmula: $ACE452 = \sum_{i=0}^9 N^{\circ} \text{ de actividades de aprendizaje ofrecidas en el colegio}$ Donde: $\text{Actividades de aprendizaje ofrecidas} = \begin{cases} 1 & \text{si tiene } i \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$ $i \in \{1: \text{Estructurar el tiempo de enseñanza para que los estudiantes aprendan escuchando a los maestros, otros expertos u otros estudiantes};$ 2: <i>Estructurar el tiempo de enseñanza para que los estudiantes interactúen y conozcan los materiales usados en la asignatura.;</i> 3: <i>Animar a los estudiantes a que le hagan preguntas al profesor y o a responder preguntas planteadas por otros estudiantes;</i> 4: <i>Promover el trabajo equipo o aprendizaje colaborativo entre los estudiantes;</i> 5: <i>Animar a los estudiantes a utilizar diferentes puntos de vista para argumentar y buscar diferentes alternativas para la resolución de un problema;</i> 6: <i>Brindar oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje (por ejemplo, blogs reflexivos, portafolios de aprendizaje, etc.);</i> 7: <i>Usar los resultados de las evaluaciones de los estudiantes, las preguntas y los comentarios para tomar decisiones respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes;</i> 8: <i>Brindar oportunidades de aprendizaje experiencial a los estudiantes (trabajo de campo, excursiones, aprendizaje basado en la comunidad, etc.);</i>

Aceptabilidad
9: Explicar las metas, los objetivos y los resultados esperados de aprendizaje de cada materia o el módulo} Fuente: Encuesta 2021
ACE-453 - Innovación pedagógica Subdimensión a la que pertenece: Modelos e innovación pedagógicos Descripción: Este indicador nos dice si el colegio innova en las diferentes prácticas de pedagogía o si es conservadora y más bien sigue las practicas pedagógicas convencionales. Este indicador depende de que tan bien implementen la innovación o que tan bien sepan manejar el estilo convencional ya que el servicio prestado puede ser bueno de igual manera en los diferentes tipos de prácticas que manejen. Fórmula: <i>ACE453 = Tiene prácticas innovadores en la mayoría de las clases</i> Fuente: Encuesta 2021
ACE-454 - Uso de recursos o herramientas de aprendizaje asincrónico Subdimensión a la que pertenece: Modelos e innovación pedagógicos Descripción: Señala las diversas herramientas de aprendizaje asincrónicas que se usan en cada institución. Entre mayor sea este número, mayor será la incidencia positiva en el índice. Fórmula: $ACE454 = \sum_{i=0}^8 \text{recursos de aprendizaje asincrónico que hay en el colegio}$ Donde: <i>Recursos de aprendizaje asincrónico que hay en el colegio = $\begin{cases} 1 & \text{si tiene } i \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$</i> <i>i</i> ∈ {1: Aplicativo propio de la institución educativa; 2: Página web de la institución educativa; 3: Aplicación para teléfonos celulares o Tablet; 4: Canal de YouTube de la institución; 5: Cartillas y olibros digitales interactivos; 6: Plataforma Moodle, Blackboard o Classroom; 7: Plataformas de almacenamiento en línea (Dropbox, Drive, Onedrive); 8: Redes sociales (Whatsapp, Facebook, Instagram o Twitter)} Fuente: Encuesta 2021

Aceptabilidad

ACE-461 - Actividades extraescolares

Subdimensión a la que pertenece: Extracurriculares

Descripción: Indica el número de diferentes actividades extraescolares (extracurriculares y refuerzos) con las que cuentan las instituciones. Entre mayor sea el número de actividades extraescolares, se obtendrá una incidencia positiva en el indicador.

Fórmula:

$$ACE461 = \sum_{i=0}^8 \text{actividades extracurriculares ofrecidas en el colegio}$$

Donde:

$$\text{actividades extracurriculares ofrecidas en el colegio} = \begin{cases} 1 & \text{si tiene } i \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$$

$i \in \{1: \text{Artes}; 2: \text{Deportes (diferente a Educación Física)}; 3: \text{Refuerzos académicos};$
 $4: \text{Voluntariado o actividades humanitarias}; 5: \text{Club de lectura};$
 $6: \text{Colaboración con bibliotecas locales y o periódicos locales};$
 $7: \text{Grupo de debate o actividades de debate};$
 $8: \text{Redacción del anuario, periódico o revista de la institución};$
 $9: \text{Talleres STEM (robótica, programación, inteligencia artificial, entre otras)}\}$

Fuente: Encuesta 2021

ACE-471 - Presencia de educación sexual y reproductiva

Subdimensión a la que pertenece: PEI y currículo

Descripción: Indica las diferentes estrategias que utilizan las instituciones en relación con la educación sexual de los estudiantes, por tal motivo si el colegio cuenta con varias estrategias de orientación sexual se obtendrá una incidencia positiva ya que los estudiantes tendrán más herramientas en cuanto a la orientación sexual la cual es muy importante tener conciencia hoy en día.

Fórmula:

$$ACE471 = \sum_{i=0}^8 \text{actividades para la educación sexual}$$

Donde:

$$\text{Actividades para la educación sexual} = \begin{cases} 1 & \text{si tiene } i \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$$

$i \in \{1: \text{Talleres por parte del orientador(a) o psicólogo(a) de la institución};$
 $2: \text{Campañas por medio de carteleras, avisos y otros medios audiovisuales};$
 $3: \text{Charlas con expertos en la temática (sexualidad y o sexología)};$
 $4: \text{Clases regulares durante el año escolar};$

Aceptabilidad
5: <i>Uso de material publicado por la SED o MEN;</i> 6: <i>Entrega de cartillas o guías informativas del tema;</i> 7: <i>Creación de un programa propio de educación sexual</i> Fuente: Encuesta 2021
ACE-472 - Existencia de manual de convivencia que incluye protocolos para la resolución de conflictos Subdimensión a la que pertenece: PEI y currículo Descripción: Muestra la proporción de instituciones que cuentan con un reglamento o manual de convivencia para la resolución de conflictos que se pueden presentar dentro de las mismas, si la institución cuenta con esta herramienta se obtiene una incidencia positiva en el índice. Fórmula: $ACE472 = \begin{cases} 1 & \text{si tiene manual de convivencia con resolución de conflictos} \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$ Fuente: EVI 2020
ACE-473 - Aprendizaje integral Subdimensión a la que pertenece: PEI y currículo Descripción: Indicador compuesto que señala el número de los diferentes temas que se tienen encuesta en el proyecto educativo institucional como lo puede llegar a ser el cambio climático, la migración, el desarrollo espiritual, entre otras. Se obtendrá una incidencia positiva entre más temas acoja el proyecto educativo institucional. Fórmula: $ACE473 = \sum_{i=0}^8 \sum_{j=0}^3 \text{grado}_j \text{ de incorporación de temas}_i \text{ orientados a las competencias del siglo XXI en el PEI}$ <i>Incorporación temas orientados a las competencias del siglo XXI en el PEI</i> = $\begin{cases} 1 & \text{si tiene } i \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$ $i \in \{1: \text{Multiculturalidad e internacionalización};$ 2: <i>Reflexión sobre el cambio climático y cuidado del medio ambiente;</i> 3: <i>Reflexión sobre los conflictos locales y globales;</i> 4: <i>Reflexión sobre procesos de migración;</i> 5: <i>Construcción de un sentido y propósito en la vida;</i> 6: <i>Seleccione el grado en el que su PEI incluye el Desarrollo espiritual;</i> 7: <i>Seleccione el grado en el que su PEI incluye el Bienestar psicológico y emocional</i>

Aceptabilidad
8: <i>Seleccione el grado en el que su PEI incluye el Desarrollo de habilidades y /o competencias digitales para el siglo XXI</i> $j \in \{alto, medio, bajo\}$ Fuente: Encuesta 2021
ACE-481 - Brecha resultados Saber 11 Subdimensión a la que pertenece: Brechas de género en resultados Descripción: Indicador compuesto⁸³ que señala la brecha entre los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba Saber 11 (En caso de estar disponible) en las diferentes competencias que evalúa esta prueba para mujeres y hombres pertenecientes a un mismo establecimiento educativo, esto nos indica acerca de diferencias estructurales en la enseñanza, seccionando por género. Entre más se aleje, en valor absoluto, del 0 esta brecha, será más negativo para el establecimiento. Fórmula: $ACE481 = \frac{ACE4811 + ACE4812 + ACE4813 + ACE4814 + ACE4815}{5}$ Donde: $ACE481i = Puntaje\ promedio\ mujeres_i - puntaje\ promedio\ hombres_i $ $i \in \{1: lenguaje, 2: matemáticas, 3: inglés, 4: ciencias naturales, 5: comp. ciudadanas\}$ Nota: Para los colegios que solo tienen primaria o no tienen grado 11, este indicador no fue considerado en el cálculo de la subdimensión Para el colegio masculinos o femeninos, este indicador no es tomado en cuenta para la subdimensión. Fuente: Saber 11 2020

⁸³ Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

E. Gestión administrativa

Gestión administrativa
GES-511 - Cartera Subdimensión a la que pertenece: Gestión financiera Descripción: Indicador compuesto⁸⁴ el cual señala las condiciones de morosidad en la cual se encuentran los padres de familia de los estudiantes en las instituciones, por tal motivo entre más padres endeudados se encuentren en las instituciones se verá reflejado negativamente en el índice. Fórmula: $GES511 = \frac{GES5111 + GES5113}{2}$ Donde: $GES5111 = \frac{\text{Cartera vencida del colegio}}{\text{Total de la cartera}}$ $GES5113 = \text{antigüedad promedio de la cartera vencida en meses}$ Fuente: Encuesta 2021
GES-521 - Profesores con funciones administrativas Subdimensión a la que pertenece: Gestión de docentes Descripción: Indica el número de profesores que tienen funciones administrativas aparte de su carga como docente. Entre más profesores contenga la institución con doble labor su incidencia en el indicador será negativa. Fórmula: $GES521 = \frac{\text{Docentes con funciones administrativas}}{\text{Total docentes}}$ Fuente: Encuesta 2021
GES-531 - Toma de decisiones Subdimensión a la que pertenece: Gestión académica Descripción: Muestra la proporción de los diferentes participantes que pueden llegar a tomar decisiones dentro de la institución, entre más actores participen en la toma de decisiones se reflejara positivamente en el índice. Fórmula: $GES531 = \sum_{j=0}^5 \sum_{i=0}^6 \text{variedad de actores}_i \text{ de toma de decisiones}_j$

⁸⁴ Se realiza a partir de los indicadores *normalizados* que lo componen.

Gestión administrativa $i \in \{1: \text{Rector}, 2: \text{junta directiva}, 3: \text{coordinador}, 4: \text{profesores}, 5: \text{padres de familia}, 6: \text{egresados}\}$ $j \in \{1: \text{Recursos económicos para materiales en las clases}, 2: \text{Modificaciones en el currículo}, 3: \text{Oferta de actividades extracurriculares}, 4: \text{Adecuaciones de infraestructura}, 5: \text{Procesos disciplinarios de estudiantes}\}$ Fuente: Encuesta 2021
GES-532 - Alianzas Subdimensión a la que pertenece: Gestión académica Descripción: Indica el número de alianzas con las que cuentan las diferentes instituciones educativas, entre más alianzas más alianzas tengan las diferentes instituciones va a tener una incidencia positiva en el índice. Fórmula: $GES532 = \sum_{i=0}^{13} \text{Alianzas}_i \text{ con las que cuenta el colegio}$ Donde: $\text{Alianzas con las que cuenta el colegio} = \begin{cases} 1 & \text{si tiene alianza } i \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$ $i \in \{1: \text{Comunidad local}; 2: \text{Empresas privadas}; 3: \text{Entidades públicas}; 4: \text{Museos y o centros de ciencia}; 5: \text{Comunidad internacional o embajadas}; 6: \text{Otros colegios privados}; 7: \text{Redes de colegios}; 8: \text{Colegios públicos}; 9: \text{Colegios internacionales}; 13: \text{Instituciones de educación superior}; 10: \text{Organizaciones sociales}; 11: \text{Organizaciones religiosas}; 12: \text{Organizaciones de movimiento social}\}$ Fuente: Encuesta 2021
GES-533 - Manual de funciones para el personal del establecimiento Subdimensión a la que pertenece: Gestión académica Descripción: Mide si la institución cuenta con un manual de funciones o de perfiles y competencias en donde se asignan las diferentes responsabilidades al personal de la institución. Si el colegio tiene esta herramienta tendrá una incidencia positiva. Fórmula: $GES533 = \begin{cases} 1 & \text{si tiene manual de funciones para el personal admin.} \\ 0 & \text{de lo contrario} \end{cases}$ Fuente: EVI 2020



@Educacionbogota



/Educacionbogota



Educacionbogota



@educacion_bogota

www.educacionbogota.edu.co

Secretaría de Educación del Distrito
Avenida El Dorado No. 66 - 63
Teléfono: (57+1) 324 10 00
Bogotá D.C. - Colombia