

## 2. Prácticas en instituciones escolares de la ciudad de Bogotá asociadas con la preparación de las pruebas SABER 11. ■

### Contraste según su nivel de desempeño y su contexto sociocultural<sup>1</sup>

***Oscar Gilberto Hernández Salamanca***

Psicólogo. Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Políticas Educativas y Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina. Doctorando de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Presentado al ICFES. Convocatoria a estudiantes de posgrado GPI 001-2010.

Bogotá, noviembre 25 de 2011

---

<sup>1</sup> Esta investigación recibió apoyo del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Las opiniones, tesis y argumentos expresados son de propiedad exclusiva del autor y no representan el punto de vista del ICFES.

## Resumen

Esta investigación contrasta las prácticas asociadas con la preparación que las escuelas, con mayor y menor desempeño en contextos socioculturales favorecidos y no favorecidos de la ciudad de Bogotá, realizan para las pruebas SABER 11. Tales prácticas se entienden como todas aquellas acciones que las escuelas implementan con el propósito de convertirse en una forma de preparación para su presentación. Para ello, se planteó una metodología mixta que, no obstante, se encuentra sustentada en la epistemología hermenéutica. La fase cuantitativa incluyó el diseño y aplicación de 102 encuestas sobre el modo como las instituciones escolares asumen la preparación de sus estudiantes, y la fase cualitativa incluyó visitas a cuatro instituciones para profundizar en las condiciones en que éstas se realizan. Los datos se analizaron a través de los programas informáticos SPSS –análisis de conglomerados– y Atlas ti –análisis del discurso–, según las cualidades de cada información. Los resultados indican que los mecanismos de preparación para la prueba SABER 11 son una fuente de inequidad para su desempeño, y que su núcleo primordial no se encuentra en el contexto sociocultural, sino en el grado de adopción del modelo evaluativo externo en las prácticas evaluativas internas de las instituciones.

**Palabras claves:** *pruebas censales, preparación, evaluación educativa, Bogotá, ICFES.*

## 2.1 Introducción

El debate respecto a la noción de la calidad de la educación se conoce ampliamente. Desde su connotación ligada con la evaluación del producto final de un proceso, hasta su consideración como el conjunto de interrelaciones de un sistema, se distinguen varias posiciones. Una de las formas más destacadas es aquella que comprende la calidad de la educación como un fenómeno compuesto por múltiples variables. Aguerro (1993), por ejemplo, propone una definición –y evaluación– de la calidad de la educación que incluya tanto las variables cuantificables como algunas que por su condición ontológica escapan a esa dimensión. Entre estas se encuentran los factores extracurriculares o extraescolares que influyen directa e indirectamente sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

Un modelo recurrente para abordar esos factores es la perspectiva de las prácticas escolares (Mainer, 2004). Sistemáticamente, estas pueden entenderse como el conjunto de actos con sentido que se desarrollan en las escuelas. Aunque es más fácil identificar algunas prácticas escolares con mayor tradición, por ejemplo las pedagógicas, existen otras que son más difíciles de abordar porque no son tradicionales, o no forman parte del currículo oficial, o porque aún se encuentran “invisibles” para los agentes externos a la escuela. Si se piensa en la incidencia que en Colombia tienen los resultados de las pruebas SABER 11, para las instituciones educativas y los egresados de la secundaria, puede plantearse la existencia de diversas estrategias que como prácticas escolares, han ido consolidándose como un modo para afrontar esa prueba. Incluso, se podría proyectar de forma exploratoria y diferencial, la eventualidad de relacionar las condiciones de esas prácticas de preparación con los resultados de las pruebas.

Aunque algunos trabajos han reportado algunas de estas iniciativas (Hernández, 2009; MEN 2008; UNESCO/OREALC, 2002), no se encontró ninguno dedicado exclusivamente a su análisis ni a su relación con los resultados. Por tanto, y según la exploración preliminar, se puede afirmar que existe un vacío empírico y teórico respecto al problema que está planteándose. Vacío empírico porque no se localizó información sistematizada sobre la forma como las instituciones escolares asumen la preparación de los estudiantes para las pruebas SABER 11, y vacío teórico porque derivado del hecho anterior, no se hallaron categorías conceptuales que definan esas estrategias asociadas a la preparación en tanto prácticas escolares.

Pese a ello, pueden destacarse algunas recomendaciones que en publicaciones de análisis sobre el estado de la investigación relacionada con la evaluación de los sistemas nacionales de educación se difunden:

*"Se plantean entonces preguntas acerca de la validez de indagar lo ya conocido: los estudiantes de sectores desfavorecidos social y culturalmente tienden a lograr desempeños en menor medida respecto a los de sectores muy favorecidos social*

*y culturalmente. Uruguay plantea como opción a esta sin salida la elaboración de estudios que establezcan comparaciones de desempeños de estudiantes que pertenezcan al mismo contexto sociocultural, de forma tal que se minimice el efecto sociocultural y se releven otros aspectos como el pedagógico, por ejemplo". (Jurado, 2009, 35).*

Con el contraste que se propone en este trabajo, no solamente se espera comparar escuelas distintas sino también algunas parecidas entre sí.

Si se entienden los resultados de las pruebas SABER 11 como una forma de rendimiento académico y a las estrategias asociadas con la preparación que realizan las instituciones como prácticas escolares, se puede formular una zona de sentido para pensar una relación que ha sido poco explorada y que tiene influencia en los resultados de las pruebas y en otros procesos educativos. Asimismo, un estudio comparativo sobre este hecho y de sus relaciones constituye un análisis que puede alimentar la discusión sobre: algunas iniciativas plasmadas en las políticas educativas, por ejemplo los cursos “Pre-ICFES” impulsados por entidades gubernamentales o universidades; el impacto de las ofertas privadas de cursos de preparación para las pruebas; la posibilidad de identificar algunas prácticas replicables; y en general, el debate de la definición y evaluación de la calidad de la educación.

Las preguntas derivadas que orientaron esta investigación fueron las siguientes: ¿cómo asumen y cómo son las formas de preparación que las instituciones escolares con mayor y menor desempeño pertenecientes a los sectores socioculturales más y menos favorecidos de la ciudad de Bogotá implementan para la presentación de las pruebas SABER 11 de sus estudiantes? ¿Qué aspectos de esas prácticas intervienen en los altos y los bajos desempeños de las instituciones educativas participantes? Aunque se trata de dos interrogantes separados, ambos apuntan a la exploración de una posible fuente de inequidad evaluativa, entendida como la participación desigual en las pruebas censales que realizan las entidades estatales encargadas.

En últimas, este trabajo se inscribe en la conexión de los aspectos cotidianos de la escuela con su contexto macrosocial y educativo (Ogbu, 1981). De igual modo, pensar las formas de preparación para las pruebas SABER 11 y su relación con sus resultados es una propuesta para superar la ruptura existente entre la investigación dentro de los centros educativos y la “exterioridad” resultado de la producción intelectual de corte ensayístico (Miñana, 2006). En otras palabras, se trata de la distinción entre las posturas de la educación que desconocen los detalles de la vida escolar con aquellas que, por el contrario, parten de ellos para hacer lecturas más sustentadas. La desigualdad educativa adquiere facetas que se construyen todos los días en los centros de enseñanza.

## 2.2 Metodología

Este estudio puede catalogarse simultáneamente como descriptivo y comparativo. Descriptivo porque busca indagar por las prácticas asociadas a la preparación que algunas instituciones educativas implementan para la presentación de las pruebas SABER 11; comparativo, porque contrasta las valencias de dos variables (nivel de desempeño y contexto sociocultural) de cuatro grupos de escuelas (con alto desempeño en contextos socioculturales favorecidos, con bajo desempeño en contextos socioculturales favorecidos, con alto desempeño en contextos socioculturales no favorecidos, y con bajo desempeño en contextos socioculturales no favorecidos). También es un estudio que combina el uso de las bases de datos del ICFES y un trabajo de campo de corte cualitativo. Como ya se anotó, la construcción de la información estuvo compuesta por dos fases.

La información obtenida del ICFES se refiere a la categorización de los planteles según su desempeño en las pruebas SABER 11 (una escala jerárquica con extremos en “muy superior” y “bajo”) y a la clasificación socioeconómica de los colegios (CSE), derivada de un trabajo que el ICFES viene realizando para agrupar variadas características institucionales (una escala jerárquica con índice de 1 para el menor rango socioeconómico y con 4 para el mayor). El aspecto más interesante de la CSE es su categorización expandida más allá de la tradicional clasificación por estrato socioeconómico. Aunque esta forma parte de la construcción de los índices y tiene una ponderación destacada (0,586), en la escala resultante se involucran otras variables, por ejemplo, la dotación de los hogares, la calidad de las instalaciones físicas y los niveles de educación de los padres, entre otras. Esta nueva forma de sistematización ofrece otras perspectivas de análisis.

De acuerdo con los objetivos de la investigación y con base en la anterior información, se conformaron grupos diferenciados de colegios a los que se les envió una encuesta de 10 preguntas. Cabe mencionar que la construcción de los grupos constituyó en sí misma una labor de indagación que hizo necesario establecer una guía de criterios de discriminación. Estos fueron: (a) Pertener a la clasificación “Superior” y “Bajo” de rendimiento en las pruebas SABER 11 para la ciudad de Bogotá; (b) Responder a las jornadas escolares “mañana”, “tarde” y “única”; y (c) Que por lo menos 30 estudiantes hayan presentado la prueba en la última aplicación reportada. Luego de realizar estos filtros y su cruce con el respectivo CSE, se obtuvo las cifras que muestra la tabla 2.1

Tabla 2. 1 Reporte del cruce entre las variables CSE y rendimiento en las pruebas SABER 11 2009

Rendimiento CSE	Superior			Bajo			Total
	Total	No oficial	Oficial	Total	No oficial	Oficial	
<b>1</b>	0	0	0	<b>18</b>	0	18	18
<b>2</b>	<b>15</b>	9	6	45	9	36	60
<b>3</b>	157	123	34	<b>2</b>	2	0	159
<b>4</b>	<b>15</b>	15	0	0	0	0	15
<b>Total</b>	<b>187</b>	147	40	<b>65</b>	11	54	<b>252</b>

Estos datos iniciales reflejan lo que desde hace tiempo otros estudios vienen mostrando: la relación que existe entre el bajo desempeño en las pruebas censales de evaluación externa y los contextos socioculturales desfavorecidos, y viceversa. Véase por ejemplo que no existe ningún colegio con CSE 1 y rendimiento superior, e igualmente que no se reporta ninguno con CSE 4 y rendimiento bajo. Aunque en este trabajo esa diferencia es reveladora, lo mismo que la distinción entre el carácter “Oficial” y “No oficial”; en la formulación original se planteó contrastar colegios de un contexto sociocultural similar.

Aunque en principio se conformaron cuatro grupos de colegios: *Grupo 1*, colegios con CSE 4 y rendimiento superior (15); *Grupo 2*, colegios con CSE 3 y rendimiento bajo (2); *Grupo 3*, colegios con CSE 2 y rendimiento superior (15); y *Grupo 4*, colegios con CSE 1 y rendimiento bajo (18), cuya adición conformó un total de 50, se envió la encuesta a todo el conjunto, es decir, a las 252 instituciones. La razón de esa medida fue la posibilidad de obtener otros datos que alimentasen la discusión final, así como la ampliación de la exploración estadística correspondiente.

Como se anotó, la encuesta utilizada estuvo compuesta por 10 preguntas, 8 de tipo selección y 2 de tipo abierto (véase anexo 2.1). Además de estar diseñada sobre los objetivos de la investigación, se orientó a recopilar información sobre las siguientes cuestiones: (a) ¿cómo se asume la preparación de los estudiantes para la preparación de las pruebas SABER 11?; (b) ¿qué estrategias implementa la institución en la preparación de los estudiantes para la prueba?; (c) ¿quiénes son los estudiantes que participan en ellas?; (d) ¿quiénes están encargados de realizar esa preparación?; (e) ¿cuáles son las condiciones de participación?; (f) ¿en qué consiste esa preparación?; (g) ¿por qué la institución realiza ese tipo de preparación? El diseño y aplicación estuvieron acompañados por las recomendaciones de un investigador experto y por la realización de una prueba piloto a 10 colegios.

En total se recibieron 102 encuestas diligenciadas (40,2% del conjunto): 50 provenientes de los cuatro grupos señalados y 52 de los otros grupos presentados en el reporte. Con esta información se realizaron tres procedimientos: (a) exploración estadística descriptiva para los cuatro grupos presentados; (b) exploración estadística descriptiva para los 102 casos, y (c) análisis de conglomerados tipo *k-medias* con iteración y clasificación según las variables más relevantes. Todos apoyados en el software SPSS 19. Este análisis particular se sustentó en los objetivos del estudio y en las suposiciones que paulatinamente se derivaron de los análisis descriptivos. Sus resultados se muestran en la sección 2.3.

Para la fase cualitativa, y con base en el reporte relacionado en la tabla 2.1, se seleccionaron cuatro instituciones correspondientes a cada grupo señalado. Del *Grupo 1*, colegios con CSE 4 y rendimiento superior, se contó con la participación de un colegio no oficial, ubicado en la zona norte de Bogotá con más de 45 años de funcionamiento. Del *Grupo 2*, colegios con CSE 3 y rendimiento bajo, con la participación de un colegio no oficial, ubicado en la zona noroccidental de Bogotá, con más de 30 años de funcionamiento. Del *Grupo 3*, colegios con CSE 2 y rendimiento superior, con un colegio oficial en concesión, ubicado en la zona sur de Bogotá, con más de 40 años de funcionamiento. Y del *Grupo 4*, colegios con CSE 1 y rendimiento bajo, con la participación de un colegio oficial, ubicado en la zona suroriental de Bogotá, con más de 40 años de funcionamiento.

En cada colegio, el trabajo consistió en una serie de visitas con el propósito de entrevistar, mediante el modelo de entrevistas semiestructuradas, a las personas encargadas de la preparación para las pruebas SABER 11, la observación de algunas sesiones de esas prácticas, y la organización de dos grupos de discusión en torno a ese tema: uno conformado por dos estudiantes de último grado de cada colegio, y otro conformado por sus rectores o sus representantes. Los guiones de las entrevistas y de los grupos de discusión se derivaron de la información recopilada en las encuestas y en los debates encontrados en la literatura especializada (véanse los anexos 2.2 y 2.3). En total se realizaron 17 visitas en los cuatro colegios, dos observaciones, cuatro entrevistas y dos grupos de discusión. Todas las actividades se registraron en audio y en diarios de campo, y luego se transcribieron para su proceso de análisis.

Para esta actividad se recurrió al análisis del discurso, técnica documental orientada por la interpretación de las expresiones lingüísticas y por la exploración de sus sentidos subjetivos (Martínez, 1999). A través de su procedimiento, se construyó una red de significación sobre las experiencias cotidianas de los sujetos de las escuelas, relacionadas con las actividades de preparación para las pruebas SABER 11. Como producto, fueron configurándose las categorías interpretativas que dieron paso a las afirmaciones que continúan en este documento. Los sentidos y los significados asociados con la preparación para las pruebas SABER 11 constituyen la perspectiva de aquellos que se encuentran implicados directamente en su implementación. Sus resultados se muestran también en la sección 2.3.

En definitiva, la metodología utilizada en este estudio se enfocó en la consolidación de un marco interpretativo compuesto por la descripción, relación e interpretación de los datos, respetando su naturaleza diferenciada, esto es, su racionalidad cuantitativa y cualitativa, pero siempre apoyados en un ejercicio de construcción e interpretación del conocimiento (González Rey, 2007).

## 2.3 Resultados

De acuerdo con el diseño metodológico planteado, esta sección se subdivide en dos partes. En la primera se presentan los análisis cuantitativos derivados de la información recopilada a través de las encuestas, y en la segunda, los análisis cualitativos derivados del trabajo de campo en las cuatro instituciones participantes. El propósito de esta sección es fundamentar algunas afirmaciones que faciliten la discusión correspondiente a los objetivos y al problema propuesto.

### 2.3.1 Análisis cuantitativo

Como ya se anotó, se enviaron 252 encuestas de las cuales se recibieron 102 completamente diligenciadas. De estas, a su vez, 52 corresponden a los cuatro grupos de escuelas del contraste en el estudio y 50 a otros grupos complementarios. Retomando el reporte de la tabla 2.1, en la tabla 2.2 se muestra el detalle de la procedencia de las 102 encuestas recibidas:

Tabla 2.2 Reporte de las encuestas recibidas según el cruce entre las variables CSE y rendimiento en las pruebas SABER 11 2009

Rendimiento CSE	Superior			Bajo			Total
	Total	No oficial	Oficial	Total	No oficial	Oficial	
1	0	0	0	18	0	18	18
2	15	9	6	18	9	9	33
3	34	27	7	2	2	0	36
4	15	15	0	0	0	0	15
<b>Total</b>	<b>64</b>	51	13	<b>38</b>	11	27	<b>102</b>

La exploración estadística descriptiva para los cuatro grupos señalados se muestra en la tabla 2.3.



Tabla 2.3 Presentación de la valoración y porcentajes obtenidos a través de las encuestas para el contraste entre los cuatro grupos de escuelas

Grupo 1: CSE 4; Rendimiento superior	Grupo 2: CSE 3; Rendimiento bajo	Grupo 3: CSE 2; Rendimiento superior	Grupo 4: CSE 1; Rendimiento bajo	Promedio
i. Valoración entre 1 (menos valor) y 5 (máximo valor) de las repercusiones que tienen en las instituciones los resultados de las pruebas SABER 11:				
4,2	4,0	3,4	2,9	3,6
ii. Porcentaje del grado de importancia que los directivos de las instituciones participantes le otorgan a la preparación explícita de las pruebas SABER 11:				
84%	50%	95%	70%	74,7%
iii. Porcentaje de existencia de formas de preparación para las pruebas SABER 11 en las instituciones escolares participantes:				
90%	100%	85%	53%	82%
iv. Porcentaje de contratación de preparación para las pruebas SABER 11 con agencias especializadas en esa actividad:				
78%	50%	75%	15%	54.1%
v. Porcentaje de participación de los estudiantes de los grados 10o. y 11o., en las prácticas de preparación de las instituciones participantes:				
98%	42%	95%	65%	75%
vi. Valoración entre 1 (menos valor) y 5 (máximo valor) de la concepción del mejoramiento de los resultados como principal razón para la implementación de las prácticas de preparación de las pruebas SABER 11 en las instituciones:				
4,4	4,3	4,2	3,8	4,1

De los anteriores datos se destacan los siguientes aspectos:

- a. Se confirma un alto porcentaje (82%) de realización de alguna forma de preparación para las pruebas SABER 11, lo cual implica su institucionalización escolar. Sin embargo, como puede observarse (iii), se trata de una institucionalización diferenciada asociada principalmente al nivel del rendimiento en las pruebas.
- b. Las dos escalas de valoraciones (i, y vi) tienen una correspondencia con el nivel de la CSE, esto es, cuanto más favorables son las condiciones socioculturales de las escuelas se valoran con mayores puntuaciones las repercusiones de la prueba SABER 11.
- c. En las cuatro dimensiones porcentuales (ii, iii, iv, y v), se exhiben correspondencias entre el nivel del rendimiento en las pruebas y sus índices. Es decir, el grado de importancia que los directivos escolares le asignan a la prueba, la existencia de mecanismos de preparación para ella, la contratación de agencias especializadas que la desarrollan, y la participación de los estudiantes de los dos últimos grados son más altos en las instituciones que obtuvieron rendimientos superiores en los resultados que en aquellas que obtuvieron rendimientos bajos.

Estos aspectos muestran que si bien el rendimiento en la prueba SABER 11 está relacionado con la CSE de las instituciones, observado en las escalas de valoración, existen otros tópicos que tienen mayor relevancia sobre ellos. Estos últimos obedecen a las dimensiones porcentuales reseñadas, cuyo conjunto responde a la forma como se asume y se realizan las prácticas de preparación para la prueba. En otras palabras, los resultados de las pruebas están principalmente relacionados con las condiciones y posibilidades implícitas en las formas de preparación, y no tanto en el contexto sociocultural en el cual se inscribe la institución.

Por otra parte, se realizó una exploración estadística descriptiva para los 102 casos. Su propósito fue cruzar algunas variables que fortalecieran las anteriores interpretaciones, en especial las condiciones de realización de las prácticas de preparación para las pruebas SABER 11. A este respecto se construyeron dos tablas 2.4 y 2.5. La variable *tipo de preparación* es una escala lineal de acuerdo con el grado de adopción del modelo evaluación externa en las prácticas de evaluación interna. Esta escala constituyó una pregunta específica de las encuestas y corresponde al orden que se muestra en el cuadro 2.1

Cuadro 2.1 Escala de adopción del modelo de evaluación externa en evaluaciones internas

Tipo de preparación	Ninguna	Opcional	Refuerzo	Simulacros	Evaluación tipo ICFES
<b>Explicación</b>	La institución no tiene prácticas orientadas a la preparación de las pruebas SABER 11.	La institución no tiene prácticas orientadas a la preparación de las pruebas SABER 11, pero algunos de los estudiantes participan en actividades extra institucionales.	Actividades de repaso en las áreas más "difíciles" realizadas pocos días antes de la presentación de las pruebas.	Actividades de resolución de las pruebas SABER 11, emulando las condiciones de su presentación. Se realizan periódicamente y con monitoreo de resultados.	Implementación de evaluaciones pedagógicas bajo el formato de preguntas tipo ICFES, en diversos grados y periodos del año. Ponderación en las calificaciones definitivas de los cursos.
<b>Valor asignado</b>	0	1	2	3	4

Los valores asignados entre 0 y 4 para cada tipo de práctica de preparación pretenden sistematizar opciones que, como se verá en el análisis cualitativo, son difíciles de caracterizar. No obstante, este ejercicio es útil para profundizar en los propósitos de este estudio.

Tabla 2.4 Cruce de variables rendimiento en la prueba versus tipo de preparación para los 102 casos

Rendimiento vs. tipo de práctica			Tipo de práctica de preparación					
			Ninguna	Opcional	Refuerzo	Simulacros	Ev. tipo ICFES	Total
Rendimiento	Superior	Casos	0	3	6	10	45	64
		% en rendimiento	0%	4,7%	9,4%	15,6%	70,3%	100%
		% en tipo de práctica	0%	20,00%	46,20%	66,7%	100%	62,70%
	Bajo	Casos	14	12	7	5	0	38
		% en rendimiento	36,8%	31,6%	18,4%	13,2%	0%	100%
		% en tipo de práctica	100%	80%	53,8%	33,3%	0%	37,3%
	Total	Casos	14	15	13	15	45	102
		% en rendimiento	13,7%	14,7%	12,7%	14,7%	44,1%	100%
		% en tipo de práctica	100%	100%	100%	100%	100%	100%

En esta tabla puede apreciarse la doble asociación entre la realización de las prácticas de preparación y el nivel de rendimiento en los resultados de la prueba, así como la ponderación entre el grado de adopción del modelo de evaluación externa y su nivel de rendimiento. Nótese, por ejemplo, que el 70,3% del total de casos pertenecientes a los colegios que obtuvieron rendimiento superior corresponden también al máximo nivel de adopción de la evaluación externa, es decir, la evaluación tipo ICFES. Y en escala descendente, puede observarse que los porcentajes disminuyen proporcionalmente según se desciende en la escala de adopción de la evaluación externa. De modo inverso, en el subgrupo de rendimiento bajo se distingue, aunque no tan claramente, que cuanto menos profunda es la adopción del modelo de evaluación externa, los porcentajes de los casos son más altos. Las dos situaciones apoyan que existe una relación proporcionalmente inversa entre el nivel de desempeño o rendimiento en las pruebas SABER 11 y su tipo de preparación, entendido como el grado de adopción del modelo de evaluación externa en las prácticas evaluativas internas de las instituciones.

Tabla 2. 5 Cruce de variables CSE versus tipo de preparación para los 102 casos

CSE vs. tipo de práctica			Tipo de práctica de preparación					Total
			Ninguna	Opcional	Refuerzo	Simulacros	Ev. tipo ICFES	
<b>CSE Índice de clasificación socio económica</b>	1	Casos	8	4	3	3	0	18
		% en CSE	44,4%	22,2%	16,7%	16,7%	0%	100%
		% en tipo de práctica	57,1%	26,7%	23,1%	20%	0%	17,6%
	2	Casos	5	7	5	9	7	33
		% en CSE	15,2%	21,2%	15,2%	27,3%	21,2%	100%
		% en tipo de prueba	35,7%	46,7%	38,5%	60%	15,6%	32,4%
	3	Casos	1	4	5	1	25	36
		% en CSE	2,8%	11,1%	13,9%	2,8%	69,4%	100%
		% en tipo de práctica	7,1%	26,7%	38,5%	6,7%	55,6%	35,3%
	4	Casos	0	0	0	2	13	15
		% en CSE	0%	0%	0%	13,3%	86,7%	100%
		% en tipo de práctica	0%	0%	0%	13,3%	28,9%	14,7%
	Total	Casos	14	15	13	15	45	102
		% en CSE	13,70%	14,7%	12,7%	14,7%	44,1%	100%
		% en tipo de práctica	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Las diferencias que se ilustran en esta tabla, entre el tipo de práctica de preparación y el índice de clasificación socioeconómica de las instituciones seleccionadas, muestran dos aspectos fundamentales: (1) la conexión entre la CSE y la capacidad para implementar formas de preparación para las pruebas acordes con el modelo de evaluación externa. Esto puede observarse contrastando los porcentajes específicos entre los niveles 1 y 4 para cada tipo de preparación; (2) sin embargo, también se aprecia que exceptuando el total de instituciones que reportan implementar el grado máximo de adopción del modelo de evaluación externa en sus prácticas evaluativas internas (44,1%), las instituciones restantes se encuentran distribuidas de manera muy similar entre los demás tipos de preparación (Ninguna: 13,7%; Opcional: 14,7%; Refuerzo: 12,7%; Simulacros: 14,7%). Esto puede comprenderse como la existencia de un equilibrio entre los grados de adopción de los modelos externos de evaluación, con excepción de su grado máximo (evaluación tipo ICFES), entre las instituciones seleccionadas pese a las diferencias en sus índices de clasificación socioeconómica. Conviene precisar que esta afirmación está alejada de su relación con el nivel del rendimiento, razón por la cual debe reiterarse que la naturaleza del contexto sociocultural de las escuelas no es el aspecto

que mejor explica las diferencias en sus resultados. Justamente, la similitud que se expone indica lo que se desea ilustrar, esto es, la existencia de escuelas que pese a sus contextos sociales menos favorecidos adoptan modelos de evaluación externas en sus prácticas de preparación. Al respecto puede observarse la distribución del tipo de prueba para los niveles 2 y 3 del conjunto de escuelas seleccionadas.

Tanto los análisis descriptivos para los cuatro grupos de escuelas, que suman 50 centros, como aquellos derivados del total de instituciones que diligenciaron la encuesta, es decir, 102, indican la posibilidad de realizar un agrupamiento descriptivo diferente. Esta intención no solo se deriva de la mínima cantidad de escuelas pertenecientes al Grupo 2, colegios con CSE 3 y rendimiento bajo (2), sino a la búsqueda de conexiones que permitan afinar las interpretaciones precedentes. Para ello se realizó un análisis de conglomerados tipo k-medias con iteración y clasificación según las variables más relevantes: el índice de clasificación socioeconómica de las instituciones, y el tipo de práctica de preparación para las pruebas SABER 11, entendida como el grado de implementación del modelo de evaluación externa en las prácticas pedagógicas internas. Este procedimiento es una técnica multivariante que tiene como propósito ordenar objetos en razón de su grado de similitud y diferencias.

Luego del procesamiento correspondiente se obtuvieron tres agrupamientos o clusters (véase tabla 2.6). El primero está compuesto por 32 escuelas, principalmente pertenecientes al índice 2 de la CSE, que realizan simulacros de las pruebas SABER 11 (grado 3 en la adopción del modelo de evaluación externa en las prácticas evaluativas internas) y que presentan rendimiento superior en sus resultados. El segundo agrupamiento se compone de 29 instituciones, principalmente pertenecientes al índice 2 de la CSE, que tienen prácticas de preparación opcionales para las pruebas SABER 11 (grado 1 en la adopción del modelo de evaluación interna en las prácticas evaluativas internas), y que presentan rendimiento bajo en sus resultados. Y el tercer agrupamiento se compone por 41 escuelas, principalmente pertenecientes al índice 3 de la CSE, que tienen prácticas de preparación asociadas a la implementación de exámenes tipo ICFES (grado 4 en la adopción del modelo de evaluación interna en las prácticas evaluativas internas), y que presentan rendimiento superior en sus resultados.

Tabla 2.6 Reportes de agrupamientos para los 102 casos de escuelas. Método k-medias  
Número de casos en cada clúster

Centros de conglomerados finales				Número de casos en cada clúster		
Cluster	<b>1</b>	<b>2</b>	3	Clúster	<b>1</b>	32
CSE	2	2	3		<b>2</b>	29
Tipo de preparación	Simulacros	Opcional	Eval. Tipo ICFES		<b>3</b>	41
Rendimiento	Superior	Bajo	Superior		Valido	102
					Falta	0

Los anteriores agrupamientos muestran que su distinción principal se encuentra en la variable *Tipo de preparación*, ya que tanto el índice de la CSE como el nivel de rendimiento tienen coincidencias. Así mismo, puede notarse que los dos agrupamientos que presentan rendimiento superior (1 y 3), tienen los dos más altos grados de adopción de modelos externos de evaluación en las prácticas internas (Simulacros y Evaluación tipo ICFES). Es decir, el índice de la CSE que se refiere al contexto sociocultural de las instituciones seleccionadas y el tipo de preparación para las pruebas, entendido como el grado de adopción de modelos de evaluación interna en las prácticas evaluativas internas, influyen en los resultados de las pruebas SABER 11, pero, entre las dos, es el tipo de preparación el aspecto que define principalmente su resultado.

En resumen, el análisis cuantitativo precedente compuesto por la exploración estadística descriptiva para los cuatros grupos presentados, la exploración estadística descriptiva para los 102 casos y por el análisis de conglomerados tipo *k-medias* con iteración, se evidencian la inequidad existente en las formas de preparación para la prueba SABER 11 y su incidencia en los resultados. En esa inequidad prima más el grado de adopción del modelo de evaluación externa, entendido como aquel utilizado en las pruebas censales que realiza el ICFES, que el contexto sociocultural en el cual se inscribe una institución educativa.

### 2.3.2 Análisis cualitativo

A partir de las visitas, entrevistas y grupos de discusión realizados en las escuelas, con los rectores y los estudiantes de las cuatro instituciones mencionadas, se construyeron varias categorías interpretativas de su experiencia cotidiana respecto a la preparación para las pruebas SABER 11. Como se anotó, su criterio de construcción estuvo orientado por el análisis del discurso, técnica hermenéutica que facilita aprehender los sentidos subjetivos en tanto acciones sociales (Hernández, 2010). A su vez, cada categoría analítica permitió consolidar cuatro singularidades que corresponden a un nuevo nivel de abstracción analítica: los colegios, las prácticas de preparación, los resultados de la prueba y la relación con el ICFES.

### a. Los colegios

El colegio del **Grupo 1** o **Colegio 1** se localiza en una zona privilegiada de la ciudad de Bogotá (CSE 4), y atiende a una población de altos ingresos económicos. Su historia de rendimiento en la prueba SABER 11 lo ubica en la categoría “Superior” o “Muy superior”, y desde hace aproximadamente 9 años viene trabajando con una misma agencia privada de preparación para las pruebas. Esta institución es definida por el rector como “familiar”, y para el momento de las entrevistas, contaba 350 estudiantes matriculados. Pese a sus 53 años de funcionamiento, el rector explica esta cantidad diciendo que “se ha tratado de conservar ese número de estudiantes para que no nos crezca y se nos salga de las manos” (Entrevista a rector 1). La familiaridad del colegio se entiende desde los criterios de selección, entre los cuales sobresalen recomendaciones de exalumnos. Es fácil encontrar padres de familia que también son egresados.

El colegio del **Grupo 2** o **Colegio 2** es muy singular. Localizado en una zona socioeconómica favorable de la ciudad (CSE 3), protagonizó un notable descenso en los resultados de las pruebas SABER 11. Aunque desde hace dos años viene obteniendo rendimiento “Bajo”, el coordinador académico informa que siempre estuvieron en rendimientos “Superior” y “Alto”. La rectora indica que por este hecho se han disminuido las matrículas, y como se trata de una institución de carácter privado, han tenido problemas económicos. En el momento de las entrevistas contaba 753 estudiantes, y hace tres años la cifra sobrepasaba los 1.000. A propósito, el coordinador académico aclara: “Tuvimos problemas con la entidad que nos preparaba a los muchachos, y desde entonces no tenemos una forma como más sistemática de hacerlo. Estamos trabajando en eso, algunos estudiantes realizan cursos Pre-ICFES por cuenta propia” (Entrevista coordinador académico 2). Este colegio es un ejemplo de la incidencia de los mecanismos de preparación para la prueba SABER 11 sobre sus resultados.

El colegio del **Grupo 3** o **Colegio 3** también es singular. Su carácter es oficial pero administrado por una entidad privada compuesto por colegios y universidades de élite. En razón de la forma de contratación con las entidades gubernamentales del caso, tiene condiciones que lo distinguen de los demás colegios oficiales de la ciudad, entre ellas el funcionamiento en jornada completa. Esta institución se localiza en una zona desfavorecida de la ciudad (CSE 2), y presenta rendimiento “Superior” en las pruebas SABER 11. Su característica primordial es la implementación de modelos pedagógicos y formatos escolares provenientes de instituciones que atienden a sectores de privilegio, incluyendo las formas de preparación para estas pruebas. En una perspectiva que va más allá del asistencialismo o de la vocación religiosa de “ayudar a los pobres”, el rector indica que este modelo “no es una cuestión de caridad, sino que es verdaderamente para que estos muchachos vean oportunidades, vean la oportunidad donde ellos quieran” (Entrevista rector 3). La institución funciona así desde año 2001.

Y el colegio del **Grupo 4** o **Colegio 4**, de carácter oficial, se localiza en sectores marginados de la ciudad de Bogotá (CSE 1). Esta institución es uno de los 50 “megacolegios” que la administración estatal local reorganizó en los últimos años, y atiende a más de 3.500 estudiantes. La historia de sus resultados en la prueba SABER 11 lo ubica en el nivel “Bajo”, y de acuerdo con el rector, los problemas de orden socioeconómico inciden marcadamente en todos sus procesos educativos, incluyendo el rendimiento en ellas. En este caso, las formas de preparación son prácticamente inexistentes. Pese a esto, el colegio ha obtenido dos reconocimientos: uno proveniente de una institución nacional dedicada a investigación pedagógica, y otra otorgada de un organismo internacional de administración educativa, en razón de algunos proyectos de innovación en esos campos. No obstante, el rector indica que “se está apostando por brindar mayores herramientas para el aprendizaje de la prueba y acercarnos un poco más a ella, para que los estudiantes desde este momento vean su importancia y su relevancia” (Entrevista rector 4).

Los cuatro colegios reseñados muestran una distancia entre las condiciones socioculturales en las cuales operan, así como en los resultados que obtienen en la prueba SABER 11. En su misma descripción esquemática se pueden advertir varias interpretaciones. Estas, sin embargo, se contrastan a continuación.

### **b. Las prácticas de preparación**

Además de los tipos de preparación de las pruebas SABER 11, entendidos como el grado de incorporación de los modelos de evaluación externa en las evaluaciones internas de los colegios, hay distintos niveles de rigurosidad y posibilidades de implementación. Los primeros se refieren a las múltiples combinaciones de tres dimensiones que, según su profundidad, originan una oferta de opciones difícil de caracterizar. Estas dimensiones son: (a) la instrumental, o aquella que familiariza al estudiante con las condiciones reales de la aplicación (manejo de cuadernillos, hojas de respuestas, ansiedad, tiempo, etcétera); (b) la cognitiva, o aquella que entrena al estudiante en la resolución de las preguntas de la prueba (análisis detallado de los tipos y naturaleza de los ítems, pistas de su construcción psicométrica, etcétera); y (c) la de contenido, o aquella que repasa las directrices curriculares en las cuales los estudiantes presentan mayores deficiencias (refuerzos pedagógicos, tutorías focalizadas, apoyos curriculares, etcétera). Existen tantas agencias privadas de preparación como posibilidades de combinación de estas dimensiones.

Con este hecho se ha configurado un semimercado educativo que ofrece servicios de asesoría, acompañamiento e implementación en los mecanismos de preparación para las pruebas SABER 11. Estas actividades, que comúnmente se conocen como “Cursos Pre-ICFES” tienen precios diferenciados según los servicios que ofrecen. Incluso algunos colegios cuentan con un departamento, en su estructura organizacional, dedicado exclusivamente a



su desarrollo. Esto significa que las posibilidades para implementar una preparación rigurosa para las pruebas están condicionadas a la capacidad económica de las familias y al modelo de evaluación de las instituciones.

El Consejo directivo determinó que preparáramos aquí en la institución a los estudiantes de décimo y de once para el nivel ICFES. Entonces comenzamos nosotros preparando a los muchachos, pero era un trabajo demasiado recargado para el maestro. Decidimos que una empresa conocida nos diera a nosotros esos resultados y nos trabajara a la par. Que el maestro que está dictando el ICFES o la empresa que está dictando el ICFES tenga relación directa con el colegio. Directa es informarnos a nosotros qué actividades está desarrollando para que estemos pendientes, como institución, de cada uno de los estudiantes: en qué parte está bien, en qué parte está regular, en qué parte está mal, para estar afianzando el conocimiento. (Entrevista Rector Colegio 1).

En las dos instituciones donde los muchachos están haciendo su curso de Pre-ICFES, yo tenía la plena convicción de que eran otra parte académica. ¡Y no!, o sea pues no sé. Los chicos me han comentado que lo que les enseñan a ellos en esos cursos son trucos, trucos para responder. Y que entonces yo me planteo la pregunta: ¿Dónde está la parte académica que estamos esperando que ahí se reporte? Entonces el ICFES no estaría midiendo la parte de conocimiento, porque si me están preparando es para hacer un juego; entonces, ¿la parte de conocimiento dónde está? (Rectora Colegio 2. Grupo de discusión con rectores).

Si hace tres años la matrícula máxima era de \$80.000 el año, se les dificultaba. Un curso de esos (Pre-ICFESs) está alrededor de \$100.000 el mínimo y de ahí para arriba \$800.000, dependiendo de la calidad del material, de los docentes, el sitio, todas esas cosas. Y a pesar de que se disminuyeron costos porque el colegio prestaba las aulas, prestaba los espacios, todas esas cosas; no todo el mundo puede participar. Otros estudiantes estuvieron llevando un Pre-ICFES durante dos años, costoso, pero los papás se los costearon. (Entrevista Rector Colegio 4).

En la institución cada tercera semana hacemos ICFES, los profesores hacen ICFES. Ponemos unas preguntas, ellos las responden, una o dos preguntas, y el profesor empieza a ver qué componente hay, qué tipo de pregunta es, cómo se puede volver interpretativa, cómo se puede ver argumentativa, propositiva, etc. El modelo es que haya un profesor que lanza unas preguntas de tipo I o de tipo II, para que los estudiantes las analicen. Las pasamos en un videobeam dos preguntas, sobre eso vamos a ver qué conceptos, qué hacen en esa pregunta, qué necesitarían manejar, por qué le están preguntando eso. (Entrevista Rector Colegio 3).

Estas opiniones muestran los distintos niveles de rigurosidad en las prácticas de preparación para las pruebas SABER 11, así como la posibilidad diferenciada de su implementación. En ellas sobresalen las experiencias de los colegios 2 y 3, donde la especificidad de la preparación tiene incidencia en sus resultados. Mientras que en el colegio 2 (CSE 3) los estudiantes se preparan por “cuenta propia” y presenta “Bajo” rendimiento, el colegio 3 (CSE 2) exhibe una fuerte adopción del modelo de evaluación del ICFES en las prácticas de evaluación interna, y presenta rendimiento “Superior”. Los colegios 1 y 4, por su parte, muestran los polos opuestos de preparación y de resultados.

### c. Los resultados de la prueba

En Colombia, la repercusión de los resultados de la prueba SABER 11 abarcan más que el mero aspecto educativo. Existen además repercusiones sociales y económicas manifiestas. En las entrevistas y grupos de discusión surgieron expresiones que hacen alusión a ellas, incluyendo su conexión con las prácticas de preparación para las pruebas.

Los resultados son una carta de presentación. Si llego a decir que el colegio está en el nivel bajo, eso no tiene ninguna credibilidad, ninguna aceptación. Entonces eso es una presión dura para todos, no solamente para la rectoría, para los muchachos, para padres de familia, para profesores, todos. Un padre de familia que tenga a su hijo matriculado en un colegio de nivel bajo, va a pensar: “¿Dónde tengo yo a mi hijo?” Y al entrar a uno nuevo y es de nivel bajo no lo va a matricular. Y el profesor está en una presión también ¿lo que estoy enseñando no es de calidad?, eso lo tensiona a uno mucho. (Entrevista Rector Colegio 1).

El ICFES es únicamente un puntaje, digamos si tú lees bien te va bien. Así tú no sepas de matemáticas, si sabes leer e interpretar, a ti te va bien. A veces la persona más aplicada, la más inteligente no le va tan bien en el ICFES, y a veces las personas que les va más mal académicamente, son las que mejor les va en el ICFES. Entonces uno dice: "¿Pero cómo así? Uno que estudia todos los años, soy la mejor del colegio y que siempre estoy interesada en aprender, en las materias, mientras el que es vago, que no ha estudiado y que si le iba mal no le importaba, saca mejor ICFES que uno". (Estudiante Colegio 2. Grupo de discusión con estudiantes).

Estoy convencido que el manejo técnico de la prueba: cómo desdoblar el cuadernillo o cómo llenar el óvalo, es un 25% de la prueba. Por eso nosotros hacemos simulacros para el ICFES. Lo importante es que practiquen. Por ejemplo, dejé de responder la pregunta número 2 pero la 3 era tal, y todo el mundo contento: sí esa era, y va a ver sus resultados...i y no! Resulta que como no tenía la habilidad, respondió la 3 en la 2 y se le corrieron todas. El 25% del éxito de la prueba está en la parte operativa, y hay que entrenarlos. (Entrevista Rector Colegio 3).

En la mayoría de colegios lo ponen a uno aprender lo que evalúa el ICFES para que tengan un buen porcentaje y al colegio le vaya bien, pero al colegio no le importa si uno aprende o no. Solo importa que al colegio le vaya bien. (Estudiante Colegio 4. Grupo de discusión con estudiantes).

La tensión referida en el primer fragmento es resultado directo de la clasificación según los niveles de desempeño en las pruebas SABER 11. Para las familias, el desempeño en las pruebas se convierte, más que un instrumento evaluativo, en un criterio económico de selección de escuelas. Para las instituciones y sus sujetos representa una dimensión con serias implicaciones para sus actividades futuras, razón por la cual se acude a todas las formas posibles para alcanzar mejores resultados. El sentido o los sentidos derivados de las repercusiones sociales y económicas de las pruebas SABER 11 adquieren diversas facetas que toman maneras específicas.

Mientras los rectores subrayaron las implicaciones técnicas y de prestigio que los resultados tienen para sus instituciones y estudiantes, estos últimos enfatizaron en que los resultados no miden completamente su formación. Pese a ello, también se hallaron diferencias en las expresiones de los rectores de los colegios 3 (CSE 2-Rendimiento superior) y 4 (CSE 1-Rendimiento bajo). En el primer caso se entiende que es factible afrontar las condiciones desfavorables en las cuales viven sus estudiantes y, por tanto, los resultados en las pruebas SABER 11 se conciben como una posibilidad para mejorar sus condiciones de acceso social y educativas futuras. Además, se espera demostrar las bondades del modelo pedagógico derivado de la concesión de la administración privada en escuelas oficiales. De ahí el fuerte énfasis en las prácticas de preparación. En otras palabras, para el Colegio 3, el trabajo de preparación para la prueba SABER 11 y su confirmación en los resultados "superiores" es una oportunidad irreplicable para obtener mejores condiciones futuras, así como para legitimar el modelo de administración en concesión.

Aunque en el colegio 4 también se entiende que tanto los resultados en la prueba como su preparación son oportunidades importantes, el rector llamó la atención sobre la incidencia que tienen varios problemas invisibles para la prueba SABER 11. Casos de abuso sexual, violencia intrafamiliar, abandono de hogar, explotación laboral, carencias nutricionales, entre otros, deben encararse cotidianamente en su vida escolar. En ese sentido, la preparación, los resultados y su medición se piensan como *injustas* dadas las claras condiciones de desventaja en las cuales estos jóvenes tienen que presentarse. A propósito el rector explica:

Una niña abusada sexualmente por su padrastro, ¿cómo se concentra en sus últimas horas de clases sabiendo que se le llega la hora de ser violentada? Eso un factor asociado. Cuando otro niño que pueda tener las condiciones que deberían tener todos los niños de dignidad, de respeto, de acogimiento por parte de todos adultos, está en otro espacio con todas las condiciones, nunca imaginándose eso. Eso tiene que pensárselo la Secretaría de Educación, el Ministerio de Educación, y el ICFES en algún momento. Yo siento que son los factores asociados: un niño que esté con todas sus condiciones, lleno de amor, del cariño con el que se puede abrazar tanto en el colegio como en su casa, va a hacer las cosas mucho mejor. (Entrevista rector 4)

En este colegio se propone ponderar los resultados según el conjunto de factores que no se tienen en cuenta en la prueba, pero que indiquen en sus resultados, entre ellos, el acceso a mecanismos rigurosos de preparación.

Los resultados de la prueba SABER 11 muestran más que la formación académica; de modo latente, también, las condiciones sociales y económicas de las instituciones y de las familias; y en ese sentido, las prácticas de preparación constituyen un eslabón más de la cadena que conecta las desigualdades sociales y educativas. Sin embargo, el Colegio 3 ejemplifica algunas posibilidades de transformación, siempre que se adopten formas de evaluación externa en las prácticas de evaluación interna.

#### d. Relación con el ICFES

La obligatoriedad de la prueba censal SABER 11 que realiza el ICFES en representación del Estado colombiano origina algunas vicisitudes. Entre ellas, lo que se considera como la “falta de diálogo y de conocimiento” con las escuelas y de lo que sucede en ellas, consecuentemente. En repetidas ocasiones, los rectores manifestaron distintos desacuerdos con la prueba, en especial con la imposibilidad de fomentar otros modelos pedagógicos de evaluación y con la estandarización curricular que indirectamente se impulsa. Desde esta perspectiva, el ICFES se percibe como lejano y limitante. Aunque esta investigación no estuvo orientada hacia ese particular, se considera necesario indagar detalladamente sobre los usos de los resultados de las pruebas que realiza el ICFES en las prácticas pedagógicas de las instituciones. Las expresiones más destacadas fueron las siguientes:

A pesar de no estar de acuerdo con la prueba de Estado en un 100%, nosotros tratamos de trabajarlo porque estos resultados son los que les pueden estar dando las herramientas a los chicos para salir de su situación, de su situación contextual, y poderse formar en el campo que ellos puedan elegir. (Rector Colegio 4. Grupo de discusión con rectores).

Nosotros el año pasado estábamos en alto y ahora en nivel superior. Entonces si fuera esto como una caja de sorpresas, que uno no hiciera nada, y esperar hasta 11 a ver qué resultado aparece. Pero como uno sabe los procesos de seguimiento vienen desde grado cero y generalmente aquí la permanencia de los niños es alta, o sea desde grado cero se mantienen hasta 11, es una ventaja muy grande. Y uno sabe los procesos que tienen estos niños, entonces uno entra a exigir sabiendo que ellos vienen de llevar el proceso. Tenemos que prepararnos para el ICFES. (Entrevista Rector Colegio 3).

Hay muchas voces y desde el Ministerio de Educación se dice: “el ICFES abre o cierra puertas, saque un buen puntaje en ICFES y consigue el tiquete al éxito”. Y esa afirmación es a nivel nacional y son planteamientos que vienen desde la alta academia. Yo pienso que el ICFES desde arriba nos obliga a hacer varias cosas, incluso limitando la capacidad creadora del docente, del estudiante; porque de alguna manera nos están encasillando. Yo si diría que es importante entrar a mirar qué operaciones mentales, qué metodologías se están trabajando desde la base y luego como generar alguna estrategia conducente a evaluar a esos muchachos. (Entrevista Rectora Colegio 2).

Para el Estado es muy difícil hacer modificaciones bien importantes a la evaluación porque hay unos estándares internacionales. Para mí lo ideal sería que de alguna manera todos estos expertos en educación pudieran de alguna manera reunirse y decir “vamos a ordenar esto”; porque no se le puede restar la importancia que se le tiene al examen de Estado, pero si hay que adecuarlo. De alguna manera mirar dónde estarían las potencialidades. (Rector Colegio 4. Grupo de discusión con rectores).

Esto tiene un aspecto social que se mueve de acuerdo con los altos resultados que se dan en el ICFES. Para este año nuestro reto es impactar el ICFES, estemos o no estemos de acuerdo con la forma como evalúa. Pero tenemos que pensar desde este lado, porque el concepto que emite el ICFES es una visión que ubica a las instituciones en los campos de excelentes, buenos, regulares, malas. Y eso sí que impacta siendo una institución privada, porque el padre de familia está muy pendiente de eso. (Entrevista Coordinador Colegio 2).

Llama la atención que estas opiniones provengan de rectores que están al frente de instituciones de distintos contextos socioculturales y niveles de rendimiento en las pruebas. Tanto aquellas que pertenecen a circunstancias favorables y desfavorables, como aquellas con resultados superiores y bajos, coinciden en señalar sus desacuerdos. Desde luego, lejos de proponer una afirmación generalizada, este hecho representa un precedente para pensar el lugar que ocupa la evaluación dentro de las políticas públicas en educación y en el campo pedagógico. En todo caso, es interesante constatar que las prácticas de preparación para la prueba SABER 11 constituyen un pretexto que abre la forma como se percibe el ICFES desde algunas escuelas de la ciudad.

En síntesis, el análisis cualitativo precedente compuesto por la construcción de categorías interpretativas, y por su agrupación en un nuevo nivel de abstracción analítica; muestra distintos tipos de rigurosidad y de implementación en las formas de preparación que realizan las cuatro instituciones seleccionadas. Estas diferencias están acompañadas de sentidos que justifican, legitiman, reclaman y resisten; el lugar que cada institución ocupa dentro de la clasificación que realiza en ICFES según de los resultados que se obtienen. Asimismo, en este análisis se lograron resaltar aquellas singularidades que permiten plantear algunos debates sobre el significado, los usos y discusión en torno a los conceptos de evaluación y calidad educativas.

## 2.4 Discusión

A partir de los análisis precedentes pueden confirmarse varios hechos: la institucionalización diferenciada de las prácticas de preparación para las pruebas SABER 11, la influencia directa e indirecta de un semimercado educativo en relación con esa actividad, los distintos niveles de su rigurosidad, y la importancia “artificial” que éstas tienen para los establecimientos educativos. Esos hechos, no obstante, son susceptibles de diversas lecturas.

La institucionalización diferenciada de las prácticas de preparación se refiere a los distintos grados de incorporación del modelo de evaluación externa propuesta por la prueba en la cotidianidad pedagógica de una institución. Aunque el 82% de las instituciones encuestadas reportó por lo menos alguna forma de preparación, existen diferencias notables en los modos como estas forman parte de su cotidianidad. Como se mencionó en los resultados, hay extremos en donde esas prácticas son parte importante de las evaluaciones internas de toda la institución, hasta aquellas en donde no tienen influencia directa, salvo alguna preparación algunos meses antes de la aplicación. El dato más relevante es que una

mayor incorporación del modelo evaluativo externo mejora el rendimiento de la prueba, sin importar el contexto socioeconómico. En las encuestas recibidas del grupo 3 (CSE 2, con rendimiento superior) se observa esa constante, incluyendo al colegio visitado de ese grupo. La cuestión fundamental derivada es el tipo y la naturaleza del impacto de la evaluación externa en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas, o planteado en forma de interrogante: ¿la evaluación externa mide la formación académica o la formación académica está condicionada al modelo de la evaluación externa? Aunque en esta pregunta se asume una separación entre la formación y la medición, los datos analizados parecen confirmarla cuando se proponen otras cualidades de la evaluación y de la calidad.

La influencia directa e indirecta de un mercado semieducativo en relación con esa actividad hace referencia a la capacidad económica de las instituciones y de las familias para apoyar las iniciativas institucionales o individuales para contratar los servicios de preparación para las pruebas. En ese sentido, es fácil sustentar que las instituciones del grupo 1 (CSE 4 con rendimiento superior) tienen mayores facilidades que las instituciones del grupo 4 (CSE 1 con rendimiento bajo), para implementar prácticas de preparación más sistematizadas. Sin embargo, llama la atención la diferencia entre el grupo 2 (CSE 3 con rendimiento bajo) y el grupo 3 (CSE 2 rendimiento superior). De acuerdo con los datos, esta diferencia se explica del siguiente modo: los dos colegios del grupo 2 se encuentran en una fase de transición, que significa una reorganización respecto a la incorporación de esas prácticas, así como a un periodo en el que se encuentran revaluando la agencia privada que los asesoraba anteriormente. Y el grupo 3, compuesto principalmente por colegios bajo el modelo de concesión y de carácter confesional, tienen como obligación contractual conservar altos rendimientos en las pruebas censales, y mostrar una excelencia académica sustentada en ellas, correspondientemente. Así se hace notable el acceso diferencial a las prácticas de preparación para las pruebas SABER 11, gracias al cruce entre la capacidad socioeconómica de las instituciones educativas –y de las familias– y la naturaleza o modelo de funcionamiento del colegio. Nuevamente se conforma otro interrogante: ¿el acceso diferencial a las prácticas de preparación constituye un factor de desigualdad en la resolución de las pruebas SABER 11? Si fuese el caso, las prácticas de preparación se sumarían al conjunto de factores que inciden en los niveles diferenciales de desempeño de las pruebas y, por tanto, ¿habría que pensar en una preparación universal para las pruebas?

Derivado del hecho anterior, también se han constatado distintos niveles de rigurosidad en esos tipos de preparación. Ya sea que se realicen por agencias privadas o por los mismos colegios como parte de sus evaluaciones internas, esos niveles descansan en el juego de sus tres dimensiones antes señaladas (instrumental, cognitiva y de contenidos). El aspecto sobresaliente es si la preparación articulada en estos elementos tiene una incidencia considerable en los resultados. En otras palabras, si la prueba SABER 11 es una medición de la formación académica o, por el contrario, es más una medición de las prácticas de preparación. Aunque este estudio no estuvo diseñado epistemológica ni metodológicamente

para deducirlo, existe una tendencia que confirma la influencia de las prácticas de preparación para las pruebas SABER 11 con sus resultados. Por ahora solo se menciona que sería interesante ver en otros estudios la ponderación de cada una de esas dimensiones, y si fuese el caso, problematizarla con teorías de aprendizaje, de resolución de problemas y de entrenamiento cognitivo. Para los objetivos de este trabajo, estos niveles de rigurosidad responden a la trayectoria, experiencia y capacidad operativa de las agencias privadas de preparación, así como de la incorporación interna que las instituciones educativas llevan a cabo. Existen mejores formas de preparación que otras y los colegios acceden diferencialmente a ellas, por lo que los criterios de acceso a las prácticas de preparación (costos, tiempos, publicidad, tradición, etcétera) también ocupan un lugar destacado en el proceso.

La “artificialidad” de la importancia que la prueba SABER 11 tiene para los colegios es la contradicción entre su carácter obligatorio y sus repercusiones pedagógicas, sociales y económicas. Como se trata de una evaluación externa, que nace en el seno de las entidades gubernamentales de educación, es en cierto modo “lógico” que se interprete así. De allí que en los colegios circulen prácticas escolares que se constituyan en referentes de otras maneras de comprender la calidad y la evaluación en educación (emisoras, acuerdos de convivencia, producciones estudiantiles, etcétera). La cuestión principal en este hecho es el diálogo entre el sistema de evaluación externa, representado por las pruebas SABER 11, y los procesos de evaluación interna. Si como se mencionó ese diálogo puede reducirse a la adopción del modelo externo en los mecanismos internos, estaría homogenizándose –y legitimando– una sola forma de calidad y de evaluación educativa. Por el contrario, si el diálogo entre ambas evaluaciones se hace más denso y recíprocamente válido, se fomentarán otras posibilidades para enriquecer los procesos de calidad y de evaluación de la educación (Poggi, 2004; Morduchowicz, 2006). Este, por supuesto, es un propósito que escapa tanto a los objetivos de este estudio como a la naturaleza misma del ICFES, y, en cambio, se aloja en el núcleo de las políticas educativas de Colombia. En la actualidad, las prácticas de preparación y las pruebas SABER 11 cobran un sentido orientado hacia la necesidad de su presentación, sin que exista una repercusión profunda, crítica y generalizada en las evaluaciones internas de las instituciones escolares.

En el contraste, según los niveles de desempeño en la prueba y los contextos socioculturales de las instituciones, se exhiben diferencias conocidas, entre ellas la asociación en las brechas de desigualdad social y educativa. Asimismo, surgen aspectos que adquieren relevancia para análisis más expandidos; por ejemplo, aquellas que fueron presentadas antes como interrogantes. Se espera que éstas se conviertan en el inicio de futuros estudios o debates más puntuales. Además del esfuerzo que el ICFES viene realizando desde septiembre de 2010, con el propósito de fomentar una mejor preparación para las pruebas (examen “Pre-Saber”), conviene prestar más atención a esas prácticas en tanto fuente de inequidad en los resultados, en especial si se pretende continuar concibiendo al ámbito educativo como epicentro del desarrollo nacional. La discusión de los conceptos de calidad y evaluación educativas adquieren un carácter perentorio.

## Bibliografía

- **Aguerrondo, I.** (1993). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. En <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm> Consultado el 12/09/10. OEI.
- **González Rey, F.** (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. McGraw Hill. México.
- **Hernández, O.** (2009). *El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 15 (46): 945 -967.
- **Hernández, O.** (2010). *La noción de la subjetividad en el concepto de acción social y en el pensamiento narrativo*. Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia, 2 (2): 7- 18.
- **Jurado, F. (comp.)** (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- **Mainer, J.** (2004). *Pensando históricamente los sistemas educativos*. En Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales. 12( 7): 153-157
- **Martínez, M.** (1999). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. México:Trillas.
- **Ministerio de Educación Nacional de Colombia** (2008a). *Aprendizajes para mejorar: Guías para la gestión de buenas prácticas*. MEN: Bogotá.
- **Miñana, C.** (2006). *Entre el Estado y el mercado: La construcción de lo público en la escuela colombiana, 1994-2005*. Tesis de Doctorado en Antropología Social y Cultural. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- **Morduchowicz, A.** (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Buenos Aires: UNESCO-IIEP.
- **Ogbu, J.** (1981). *Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple*. En Velasco, H y cols. *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid:Trotta.



- **Poggi, M.** (2004). *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. En Escenarios para un Nuevo Contrato Social.* 3(8). Buenos Aires.
- **UNESCO/OREALC** (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos.* Consultado el 12 de septiembre de 2010. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131037s.pdf>. UNESCO. Santiago de Chile.