

# REFLEXIONES SOBRE EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA: UNA APROXIMACIÓN A LAS PRUEBAS SABER 11 DEL 2022 DESDE LA PERSPECTIVA CONCEPTUAL DE PIERRE BOURDIEU

**Jesús David Pardo Mercado**, estudiante del Doctorado en Didáctica y Conciencia Histórica del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). Investigador independiente.  
Correo electrónico: jdpardom@unal.edu.co.

**Darling Jeaneth Orjuela Albarracín**, magíster en Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico. Investigadora independiente. Correo electrónico: darljeanoa@gmail.com.

## RESUMEN

Este estudio analiza la relación entre los resultados de las pruebas Saber 11 y algunas variables sociodemográficas a la luz de diversos elementos conceptuales de Pierre Bourdieu. Para ello, explora la forma en la que nociones como capital cultural, habitus, capital económico o campo permiten comprender los resultados de este tipo de pruebas estandarizadas. La investigación busca esclarecer la manera en la que ciertos factores ajenos a lo estrictamente escolar podrían estar asociados al rendimiento en tales pruebas y a la forma como estas podrían contribuir en la reproducción y perpetuación de las desigualdades sociales.

**Palabras clave:** capital cultural, Saber 11, factores asociados, pruebas estandarizadas, Pierre Bourdieu

## ABSTRACT

This study analyzes the relationship between the results of the “Saber 11” tests and various sociodemographic variables based on some theoretical elements of Pierre Bourdieu. To do this, this study explores the way in which notions such as cultural capital, habitus, economic capital or field allow us to understand the results of this type of standardized tests. The research seeks to shed light on the way in which certain factors outside the strictly academic sphere could be associated with performance in such tests and the way in which these could contribute to the reproduction and perpetuation of social inequalities.

**Keywords:** cultural capital, Saber 11, associated factors, standardized tests, Pierre Bourdieu

**Fecha de recepción:** 11/08/23

**Fecha de aprobación:** 05/12/23

[128]

## INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XIX, los Estados han institucionalizado pruebas estandarizadas destinadas a evaluar los aprendizajes de sus ciudadanos con el ánimo no solo de identificar la eficiencia de sus sistemas educativos, sino también de contar con información que contribuya a la toma de decisiones en materia de política pública basadas en datos estadísticos (Sánchez, 2020; Vargas, 2004). Por su parte, las investigaciones que abordan la relación entre las características sociodemográficas y el rendimiento académico han proliferado desde la segunda mitad del siglo XX, a medida que la comprensión de las relaciones entre el entorno social y los logros educativos se ha enriquecido con la consolidación de teorías explicativas que enlazan el éxito escolar con aspectos tales como el capital cultural, el capital económico o los factores asociados (Benávides et al., 1984; Bourdieu et al., 1977; Coleman, 1988).

Bajo este panorama, el presente estudio se enfocó en analizar la relación entre los resultados obtenidos por los estudiantes que participaron en las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022 y diversas variables sociodemográficas. Hicimos este análisis a la luz de conceptos fundamentales de la teoría propuesta por Pierre Bourdieu, tales como capital cultural, habitus, o campo, así como de otros elementos teóricos que podrían ayudar a la comprensión de los patrones observados y su relación con el desempeño académico de los estudiantes en este tipo de pruebas.

Bajo esta premisa, nuestra investigación pretende contribuir a una comprensión más robusta de los factores que influyen en el éxito en las pruebas estandarizadas en general, y de las pruebas Saber 11 en particular, al analizar cómo las variables sociodemográficas y los conceptos de Bourdieu se relacionan con los resultados de este tipo de pruebas. Así, el trabajo busca entonces no solo desentrañar los mecanismos subyacentes que influyen en los logros académicos, sino también proporcionar información que podría contribuir en el diseño de futuras políticas educativas.

## EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

La educación, como herramienta concebida para la modificación de las dimensiones materiales y simbólicas de toda sociedad, suele ser reconocida como un eje fundamental para la equidad económica y social de nuestro país. Para el caso colombiano, las estadísticas señalan un progresivo y significativo aumento en la cobertura de la educación básica. Por ejemplo, Guarín et al. (2017) constatan que la tasa de matriculación en Colombia ha experimentado un ascenso notable durante las últimas décadas, en la medida en que se ha acercado al 90 % tanto en niveles de educación primaria como secundaria. Sin embargo, esta mejora suele desconocer las inequidades que se dan en materia de calidad a lo largo del territorio nacional, pues aún son visibles las relaciones que hay entre los altos índices de deserción escolar y de analfabetismo funcional en el país y factores como la ubicación geográfica, el género, la clase social, el acceso a la tecnología o el conflicto armado.

En efecto, datos recientes muestran, para cada una de estas variables, que en nuestro país, a pesar de los avances en términos de cobertura, las brechas en la calidad persisten y la igualdad de oportunidades educativas aún está lejos de ser alcanzada. Por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020) señala que la ubicación geográfica sigue siendo un factor determinante en la disparidad educativa en nuestra nación. Las zonas rurales y apartadas enfrentan dificultades en cuanto a acceso a recursos didácticos, infraestructura adecuada y personal docente calificado, lo cual crea un círculo vicioso en el que la falta de oportunidades educativas limita las posibilidades de desarrollo individual y colectivo.

Por su parte, Martínez-Usarralde y Panu (2023) muestran cómo el género aún juega un papel crucial en las inequidades educativas, pues, a pesar de que se han logrado avances en la promoción de la educación de las niñas y mujeres, todavía persisten estereotipos de género que limitan sus opciones educativas y profesionales. Además, las tasas de deserción escolar siguen siendo recurrentes entre las adolescentes, debido a situaciones como el embarazo temprano y la falta de políticas de apoyo específicas (Ministerio de Educación Nacional, 2022). Algo similar ocurre con el acceso a la tecnología, pues la brecha digital se traduce en limitaciones en el acceso a información actualizada, herramientas de aprendizaje en línea y habilidades tecnológicas fundamentales para el siglo XXI. Los estudiantes que carecen de acceso a la tecnología quedan rezagados en términos de preparación para el mundo laboral y académico (Betancur y Reyes, 2020).

[130]

Por último, el conflicto armado en Colombia también ha dejado cicatrices en el sistema educativo del país; así, las zonas más afectadas por la violencia a menudo enfrentan interrupciones en el proceso educativo debido a la inseguridad, la falta de infraestructura y los desplazamientos forzados, lo que ha incidido negativamente en la continuidad de la educación de los niños y jóvenes y ha perpetuado el ciclo de desventaja (Castiblanco-Castro, 2020).

Lo anterior muestra la importancia de seguir adelantando esfuerzos en materia de política pública que vayan más allá de los índices asociados exclusivamente a la cobertura. Si bien son claros los avances alcanzados a la fecha, estos logros parecen ser más visibles en ciertos sectores y zonas de la sociedad colombiana, lo que provoca la invisibilización de las brechas de calidad que pueda haber en función de variables asociadas a la diversidad económica, cultural y geográfica de nuestro país. Es por ello que se hacen necesarias unas estrategias que permitan hacerle un seguimiento permanente a las políticas educativas, en aras de reconocer tanto los aspectos que influyen su desarrollo como la manera en la que los estudiantes aprenden.

## **PRUEBAS ESTANDARIZADAS Y SABER 11**

En el contexto nacional, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) —conocido ahora como “Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación”—, ha desempeñado el rol de entidad encargada de administrar las denominadas pruebas de Estado desde su establecimiento en 1968 (Chaparro, 2017). Estas pruebas, diseñadas para evaluar los conocimientos adquiridos en diversas áreas del conocimiento por

aquellos estudiantes que completan su formación media y aspiran a ingresar a la educación superior, se han vuelto una herramienta fundamental en el panorama educativo del país. En la actualidad, el ICFES también lleva a cabo pruebas de evaluación en los grados tercero, quinto y noveno, así como en la educación posmedia con la prueba Saber Pro, destinada a “evaluar las competencias de los estudiantes que están próximos a culminar los distintos programas profesionales universitarios” y las pruebas Saber TyT, las cuales buscan “evaluar las competencias de los estudiantes que están próximos a culminar los distintos programas técnicos profesionales y tecnológicos”. Como puede verse, estas pruebas buscan hacer un seguimiento a lo largo del proceso educativo (ICFES, 2022).

El examen Saber 11 —al que se enfrentan los estudiantes del grado undécimo, último nivel de la educación formal colombiana— es el más conocido, dado que constituye un requisito obligatorio para el ingreso a cualquier institución de educación superior. Dicho examen está constituido por diversas pruebas, con énfasis en la principal, que consta de 254 preguntas distribuidas en diversas áreas del conocimiento: Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés. Adicionalmente, el examen incluye un cuestionario sociodemográfico que busca caracterizar a quienes lo presentan. Entre los objetivos de este examen, encontramos:

- Monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional.
- Proporcionar información para el establecimiento de indicadores de valor agregado, tanto de la educación media como de la educación superior.
- Servir como fuente de información para la construcción de indicadores de calidad de la educación, así como para el ejercicio de la inspección y vigilancia del servicio público educativo.
- Ofrecer información que sirva como referente estratégico para el establecimiento de políticas educativas nacionales, territoriales e institucionales (Ministerio de Educación, 2022).

Para ello, el ICFES elabora una serie de informes de análisis que adelanta después de triangular los resultados de la prueba con las preguntas de carácter sociodemográfico recopiladas a través del cuestionario incluido en el examen. Esto le brinda información a la entidad tanto para ajustar las pruebas como para suministrar insumos a tomadores de decisiones. Para ello, tales pruebas, además de contener las preguntas destinadas a evaluar las competencias de los estudiantes en las áreas anteriormente mencionadas, a la luz de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional en relación con los Estándares Básicos de Competencias, también indagan por diversos factores sociales, económicos y culturales de ellos y de sus familias (Moncayo, 2016).

Las pruebas Saber 11 hacen parte de un tipo de instrumento de evaluación denominado pruebas estandarizadas (Portilla de Arias, 2018). El origen de este tipo de pruebas se remonta al siglo XIX, cuando países como Alemania, Inglaterra, Estados Unidos y algunos territorios francoparlantes se convirtieron en los pioneros de su implementación, con el propósito de comparar y evaluar a gran escala el desempeño y aprendizaje de los estudiantes. Con el desarrollo posterior de la estadística y la psicometría durante las primeras décadas del siglo XX se consolidó la teoría clásica de las pruebas, la cual defendía un enfoque científico, objetivo e imparcial para medir las habilidades y conocimientos adquiridos durante el proceso educativo (Martínez, 2001). Desde entonces, este campo ha experimentado un progreso constante y muchos países han adoptado las pruebas estandarizadas como un mecanismo para evaluar tanto el desempeño individual de sus ciudadanos durante su paso por las instituciones escolares como para medir la calidad general de las instituciones educativas (Navas et al., 2017).

En la actualidad, las pruebas estandarizadas se utilizan ampliamente para tomar decisiones en el ámbito de la política pública educativa al evaluar los aprendizajes de quienes participan en el proceso de educación formal, pues se asume que permiten no solo realizar comparaciones tanto a nivel individual como institucional en función del rendimiento académico, sino también explorar la forma en la que factores externos a la educación podrían influir en los resultados académicos de los estudiantes, buscando con ello implementar planes, programas y proyectos que contribuyan a modificar tales factores (Fiszbein et al., 2016).

[132]

### **FACTORES ASOCIADOS, CAPITAL CULTURAL Y CAPITAL ECONÓMICO**

Los factores asociados suelen ser entendidos como aquellas variables o atributos que ejercen cierto grado de influencia sobre las características de los individuos, como, por ejemplo, su rendimiento escolar (Cuervo y Sánchez, 2005). Los estudios que hacen uso de estos factores surgieron en la década de los sesenta, y son pioneras las investigaciones de Coleman (1968), Jencks et al., (1972) y Bourdieu y Passeron (1964), quienes destacaron la relevancia de las variables relacionadas con el origen social, el entorno familiar y las características económicas o raciales de los estudiantes en su desempeño académico. Desde entonces, se han llevado a cabo numerosas investigaciones con el propósito no solo de analizar la relación entre este tipo de variables y el éxito escolar, sino también de tener insumos para la toma de decisiones y la implementación de políticas públicas.

Tal vez el antecedente más significativo al respecto es el denominado “Informe Coleman” —llamado así en honor al líder de la investigación, James A. Coleman—: un estudio realizado en la década de los sesenta sobre la equidad de oportunidades en la educación en los Estados Unidos, solicitado por el Congreso de ese país, en aras de confirmar o desmentir las críticas de discriminación racial y la falta de imparcialidad para diferentes segmentos de la sociedad en materia educativa (Carvalho-Pontón, 2010). Dicho estudio, a pesar de lo que se esperaba, logró demostrar que, en cuanto al éxito escolar, tiene más impacto la familia de origen del estudiante o su grupo de compañeros que aspectos estrictamente académicos, como el currículo o el equipamiento del colegio.

En Colombia, según Piñeros (2010), desde la década de los ochenta se vienen realizando diversos estudios que exploran los factores asociados al rendimiento académico a partir de los resultados de las pruebas ICFES (hoy pruebas SABER). Según su revisión, el primero de ellos sería la investigación de Velandia (1981, citado por Piñeros, 2010, p. 79), en la que encontró que “la aptitud, la educación pública y el nivel socioeconómico se correlacionan positivamente con el logro”. En este mismo sentido, Piñeros y Rodríguez (1998) encontraron no solo que, contrariamente a la percepción común, los colegios oficiales superarían a los privados en calidad una vez que son controlados por el nivel socioeconómico, sino también una disminución significativa en la importancia atribuida a la institución escolar, que pasaría del 30 % al rango de 12 % a 18 % (Piñeros y Rodríguez 1998, citado por Piñeros, 2010). Por su parte, Caro (2000, citado por Piñeros, 2010) mostraría, de igual forma, la importancia de la institución escolar en áreas como lenguaje —donde influiría en un 20 %— o matemáticas —en la que influiría en un 29%—. Dichos estudios harían uso de técnicas estadísticas tales como el análisis de correlación simple entre variables sociodemográficas y puntajes en las pruebas, el análisis de mínimos cuadrados ordinarios y el análisis multinivel (Casas et al., 2002).

Por su parte, gracias a los aportes de Creemers y Scheerens (2002), entre la década de los noventa y la primera década del siglo XXI se consolidaron los modelos de eficacia escolar y efectividad educativa en los estudios de factores asociados. Estos modelos parten de una visión sistémica del rendimiento escolar en donde confluyen aspectos tales como 1) el contexto de los estudiantes, 2) los procesos que ocurren al interior de la escuela, tanto en términos institucionales (denominados “niveles de la escuela”) como en términos pedagógicos (denominados “niveles del curso”), y 3) los insumos, en donde entrarían variables como la experiencia de los docentes, el apoyo de los padres, la infraestructura, entre otros (Casas et al., 2002). La eficacia escolar asume que el éxito académico que sucede al interior de las instituciones educativas es el producto de diversas condiciones susceptibles —muchas de ellas— de ser intervenidas y modificadas, como lo serían “los insumos financieros o materiales, o actividades y procesos más complejos en áreas tales como la gestión escolar, el currículo y la enseñanza” (p. 5). En el país, tal vez los referentes más importantes en la actualidad sean los estudios de factores asociados realizados por el ICFES en los años 2017 y 2018 para los grados 3°, 5° y 9° (ICFES, 2017, 2018).

Teniendo en cuenta estos referentes, según Cornejo y Redondo (2007) existen tres grandes tradiciones en los estudios de factores asociados en el ámbito educativo. La primera tradición se enfoca en comprender la incidencia de lo que sucede dentro del aula de clases, incluyendo aspectos como la relevancia de los aprendizajes, los procesos de mediación, la actividad mental de los estudiantes y la pertinencia social de los aprendizajes. La segunda tradición se centra en una perspectiva cultural y no causal de las dinámicas en las instituciones escolares, desplazando el enfoque desde el aula hacia la escuela como institución. La tercera tradición, por su parte, se concentra en el estudio de la eficacia escolar, considerando aspectos como la productividad escolar, la evaluación del impacto de programas compensatorios, las escuelas especialmente efectivas, la igualdad de oportunidades educacionales y la eficacia docente (Cornejo y Redondo, 2007). Adicionalmente, según Lindorff et al. (2020),



existiría una cuarta tradición, relativa al impacto que sobre las investigaciones de factores asociados ha tenido la implementación de estudios como PISA o TIMSS —denominadas evaluaciones internacionales a gran escala—, pues, dado su carácter masivo y transnacional, permiten hacer comparaciones entre Estados en relación al rendimiento escolar de sus ciudadanos, lo que a su vez dota a los países de información pertinente para la toma de decisiones en materia de política pública.

En general, estas investigaciones muestran que factores como las actividades recreativas y culturales realizadas entre padres e hijos (García y Quiroz, 2011), el acceso a la educación preescolar, la cantidad de días dedicados a los estudios, el involucramiento parental, las expectativas de los padres y madres y el mayor nivel socioeconómico de las familias (UNESCO, 2019) son variables que desempeñan un papel significativo en el rendimiento académico. De igual manera, aspectos como el nivel educativo de los padres, la posesión de un computador en el hogar, la ubicación geográfica, el género del estudiante o la cantidad de libros al interior de la casa (Sánchez, 2020) son otras variables importantes a considerar en la explicación del éxito escolar.

Al respecto, el sociólogo francés Pierre Bourdieu no solo propuso algunos elementos teóricos tales como *habitus*, *campo* o *capital cultural*, en aras de contribuir a un mejor entendimiento de la influencia de dichas variables, sino que también cuestionó la forma en la que se entendía hasta ese momento (los años setenta) el papel que jugaba la educación formal en la movilidad social (Passeron y Bourdieu, 1964). Para él, la educación formal tenía un papel que ayudaba más a la perpetuación de las desigualdades sociales —a través de lo que denominó como el proceso de *reproducción*— que a la promoción de la equidad y el desarrollo social (Bourdieu et al., 1977).

[134]

Según su teoría, el capital cultural tiene que ver con los aspectos materiales y simbólicos con los que cuenta una persona en materia de conocimientos, y la posesión de dicho capital variará de individuo a individuo en función de la forma como su contexto y su trayectoria de vida le han permitido, o no, acumularlo. Bourdieu (2015) clasifica el capital cultural en tres tipos: 1) el interiorizado, que se refiere propiamente a los conocimientos que posee una persona; 2) el objetivado, que está relacionado con los bienes que permiten la acumulación del primero, como los libros, el cine, la música, etc.; y 3) el institucionalizado, que corresponde a los títulos, emitidos por una entidad, que “garantizan” que una persona cuenta con ciertos conocimientos específicos, como los son, por ejemplo, los títulos académicos.

Adicionalmente, Bourdieu propone que es posible intercambiar el capital económico por capital cultural y viceversa (1997); así, una familia acomodada económicamente puede pagarle a sus hijos no solo un mejor colegio, sino también garantizar ciertos factores que contribuirían a sus aprendizajes: docentes personalizados, dispositivos tecnológicos, libros, actividades extracurriculares complementarias, etc., lo cual se reflejaría tanto en aspectos inmediatos, como el rendimiento escolar, o de largo plazo, como las oportunidades de ingreso a una universidad.

Pues bien, en relación con las pruebas Saber 11, podría sugerirse que los resultados obtenidos no solo son una medida objetiva del conocimiento adquirido por los estudiantes, sino que también reflejan la interacción compleja entre el capital cultural y el capital económico que poseen. Aquellos estudiantes que tienen acceso a un entorno rico en recursos culturales —como, por ejemplo, los hijos de padres con mayor formación académica— tenderían a estar mejor preparados para afrontar este tipo de pruebas. Esto no solo incluye la preparación académica formal, sino también la familiaridad para interpretar y aplicar conocimientos en otro tipo de contextos. Por su parte, los estudiantes que provienen de familias más pobres económicamente, o con menos preparación académica, se encontrarían en una condición de desventaja en relación con su formación académica y rendimiento escolar, al no contar con un contexto que les suministre de manera oportuna el acceso a ciertos tipos de capital cultural.

Pese a esto, es importante reconocer que las capacidades explicativas de esta teoría parten de la no unicausalidad en la acumulación del capital cultural. Esto implica tanto que no existe un único factor que pueda dar cuenta de las razones por las cuales se obtienen mejores o peores resultados como que la suma de estos factores de manera aislada tampoco es suficiente para comprender por qué unos estudiantes obtienen mejores resultados que otros. Es por ello por lo que Bourdieu et al. (1995) proponen pensar en términos relacionales, es decir, comprender la sociedad como una red de relaciones sociales, culturales y económicas, que confluyen, se intersecan y se distancian, en función de la posición de las personas en el espacio social. Esta visión no solo resalta la forma en la que las interacciones entre individuos y grupos moldean sus identidades, sus posiciones sociales y su posesión de recursos, sino que también enfatiza en que para analizar de manera precisa los procesos sociales y las desigualdades es esencial no aislar las variables subyacentes sino entenderlas en su interrelación.

## METODOLOGÍA

Este trabajo utilizó la base de datos de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022, provistas directamente por el ICFES<sup>1</sup>, para describir la relación entre los resultados de los estudiantes en el examen y algunas de sus variables sociodemográficas, y conectarlas con las nociones de capital económico, capital cultural y otros elementos conceptuales de la teoría de Pierre Bourdieu. Dicha base de datos cuenta con 532.792 registros, uno por cada persona que presentó el examen; esto incluye tanto a estudiantes de grado undécimo —la mayoría—, como a personas ya graduadas de la educación media que quisieron repetir la prueba, ya que la base no permite hacer la diferenciación entre unos y otros.

---

1 A través de su servicio DataICFES.



## Aspectos relacionados con el puntaje y el análisis de las pruebas Saber 11<sup>2</sup>

El procesamiento de la información se realizó a través del programa Excel. Con el propósito de facilitar el análisis, los puntajes totales fueron categorizados en cinco intervalos: de 0 a 99, de 100 a 199, de 200 a 299, de 300 a 399 y de 400 o más. Esta estratificación se fundamenta en la conveniencia para visualizar la distribución normal de los datos, con el objetivo de optimizar la interpretación de los resultados. A partir de esta información hicimos un análisis individual de diferentes variables recopiladas por el cuestionario socio-demográfico del examen. Al respecto, esta investigación es consciente de sus implicaciones en materia de análisis, puesto que, al focalizar la mayoría de sus esfuerzos en el análisis bivariado, no lograría una comprensión profunda de las interrelaciones entre dichas variables. Además, a pesar de que el análisis bivariado proporcionaría información valiosa sobre las asociaciones directas entre las variables focalizadas y el puntaje global, se plantea la necesidad de asumir un enfoque multivariado en futuras investigaciones con el ánimo de explorar detenidamente las interacciones entre los factores asociados.

Adicionalmente, es necesario mencionar dos precisiones metodológicas importantes más: en primer lugar, este trabajo se enfocó específicamente en el análisis de variables extraescolares, es decir, aquellas ajenas al ámbito escolar —como los elementos pedagógicos, institucionales o del aula, que suelen ser incluidos en estudios de factores asociados—, puesto que el objetivo era centrarse en aspectos contextuales que pudieran influir en el puntaje global de las personas que presentaron el examen. En segundo lugar, este estudio se concentró exclusivamente en revisar los datos correspondientes a los resultados de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022. Esto delimita los resultados y las conclusiones en un marco temporal específico. Teniendo esto en cuenta, sería relevante considerar la realización de investigaciones futuras orientadas a incorporar otros tipos de variables. Esto podría llevarse a cabo longitudinalmente, para identificar cambios sutiles a lo largo del tiempo, o en dos momentos distintos —uno inicial y otro final— para analizar, por ejemplo, el impacto de la implementación de políticas públicas en los resultados obtenidos en este tipo de pruebas o de los efectos de la pandemia ocasionada por el covid-19 en la calidad y la equidad educativa. En todo caso, a continuación se describen los resultados encontrados.

## RESULTADOS

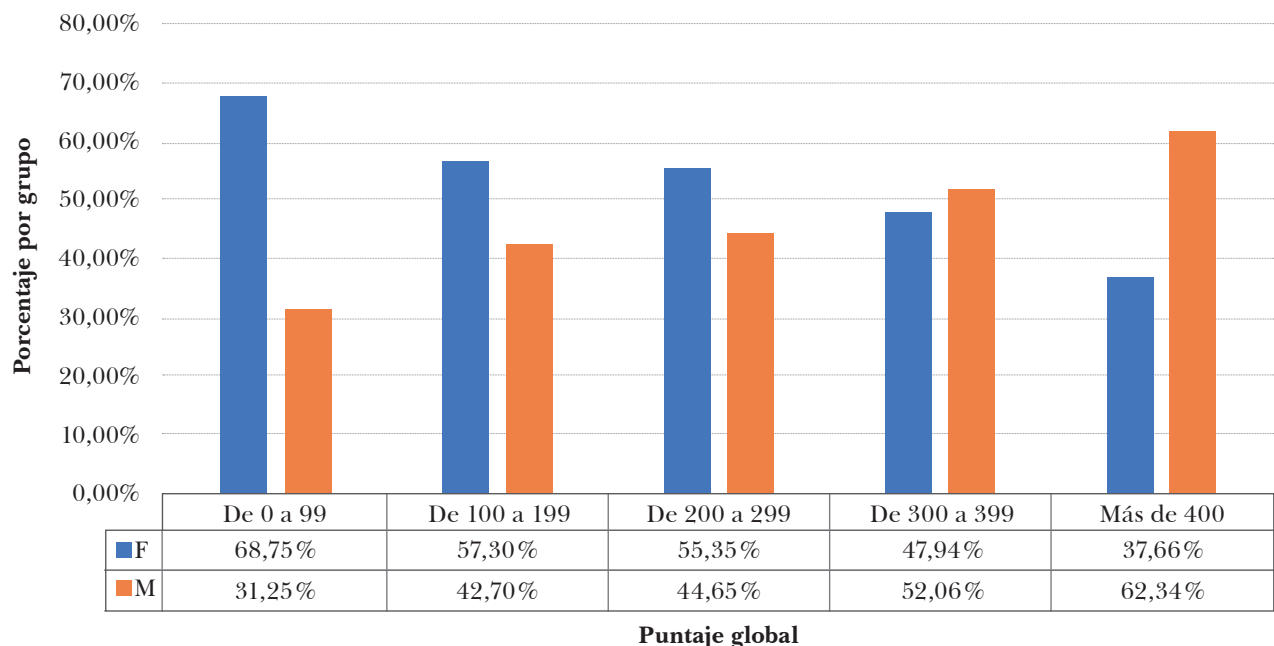
### Género y puntaje global y específico

Del total de personas que presentaron la prueba Saber 11 en el segundo semestre del año 2022, el 54,3 % corresponde al género femenino, mientras que el 45,7 % corresponde

2 Saber 11 produce puntuaciones específicas para cada una de las cinco áreas del conocimiento que evalúa. Las puntuaciones de las pruebas se expresan en una escala que abarca desde 0 hasta 100 puntos para cada una de las áreas. Con base en ello, se calcula un puntaje global al ponderar las puntuaciones obtenidas en las cinco áreas. El puntaje global se muestra en una escala que va desde 0 hasta 500 puntos.

al género masculino. Sobre este punto, la figura 1 muestra una diferencia sustancial en términos de desempeño en la prueba entre un género y otro.

**Figura 1.** Distribución porcentual por género, agrupada por puntaje



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

**Tabla 1.** Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y por género

Grupo	F		M	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	22	68,75%	10	31,25%
De 100 a 199	57278	57,30%	42678	42,70%
De 200 a 299	183699	55,35%	148204	44,65%
De 300 a 399	47903	47,94%	52030	52,06%
Más de 400	363	37,66%	601	62,34%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Mientras que de la totalidad de personas que obtuvieron un puntaje entre 0 y 99 puntos el 68,75 % eran de género femenino y el 31,25 % restante lo eran de género masculino, dicha proporción se invierte en el grupo de personas que obtuvieron más de 400 puntos en el puntaje global, pues el 62,34 % de dicho grupo corresponde a personas de género masculino y solo el 37,66 % a personas de género femenino. La gráfica muestra que mientras que las mujeres

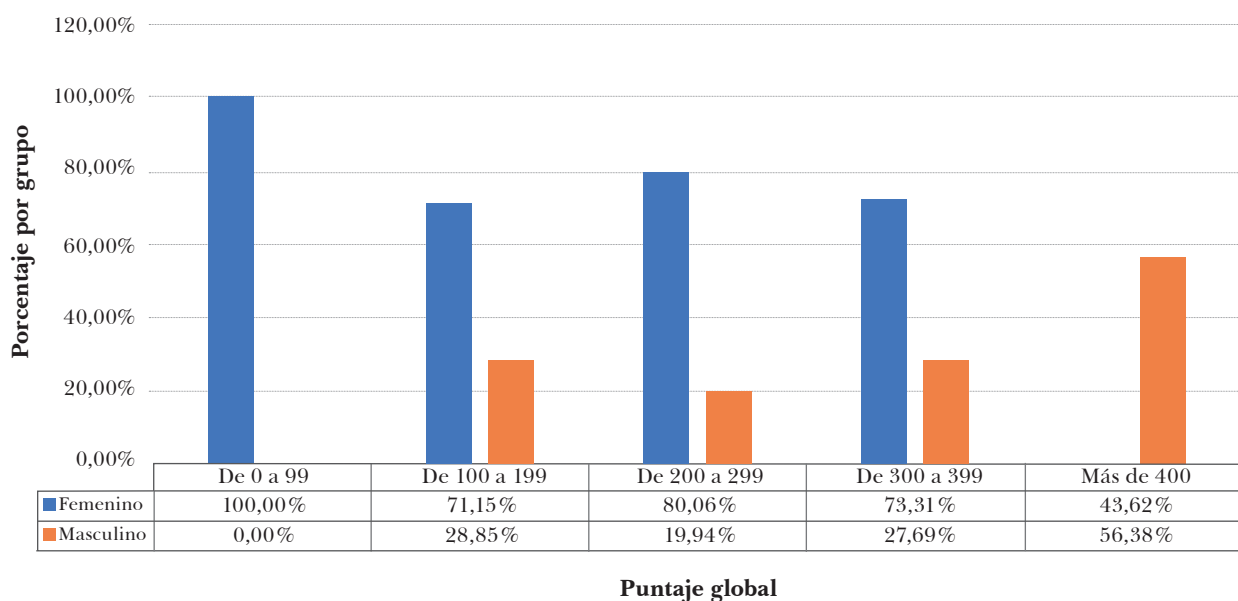
tienen una mayor presencia en aquellos grupos que obtuvieron puntajes bajos, los hombres son predominantemente representados en los grupos con puntajes más altos. Este resultado sugiere que existe una brecha de género en el rendimiento en la prueba, con una mayor proporción de hombres que alcanzan puntajes destacados en comparación con las mujeres.

Al respecto, Bourdieu apunta a que existen diferencias históricas y sociales en la forma en la que los géneros son socializados y expuestos al capital cultural, lo que a su vez podría repercutir en el éxito académico. A lo largo de la historia occidental, las sociedades han tenido roles de género claramente definidos, pues mientras a las mujeres les han sido asignados, a menudo, roles domésticos y de cuidado, los hombres han asumido roles más públicos y de liderazgo. En efecto, las mujeres históricamente tuvieron un acceso limitado a la educación formal, lo que resultó en una falta de exposición a ciertos tipos de conocimientos y habilidades que eran habitualmente considerados *masculinos*. Este tipo de barreras habrían creado una serie de brechas para las mujeres en términos de acceso al capital cultural necesario para tener éxito en pruebas de índole académico.

Esto podría confirmarse al caracterizar las diferencias entre colegios masculinos, femeninos y mixtos. La figura 2 muestra la distribución por puntaje entre colegios masculinos y femeninos. Así, mientras que el 100 % de las personas que obtuvieron entre 0 y 99 puntos en la prueba pertenecían a colegios femeninos, la participación de estas se redujo al 43,62 % en el grupo que obtuvo más de 400 puntos. Por su parte, la participación porcentual de personas en colegios masculinos aumenta de manera similar a como lo hace el puntaje, ya que el grupo que obtuvo más 400 puntos está conformado en un 56,38 % por estudiantes de este tipo de colegios.

[138]

**Figura 2.** Distribución porcentual por tipo de colegio (masculino/femenino), agrupada por puntaje



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

**Tabla 2.** Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y por tipo de colegio (masculino o femenino)

Grupo	Femenino		Masculino	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	1	100,00%		0,00%
De 100 a 199	587	71,15%	238	28,85%
De 200 a 299	6369	80,06%	1586	19,94%
De 300 a 399	4975	72,31%	1905	27,69%
Más de 400	41	43,62%	53	56,38%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Según Bourdieu (1998), podría asumirse que las diferencias entre colegios masculinos y femeninos, en términos de desempeño académico, se explican a través de su concepto de *habitus* y la internalización de los roles de género. El *habitus* podría entenderse como un conjunto de disposiciones durables, generadoras y clasificadoras de prácticas en los sujetos, en otras palabras, como “una especie de bisagra que articula el mundo social exterior al individuo —como los campos en los que se ve envuelto cotidianamente, por ejemplo— con sus maneras de ser, pensar y actuar, lo que le permite decidir qué hacer sin siquiera ser consciente de aquello que está decidiendo” (Pardo Mercado, 2016, p. 54).

Bajo esta premisa, los colegios, como agentes de socialización, influirían en la mentalidad y las expectativas de los estudiantes, generando distintas disposiciones hacia ciertos comportamientos, imaginarios, creencias y pautas de conducta, lo que a su vez impactaría sobre su rendimiento académico. Así, en los colegios femeninos, las expectativas que se depositan en las mujeres —estereotipos de género, énfasis en el cuidado, fragilidad, etc.— podrían limitar la exposición a ciertas habilidades importantes en el desempeño en este tipo de pruebas, mientras que en los colegios masculinos se podrían fomentar diversas habilidades tradicionalmente asociadas a los hombres —liderazgo, competitividad, pensamiento lógico-matemático, etc.—, lo que incrementaría las probabilidades de que a estos les fuese mejor en la resolución de las pruebas.

Ahora bien, si en el análisis se incluyen los colegios mixtos, podría determinarse fácilmente que los colegios masculinos y femeninos son una minoría numérica y por tanto habría que determinar por otros medios si las conjeturas alrededor de la reproducción de los estereotipos de género también aplican en ellos. La tabla 3 muestra los valores absolutos y sus frecuencias relativas en relación con la cantidad de personas que presentaron el examen según cada tipo de colegio.

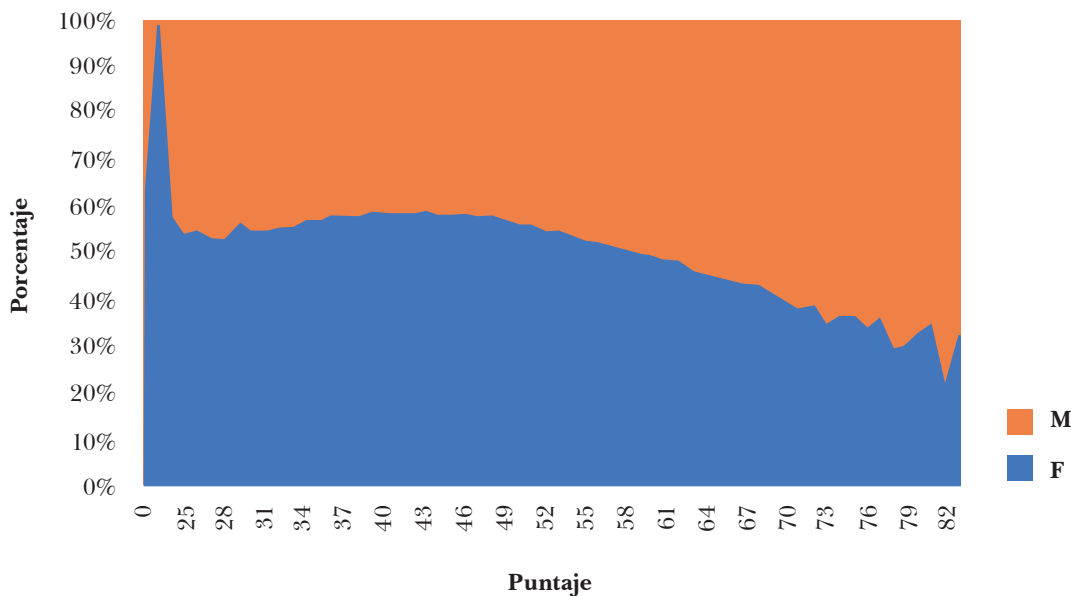
**Tabla 3.** Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y por tipo de colegio (masculino, femenino o mixto)

Grupo	Femenino		Masculino		Mixto	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	1	3,13%		0,00%	31	96,88%
De 100 a 199	587	0,59	238	0,24%	99130	99,17%
De 200 a 299	6369	1,92%	1586	0,48%	323952	97,60%
De 300 a 399	4975	4,98%	1905	1,91%	93053	93,12%
Más de 400	41	4,25%	53	5,50%	870	90,25%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Al revisar los puntajes relacionados con ciertas áreas del conocimiento, podría explorarse la relación entre el género y el desempeño académico. Así, por ejemplo, mientras que en áreas como *Ciencias naturales*, *Matemáticas* o *Sociales y ciudadanas* las personas de género masculino tienen porcentualmente mayor puntaje (Figuras 3, 4 y 5), en áreas como *Lectura crítica* o *Inglés* la proporción tiende a equilibrarse entre ambos géneros (Figuras 6 y 7).

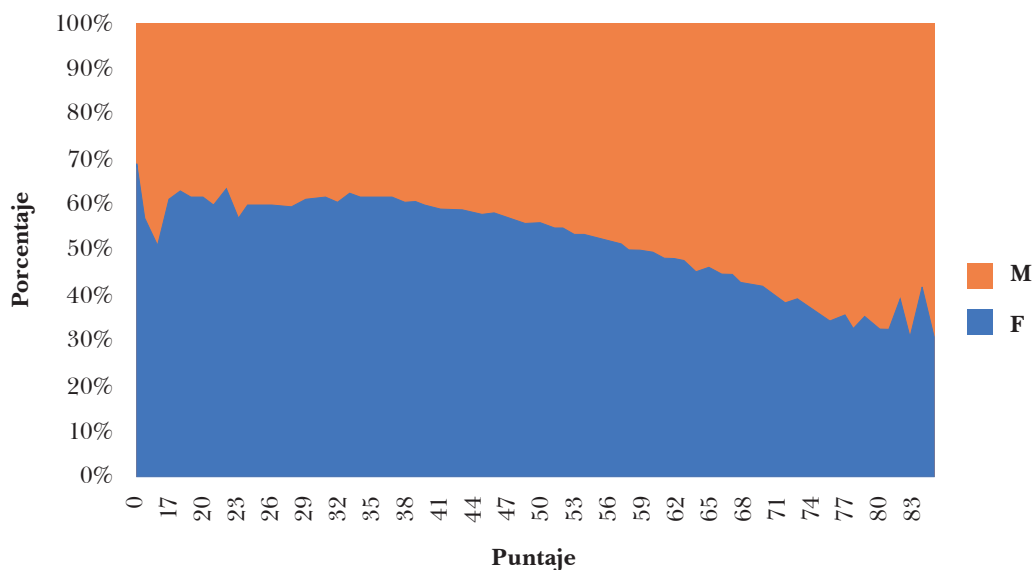
**Figura 3.** Distribución porcentual por género y puntaje en el área de Ciencias naturales



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

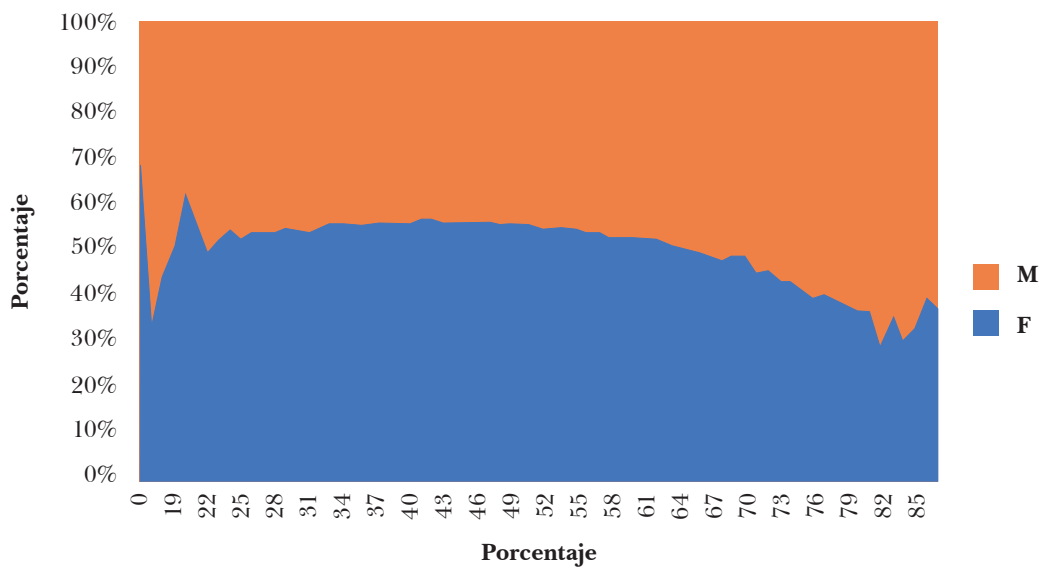
[140]

**Figura 4.** Distribución porcentual por género y puntaje en el área de Matemáticas



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

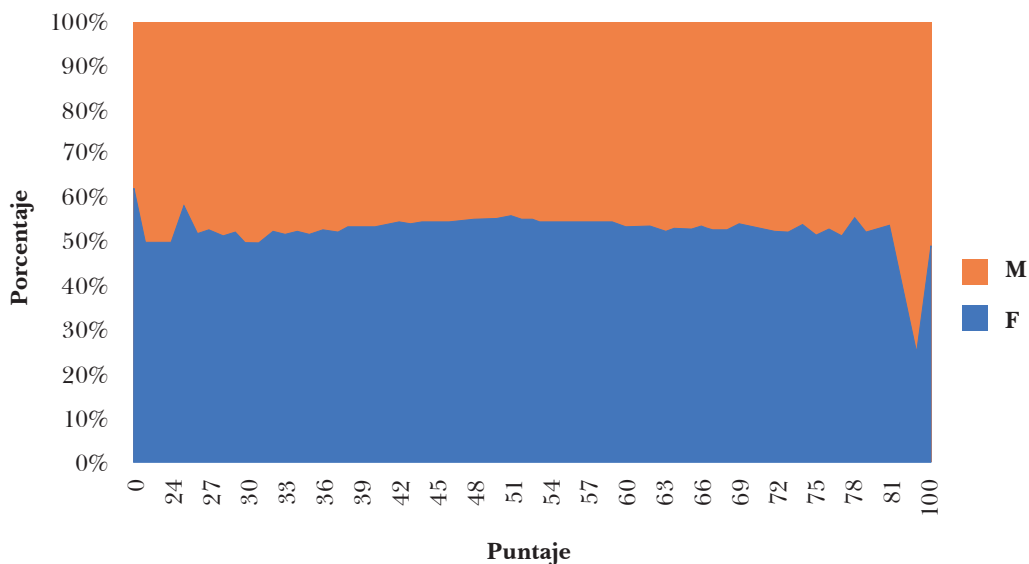
**Figura 5.** Distribución porcentual por género y puntaje en el área de Sociales y ciudadanas



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

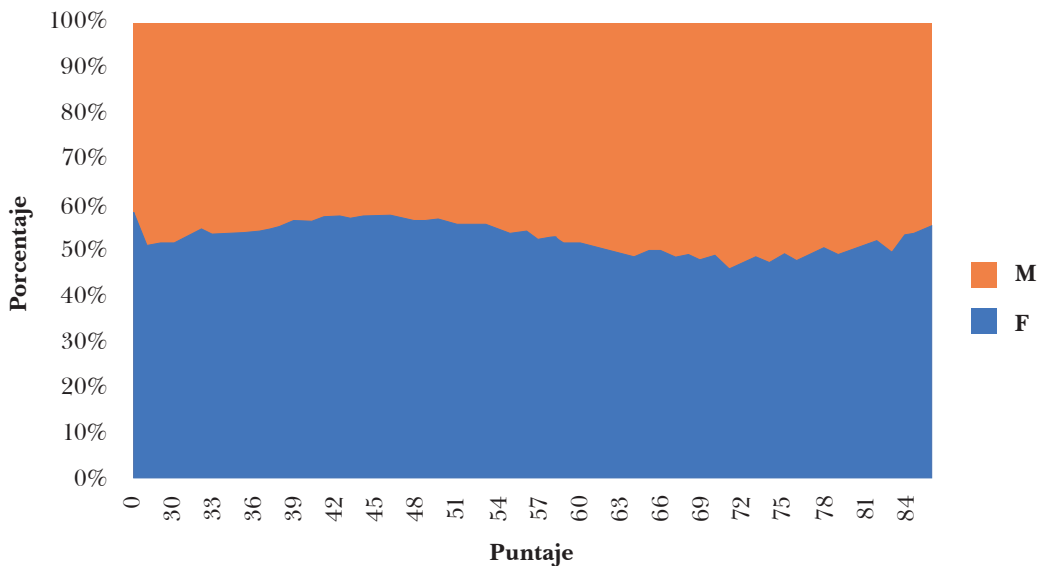


**Figura 6.** Distribución porcentual por género y puntaje en el área de Lectura crítica



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

**Figura 7.** Distribución porcentual por género y puntaje en el área de Inglés



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Esto concuerda con los resultados de estudios previos tanto a nivel nacional como internacional. En efecto, tanto PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) como PISA (Programme for International Student Assessment) muestran que porcentualmente

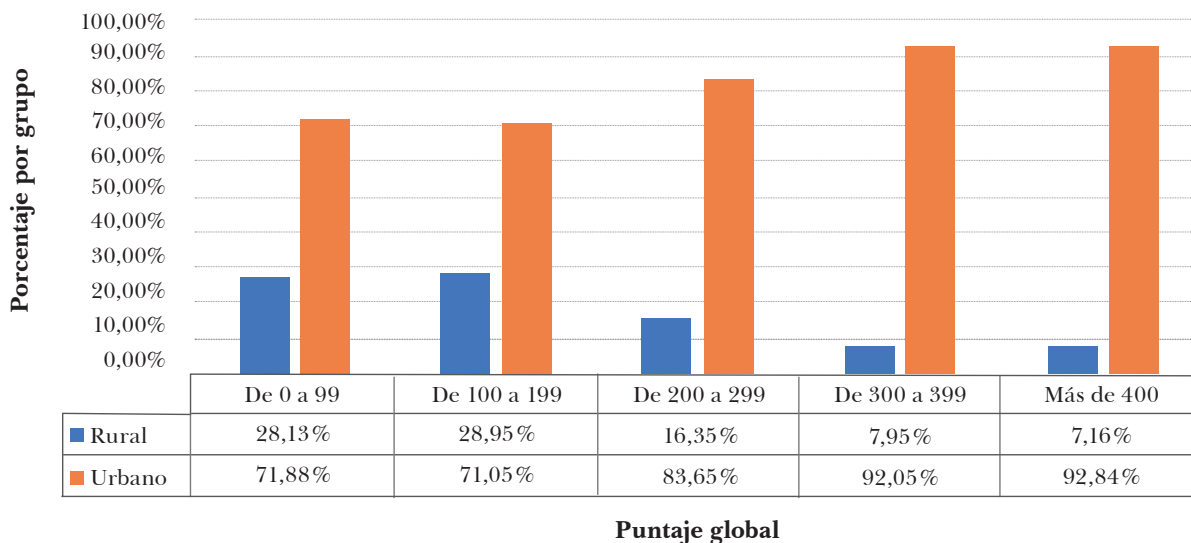
[142]

los hombres obtienen mejores resultados en áreas como matemáticas y ciencias naturales, mientras que a las mujeres les va considerablemente mejor en lectura crítica; esta tendencia perduraría durante la etapa final de la infancia y el inicio de la adolescencia (Fuentes et al., 2020). Para el caso colombiano, las diferencias por género en el desempeño en las pruebas estandarizadas también han sido confirmadas tanto a través de los ERCE (Estudio Regional Comparativo y Explicativo) (Meneses, 2023), como de las pruebas Saber 11 (Timarán-Pereira et al., 2019).

### Zona geográfica

No solo el género parece influir en los resultados de las pruebas Saber 11. La figura 8 muestra la distribución, por grupo de puntaje, según la zona geográfica en la que se ubica el colegio. Así, mientras que entre la totalidad de estudiantes que obtuvieron entre 0 y 99 puntos el 28,13 % estudiaba en un colegio rural, el 71,88 % estudiaba en la zona urbana. Esta diferencia se acentúa en los grupos con puntajes más altos, pues en el grupo que obtuvo más de 400 puntos solo el 7,16 % de los estudiantes estudiaba en áreas rurales, mientras que el 92,84 % estudiaba en las zonas urbanas.

**Figura 8.** Distribución porcentual por zona geográfica, agrupada por puntaje



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

**Tabla 4.** Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y zona geográfica

Grupo	Femenino		Masculino	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	9	28,13%	23	71,88%
De 100 a 199	28938	28,95%	71017	71,05%
De 200 a 299	54256	16,35%	277651	83,65%
De 300 a 399	7942	7,95%	91991	92,05%
Más de 400	69	7,16%	895	92,84%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Esto no solo confirma las tesis que sostienen que existe una brecha educativa entre las zonas urbanas y las rurales, sino que también resalta la desigualdad en el acceso y la calidad de la educación entre ambas zonas geográficas. La evidencia presentada muestra que los estudiantes que residen en zonas urbanas tienen mayores oportunidades de obtener puntajes altos en comparación con sus pares de áreas rurales. Tales diferencias en el rendimiento académico podrían estar relacionadas con factores tales como la disponibilidad de recursos tecnológicos, la capacitación y experiencia de los docentes, la infraestructura escolar y el acceso a recursos educativos de vanguardia, entre otros.

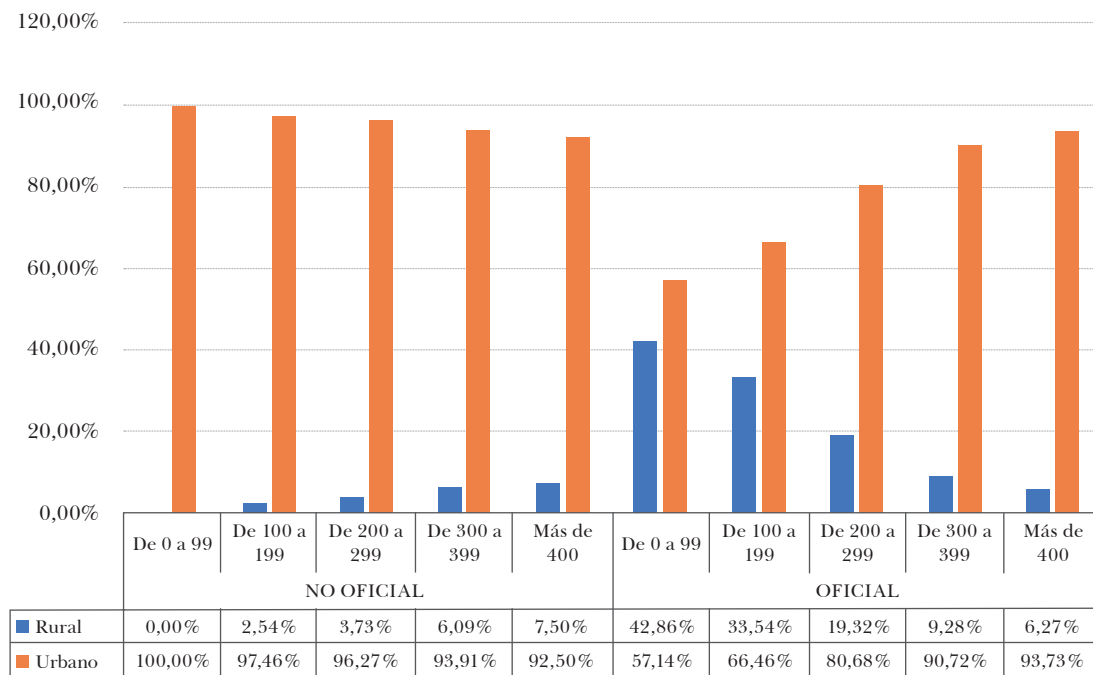
[144]

Al respecto, las zonas urbanas, con su mayor acceso a estos recursos, permitirían a los estudiantes acumular un capital cultural más rico y adaptado a las demandas educativas actuales, lo que se traduciría en mejores resultados en las pruebas. En este sentido, la falta de acceso equitativo al capital económico y cultural entre estas zonas geográficas resultaría en la reproducción y perpetuación de las desigualdades educativas; así, los estudiantes urbanos tendrían ventajas inherentes en su formación académica, mientras que aquellos en zonas rurales enfrentarían obstáculos significativos para alcanzar un rendimiento destacado en estas pruebas.

Ahora bien, al acercarnos a los datos y separarlos teniendo en cuenta la naturaleza del colegio (oficial/no oficial) (Tabla 5), puede verse la forma en la que esta última variable juega un papel significativo en los resultados de la prueba, pues mientras que en los colegios oficiales la participación porcentual de las personas que estudiaron en colegios rurales se reduce en la medida en que avanza el puntaje, esta tendencia se invierte en los colegios no oficiales —que, recordemos, incluyen tanto a los colegios de régimen administrativo privado como a los de régimen especial—.

Así, entre quienes estudiaron en un colegio oficial rural el porcentaje de personas que obtuvieron entre 0 y 99 puntos fue del 42,68 %, esta proporción se redujo a un 6,27 % al grupo que obtuvo más de 400 puntos. Mientras tanto, entre quienes estudiaron en un colegio no oficial rural el porcentaje pasó del 0 % en el grupo del puntaje más bajo al 7,5 % en el grupo de puntaje más alto (Figura 9).

**Figura 9.** Distribución porcentual por zona geográfica, agrupada por puntaje y naturaleza del colegio (oficial/no oficial)



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

**Tabla 5.** Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje, zona geográfica y naturaleza del colegio

Grupo	Femenino		Masculino	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
<b>NO OFICIAL</b>	<b>5328</b>	<b>4,42%</b>	<b>115150</b>	<b>95,58%</b>
De 0 a 99		0,00%	11	100,00%
De 100 a 199	376	2,54%	14417	97,46%
De 200 a 299	2359	3,73%	60914	96,27%
De 300 a 399	2541	6,09%	39167	93,91%
Más de 400	52	7,50%	641	92,50%
<b>OFICIAL</b>	<b>85886</b>	<b>20,83%</b>	<b>326427</b>	<b>79,17%</b>
De 0 a 99	9	42,86%	112	57,14%
De 100 a 199	28562	33,54%	56600	66,46%
De 200 a 299	51897	19,32%	216737	80,68%
De 300 a 399	5401	9,28%	52824	90,72%
Más de 400	17	6,27%	254	93,73%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Entre las razones que podrían explicar esta situación se encuentran los denominados colegios campestres, es decir, instituciones educativas de carácter privado con altos costos, ubicadas generalmente en las zonas aledañas a las cabeceras municipales y que cuentan con un gran renombre y prestigio en la sociedad colombiana. Al respecto, de la mano de Bourdieu, podría señalarse que la influencia de los colegios campestres en las dinámicas de la educación colombiana serían una manifestación de las luchas simbólicas y las formas de legitimación y distinción entre clases, puesto que solo las clases sociales más adineradas gozarían del capital económico y cultural suficiente para garantizar la correcta incorporación de sus hijos en ese tipo de colegios (transportes, materiales, estilo de vida, segunda lengua, etc.), lo que también aumenta, de paso, su acumulación de capital simbólico y social.

## Estrato

**Tabla 6.** Cantidad de personas y porcentajes según el estrato

Estrato	Cantidad de personas	Porcentaje
No disponible	35914	6,7 %
Estrato 1	146333	27,5 %
Estrato 2	180091	33,8 %
Estrato 3	110254	20,7 %
Estrato 4	28092	5,3 %
Estrato 5	8448	1,6 %
Estrato 5	3879	0,7 %
Sin estrato	19781	3,7 %
<b>Total general</b>	<b>532792</b>	<b>100 %</b>

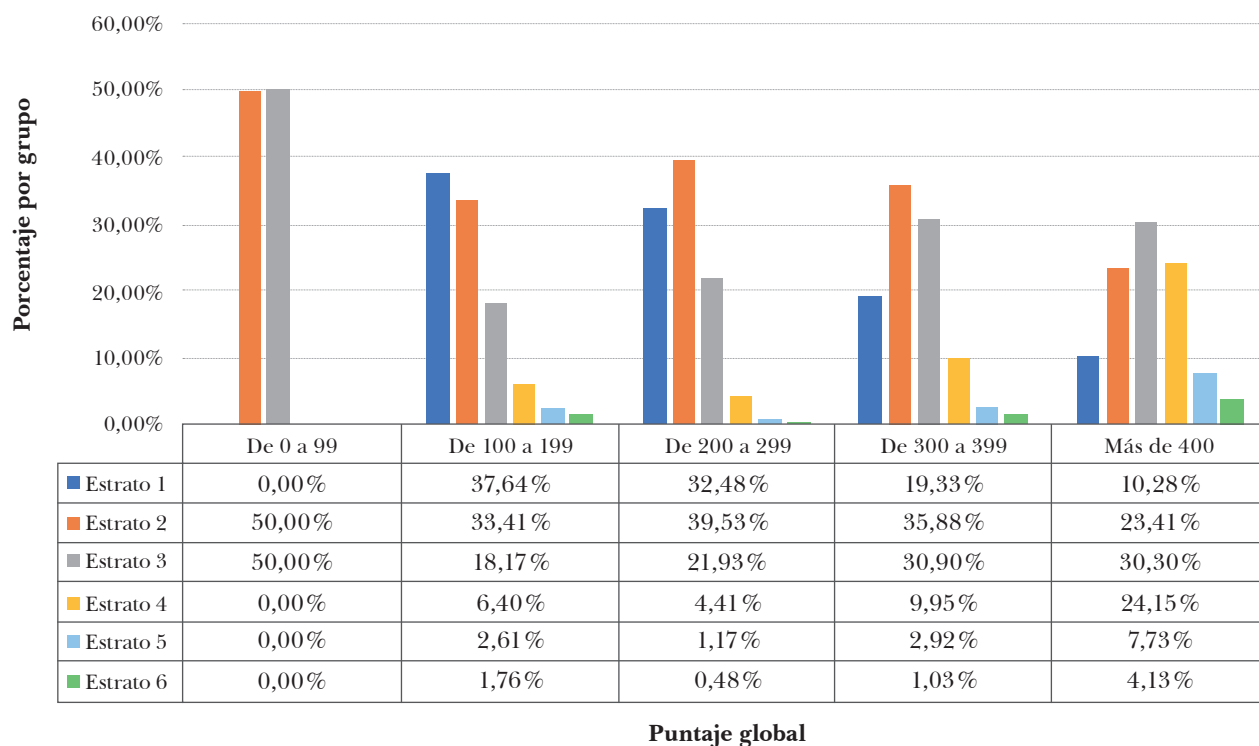
Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Por su parte, al revisar la relación entre el puntaje y el estrato socioeconómico de los estudiantes, pareciese que proporcionalmente los estratos más altos tienen una mayor concentración de estudiantes con puntajes superiores, mientras que los estratos más bajos tienen una participación menor en los grupos con puntajes más altos.

Como puede apreciarse en la Figura 10, el porcentaje de aparición de los estratos más altos —4, 5 y 6— es, desde los 200 puntos en adelante, mayor entre mayor sea el puntaje, y, de manera semejante, más decrece la proporción de estudiantes que residen en viviendas de estrato 1 y 2 a medida que el puntaje aumenta. Pese a ello, los resultados pueden no ser concluyentes en relación con puntajes inferiores a 200 puntos, pues en esta franja los patrones varían y se comportan de manera no lineal en relación con los demás grupos de puntajes.

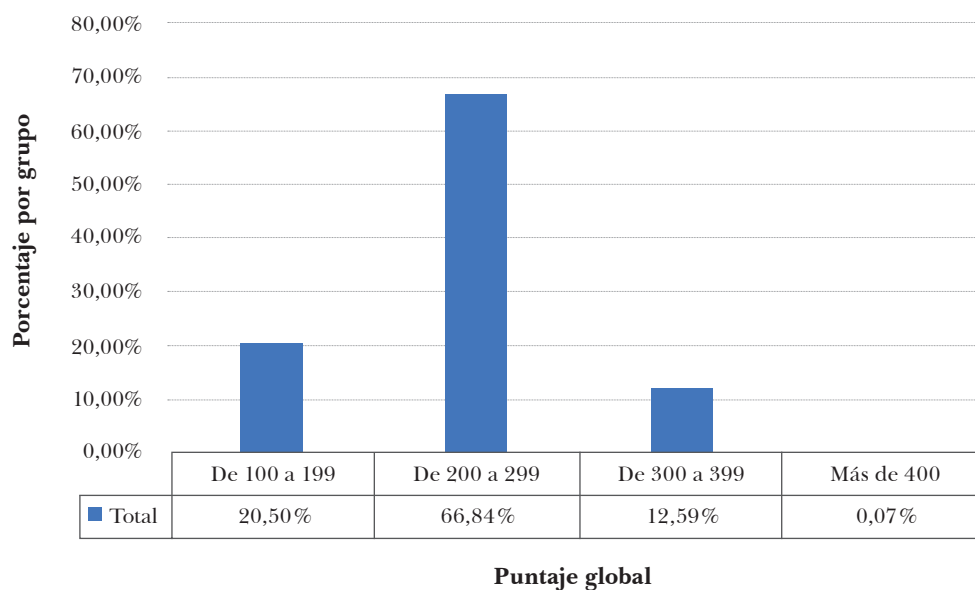
[146]

**Figura 10.** Distribución porcentual por estrato, agrupada por puntaje



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

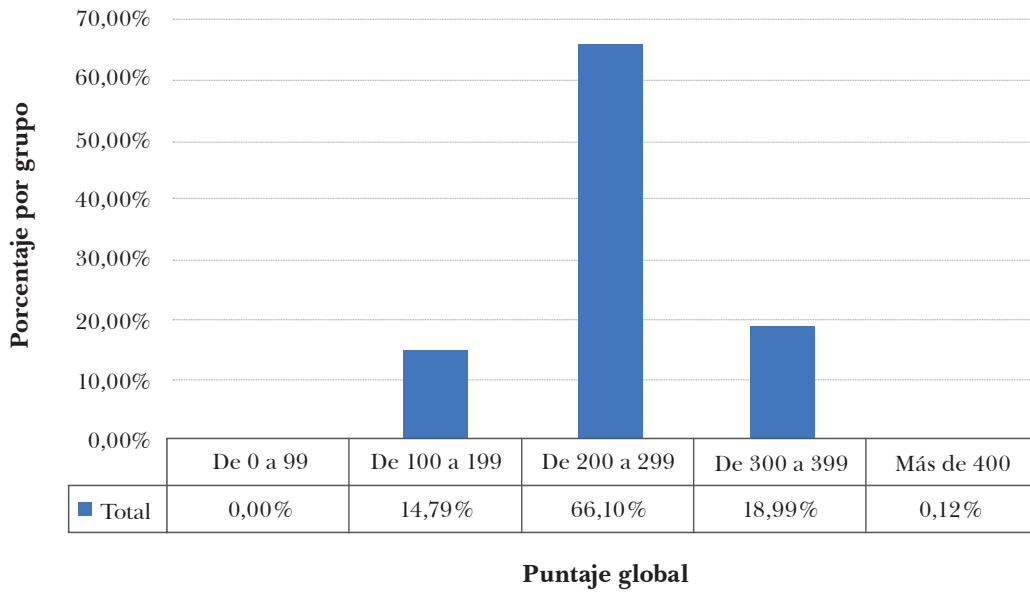
**Figura 11.** Distribución porcentual por puntaje para el estrato 1



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.



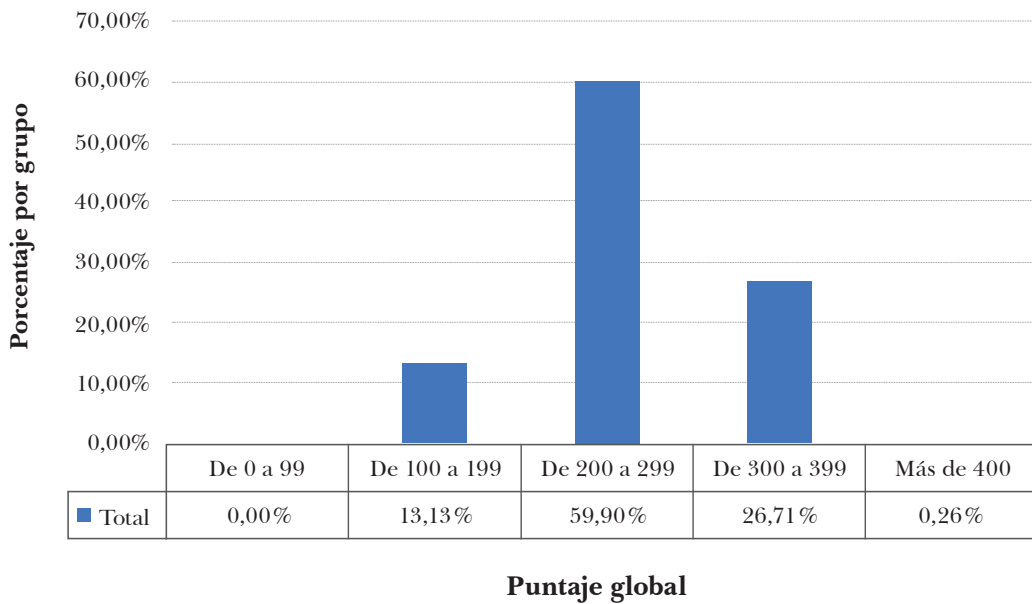
**Figura 12.** Distribución porcentual por puntaje para el estrato 2



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

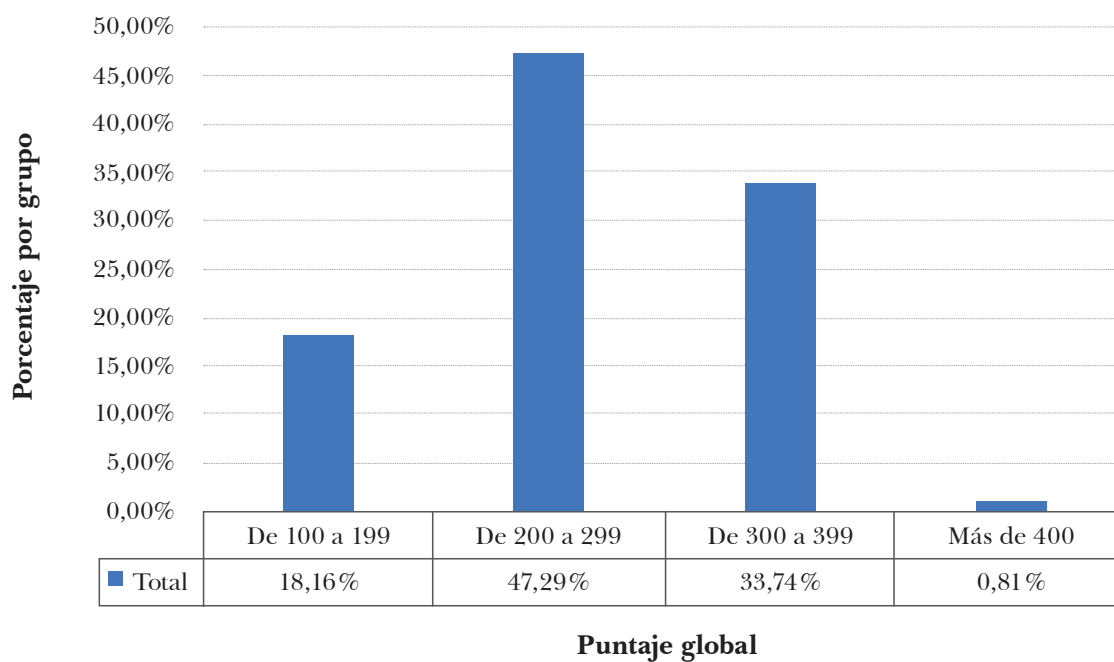
[148]

**Figura 13.** Distribución porcentual por puntaje para el estrato 3



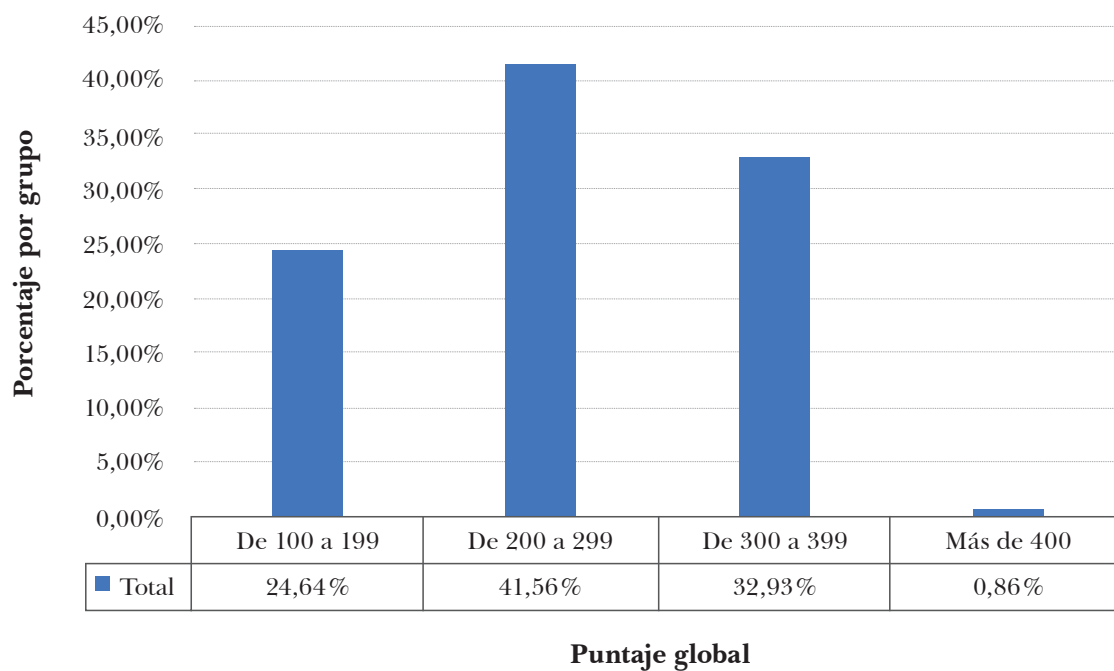
Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

**Figura 14.** Distribución porcentual por puntaje para el estrato 4



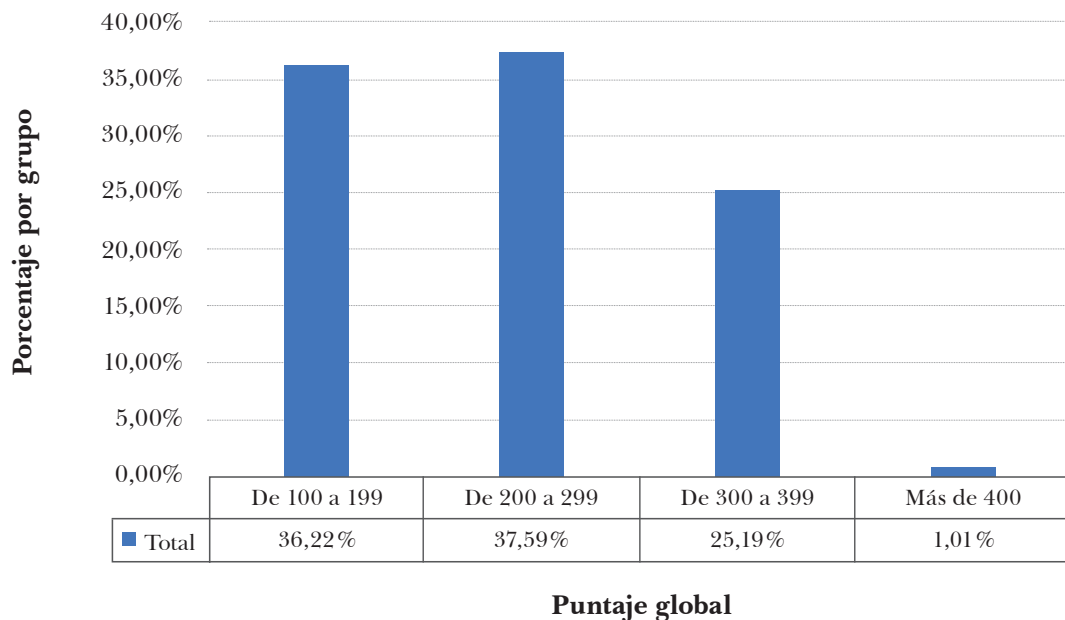
Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

**Figura 15.** Distribución porcentual por puntaje para el estrato 5



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

**Figura 16.** Distribución porcentual por puntaje para el estrato 6



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

[150]

Al respecto, de las figuras 11 a la 16 puede verse la distribución detallada de personas por estrato y grupo de puntaje. Resulta llamativo ver que mientras solo el 0,07 % de las personas de estrato 1 que respondieron el examen obtuvo más de 400 puntos, el porcentaje de personas en dicho grupo aumenta al 1,01 % en el estrato 6 —más de catorce veces de diferencia—. Así mismo, llama la atención que desde el estrato 4 en adelante no haya personas dentro del grupo que obtuvo entre 0 y 99 puntos.

Tales resultados parecen importantes en la medida en que evidencian una asociación entre el estrato socioeconómico y el rendimiento académico de los estudiantes. La tendencia clara de una mayor concentración de estudiantes con puntajes elevados en los estratos más altos y una menor presencia en los estratos más bajos evidenciaría la existencia de inequidades en el acceso a la educación de calidad y a los recursos académicos que la posibilitan. Esto sugeriría que el capital económico y el capital cultural de las familias de los estudiantes influyen de manera significativa en su puntaje en las pruebas Saber 11.

Lo anterior podría entenderse a la luz del concepto de *campo* de Bourdieu (1992, como se citó en Giménez, 1997). En sentido riguroso, el campo se define —al igual que todo espacio social— como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que las ocupan.

Bajo esta premisa, los estratos socioeconómicos se asemejarían a los *campos*, con sus propias dinámicas y recursos, en donde los integrantes de los estratos más altos tendrían un acceso más amplio a oportunidades educativas, culturales y económicas, lo que a su vez facilitaría la acumulación de un capital económico y cultural que beneficiaría su rendimiento académico. Por su lado, los estudiantes de estratos más bajos estarían en una posición del espacio social menos favorable para la adquisición y acumulación de dichos capitales.

En efecto, los estudios de factores asociados han mostrado que entre mejores condiciones socioeconómicas tengan quienes presentan las pruebas —lo que se refleja en 1) acceso a capital cultural objetivado, como la cantidad de libros o computadores en el hogar; o 2) la posesión (o falta) de características asociadas a indicadores que indagan por la pobreza multidimensional, tales como tener acceso a internet, o un lugar en casa habilitado para el estudio, etc.— mayores puntajes obtendrán (Rodríguez y Hernández, 2021). Por su parte, las investigaciones que indagan por los factores escolares han contribuido a la comprensión de la forma en la que la disponibilidad y el uso de este tipo de recursos inciden positivamente en los aprendizajes de los estudiantes (Alvis, 2012; Amponsah, et. al., 2022; Barrios, et. al., 2021).

### **Colegios oficiales y no oficiales**

Esta premisa podría constatararse al revisar la relación entre el puntaje y el tipo de colegio (Figura 17). En efecto, al revisar dicha gráfica es posible reconocer que existen diferencias significativas en el puntaje entre las instituciones oficiales y las no oficiales: mientras que en la distribución de estudiantes que obtuvieron un puntaje entre 0 y 99 puntos el 34,38 % eran de colegio no oficial y el 65,62 % de colegio oficial, esta proporción se invierte en los grupos con puntajes más altos, puesto que el grupo que obtuvo más de 400 puntos está constituido en un 71,89 % por estudiantes de colegios no oficiales, y solo un 28,11 % por estudiantes de colegios públicos.

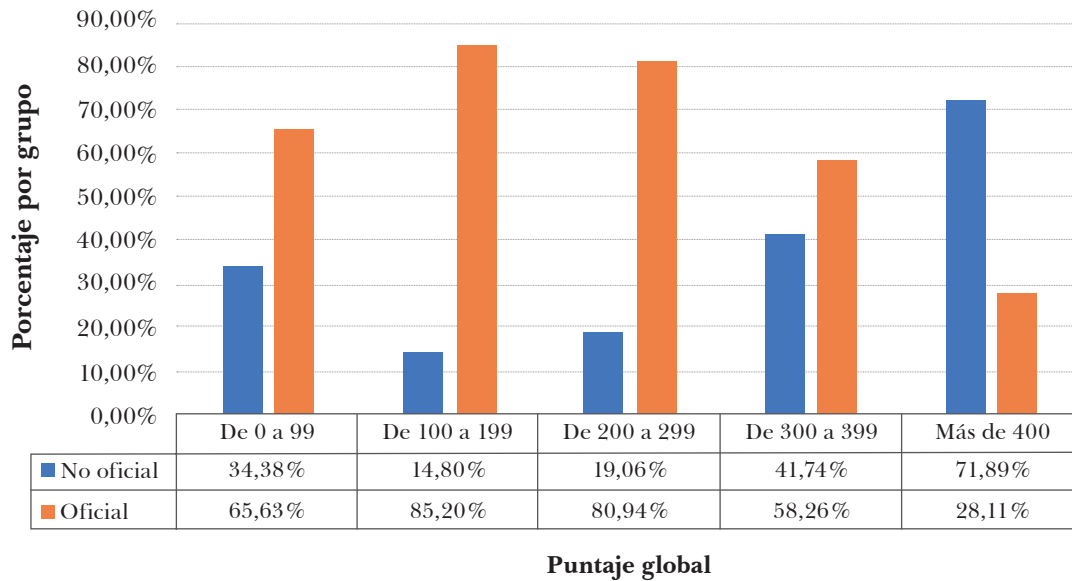
Los datos muestran que los estudiantes que asisten a colegios no oficiales —conformados tanto por los colegios de régimen administrativo privado como por los de régimen especial— tienen una mayor representación en los grupos con puntajes más altos, mientras que aquellos que asisten a colegios oficiales tienen una mayor presencia en el grupo de estudiantes con puntajes más bajos. Estas disparidades podrían atribuirse a variables tales como la disponibilidad de recursos, la cantidad de estudiantes por aula, la calidad de la infraestructura, la formación y experiencia de los docentes, y el enfoque pedagógico de cada tipo de colegio.

Pese a esto, tales diferencias no deben interpretarse como una afirmación absoluta sobre la calidad de la educación en cada tipo de colegio<sup>3</sup>. Sin embargo, resulta importante analizar, comprender y abordar las inequidades en el sistema educativo para asegurar que todos

3 Lo que sucede en el grupo que obtuvo un puntaje entre 0 y 99 da cuenta de ello, pues allí el porcentaje de estudiantes de colegios privados es, incluso, mayor a los puntajes comprendidos entre 100 y 299.

los estudiantes, independientemente del tipo de colegio al que asistan, tengan igualdad de oportunidades para desarrollar sus habilidades y potencialidades.

**Figura 17.** Distribución porcentual por naturaleza del colegio (oficial/no oficial), agrupada por puntaje



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

[152]

**Tabla 7.** Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y naturaleza del colegio

Grupo	No oficial		Oficial	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	11	34,38%	21	65,63%
De 100 a 199	14793	14,80%	85162	85,20%
De 200 a 299	63273	19,06%	268634	80,94%
De 300 a 399	41708	41,74%	58225	58,26%
Más de 400	693	71,89%	271	28,11%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Para Bourdieu, estas disparidades son una manifestación de las inequidades en la distribución del capital cultural y el capital económico en la sociedad. Los colegios no oficiales, al contar, por lo general, con mayores recursos financieros, tendrían la capacidad de ofrecer

un entorno educativo más beneficioso para el aprendizaje —infraestructura moderna, diversidad curricular, docentes altamente cualificados, etc.—, lo que contribuiría a que sus estudiantes acumulen una mayor cantidad de capital cultural y, por ende, a un mejor rendimiento en las evaluaciones académicas. En contraste, los colegios oficiales, con recursos económicos más limitados, pueden enfrentar obstáculos adicionales para el proceso de aprendizaje —pensemos en el hacinamiento en las aulas, la obsolescencia tecnológica, o la falta de actualización de sus docentes—. Además, el *habitus* generado en cada tipo de colegio podría moldear la manera en que los estudiantes abordan las pruebas y cómo perciben sus propias capacidades; es decir, dicho *habitus* incidiría en la forma en la que los estudiantes interiorizan y asumen sus propios conocimientos, actitudes y habilidades en el ámbito escolar, lo que influiría en su disposición hacia el rendimiento académico.

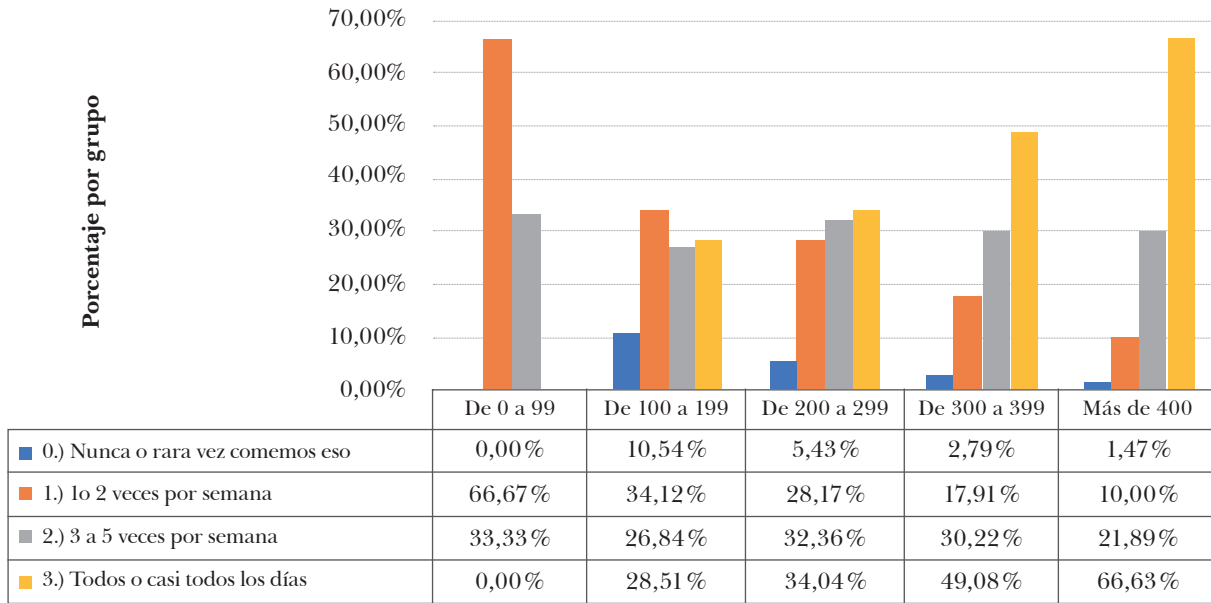
Desde luego, es necesario problematizar y relativizar estas conjeturas, pues es claro que desde hace varios años los gobiernos nacionales y locales han venido implementado políticas en aras de fortalecer la educación pública en el país. Esto aplica tanto en lo relativo a infraestructura y dotación tecnológica como a las becas que buscan que los docentes del magisterio puedan cursar especializaciones, maestrías y doctorados, bajo la premisa de que estas contribuyen al fortalecimiento de sus competencias pedagógicas y sus conocimientos disciplinares. De igual forma, la educación privada no está exenta de problemas que incidirían sobre su calidad; en efecto, los colegios privados, especialmente aquellos ubicados en estratos bajos, también contarían con características negativas que incidirían sobre los aprendizajes de sus estudiantes: docentes mal remunerados y con baja formación académica, problemas en sus instalaciones, directivos autoritarios y con poca vigilancia por parte de las entidades administrativas, etc.

### **Alimentación y electrodomésticos**

Con todo, las diferencias económicas y culturales entre los estudiantes no se reducirían al estrato donde se ubica su vivienda o al tipo de colegio en el que estudian, pues se materializarían en su cotidianidad en aspectos como la alimentación o la posesión de ciertos bienes. Al respecto, la Figura 18 muestra la proporción de estudiantes por grupo de puntaje según la frecuencia en la que consumen alimentos como carnes, pescados o huevos. Como puede apreciarse, mientras que en el grupo que obtuvo entre 100 y 199 puntos el porcentaje de estudiantes que nunca o rara vez consume ese tipo de alimentos es de un 10,54 %, el porcentaje se reduce significativamente al 1,47 % en el grupo que obtuvo más de 400 puntos; de manera inversa, mientras que el 28,51 % del grupo que obtuvo entre 100 y 199 puntos reportó comer estos alimentos todos o casi todos los días, ese porcentaje subió al 66,63 % en el grupo que sacó más de 400 puntos en la prueba.



**Figura 18.** Distribución porcentual por respuesta a la pregunta “¿cuántas veces a la semana consume carnes, pescados o huevos?”, agrupada por puntaje



**Puntaje global**

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

[154]

**Tabla 8.** Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y por respuesta a la pregunta “¿cuántas veces a la semana consume carnes, pescados o huevos?”

Grupo	0.) Nunca o rara vez comemos eso		1.) 1 o 2 veces por semana	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		0,00%	2	66,67%
De 100 a 199	9476	10,54%	30683	34,12%
De 200 a 299	17008	5,43%	88143	28,17%
De 300 a 399	2695	2,79%	17287	17,91%
Más de 400	14	1,47%	95	10,00%

Grupo	2.) 3 a 5 veces por semana		3.) Todos los días	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	1	33,33%		0,00%
De 100 a 199	24137	26,84%	25637	28,51%
De 200 a 299	101276	32,36%	106524	34,04%
De 300 a 399	29170	30,22%	47375	49,08%
Más de 400	208	21,89%	633	63,63%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Estas tendencias son similares en otras variables que indagaron por los hábitos alimenticios de los estudiantes que presentaron la prueba, como por ejemplo la leche y sus derivados, los cereales, las frutas, y las legumbres, o por la posesión de bienes y servicios en su hogar, tales como consolas de videojuegos, automóviles, televisión, horno microondas, lavadora, computadores, o internet. En este sentido, al explorar las diferencias en los hábitos alimenticios y la posesión de bienes entre grupos socioeconómicos se reflejarían las expresiones visibles del capital económico en la vida cotidiana de los estudiantes; sus patrones de alimentación y la disponibilidad de ciertos bienes en el hogar no serían solo casualidades, ya que, en realidad, estarían arraigados a su posición en el espacio social. En este contexto, las diferencias en la frecuencia de consumo de alimentos nutritivos, como carnes, pescados, huevos y otros elementos esenciales en una dieta balanceada, podrían vincularse con la capacidad de acceder a una alimentación adecuada que a su vez afectaría el desarrollo cognitivo de las personas y con ello en su capacidad para concentrarse y rendir en sus estudios.

Por su parte, los datos apoyan que la posesión de bienes y servicios en el hogar también guardaría relación con el éxito escolar. Por ejemplo, la disponibilidad de tecnología, como computadoras e internet, podría influir en la capacidad de un estudiante a la hora de acceder a información de calidad, recursos educativos en línea o a la posibilidad de contrastar fuentes. Pese a esto, es importante problematizar la incidencia del factor tecnológico, pues si bien la presencia de dotaciones tecnológicas en el ámbito educativo constituye un avance significativo que abre nuevas posibilidades para el aprendizaje de los estudiantes, no es menos cierto que la mera disponibilidad de tecnología no garantiza de manera automática el desarrollo de habilidades vinculadas con la obtención, contrastación y análisis de información (UNESCO, 2023). En efecto, en un reciente estudio de la UNESCO (2023), se muestra cómo la sola posesión de dispositivos tecnológicos o el acceso a servicios relacionados con estos son insuficientes si no van acompañados de procesos pedagógicos y culturales que faciliten su adecuado uso en el ámbito educativo.

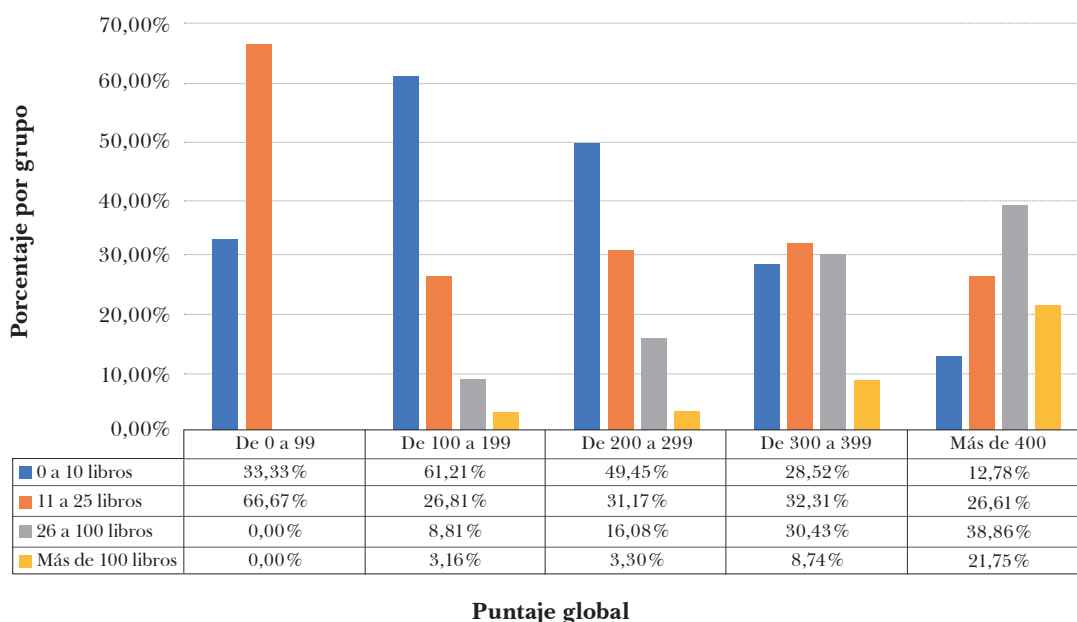
Así, más allá de la democratización de estas tecnologías, debe haber políticas encaminadas a que las y los educadores puedan adquirir competencias digitales que trasciendan el manejo de las herramientas y logren, por una parte, integrar el mundo digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva, como, por ejemplo, a través del diseño de actividades que fomenten el pensamiento crítico y la resolución de problemas mediante el uso de recursos digitales, y por otra, mantenerse al tanto de las tendencias y herramientas que contribuyen a la apropiación de la tecnología en el aula. Adicionalmente, resulta de vital importancia involucrar a las familias en los procesos de apropiación tecnológica para que tengan la posibilidad de acompañar a sus hijos en el uso responsable y didáctico de las herramientas digitales y establecer normas y límites para su uso.

Ahora bien, si tenemos en cuenta los resultados precedentes, las diferencias en el rendimiento académico no solo serían el producto de factores internos de los estudiantes, sino que estarían relacionadas también con las condiciones socioeconómicas y culturales en las que viven.

### Capital cultural

Al explorar la relación entre la cantidad de libros en el hogar y el puntaje obtenido (Figura 19), es posible observar que, mientras que la totalidad de estudiantes que obtuvieron entre 0 y 99 puntos tienen menos de veinticinco libros en su hogar, el grupo que obtuvo más de 400 puntos está conformado en un 38,86 % por quienes tienen entre veintiséis y cien libros, y en un 21,75 % por quienes tienen más de cien libros. Puesto que los libros, según Bourdieu y Passeron (1964), son una expresión del capital cultural objetivado, no resulta extraña esta relación.

**Figura 19.** Distribución porcentual ponderada por cantidad de libros en el hogar, agrupada por puntaje



[156]

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

**Tabla 9.** Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y cantidad de libros en el hogar

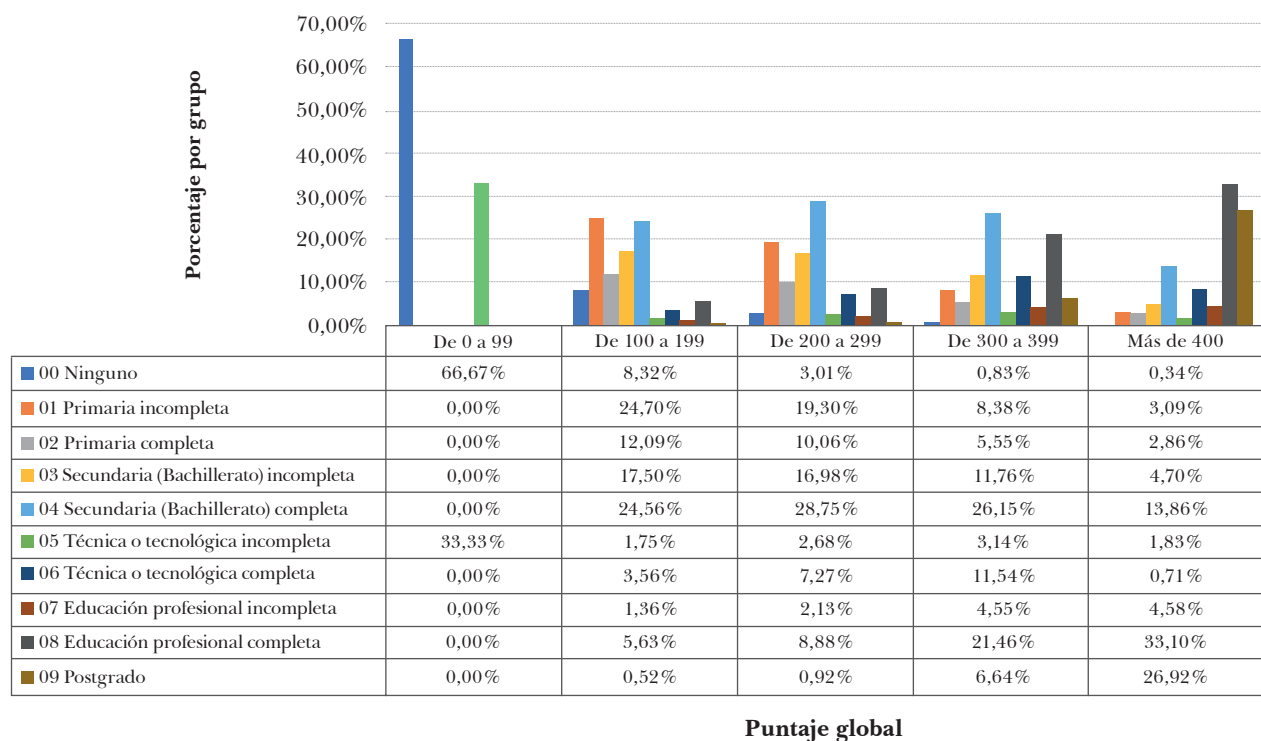
Grupo	0 a 10 libros		11 a 25 libros	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	1	33,33%	2	66,67%
De 100 a 199	52246	61,21%	22884	26,81%
De 200 a 299	150635	49,45%	94957	31,17%
De 300 a 399	27276	28,52%	30898	32,31%
Más de 400	121	12,78%	252	26,61%

Grupo	26 a 100 libros		Más de 100 libros	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		00,00%		00,00%
De 100 a 199	7521	8,81%	2699	3,16%
De 200 a 299	48974	16,08%	10065	3,30%
De 300 a 399	29104	30,43%	8358	8,74%
Más de 400	386	38,86%	206	21,75%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

En efecto, la presencia de una mayor cantidad de libros en el hogar podría estar vinculada de manera significativa no solo con el acceso y la exposición a una amplia variedad de temas, sino también con el desarrollo de habilidades de lectura crítica que incidirían positivamente en los resultados del examen. Así, en los estudiantes que hacen parte de familias que tienen un mayor capital cultural podría desarrollarse una estimulación cognitiva temprana que influiría en aspectos tales como la curiosidad, la indagación o la creatividad. En este sentido, los hallazgos presentados refuerzan la idea de que la desigualdad en el acceso al capital cultural, manifestado en este caso en la cantidad de libros en el hogar, puede tener un impacto específico en los resultados del examen.

Figura 20. Distribución porcentual por nivel educativo del padre, agrupada por puntaje



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

[157]

**Tabla 10.** Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y nivel educativo del padre

Grupo	00. Ninguno		01. Primaria incompleta	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	2	66,67%		0,00%
De 100 a 199	7033	8,32%	20877	24,70%
De 200 a 299	8651	3,01%	55399	19,30%
De 300 a 399	716	0,83%	7254	8,38%
Más de 400	3	0,34%	27	3,09%

Grupo	02. Primaria completa		03. Secundaria (bachillerato) incompleta	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		0,00%		0,00%
De 100 a 199	10219	12,09%	14792	17,50%
De 200 a 299	28884	10,06%	48735	16,98
De 300 a 399	4807	5,55%	10175	11,76%
Más de 400	25	2,86%	41	4,70%

Grupo	04. Secundaria (Bachillerato) completa		05. Técnica o tecnológica incompleta	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		0,00%	1	33,33%
De 100 a 199	20761	24,562%	1482	1,75%
De 200 a 299	82515	28,75%	7701	2,68%
De 300 a 399	22635	26,15%	2714	3,14%
Más de 400	121	13,86%	16	1,83%

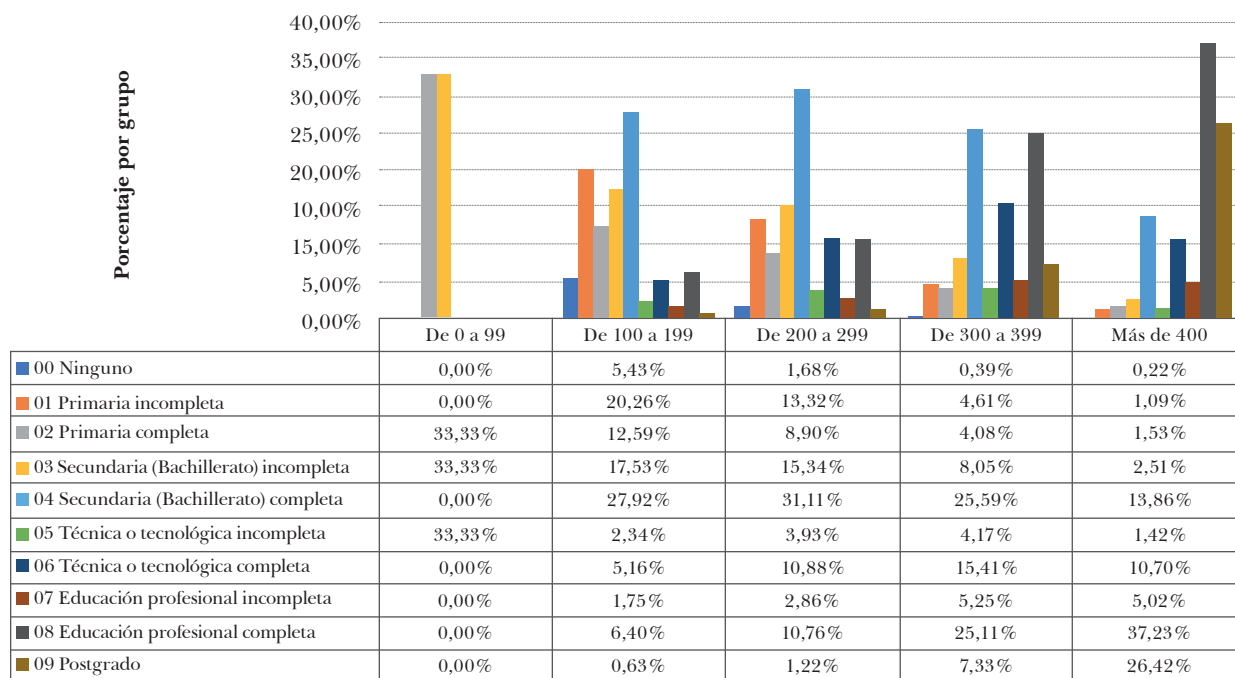
Grupo	06. Técnica o tecnológica completa		07. Educación profesional incompleta	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		0,00%		0,00%
De 100 a 199	3013	3,56%	1149	1,36%
De 200 a 299	20869	7,27%	6123	2,13%
De 300 a 399	9991	11,54%	3942	4,55%
Más de 400	76	8,71%	40	4,58%

[158]

Grupo	08. Educación profesional completa		09. Posgrado	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		0,00%		0,00%
De 100 a 199	4756	5,53%	441	0,52%
De 200 a 299	25493	8,88%	2633	0,92%
De 300 a 399	18574	21,46%	5757	6,64%
Más de 400	289	33,10%	235	26,92%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

**Figura 21.** Distribución porcentual por nivel educativo de la madre, agrupada por puntaje



**Puntaje global**

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

**Tabla 11.** Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y nivel educativo de la madre

Grupo	00. Ninguno		01. Primaria incompleta	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		00,00%		0,00%
De 100 a 199	4760	5,43%	17768	20,26%
De 200 a 299	5135	1,68%	40803	13,32%
De 300 a 399	363	0,39%	4297	4,61%
Más de 400	2	0,22%	10	1,09%

Grupo	02. Primaria completa		03. Secundaria (bachillerato) incompleta	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	1	33,33%	1	33,33%
De 100 a 199	11044	12,59%	15375	17,53%
De 200 a 299	27263	8,90%	46969	15,34%
De 300 a 399	3802	4,08%	7504	8,05%
Más de 400	14	1,53%	23	2,51%

Grupo	04. Secundaria (Bachillerato) completa		05. Técnica o tecnológica incompleta	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		0,00%	1	33,33%
De 100 a 199	24492	27,92%	2050	2,34%
De 200 a 299	95275	31,11%	12027	3,93%
De 300 a 399	23842	25,59%	3887	4,17%
Más de 400	127	13,86%	13	1,42%

Grupo	06. Técnica o tecnológica completa		07. Educación profesional incompleta	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		0,00%		0,00%
De 100 a 199	4522	5,16%	1532	1,75%
De 200 a 299	33311	10,88%	8745	2,86%
De 300 a 399	14358	15,41%	4895	5,25%
Más de 400	98	10,70%	46	5,02%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

[160]

Si seguimos esta lógica, la Figura 20 da cuenta de la relación entre el puntaje y el nivel educativo del padre del estudiante, y la figura 21 entre el puntaje y el nivel educativo de la madre<sup>4</sup>. Como puede verse, existe una correlación entre el nivel educativo de los padres y los resultados del examen, pues mientras que el grupo que obtuvo entre 100 y 199 puntos está constituido en un 24,7 % por estudiantes cuyo padre tiene un nivel educativo de primaria incompleta, y de un 20,26 % cuya madre tiene este mismo nivel, en el grupo que obtuvo más de 400 puntos este nivel educativo corresponde solo a un 3,09 % y 1,09 % respectivamente. De manera inversa, el grupo que obtuvo un puntaje superior a los 400 puntos está conformado en un 26,92 % por padres con posgrado y en un 26,42 % por madres con este mismo nivel educativo.

Estas cifras confirmarían que existe una relación intrínseca entre el nivel educativo de los padres y el desempeño académico de los estudiantes (Espejel y Jiménez, 2020) en las pruebas Saber 11. Así, la correspondencia entre el porcentaje de estudiantes con padres que han completado estudios de posgrado y sus altos puntajes sugiere que el capital cultural institucionalizado de las familias también influiría en la capacidad de los estudiantes para enfrentar con éxito este tipo de pruebas; esto podría deberse a que los hogares donde los padres poseen niveles educativos más altos tienden a promover una mentalidad enfocada en la educación y un ambiente propicio para el aprendizaje desde una edad temprana. Por su parte, los hogares con niveles educativos más bajos podrían encontrarse con múltiples desafíos a la hora de proporcionar el mismo nivel de apoyo a la formación de sus hijos.

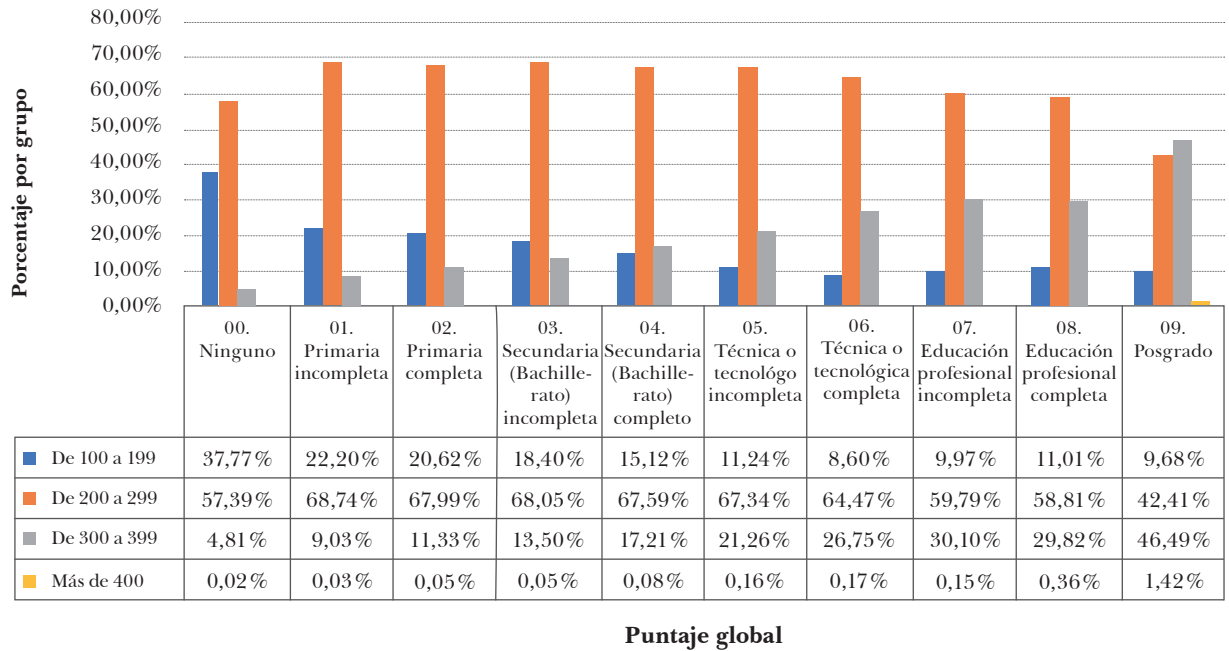
Al respecto, Bourdieu (2011) señala que las familias con mayores recursos culturales y económicos tendrían la capacidad de transmitir ciertas ventajas a sus hijos, ya sea a través de la transmisión de un habitus más propenso al aprendizaje y la adquisición de determinado capital cultural, o mediante el acceso a recursos extracurriculares y oportunidades que enriquecerían su desarrollo intelectual. Entre este tipo de aspectos sobresaldrían factores relacionados con el uso del tiempo libre, los gustos en materia de consumo cultural, el interés por la salud física, mental y emocional, la estimulación cognitiva desde los primeros momentos de la infancia, las clases con maestros particulares (Blanco, 2014, 2017) o, más tardíamente, el acceso a cursos preicfes y preuniversitarios que les brindarían ventajas competitivas frente a este tipo de pruebas, entre otros. Esta acumulación de ventajas tempranas contribuiría a crear una brecha entre los grupos socioeconómicos, donde aquellos con menos recursos enfrentarían mayores obstáculos para alcanzar el mismo nivel de éxito académico.

Así mismo, al revisar la relación entre el puntaje, el nivel educativo de los padres de quien presentó el examen y el estrato socioeconómico de su lugar de residencia, puede verse que el capital cultural de padres y madres —representado por su nivel educativo— se relaciona de manera importante con los resultados de la prueba. En efecto, tanto para los estratos 1 y 2 (Figuras 22 y 23) como para los estratos 5 y 6 (Figuras 24 y 25) se aprecia una clara tendencia a obtener peores resultados entre menor sea el nivel educativo de los padres, y un mayor rendimiento en el examen entre más alto sea su nivel de escolaridad.

4 En este caso fueron excluidos del análisis las respuestas correspondientes a “no sabe” y “no aplica”.



**Figura 22.** Distribución porcentual por nivel educativo del padre para estratos 1 y 2, agrupada por puntaje



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

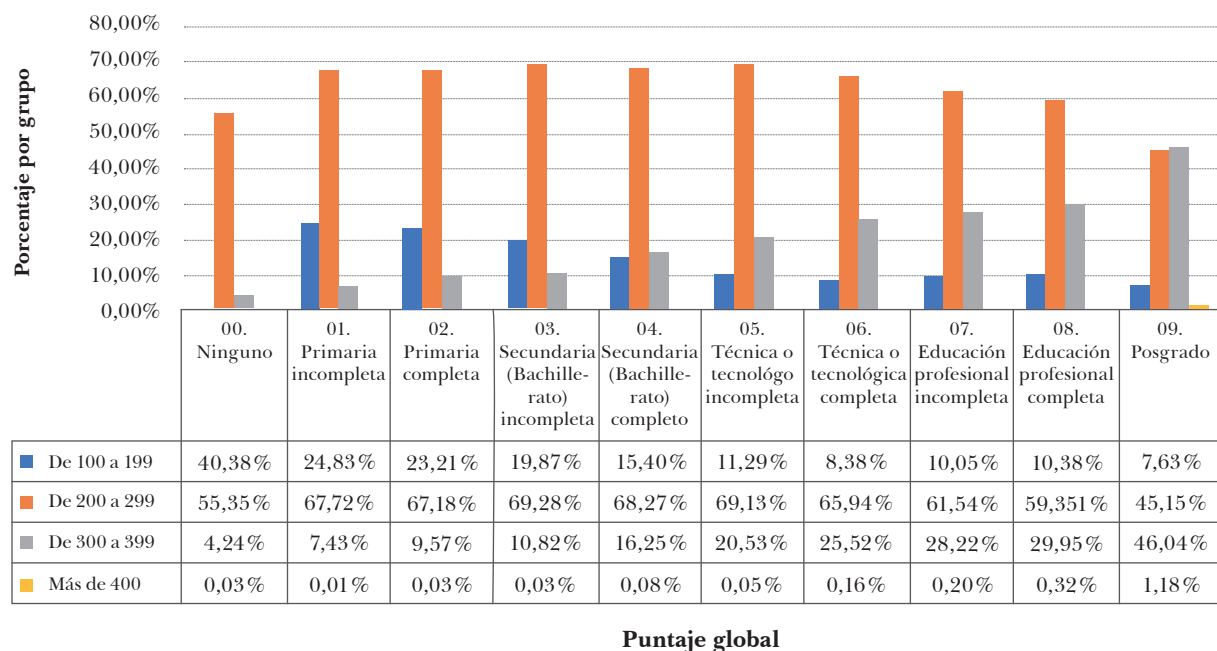
[162]

**Tabla 12.** Cantidad de personas, agrupadas por puntaje y nivel educativo del padre, para los estratos 1 y 2

Nivel educativo	Puntaje			
	De 100 a 199	De 200 a 299	De 300 a 399	Más de 400
00. Ninguno	4253	6462	542	2
01. Primaria incompleta	14287	44232	5810	17
02. Primaria completa	6693	22070	3679	17
03. Secundaria (Bachillerato) incompleta	9380	34693	6884	25
04. Secundaria (Bachillerato) completo	12718	56836	14468	65
05. Técnica o tecnológica incompleta	769	4609	1455	11
06. Técnica o tecnológica completa	1793	13437	5576	35
07. Educación profesional incompleta	546	3276	1649	8
08. Educación profesional completa	2253	12032	6101	74
09. Posgrado	204	894	980	30

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

**Figura 23.** Distribución porcentual por nivel educativo de la madre para los estratos 1 y 2, agrupada por puntaje



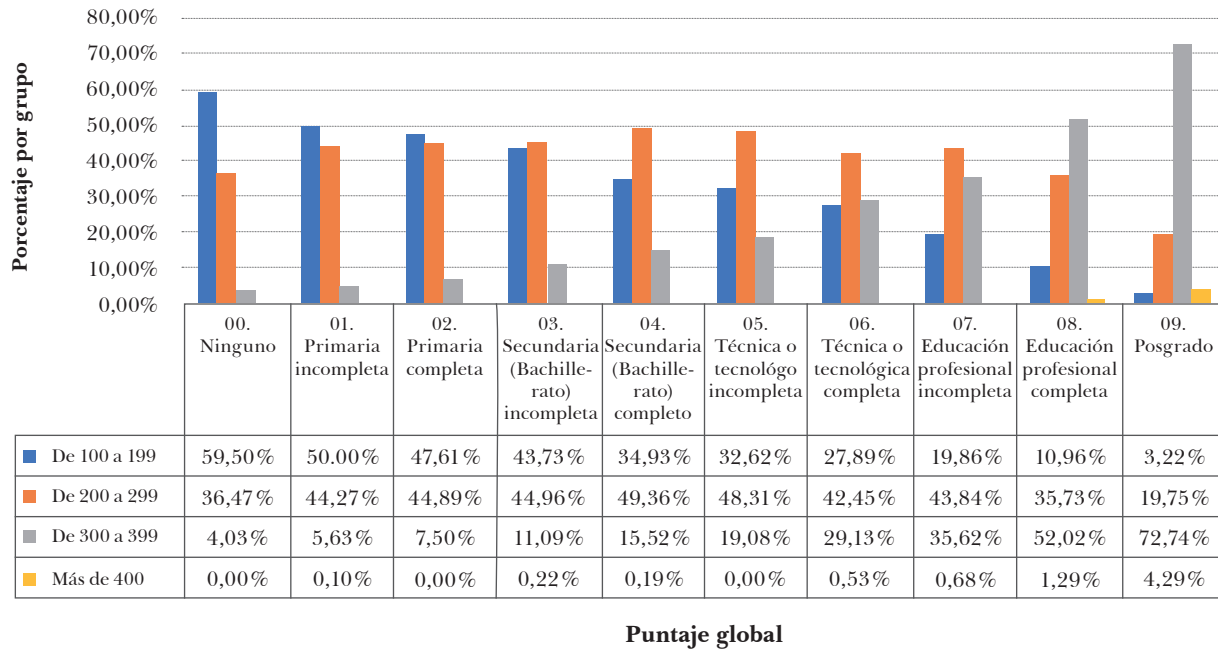
Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

**Tabla 13** Cantidad de personas, agrupadas por puntaje y nivel educativo de la madre, para los estratos 1 y 2

Nivel educativo	Puntaje			
	De 100 a 199	De 200 a 299	De 300 a 399	Más de 400
00. Ninguno	2923	4007	307	2
01. Primaria incompleta	11981	32672	3586	7
02. Primaria completa	7284	21083	3004	10
03. Secundaria (Bachillerato) incompleta	9941	34658	5411	16
04. Secundaria (Bachillerato) completo	15280	67727	16124	77
05. Técnica o tecnológica incompleta	1151	7734	2297	6
06. Técnica o tecnológica completa	2804	22059	8537	53
07. Educación profesional incompleta	760	4654	2134	15
08. Educación profesional completa	2819	16120	8133	87
09. Posgrado	233	1379	1406	36

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

**Figura 24.** Distribución porcentual por nivel educativo del padre, agrupada por puntaje, para los estratos 5 y 6



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

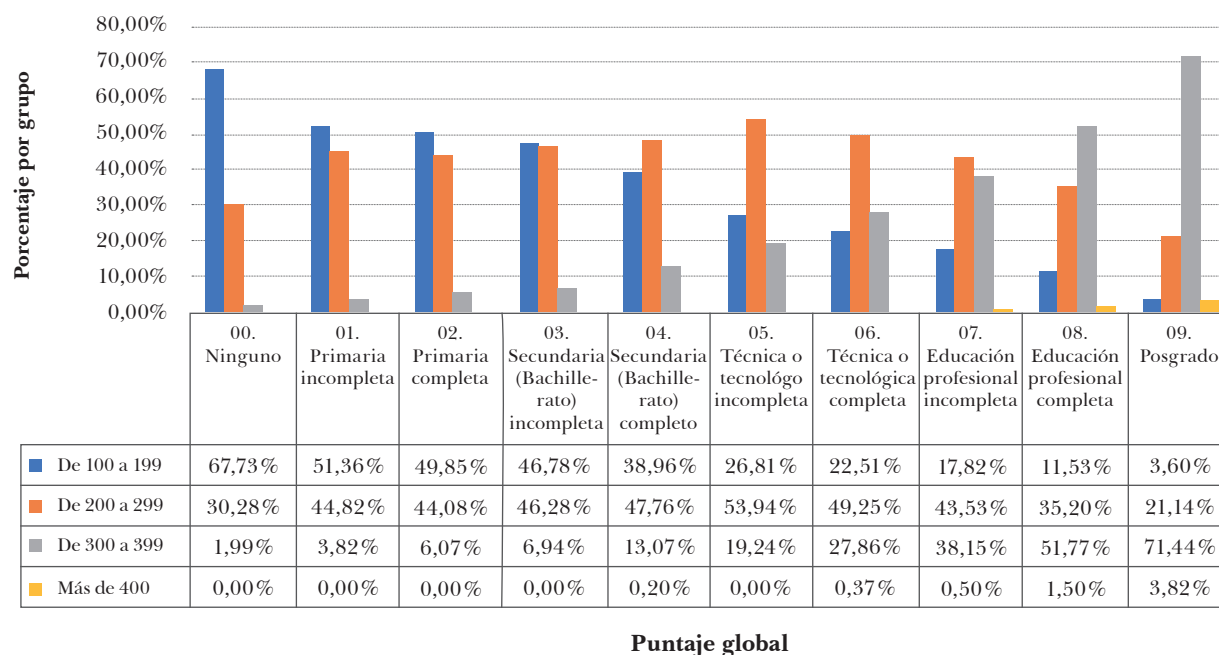
[164]

**Tabla 14.** Cantidad de personas, agrupadas por puntaje y nivel educativo del padre, para los estratos 5 y 6

Nivel educativo	Puntaje			
	De 100 a 199	De 200 a 299	De 300 a 399	Más de 400
00. Ninguno	354	217	24	
01. Primaria incompleta	524	464	59	1
02. Primaria completa	368	347	58	
03. Secundaria (Bachillerato) incompleta	603	620	153	3
04. Secundaria (Bachillerato) completo	738	1043	328	4
05. Técnica o tecnológica incompleta	106	157	62	
06. Técnica o tecnológica completa	157	239	164	3
07. Educación profesional incompleta	87	192	156	3
08. Educación profesional completa	314	1024	1491	37
09. Posgrado	42	258	950	56

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

**Figura 25.** Distribución porcentual por nivel educativo de la madre, agrupada por puntaje, para los estratos 5 y 6



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

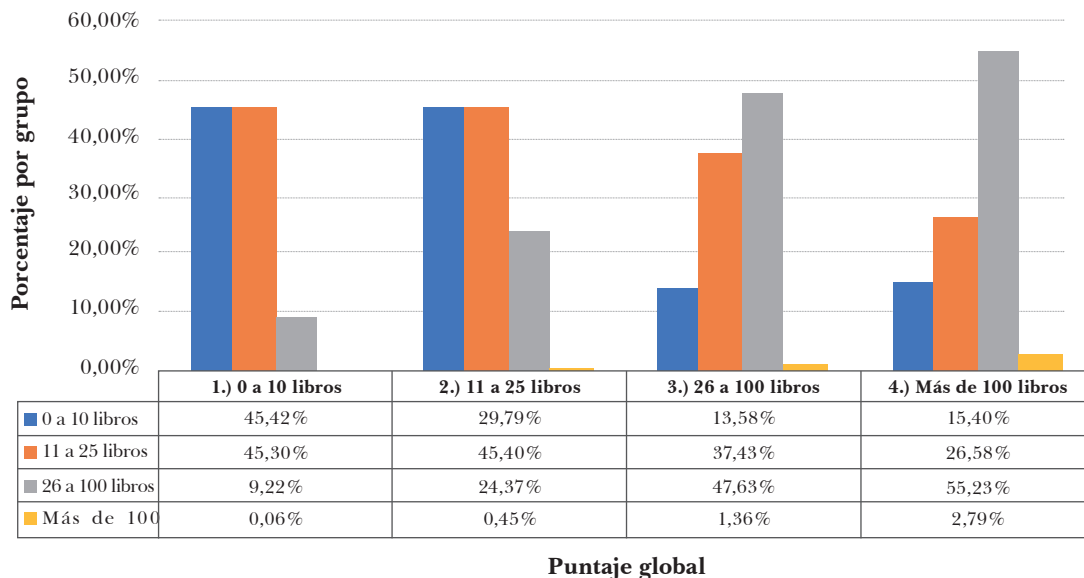
**Tabla 15.** Cantidad de personas, agrupadas por puntaje y nivel educativo de la madre, para los estratos 5 y 6

Nivel educativo	Puntaje			
	De 100 a 199	De 200 a 299	De 300 a 399	Más de 400
00. Ninguno	170	76	5	
01. Primaria incompleta	471	411	35	
02. Primaria completa	493	436	60	
03. Secundaria (Bachillerato) incompleta	647	640	96	
04. Secundaria (Bachillerato) completo	775	950	260	4
05. Técnica o tecnológica incompleta	85	171	61	
06. Técnica o tecnológica completa	181	396	224	3
07. Educación profesional incompleta	106	259	227	3
08. Educación profesional completa	377	1151	1693	49
09. Posgrado	48	282	953	51

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Pese a esto, no deja de ser llamativo que incluso en los estratos más altos de la sociedad — estratos 5 y 6, para este caso concreto— el nivel de escolaridad de padres y madres sigue guardando una relación importante con el éxito en este tipo de pruebas, pues mientras que el 67,73 % de quienes eran hijos de una madre sin ninguna formación académica obtuvieron entre 100 y 199 puntos, este porcentaje se redujo significativamente a tan solo un 3,6 % para quienes eran hijos de una madre con posgrado. De igual manera, mientras que solo el 1,99 % de los hijos de una madre sin estudios obtuvo entre 300 y 399 puntos, este porcentaje aumentó hasta el 71,44 % para los hijos de madres con posgrado. Así, podría asumirse que la brecha en el rendimiento entre los hijos de madres con diferentes niveles educativos en estratos sociales privilegiados evidenciaría que resultan más significativas las diversas formas en las que se presenta, acumula y se transmite generacionalmente el capital cultural, que, incluso, el capital económico del hogar.

**Figura 26.** Distribución porcentual por cantidad de libros en el hogar para los estratos 5 y 6, agrupada por puntaje



[166]

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

**Tabla 16.** Cantidad de personas, agrupadas por puntaje y por cantidad de libros en el hogar, para los estratos 5 y 6

Grupo	Cantidad de libro en el hogar			
	1.) 0 a 10 libros	2.) 11 a 25 libros	3.) 26 a 100 libros	4.) Más de 100 libros
De 100 a 199	1537	929	490	259
De 200 a 299	1533	1416	1351	447
De 300 a 399	312	760	1719	929
Más de 400	2	14	49	47

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Finalmente, la Figura 26 muestra la relación que hay para los estratos altos entre la cantidad de libros en el hogar y el puntaje en las pruebas Saber 11. En ella se puede apreciar una tendencia similar a la que ocurre con el nivel educativo de los padres, pues entre mayor cantidad de libros, mayor es la participación porcentual en los grupos con puntajes más altos; esto reforzaría la idea no solo de que la presencia de elementos asociados al capital cultural, como la lectura y el aprendizaje, influyen positivamente en los resultados académicos, sino también que la relación entre el capital económico y el capital cultural contiene matices que deben ser tenidos en cuenta en la interpretación de este tipo de pruebas. Lo anterior mostraría que existe una tendencia de asociación incluso más fuerte entre el puntaje y los factores culturales de los estudiantes que entre el puntaje y los aspectos económicos. Desde luego, esto no implica desconocer el hecho de que existe una relación estrecha entre el capital cultural y el capital económico, pues a partir del segundo es posible la adquisición de bienes y servicios que nutren e incentivan la adquisición del primero.

## CONCLUSIONES

A pesar de los innegables esfuerzos que se han adelantado para elevar la cobertura y la calidad de la educación formal en el contexto nacional, aún son visibles diversos factores que obstaculizan la consecución de estándares de equidad educativa acordes a las demandas y necesidades de la población. Tales factores, como vimos, están íntimamente ligados al capital cultural y al capital económico de los individuos, lo que contribuye tanto a la perpetuación de las desigualdades educativas como a la reproducción de las diferencias que se presentan en las pruebas Saber 11.

Al respecto, estas pruebas han emergido como una herramienta utilizada no solo para valorar el desempeño académico de los estudiantes en Colombia, sino también para la formulación de políticas públicas, en la medida en que ayudarían a reconocer aquellos factores que repercuten sobre el rendimiento escolar. En efecto, los análisis que se desprenden de los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11 —y, en general, en las pruebas estandarizadas— suelen convertirse en insumos que orientan la formulación de los planes de desarrollo nacionales y municipales que contribuyen a la formulación de hojas de ruta que buscan atacar problemáticas relacionadas con la desigualdad y la baja calidad en la educación; en este sentido, este tipo de herramientas pueden ser entendidas como instrumentos que tienen el potencial de influir positivamente en la formulación de políticas orientadas a la superación de las brechas que inciden negativamente en los aprendizajes. Algunos ejemplos los encontramos en programas que se han venido implementando —tanto a nivel nacional como local— que buscan no solo mejorar la infraestructura y las dotaciones de las instituciones escolares, sino también promover su calidad a través de 1) becas y créditos condonables para facilitarles a las y los docentes el acceso a estudios de posgrado; 2) procesos de acompañamiento docente para la actualización de sus saberes disciplinares y pedagógicos; 3) estrategias institucionales de innovación en el aula y gestiones de liderazgo institucional; 4) procesos de articulación con el sector productivo, en aras de provocar diálogos que faciliten la pertinencia de los aprendizajes escolares; o 5) alternativas para gestionar un tránsito adecuado del colegio a través de la orientación socio-ocupacional. De igual forma, los

resultados de estos estudios han contribuido a la promoción de apuestas como la extensión de las jornadas de estudio (como el programa 40x40, o las jornadas únicas y extendidas) o los centros de interés (en áreas como astronomía, artes plásticas y visuales, robótica, etc.), las cuales se han convertido en referentes que buscan el desarrollo integral de los ciudadanos y su correcta inserción en la vida social.

Ahora bien, el estudio de tales resultados evidencia también la presencia de diversos factores relacionados con el capital cultural y el capital económico de los estudiantes que impactan de manera directa sus puntajes en la prueba. Los datos muestran una marcada diferencia entre los puntajes obtenidos por los estudiantes a partir de las relaciones entre características tales como su género, su ubicación geográfica, el estrato socioeconómico de su residencia, el tipo de colegio, su acceso a ciertos bienes y servicios, la cantidad de libros en su hogar o el nivel educativo de sus padres. Todos estos aspectos están estrechamente relacionados con el capital cultural y el capital económico de sus padres y con su posición en el espacio social. Desde luego, es necesario hacer énfasis en la no uncausalidad de este tipo de variables sobre los resultados, pues se reconoce la interrelación de diversos factores —que incluirían variables de tipo académico, pedagógico, educativo e institucional— con aquellos que se relacionan con lo que ocurre afuera de la institución escolar.

[168]

Teniendo esto presente, se hace indispensable reconocer que los procesos educativos, dentro de los que se encuentran las pruebas de evaluación de los aprendizajes, no pueden entenderse de manera aislada del contexto cultural y económico de las personas que participan de tales procesos, pues los resultados de la prueba reflejarían no solo el conocimiento y las habilidades individuales de los estudiantes, sino también el producto de las desigualdades materiales y simbólicas en la sociedad.

Bajo la premisa de que el acceso equitativo a una educación de calidad podría contribuir a la construcción de una sociedad más justa y desarrollada, las políticas educativas deben partir entonces de reconocer tales diferencias y trabajar en la eliminación de las barreras que les impidan a los estudiantes relacionarse de manera armónica con los diferentes tipos de capital cultural. Esto implica no solo mejorar la calidad de la educación a través de la formación docente y el desarrollo de la infraestructura escolar —como es habitual—, sino también implementar medidas que reduzcan tales desigualdades desde sus bases: estudios permanentes de factores asociados, políticas que complementen y robustezcan el capital cultural de los hogares, programas de apoyo a comunidades y poblaciones históricamente excluidas, garantía en el acceso y uso de recursos educativos y fomento de la diversidad en el sistema educativo.

## RECOMENDACIONES

Las presentes recomendaciones tienen un doble propósito. El primero de ellos es orientar a quienes desean adelantar investigaciones que permitan ir más allá de los resultados alcanzados en este trabajo, a partir, desde luego, de sus alcances y limitaciones. Así, es claro que el análisis bivariado no debe ser entendido como una aceptación a la relación uncausal

entre las variables estudiadas y el puntaje de la prueba, ni como una novedad en materia de aproximación al fenómeno de estudio; por el contrario, es tan solo una de las tantas alternativas posibles, con una larga y amplia trayectoria, que han venido trabajándose desde la década de los años ochenta. En la actualidad, existen múltiples y sofisticadas opciones para comprender los factores asociados al rendimiento escolar y a los resultados de las pruebas estandarizadas, como, por ejemplo, los diversos tipos de análisis multivariados.

De hecho, no solo es claro el consenso de que serán estos acercamientos los que permitirán un entendimiento más profundo y robusto de las asociaciones que existen entre las características relacionadas con los sujetos, sus contextos y sus puntajes en este tipo de pruebas, sino también de que, dada la complejidad inherente a estos factores, pueden ser vías incluso más pertinentes para lograrlo. Además, como se mencionó en la primera parte de este trabajo, la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu invita a pensar, precisamente, en términos relacionales; esto es, a reconocer que el mundo social se desarrolla a partir de la interrelación de diversas dimensiones en las que las estructuras sociales posibilitan y condicionan el desenvolvimiento de quienes en ellas participan.

Algunas pistas, a propósito de esto, pueden encontrarse, por ejemplo, en el uso de técnicas como el Análisis de Correspondencias Múltiples. Dicha técnica fue usada por Bourdieu y sus colaboradores para establecer proximidades y distancias entre sujetos, sus características, sus posesiones en materia de los distintos tipos de capital y las relaciones entre todas ellas. Dadas sus cualidades y atributos, el uso de técnicas como esta permitiría un análisis más detallado en términos espaciales y relacionales, así como un acercamiento más pertinente desde su perspectiva teórica.

El segundo propósito, por su parte, busca contribuir a la discusión alrededor de las orientaciones que se han de tener en cuenta para la formulación de políticas públicas sobre el tema. En efecto, los estudios de factores asociados han permitido grandes logros a la hora de identificar y enfrentar las diversas razones por las cuales se presentan y perpetúan las desigualdades sociales en el ámbito educativo. Como se señaló previamente en el apartado de conclusiones de este trabajo, es, entre otras cosas, gracias a los avances y resultados de este tipo de estudios que los Estados y tomadores de decisión han tenido la posibilidad de dirigir sus esfuerzos a la modificación paulatina y progresiva de aquellos condicionantes que se presentan tanto en la escuela como en el sistema educativo y que impactan de manera directa en los aprendizajes de los estudiantes.

El fortalecimiento de las capacidades institucionales, las estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza, el énfasis en las adecuaciones tecnológicas y de infraestructura o la implementación de programas para optimizar la contrajornada en las escuelas son solo una muestra de las diferentes medidas que se han nutrido de los resultados alcanzados por los estudios de factores asociados. Como se ve, estas iniciativas parten de la premisa de que es posible, a través de las modificaciones del entorno escolar, contribuir al mejoramiento de la calidad educativa y con ello, al aprendizaje y el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas.



Pese a esto, es importante reconocer también el papel que tienen en estas dimensiones los aspectos ajenos a la escuela. Como se vio a lo largo de este trabajo, hay factores más allá de los estrictamente escolares que influyen sobre el rendimiento escolar y los puntajes obtenidos en pruebas como las Saber 11 y que están relacionados con el capital económico y cultural tanto del estudiante como de su familia y su entorno más cercano. Es por ello que este trabajo ve allí un horizonte de posibilidades para contrarrestar, desde otros frentes, las razones estructurales que permiten y perpetúan la desigualdad social y educativa.

En efecto, pensar en cómo contribuir al mejoramiento del uso del tiempo libre y del consumo cultural de los adultos no debería ser cosa menor para un país como Colombia. La promoción de prácticas que incentiven el cultivo intelectual y de programas que promuevan hábitos de lectura, diálogo y reflexión, podría traducirse en la posibilidad de que sectores históricamente excluidos y marginados puedan superar aquellas brechas que, como vimos, aún persisten en nuestra sociedad. Desde luego, hay mucho por hacer, y el camino está por construir, pero solo a través de una comprensión profunda de los mecanismos a través de los cuales funcionan las estrategias de posesión y de acceso al capital cultural y al capital económico, así como de una inversión real en la equidad educativa, podremos lograr una sociedad en la que el acceso a las oportunidades y el rendimiento escolar no estén predefinidos por circunstancias sociales o económicas.

## REFERENCIAS

- [170] Alvis, M. (2012). Influencia del Uso del Computador en el Rendimiento Escolar de los Estudiantes de Grado Cuarto de Educación Básica Primaria. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio, Universidad UNAB. [https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/3019/2012\\_Tesis\\_Alvis\\_Medina\\_Maria\\_del\\_Carmen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/3019/2012_Tesis_Alvis_Medina_Maria_del_Carmen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Amponsah, K. D., Aboagye, G., Narh-Kert, M., Commey-Mintah, P., Boateng, F. (2022). The Impact of Internet Usage on Students' Success in Selected Senior High Schools in Cape Coast metropolis, Ghana. *European Journal of Educational Sciences*, 9(2), 1-18. Doi:10.19044/ejes.v9no2a1
- Barrios Aguirre, F., Forero, D. A., Castellanos Saavedra, M. P. y Mora Malagón, S. Y. (2021). The impact of computer and internet at home on academic results of the saber 11 national exam in colombia. *SAGE Open*, 11(3). Doi:10.1177/21582440211040810
- Benávides, M. F., Chavarria, M. y Sanabria, J. R. (1984). *Diagnóstico de factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de medicina 82-2 de la Universidad de Antioquia*. [Tesis, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/29009>
- Betancur, M. F. y Reyes, E. G. (2020). *Análisis de la política pública asociada a la ciencia, la tecnología y la innovación: Plan nacional de desarrollo 2018-2022-pacto por Colombia pacto por la equidad*. [Tesis de pregrado, Universidad de la Salle]. Tesis y trabajos de grado. [https://ciencia.lasalle.edu.co/administracion\\_de\\_empresas/2212](https://ciencia.lasalle.edu.co/administracion_de_empresas/2212)
- Blanco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de población*, 20(80), 249-280.
- Blanco, E. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México: evidencia para el nivel primario. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 751-781.

- Bourdieu, P. (1987). "Los tres estados del capital cultural". *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- (2015). "Los tres estados del capital cultural". *Sociológica México*, 5.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Melendres, J. y Subirats, M. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, (Vol. 1). Laia Barcelona.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J. y Dion, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva* (No. 306 B6).
- Casas, A. F., Gamboa, L. F. y Piñeros, L. J. (2002). El efecto escuela en Colombia, 1999-2000. Rosario: Universidad del Rosario.
- Carvallo Pontón, M. (2010). Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro.
- Coleman, J. S. (1968). Equality of Educational Opportunity. *Integrated Education*, 6(5), 19-28. <https://doi.org/10.1080/0020486680060504>
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Cornejo Chávez, R. y Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: Una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155-175. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009>
- Cuervo, C. y Sanchez, C. (2005). Factores asociados a la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN, 1681-5653. <https://doi.org/10.35362/rie4342318>
- Castiblanco-Castro, C. A. (2020). Efectos del desplazamiento forzado sobre el acceso a la educación en Colombia. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, 10(2), 297-310. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10214>
- Chaparro Colina, A. E. (2017). *Análisis de los argumentos del MEN y el ICFES para la eliminación de la asignatura de filosofía en el nuevo examen ICFES saber 11 EN EL AÑO 2014*. [Trabajo de postgrado, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio Institucional - Universidad La Gran Colombia. <http://hdl.handle.net/11396/4524>
- Creemers, B., Scheerens, J. y Reynolds, D. (2002). Theory development in school effectiveness research. In *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 297-312). Routledge. Fiszbein, A., Cosentino, C., y Cumsille, B. (2016). *El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina. Un diagnóstico de los problemas y soluciones de política pública*. (Informe de Diálogo Interamericano y Mathematica Policy Research). <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5224>
- Espejel García, M. V. y Jiménez García, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19).
- Fuentes, S. F. y Santaren, V. R. (2020). El papel del sexo en comprensión lectora. Evidencias desde PISA y PIRLS. *Revista de investigación en educación*, 18(2), 99-117.

- García Villegas, M. y Quiroz López, L. (2011). Apartheid educativo: Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13(25), 137-162. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/11857>
- Giménez, G. (1997). La sociología de Pierre Bourdieu. *Investigación de Ciencias Sociales UNAM*, 24.
- González Barbera, C., Caso Niebla, J., Díaz López, K. y López Ortega, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados: aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón: revista de pedagogía*.
- Guarín, A., Medina, C. y Posso, C. (2017). Calidad y cobertura de la educación secundaria pública y privada en Colombia y sus costos ocultos. *Borradores de Economía*, 1006.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2017). Experiencia acumulada en el levantamiento de datos de factores asociados 2012-2015 Saber 3o, 5o y 9o. Colombia 2017. ICFES.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2018). Factores asociados al desempeño académico en la prueba Saber 3º, 5º y 9º - 2012. Informe de resultados. ICFES.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2022). Informe nacional de resultados. Saber 3º, 5º, 7º y 9º. Aplicación 2022. ICFES.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books.
- Lindorff, A., Sammons, P. y Hall, J. (2020). International perspectives in educational effectiveness research: A historical overview. *International perspectives in educational effectiveness research*, 9-31.
- Martínez Rizo, F. M. (2001). Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate. *Revista de la educación superior*, 30(120), 1-12.
- Martínez-Usarralde, M.-J. y Panu, G. R. (2023). Comparando la igualdad de género en Colombia: Índice de Participación Equitativa de Género. *Revista Colombiana de Educación*, 88, 370-395. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13228>
- Meneses Bucheli, K., Galárraga Bonilla, J., Aguirre Soria, K. y León Mena, J. (2023). Análisis de las diferencias por género y factores asociados en pruebas estandarizadas de ERCE para el diseño de políticas para promover la equidad.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2 de septiembre de 2022). *Pruebas Saber*. Mineducación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397384:Pruebas-saber>
- Ministerio de Educación. (2022). *Deserción escolar en Colombia: Análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia. Nota técnica*.
- Moncayo Cabrera, M. A. (2016). *Determinantes que influyen en el rendimiento académico: Un estudio aplicado para Colombia a partir de las pruebas ICFES-SABER II*. <https://ciencia.lasalle.edu.co/economia/232>
- Navas, M. F., Salarirche, N. A. y Fernández, M. S. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: Una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riec2017.10.1.003>
- Pardo Mercado, J. D. (2016). *Los herederos sin herencia: Una mirada reflexiva en torno al habitus y al capital cultural de los aspirantes a ingresar a la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá, 2015-2)*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio, Universidad Nacional de Colombia.

[172]

- Passeron, J. C. y Bourdieu, P. (1964). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Piñeros Jiménez, L. J. (2010). Los estudios de factores asociados. *Educación y Ciudad*, (19), 69–80. <https://doi.org/10.36737/01230425.n19.12>
- Portilla de Arias, L. M. (2018). *Discursos dominantes en las pruebas estandarizadas saber colombianas un viaje por las pruebas saber 11 (2000 y 2014)*. [Tesis Doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/9788>
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. y Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 197-230.
- Rodríguez Rodríguez, A. K. y Hernández Cano, C. Y. (2021). Análisis de las Pruebas Saber 11, años 2017 y 2018, identificando las variables determinantes en los bajos resultados y en la brecha existente entre los estudiantes de colegios categoría A y A+ versus los D en el sector público. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/ing\\_industrial/170](https://ciencia.lasalle.edu.co/ing_industrial/170)
- Sánchez Pérez, A. P. (2020). *Mapa de la situación académica colombiana a través del análisis de las bases de datos del ICFES*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio, Universidad UNAB.
- Sánchez, G. D. D. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *Revista En-Contexto*, 8(13), 107-133. <https://doi.org/10.53995/23463279.716>
- Timarán-Pereira, R., Caicedo-Zambrano, J. y Hidalgo-Troya, A. (2019). Árboles de decisión para predecir factores asociados al desempeño académico de estudiantes de bachillerato en las pruebas Saber 11. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 9(2), 363-378.
- UNESCO. 2023. Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién? París, UNESCO.
- Vargas, A. I. M. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9084>