

Valoraciones del examen de estado ICFES *Saber 11* en el discurso de jóvenes de undécimo Análisis semiótico

Karime Vargas Cáceres

Resumen Este artículo expone los resultados de la investigación realizada en los ámbitos de la maestría en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander. Se identificaron las valoraciones atribuidas al examen de estado ICFES, hoy llamado *Saber 11*, en el discurso de estudiantes del grado undécimo de la institución educativa privada Aspaen Gimnasio Cantillana del municipio de Piedecuesta. Para tal efecto, se realizó un acopio de datos desde la metodología cualitativo-interpretativa y los datos fueron sometidos al análisis del discurso. Las informaciones analizadas corresponden a dos momentos de la experiencia de los informantes de la investigación: antes de la presentación de la prueba nacional y después de conocer los resultados. Finalmente, se compararon categorías recurrentes para reconocer de qué manera los resultados condicionan tanto las valoraciones como las pasiones de las enunciadoras. El trabajo se apoyó con postulados de la semiótica del discurso, teniendo como base las propuestas epistemológicas y metodológicas de Greimas, Courtés y Fontanille, entre otros. En este artículo se mostrarán los análisis correspondientes a la fase tres: la comparación de los dos momentos descritos.

Palabras clave Discurso, estudiantes, pruebas de estado, sentido, sanción.

Abstract **Assessment of the ICFES State Exam *Saber 11* in the Discourse of Eleventh-Graders. A Semiotic Analysis**

This article presents the results of a study conducted as part of the Master's in Semiotics at Universidad Industrial de Santander. Assessment attributed to ICFES state exam, today *Saber 11*, was identified in the discourse of eleventh-graders at the private institution Aspaen Gimnasio Cantillana in Piedecuesta. To do so, data were collected within a qualitative-interpretive methodology, and these were subjected to discourse analysis. The analyzed information corresponds to two moments of the participants: before sitting the exam, and after knowing their results. Finally, recurring categories were compared to identify how these results influence the assessment by the enunciators as well as their passions. This work has been supported by discursive-semiotics postulates, based, among others, upon Greimas, Courtés and Fontanille's epistemological and methodological proposals. Also shown in this article are the analyses corresponding to phase three: comparison of the two abovementioned moments.

Keywords Discourse, students, state exams, meaning, penalty.

Recibido 23 de abril de 2011.
Aprobado 16 de mayo de 2011.

Cómo citar este artículo VARGAS CÁCERES, Karime. "Valoraciones del examen de estado ICFES *Saber 11* en el discurso de jóvenes de undécimo. Análisis semiótico", en: Revista S. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, vol. 5, 2011.

Revista

1. Presentación

El trabajo desarrollado se basó en el tema referido a las pruebas de estado ICFES *Saber 11* como requisito indispensable para ingresar a una carrera universitaria. Se estableció como objetivo general identificar las valoraciones atribuidas a este examen en el discurso de estudiantes del grado undécimo de la institución educativa privada *Aspaen Gimnasio Cantillana* del municipio de Piedecuesta. Se plantearon tres objetivos específicos: determinar las modalidades que se hacen evidentes en el discurso de los estudiantes, descubrir cuál es la motivación y la intención que impulsa al estudiante a presentar la prueba y determinar las pasiones en los dos momentos descritos.

La investigación se vinculó a la línea en semiótica de la cultura del grupo de investigación *Cultura y Narración en Colombia* (CUYNACO), perteneciente a la Maestría en Semiótica de la UIS. Es claro que la importancia del examen de estado ICFES es asignada por la institución académica a la cual está inscrito el estudiante que la presenta, pues significa una forma de ser medida y evaluada a partir de los resultados que se obtengan. Sin embargo, hasta el momento no se había interrogado o analizado qué sentido tiene este hecho o cómo es concebido el examen por quienes directamente se enfrentan a él. Brevemente, la investigación contó con tres etapas: a) recolección y análisis de textos previos a la presentación de la prueba de Estado; b) obtención de textos luego de la entrega de los resultados; c) análisis *comparativo* de los dos momentos anteriores para determinar las variaciones en las valoraciones atendiendo a los factores experiencia, tiempo y conocimiento de los resultados.

El trabajo se estructuró alrededor de tres capítulos, en el primero se especificaron los fundamentos teóricos generales y específicos sobre los que se sustenta la investigación. En el segundo capítulo se dilucidó de qué manera se configura el examen de Estado como un objeto de valor en el discurso educativo actual, por tanto, fue necesario realizar un recorrido histórico desde el momento en que se consolidó la escuela como institución encargada de la formación de las personas y de impartir las nociones teóricas básicas que cada individuo

debe conocer según el grado escolar. De aquí, se evidenció la necesidad de evaluar el mecanismo para verificar los niveles mínimos de aprehensión de tales conceptos o teorías. Se arribó, entonces, a la idea del examen de Estado como herramienta que desde el ámbito nacional se encarga de comprobar el grado de desarrollo de las competencias y contenidos de los estudiantes en Colombia. En la segunda parte del capítulo dos se mostró cómo funciona, desde la enunciación presupuesta, el esquema actancial evidente en torno a la presentación del examen en el caso específico que se analizó. El capítulo tres constituye los análisis de la enunciación enunciada en las tres fases descritas.

2. Referentes teóricos

Con el fin de dar una secuencia lógica a todo el soporte epistemológico sobre el cual se apoyó la investigación, el desarrollo conceptual se organizó de manera descendente, es decir, se procedió a definir los contenidos más amplios hasta arribar a los detalles específicos. En efecto, se adoptó una perspectiva deductiva que parte de lo general a lo particular.

En un primer momento se realizó una caracterización general de la escuela con la que se efectuó el análisis: *semiótica discursiva* de la escuela de París, con el fin de situar el objeto de investigación. Posteriormente, se revisó la concepción de *discurso* desde la perspectiva abordada, dado que el objeto de análisis de la semiótica es en sí mismo el discurso. Para ello, se retomaron las ideas de Fontanille, Foucault y Martínez, principalmente. Luego, se continuó con los procesos de *enunciación*, en la medida en que a partir de ellos es que el discurso adquiere materialidad, pues como afirma Fontanille, corresponde a las formas específicas de modo "desembragado"¹. Por último, se decidió como

¹ El *brague* es considerado por Fontanille como un cambio de posición de la instancia del discurso. Existen dos tipos en tal cambio de posición; por una parte, se habla de *embrague* cuando la instancia se esfuerza por retornar a la primera posición o la posición original, por tal caso, se afirma que tiene una orientación conjuntiva pues renuncia a la extensión para acercarse al centro de referencia dando prioridad a la intensidad. De otro lado, se conoce con el nombre de *desembrague* al paso de la posición original a otra posición, por eso se afirma que tiene una orientación disjuntiva en la medida en que hay un mayor despliegue en la extensión

una categoría conceptual macro *la construcción de los objetos de valor* y el intercambio de los mismos; esto en razón a que en toda la situación en torno al examen de Estado ICFES *Saber 11* se han consolidado diversos objetos de valor en los que se vierten valores sociales: los buenos resultados, la universidad, la carrera deseada, la imagen positiva del colegio, entre otros. Dentro de esta categoría se revisaron las ideas de Van Dijk, para establecer las relaciones entre dichos objetos de valor y la ideología social de los grupos culturales que los construyen.

A partir de la teoría globalizante en la que se circunscribió el trabajo investigativo, subyacieron conceptos claves que también dieron fundamento como categorías teóricas específicas. Para su construcción, también se optó por organizarlas de manera descendente, es decir, planteando en un primer momento los fundamentos más amplios hasta llevar a las nociones cada vez más específicas.

En consecuencia, se concretó como primera medida la definición de *competencia*, vista desde la semiótica discursiva y definida como la instancia que puede ser presupuesta por todo acto. Tal noción es uno de los fundamentos de la semiótica y su aclaración permitió configurar la ruta de análisis para este trabajo. Esta idea fue uno de los campos sobre los cuales recayó la sanción emitida tanto por los entes externos que observan la performance de los estudiantes, como por ellos mismos.

Seguidamente, se creyó indispensable desarrollar el concepto de *manipulación* semiótica dado que los estudiantes se encuentran en la posición de sujetos manipulados que asumen políticas educativas nacionales e institucionales, como en el caso de la presentación del examen. Asimismo, la idea de la manipulación se halla directamente relacionada con el *deber hacer* instaurado por un agente manipulador. Es por esto que este último representa el tercer concepto a desarrollar, dado que el examen es consolidado como un requisito indispensable para adquirir el grado de escolaridad media vocacional y además para acceder a la educación su-

perior. Por lo tanto, se pensó que dicho *deber hacer* fundado representaba un factor que determinaba la forma en la que era concebido el examen por parte de los estudiantes.

En un cuarto y quinto momento se indagaron las motivaciones e intenciones que mueven a los sujetos a llevar a cabo la acción, por eso se desarrollaron conceptualmente estos conceptos, porque fueron dos de los términos que se analizaron en la primera etapa de la investigación y a partir de ellos se pudo definir desde el *querer* y *deber ser*, el *querer* y *deber estar*, y el *querer* y *deber hacer*, si se deseaba o no realizar la prueba decisiva ICFES. Dicha motivación e intención recayeron en la sanción que los enunciadores hicieron de la prueba nacional. De igual manera, el estudio de los enunciados de estado, propios del estudio de la intención, desencadenaron los estados anímicos y pasionales de los sujetos. En consecuencia fueron los *estados anímicos* la sexta categoría conceptual, dado que las sanciones también se soportan sobre las pasiones que desencadenan los objetos.

Así se llegó al concepto fundamental y estructural de todo el trabajo, la noción de *sanción*. Cabe recordar que si bien es cierto que los procesos de sanción son emitidos por toda la comunidad educativa, la investigación únicamente se centró en determinar las valoraciones hechas por los estudiantes en cuanto a la actuación llevada a cabo: la presentación de la prueba nacional ICFES *Saber 11*.

3. Análisis de la enunciación presupuesta origen de los discursos

3.1. La imposición del *deber hacer* en el sistema educativo nacional

De acuerdo con Francisco Cajiao, a partir de la consolidación de la escuela graduada se desarrolla un proceso escalonado de escolarización de la población infantil en el siglo XX y llega a consolidarse como un factor de diferenciación social fundamental, en tanto que quienes no han tenido acceso al sistema escolar se encuentran en desventaja con respecto a aquellos que han cursado la escolaridad

perdiendo intensidad. Cfr. FONTANILLE, Jacques. *Semiótica del discurso*. Lima: Universidad de Lima. Fondo de cultura económica, 2001, p. 83-86.

básica². Por ello, actualmente la escolarización total de la población se plantea como un reto para todos los países del mundo, pues constituye uno de los principales indicadores de desarrollo social y humano.

Asimismo, la educación formal en Colombia se basa en el modelo colonial que desde Europa se impuso en África, América y Asia. El objetivo de esta educación en América Latina fue implementar en las colonias la religión católica, la lengua castellana y la sumisión política a las autoridades españolas. Es por ello que los primeros centros educativos de la época estaban dirigidos por la Iglesia. Por lo tanto, de acuerdo con Cajiao, la escuela nace en un mundo especialmente unificado alrededor de tres convicciones fuertes capaces de sustentar la organización social³: el origen divino de la autoridad, el valor regulador de la religión sobre el comportamiento individual y social y el poder indiscutible de las clases gubernamentales en un periodo de imposición colonial y expansión cultural.

Sin embargo, a las funciones sociales de formación ciudadana y desarrollo del conocimiento se les sumó desde el siglo XVII una función central de control social de la infancia y la juventud mediante el establecimiento de un régimen disciplinario. Dado esto, la escuela se presenta como el lugar donde es ejercido el poder de unos sobre otros, existiendo formas de consolidarlo a partir de normas establecidas y fundamentadas desde el contrato que se instaura entre las partes: la institución y los educandos.

De acuerdo al perfil, en muchas instituciones se hace énfasis en las capacidades de dirección de los futuros ciudadanos, mientras que otras, se basan en la idea de ayudar a construir ciudadanos obedientes al sistema de normas preestablecido. En uno u otro caso, el ejercicio del poder a partir de la disciplina, más allá del control social de los niños, pretende el desarrollo homogéneo de todos los alumnos de una misma institución, utilizando mecanismos de gradualidad y organización de las

actividades de tal forma que cada individuo logre sus metas propuestas en forma indiferenciada para la totalidad. Es en ese sentido que "se establece un criterio de normatividad al cual deben ajustarse los alumnos y para conseguir ese patrón común se establecen mecanismos de verificación permanente en lo que se refiere a procesos de adopción de la conducta y a procesos de respuesta frente a la exigencia académica"⁴. En consecuencia, la escuela representa un eficaz sistema de control dado su régimen jerárquico y su capacidad de excluir a quienes no se adaptan a sus exigencias normativas, ante el cual el alumno se ve obligado a responder para ganar el derecho de permanecer en la institución.

El sistema de evaluación es un mecanismo utilizado para establecer una permanente verificación de los logros académicos exigidos por la escuela, de tal modo que, como sostiene Cajiao, "el sistema de exanimación permanente cumple una función reguladora fundamental en el proceso de ordenamiento y normalización social de la escuela, ya que justifica y legitima la gradualidad curricular, obliga a una disciplina temporal de cubrimiento de programas y permite la unificación de textos. Esto pone al maestro en situación de enseñar solo aquellas cosas claramente examinables y calificables"⁵.

No obstante, el éxito de cada institución consiste en garantizar que sus alumnos se inscriban dentro de un parámetro de normatividad más amplio, definido por los programas oficiales en el ámbito estatal y controlado a través de pruebas estandarizadas para todo el país, labor que realiza el ICFES en Colombia.

3.2. El ICFES como verificador de conocimientos

Daniel Bogoyá, director nacional del ICFES en el año 2003, afirma que evaluar la educación Básica y Media es un tema en el que se viene trabajando a nivel mundial. Asimismo, sostiene que los países llevan a cabo estas evaluaciones en el ámbito nacional mediante pruebas específicas que se aplican en algunos grados escolares y para algunas mate-

² CAJIAO, Francisco. Poder y justicia en la escuela colombiana. Fundación FES. Bogotá, 1994, p. 33.

³ *Ibid.*, p. 49.

⁴ *Ibid.*, p. 63.

⁵ *Ibid.*, p. 142.

rias, o como prueba general de conocimientos en el último grado escolar, en muchos casos, requisito para el ingreso a la educación Superior⁶, entendiendo la palabra *requisito* como una "circunstancia o condición necesaria para algo"⁷. Se establece entonces la obligatoriedad de la presentación de tal examen para ingresar a claustros universitarios donde se consolida el perfil del futuro profesional que ocupará esferas en la vida productiva del país.

En sus palabras, Bogoyá sostiene que el ICFES ha enfocado las pruebas internas hacia la evaluación de competencias, lo que implica un dominio significativo del saber, pues apunta a la comprensión profunda, a la construcción de inferencias y deducciones, al análisis crítico y la utilización oportuna y pertinente de conceptos. "Se trata ahora de desarrollar capacidades para interpretar, argumentar y proponer mundos posibles, de llenar de significado un contexto y de dar sentido a nuestras acciones y sobre todo de estar en capacidad de resolver problemas nuevos"⁸. Con base en este enfoque, el ICFES ha diseñado las pruebas SABER para los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo de educación media y último año de todas las carreras profesionales.

Dentro de los objetivos que se propone el examen de Estado que aplica el ICFES a los estudiantes colombianos de undécimo están: servir como uno de los criterios para el ingreso a la Educación Superior, informar a los estudiantes acerca de sus competencias en cada una de las áreas evaluadas, con el ánimo de aportar elementos para la orientación de su opción profesional; apoyar los procesos de autoevaluación y mejoramiento permanente de las instituciones escolares, constituirse en base e instrumento para el desarrollo de investigaciones y estudios de carácter cultural, social y educativo y servir de criterio para otorgar beneficios educativos.

⁶ Tecnologías de información y comunicaciones para enseñanza básica y media EDUTEKA, Octubre 18 de 2003 [en línea]. <<http://www.eduteka.org/imprimible.php?num=199>> (Consulta: 13-12-2009).

⁷ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición, Madrid: Mateu-Cromo. Artes gráficas. 2001.

⁸ *Ibidem*.

Tal y como se ve, el examen de Estado ICFES Saber se ha institucionalizado en Colombia como una prueba de carácter obligatoria para los educandos del país, es en este sentido que se ha establecido el deber hacer.

3.3. Los esquemas de búsqueda y de prueba frente al examen de Estado

Se realizó un análisis de la situación de presentación del examen de Estado desde el plano de la enunciación presupuesta. Es decir, todas las condiciones que rodean la producción de los discursos de los enunciadores. Aunque el análisis principal del trabajo investigativo se centró en la enunciación enunciada (lo manifiesto en los discursos escritos por los jóvenes), se considera pertinente hacer una reflexión general del plano presupuesto para comprender la forma en que se producen tales discursos. Toda la situación e importancia que hasta el momento se le ha dado a las pruebas pueden ser definidas en términos de los dos programas narrativos que se conocen desde la semiótica greimasiana: el de búsqueda y el de prueba. Los primeros representan una forma de transferencia de los objetos de valor entre cuatro actantes distribuidos en dos capas distintas a saber: i) en el primer nivel se encuentran el *sujeto* y el *objeto*, cuyas etapas de la acción son la competencia, la performance y la consecuencia, además, son definidos por las conjunciones y disjunciones entre estos dos actantes; ii) en la segunda capa se encuentran el *destinador* y el *destinatario*, destacándose claramente las etapas de manipulación, acción y sanción. Por lo tanto, según esta forma narrativa es como se definen los valores que son instaurados en los objetos que circulan en un grupo social⁹. Pero para definir un esquema de búsqueda es preciso pensar que solamente es posible desplegar un programa narrativo de este tipo si el sujeto se halla disjunto de aquel objeto que pretende buscar y, además, si se encuentra conjunto al deseo o al deber de encontrar una conjunción con dicho objeto. En ese sentido, esta clase de esquemas están apoyados sobre lo que semióticamente se conoce como una *falta*.

⁹ *Ibidem*. p. 99-102.

En este punto, fue indispensable establecer la diferencia entre falta y carencia; la primera implica el deseo o el deber de conjunción con un objeto de valor que desencadena un programa narrativo que permite movilizar al sujeto para adquirirlo, mientras que en la carencia, aunque representa también una disjunción con el objeto, no existe un deseo o un deber de conjunción, por lo tanto, el sujeto no actúa para buscar tal conjunción con el objeto. Los estudiantes próximos a presentar la prueba nacional se encuentran en estado de *falta*, pues, en primera medida, no tienen los objetos de valor que insta la sociedad y, aunque puede existir en ellos un no deseo de conjunción, se hallan conjuntos al deber que se les instituye socialmente. Son los valores circulantes en ese entorno los que marcan el grado de necesidad de tales objetos hasta el punto de verse manipulados para llevar a cabo la acción de presentar el examen por la necesidad de ingresar al sistema social. En conclusión, puede que no estén conjuntos al querer presentar el examen pero están conjuntos al deber social que se configura cuando acceden a recibir instrucción en una institución académica, por tanto, se establece la *falta*; en efecto, les hace falta, entre otras cosas, presentar el examen para ser bachilleres y para ser universitarios. El hecho de que hayan aceptado un contrato de institucionalidad escolar les insta constantes faltas, entre ellas la del examen de Estado ICFES.

Los estudiantes se ubican en la posición de sujetos destinatarios, mientras que los objetos de valor son los resultados satisfactorios que son posibles alcanzar después de llevar a cabo la prueba nacional; pero, ¿por qué se constituyen estos como objetos de valor? Precisamente porque a partir de la sanción ejercida socialmente sobre las competencias y la actuación de los estudiantes se posibilita, como ya se ha dicho, el ingreso a la educación superior y con ello las demás facilidades de acceder al mundo laboral con carrera profesional. Pero no solamente los estudiantes son afectados con los resultados que se obtienen, también la institución educativa, porque es claro que la importancia del examen de Estado ICFES está determinada por decisiones de la institución académica a la que pertenece el estudiante que la presenta, en la medida

en que los resultados determinan la imagen del plantel.

Sumado a lo anterior, entre las posiciones de destinatarios y destinatarios, tal como sostiene Courtés, se establece un contrato. Los lugares de destinatarios manipuladores y judicadores de la situación que se está analizando están ocupados en primera instancia por el sistema educativo, los docentes y directivos de las instituciones educativas, los padres de familia, las universidades que determinan el ingreso o no a estos claustros según los resultados obtenidos. Se distinguen, además, los actores que ocupan los roles actanciales de destinatarios tanto manipuladores como judicadores. Para el primer caso, destinatarios manipuladores, se instauran las políticas del Estado colombiano aterrizadas en la comunidad educativa que *hacen hacer* al sujeto para que se movilice y busque la conjunción con los objetos de valor. Las universidades también ocupan este rol debido a que el ingreso a estas solo es posible a través de los resultados que se tengan con la prueba; y los padres de familia que, en algunos casos, motivan la presentación del examen.

En la posición de destinatarios judicadores, se hallan en primer lugar el ICFES como institución que evalúa los resultados, asimismo, la institución educativa a la que se encuentra adscrita el estudiante, las universidades que determinan la selección de quienes ingresarán a ellas teniendo como referente los resultados obtenidos, los padres de familia y los estudiantes, en la medida en que sancionan su actuar a partir del desempeño logrado. En las posiciones de antisujeto manipulador y judicador no se reconocen actores, aunque sí es posible ver que la prueba y el factor circunstancial *tiempo* pueden impedir la conjunción del sujeto con el o los objetos deseados; en consecuencia, estos dos últimos actores se configuran como los antisujetos.

Se puede desplegar un programa narrativo de prueba en el que dos sujetos se disputan un mismo objeto de valor, esta situación se presenta en el caso del ingreso a la educación superior, donde los resultados obtenidos implican un cupo en la universidad deseada. Se habla de la posibilidad de ingreso o el cupo universitario como el obje-

to de deseo de los sujetos que toman posición en una etapa inicial llamada confrontación o disputa, para luego verse la etapa de apropiación del objeto de valor por parte de uno y la desposesión del otro. Aunque en algunos casos los contrincantes no llegan nunca a conocerse, se puede pensar en un programa de este tipo pues las posibilidades de ingreso son limitadas por las universidades en cuanto al número de cupos por carrera.

3.4. Las tres pruebas del esquema narrativo canónico en la situación de presentación del examen

Apoyado en los trabajos de V. Propp, Courtés ha propuesto concebir un esquema narrativo canónico donde se puede articular todo el universo de un discurso a partir de la sucesión de tres pruebas: la *prueba calificante*, que permite al sujeto valerse de medios para obrar, aquí se tienen en cuenta los procesos de aprendizaje, entrenamiento e iniciación; la *prueba decisiva* o principal, que tiene que ver con el objetivo central; y la *prueba glorificante*, que representa la sanción de la acción llevada a cabo. Pero la sanción no solo presupone al sujeto que ejecuta la acción para la que ha sido juzgado, también al sujeto que trae consigo la sanción.

- *La prueba calificante: la adquisición de las competencias.* Está constituida por los pasos previos a la presentación de la prueba de estado ICFES, por lo tanto, es el momento en el que se adoptan las medidas necesarias para preparar a los jóvenes para la acción a la que se enfrentarán; se presentan simulacros¹⁰ y muchos optan por inscribirse en instituciones de preparación para el ICFES.
- *La prueba decisiva: la presentación de la prueba.* Sin duda alguna esta etapa correspondió al momento de la presentación de la prueba de Estado, aquella para la que se ha hecho la preparación. En el año 2010, los estudiantes presentaron el examen el día domingo 12 de septiembre.

¹⁰ El simulacro se entiende aquí como la construcción de situaciones que tienden a ser lo más próximas a la prueba verdadera; consiste en la resolución de pruebas similares a las que se enfrentarán los estudiantes el día del examen.

- *La prueba glorificante: situación posterior a la presentación de la prueba.* Son los reconocimientos públicos tanto para las instituciones educativas como para los estudiantes destacados. Aparece entonces la pareja *destinador vs destinatario*, cuya relación está marcada por una orientación que da prioridad al destinador sobre el destinatario, es precisamente lo que se encuentra en la sanción que opone al destinador (llamado *judicador*) y al destinatario-sujeto que es sancionado por la acción que ha realizado¹¹.

4. Acercamiento a los discursos emitidos de la prueba de estado

Si bien es cierto que el punto central de esta investigación lo constituyó la sanción o valoración hacia el examen, fue necesario arribar a este a través de una ruta o camino metodológico que poco a poco permitió descubrir el objeto en sí mismo. Es decir, para llegar a identificar tales valoraciones se reconocieron otros puntos de relación, tal es el caso de, por ejemplo, los estados pasionales del sujeto que valora, o las motivaciones e intenciones que se persiguen y que mueven a la acción. Por lo tanto, a continuación se muestran las categorías y la secuencia metodológica que se llevó a cabo para efectuar el análisis.

¹¹ COURTÉS, J. Análisis Semiótico del Discurso. Madrid: Gredos, 1997, p. 144.

Ejes	Categoría de análisis		Categorías axiales
1. Valoraciones previas a la presentación de la prueba.	A	Motivación (querer-hacer y deber-hacer)	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación para presentar la prueba • Motivación para ingresar a la educación superior
	B	Intención	<ul style="list-style-type: none"> • El querer estar / deber estar • El querer ser / deber ser
	C	Estados anímicos	<ul style="list-style-type: none"> • Estados anímicos: euforia / disforia
	D	Valoraciones sobre el ser de la prueba	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de complejidad • Pertinencia del examen
2. Valoraciones posteriores a la entrega de resultados.	A	Estados anímicos	<ul style="list-style-type: none"> • Estados anímicos: euforia / disforia
	B	Autosanción	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación para la performance
	C	Valoraciones sobre el ser de la prueba	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de complejidad • Pertinencia del examen
3. Análisis comparativo de las fases previa y posterior.	A	Estados anímicos	<ul style="list-style-type: none"> • Estados anímicos: euforia / disforia
	B	Valoraciones sobre el ser de la prueba	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de complejidad • Pertinencia del examen

Tabla 1. Definición de categorías para el análisis.

En este artículo se mostrarán los análisis del eje número tres, dado que sintetiza los principales hallazgos en los dos momentos de recolección de discursos. Se piensa necesario hacer énfasis en las diferencias y semejanzas puntuales que se observan, para mostrar la influencia de los resultados obtenidos en las apreciaciones y valoraciones que los enunciadores hicieron. Tales categorías presentes en el antes de la presentación de la prueba y en el después del conocimiento de los resultados fueron, de una parte, los *estados anímicos* y, de otra, las *valoraciones hacia la prueba*.

4.1 La transformación pasional y axiológica del sujeto enunciador antes y después de la performance

Para el primer caso, es decir, los enunciados proferidos en la etapa previa a la presentación de la prueba, se identificó como pasión imperante el *miedo*, aunque también se identificó la pasión de la *espera*. Para la segunda parte, esto es, las enunciaciiones hechas después del conocimiento de los resultados, se ha configurado como la pasión más representativa la *satisfacción*. Es pertinente recordar las definiciones ofrecidas por el diccionario

de la Real Academia de la Lengua Española de las dos pasiones mayormente evidenciadas:

Miedo: 1. Perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo o daño real o imaginario. 2. Recelo o aprensión que alguien tiene de que le suceda algo contrario a lo que desea.

Satisfacción: 1. Razón, acción o modo con que se sosiega y responde enteramente a una queja, sentimiento o razón contraria. 2. Confianza o seguridad del ánimo. 3. Cumplimiento del deseo o del gusto.¹²

Se puede ver que en la primera definición del *miedo* y en la segunda de la *satisfacción* se alude al *ánimo*. Esto lleva a la necesidad de rastrear en el diccionario también la definición de este término. Al respecto se afirma:

Ánimo: 1. Alma o espíritu en cuanto es principio de la actividad humana. 2. Valor, esfuerzo, energía. 3. Intención, voluntad. 4. Atención o pensamiento.

¹² REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española, op. cit.

De estas definiciones la más pertinente para el análisis fue la primera, aquella que se refiere al ánimo como alma. Fue en este punto donde se estableció la conexión con el tema de las pasiones, pues puede ser considerada como una organización sintagmática de estados del alma¹³. En ese sentido, se puede establecer que los dos lexemas citados corresponden a pasiones del sujeto enunciador sintiente, dado que son experimentadas y enunciadas como situaciones que experimenta el alma.

Por otro lado, según las definiciones mencionadas arriba, se ve que el *miedo* es hacia un riesgo o situación desconocida, por el temor a que no se actualice algo que se desea. A su vez, la *satisfacción* corresponde a la seguridad de que se logra la conjunción con lo que se anheló. Para el caso analizado, el miedo es hacia la no conjunción con el objeto deseado y, en consecuencia, la conjunción con aquello que no se desea (resultados no satisfactorios); por ejemplo, cuando el enunciador afirma: "Personalmente me causa un poco de miedo puesto que los resultados de este examen determinan mi entrada a la universidad o la carrera que me gustaría entrar [...]".

En lo enunciado se puede ver que el miedo es generado por la no conjunción con el objeto de valor: los buenos resultados, dado que para el enunciador es claro que con ellos se condiciona el ingreso

a la carrera y la universidad deseadas. Otros de los enunciados que permiten vislumbrar las dos pasiones de las que se habla (miedo y satisfacción) son las siguientes:

- (i) Un mal resultado puede traer consecuencias irrevocables.
- (ii) Este examen era una de las grandes preocupaciones que tenía este año puesto que del resultado depende mi futuro (universidad, carrera, vida...).
- (iii) Después de recibir los resultados me sentí muy satisfecha, feliz, logré todos mis propósitos y podré entrar a la universidad que quiero.
- (iv) Al haber alcanzado mis metas puedo decir que me encuentro satisfecha con mis resultados.

Los enunciados (i) y (ii) muestran el temor de los enunciadores por el mal resultado que podría ser actualizado, mientras que los dos fragmentos finales se refieren a la satisfacción experimentada por la conjunción con el objeto de valor: los resultados satisfactorios. Con el propósito de mostrar o sintetizar los apartados del corpus que configuran las dos pasiones mencionadas en cada uno de los momentos citados, se propuso la siguiente tabla que recolecta tales enunciados:

ANTES Enunciados que sustentan el <i>miedo</i> DISFORIA	DESPUES Enunciados que sustentan la <i>satisfacción</i> EUFORIA
<p>[...] Recuerdo el miedo que me daba saber que el examen que iba a presentar iba a determinar prácticamente mi vida [...]</p> <p>[...] personalmente me causa un poco de miedo puesto que los resultados de este examen determinan mi entrada a la universidad o la carrera que me gustaría entrar [...]</p> <p>[...] este examen garantiza tu futuro por eso se siente gran temor ante la prueba [...]</p> <p>[...] son muchos los temores y miedos que se tienen antes de presentar esta prueba [...]</p>	<p>[...] Después de recibir los resultados me sentí muy satisfecha, feliz [...]</p> <p>[...] Me sentí muy satisfecha con los resultados obtenidos.</p> <p>[...] ahora que tengo los resultados en mis manos, siento una gran satisfacción personal [...]. Estoy realmente satisfecha al saber que todos estos años no pasaron en vano [...]</p> <p>[...] al haber alcanzado mis metas puedo decir que me encuentro satisfecha con mis resultados [...]</p>

Tabla 2. Enunciados que sustentan las pasiones en los momentos del análisis.

¹³ GREIMAS Y COURTÉS. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Tomo II. Madrid: Gredos, 1991, p. 186.

Como es posible ver, las pasiones configuradas tanto en uno como en otro momento se muestran de manera explícita en el corpus, lo cual permite analizar y esquematizar con mayor precisión cada pasión. Los lexemas resaltados en la tabla son los significantes que conllevan a establecer los estados pasionales del *miedo* y la *satisfacción*.

El tránsito de un estado inicial (caracterizado por el miedo o el temor de la situación previa) a un estado final (en el momento del conocimiento de los resultados, donde se experimenta la satisfacción) se da, en esencia, por el factor circunstancial *conocimiento*. Es decir, el miedo es sentido dado el desconocimiento de los resultados que se actualizarán en un estado futuro. Asimismo, en un estado posterior, la nueva pasión experimentada es la satisfacción que se desencadena precisamente por el *conocimiento* de los buenos resultados obtenidos. Sin embargo, el estado de satisfacción no es únicamente por haber llevado a cabo la performance, sino porque se sabe que con los resultados se adquirirán otros objetos de valor como cursar la carrera universitaria y, en consecuencia, ser profesionales. Ejemplo: "logré todos mis propósitos y podré entrar a la universidad que quiera. Sé que estos resultados obtenidos me ayudarán a entrar más fácilmente a la universidad y a ayudar al colegio".

Concretamente las expresiones "podré entrar a la universidad" y "me ayudarán a entrar más fácilmente a la universidad" permiten ver como objeto de deseo el ingreso a la universidad, dado el uso de los verbos *podré* y *ayudarán*. Es en tal sentido que se observa que la transformación de un estado pasional a otro se lleva a cabo por el *conocimiento* de los resultados. De igual manera, la expresión "sé que estos resultados obtenidos" actualiza la modalidad del saber en el término resaltado, lo cual permite ver la conjunción de la enunciativa con un juicio epistémico directamente relacionado con el conocimiento de la acción que desarrolla la obtención con los resultados satisfactorios. Esta situación se ilustra mejor en el siguiente esquema:

Estado inicial	→	Estado Final
Miedo - Temor	↓ Conocimiento	Satisfacción

Figura 1. Implicaciones del conocimiento en la transformación pasional del sujeto

Por lo tanto, se puede afirmar que la acción que permite el cambio de un estado 1 (miedo) a un estado 2 (satisfacción) está determinado por el *conocimiento* de los resultados plausibles obtenidos. En consecuencia, se muestra que la forma en que fueron sancionados los enunciadores se constituye como el pivote que da lugar al cambio pasional que se experimentaba previamente. El estado de espera en el que el sujeto se encontraba en la fase previa al conocimiento de la sanción proferida por el Estado llega a una resolución que se consolida con el conocimiento de la sanción anhelada. Se tienen, entonces, que la satisfacción, según lo enunciado, no está dada por lo aprendido en el colegio, ni por la experiencia de la prueba, por el contrario, está limitada a los resultados numéricos proferidos sobre sus competencias y a la expectativa de conjunción con los objetos de deseo virtuales como la carrera y la universidad.

De acuerdo a lo anterior, es claro cómo las representaciones sociales desencadenan juicios epistémicos en los sujetos que enuncian. Tales percepciones van cambiando con el paso del tiempo, lo cual incide no solo en la construcción de nuevos objetos de valor, sino en la construcción de la identidad. Según Kenneth Gergen la creciente saturación de la cultura pone en peligro todas las premisas previas sobre el yo y los medios tecnológicos han cobrado un papel primordial, pues han permitido cambiar la manera de interpretación personal¹⁴. Por lo tanto, se genera nuevo vocabulario que se inserta en la cultura; esto conlleva a que la concepción del yo se transforme a medida que se transforma el discurso, lo que implica una continua reestructuración de la identidad. Esta tesis es posible verla reflejada en los enunciados que se analizan, pues tal y como se hablaba en el apartado sobre la construcción de objetos de valor, las sociedades poco a poco van modificando sus expectativas y fines, transformando también la ter-

¹⁴ Cf. GERGEN, Kenneth. (1991) "El asedio del yo" en: *El yo saturado*, traducción de Leandro Wolfson, Barcelona, Paidós.

minología de tal suerte que se ajuste a las nuevas exigencias culturales. De este modo, los discursos que los enunciadores construyen sobre la prueba ICFES están claramente determinados por el ambiente que circunscribe su producción. Así, dada la importancia que se le atribuye al examen en la institución, los enunciados también están permeados por el tipo de valor que se le dé. Pero más allá de esto, está de fondo una concepción occidental de hombre moderno al cual se le configura como un sujeto reflexivo y profesional. Asimismo, volviendo a los enunciados analizados, en el fragmento "sé que estos resultados obtenidos me ayudarán a entrar más fácilmente a la universidad y a ayudar al colegio" se observa que después del conocimiento de los resultados y sus implicaciones, uno de los beneficios recae directamente sobre la institución académica. Aquí llama la atención el uso de la expresión "ayudar al colegio", con la que se reitera la filiación al grupo del que hace parte el enunciador. Se resaltan los aspectos positivos del colectivo al que se pertenece, contribuyendo a la proyección de una imagen positiva del mismo. Esta situación fue vista cuando se analizó el discurso del enunciador con los resultados menos favorables.

Dos esquemas tensivos permiten ejemplificar las variaciones en la intensidad sentida por el sujeto que experimenta las pasiones del *miedo* y la *satisfacción*. En primera instancia, el sujeto se encuentra en un estado intenso disfórico: siente miedo o temor por la prueba y por la no conjunción con lo que se desea. El miedo es ubicado en el eje de la intensidad. Asimismo, se ha dicho que el conocimiento de los resultados hace que el sujeto disminuya

el temor experimentado. Es en ese sentido que el conocimiento se ubica en el plano de la extensión. A mayor conocimiento el sujeto lleva a cabo una reducción de la intensidad experimentada por el miedo. Así, la flecha indica la disminución de tal temor a medida que el sujeto conoce la prueba y de los resultados. Esta idea es posible apoyarla con los siguientes fragmentos de los discursos posteriores al conocimiento de la prueba:

- (i) Después de haber presentado el ICFES, puedo decir que fue una experiencia inolvidable.
- (ii) Después de presentarlo es cuando en realidad nos damos cuenta que la manera en que evalúa el ICFES es la manera más objetiva de calificar los conocimientos.
- (iii) Ahora que ha pasado el examen de estado, creo que mi manera de verlo ha cambiado.
- (iv) Después de haber presentado el ICFES me parece que fue un examen que mide las habilidades de las personas en diferentes áreas.

Los cuatro fragmentos anteriores son posteriores a la presentación de la prueba, lo que modifica la forma de valorarla. Por lo tanto, el *conocimiento* de la prueba permite mitigar el miedo sentido en la fase previa, pero más allá de esto, es el conocimiento de la sanción positiva proferida por el Estado Nacional sobre las competencias de los enunciadores lo que permite experimentar la pasión de la satisfacción. Con esto se reitera que los estados tímicos inciden en las valoraciones que se hacen de la prueba de Estado. El esquema respecto al miedo se plantea de la siguiente manera:

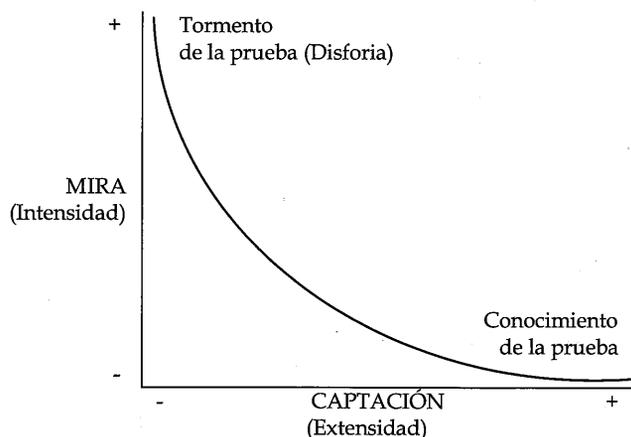


Figura 2. Disminución del miedo a partir del conocimiento de la prueba.

De otra parte, el esquema tensivo que mejor representa la satisfacción que experimenta el sujeto que conoce la conjunción con los resultados positivos que anheló en la fase previa es un esquema de amplificación. La flecha representa la satisfacción sentida luego del conocimiento de los resultados. En consecuencia, el factor en la extensión es el *saber sobre el ser* de los resultados, lo que desencadena la pasión, por lo tanto, se ubica en la extensión. Los enunciados que sustentan esta hipótesis son los siguientes:

- (i) Después de recibir los resultados me sentí muy satisfecha.
- (ii) Ahora que tengo los resultados en mis manos, siento una gran satisfacción personal.
- (iii) Al haber alcanzado mis metas puedo decir que me encuentro satisfecha con mis resultados.

En los enunciados se evidencia que el conocimiento de los resultados permiten un despliegue en la intensidad dada la pasión eufórica que se experimenta: la satisfacción:

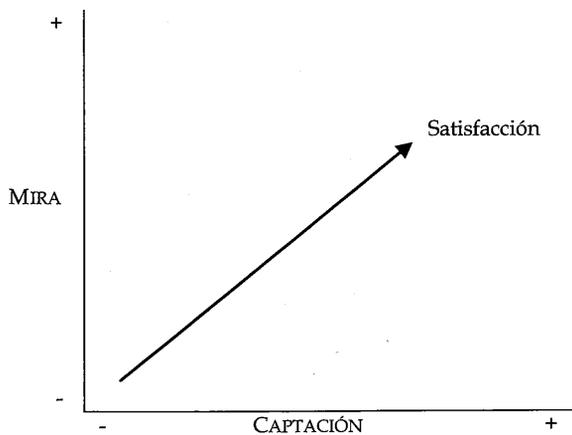


Figura 3. Esquema tensivo de la satisfacción por el conocimiento de los resultados.

De esta manera, se observa nuevamente cómo el conocimiento de los resultados que se obtuvieron determina las formas de valorar el examen. Así, se configura como un actante que permite la transformación no solo pasional del sujeto que presenta la prueba, sino como un colaborador para lograr un estado eufórico. Como un ejemplo cabe resaltar

el siguiente enunciado: "Sé que estos resultados obtenidos me ayudarán a entrar más fácilmente a la universidad y a ayudar al colegio"; pues, aquí se evidencia el rol actancial de los resultados que se obtuvieron como un sujeto adyudante¹⁵ que contribuye a beneficiar a dos sujetos: el sujeto que enuncia y el colegio. De forma explícita la palabra "ayudar" muestra el papel cooperador de los resultados tanto para el enunciadore como para la institución educativa. Se muestra entonces con esto que la obtención de los resultados esperados desencadenan la satisfacción.

4.2 Variaciones y constantes en las valoraciones emitidas de la prueba de Estado

Para terminar el análisis se presentó la categoría recurrente que implica las valoraciones sobre el *ser de la prueba* en las dos etapas que se han descrito. Dos categorías axiales componen este apartado: el *nivel de complejidad de la prueba* y la *pertinencia del examen*. El trabajo consistió en establecer la comparación para identificar si existen variaciones o no en las valoraciones que los enunciadore plantearon de la prueba de Estado. En este apartado se reitera de qué manera los estados pasionales generan axiologías que permiten evaluar la prueba de diferente manera. En primera instancia, se procedió a sintetizar en una tabla los discursos emitidos en los dos momentos para hacer de esta manera más fácil la dilucidación de lo que se pretendió buscar: las similitudes y diferencias tanto en los estados pasionales y las axiologías del sujeto que enuncia, como en los modos de valorar la prueba de Estado.

¹⁵ Desde una perspectiva clásica del esquema narrativo canónico, se reconoce la función de un actante que actúa como colaborador para que el sujeto de hacer entre en conjunción con el objeto deseado. Una nueva propuesta permite que este rol sea subsumido en el de sujeto destinatario. Cfr. GREIMAS, Algirdas, "Reflexiones acerca de los modelos actanciales". En: Semántica estructural. Gredos. Barcelona. 1987, p. 263-293.

Categoría Axial	Antes	Después
Nivel de complejidad	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere esfuerzo, estudio y dedicación. • Implica vencer dificultades. • Deber prepararse para la performance y adquirir las competencias. • Bien estructurado. • Muy bien elaborado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se le debe tomar con seriedad y responsabilidad. • Requiere dedicación. • No es superficial. • No es informal.
Pertinencia del examen	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario e indispensable para acceder a educación superior. • No debería ser la puerta de entrada a la universidad. • Mide capacidades en el ámbito laboral. • No muestra las habilidades de una persona. • No garantiza ni prueba el conocimiento de un estudiante. <p>El esfuerzo se recompensa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abre o cierra puertas de las universidades. • Determina el futuro. • No mide el conocimiento. • Muestra capacidad analítica y lógica de las personas. • Es analítico. • Mide habilidades pero no capacidades. • Muestra habilidades. <p>Se agradece la recompensa recibida</p>

Tabla 3. Comparación de valoraciones en los dos momentos descritos.

Para la primera categoría se observó que tanto en el antes como en el después, la prueba es valorada con alto grado de complejidad. En el primer caso, es un factor que se evaluó a partir de los presaberes establecidos y, en el segundo caso, se hizo a partir del conocimiento real del examen. Esto fue posible verlo a partir del uso de lexemas como “esfuerzo” que representa el hecho de emplear una fuerza para vencer dificultades, es en ese sentido que se pensó la prueba como compleja, tomada como sinónimo de complicada o difícil. En los dos casos se hizo referencia a la rigurosidad y la exigencia del examen, hecho que genera que sea necesario una etapa de preparación antes de enfrentarse a él: “requiere esfuerzo estudio y dedicación”. Asimismo, en cuanto los enunciadores sostienen que el examen se encuentra “bien estructurado y muy bien elaborado”, se equipara con las ideas expuestas en la fase posterior cuando se le piensa como “no superficial” y “no informal”. Por lo tanto, no se observan variaciones en este componente.

En el caso de la segunda categoría axial, aquella que se refiere a la *pertinencia del examen*, fue posible ver que aparecen variaciones y constantes en las opiniones de los enunciadores. En la primera parte de los apartados citados, se muestra que se mantiene como recurrente la idea de que el examen determina el ingreso a la educación superior. Tal ingreso se muestra en el uso de lexemas que con-

figuran la concepción de espacio¹⁶: “acceder, abrir y cerrar puertas, puerta de entrada”. Y más allá de esto, con la representación de estar dentro o estar fuera. Así, se hace clara la valoración eufórica que se tiene de la universidad y la valoración disfórica que genera el no poder hacer: no poder ingresar. A esto se le aúna el hecho de decir que determina el futuro, hecho que se sostiene en las dos etapas que se analizan.

En cuanto a las diferencias en las valoraciones, se observa que en el caso de las que se emiten previamente, se hallan diversas negaciones como: “no muestra, no garantiza, no debería”. Por lo tanto, se emite una sanción negativa o disfórica. Dichas expresiones, analizadas desde el punto de vista de las modalidades veridictorias, se catalogan como *lo mentiroso* aquello que *parece* pero *no es*. De acuerdo con esto, los resultados no muestran los conocimientos y en algunos casos ni las habilidades de los estudiantes.

Se hizo evidente que en algunos enunciadores no es claro cuál es el objetivo o la intención de la prueba, si el ingreso a la educación superior o el ingreso al mercado laboral. Esto se observa en el

¹⁶ El espacio es una de las categorías de análisis de la semiótica narrativa dentro de las estructuras figurativas. Se considera como el lugar de la manifestación del conjunto de las cualidades sensibles del mundo. Cfr. Greimas, A.J. Courtés, J. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje. Op. cit., p. 60.

enunciado "mide capacidades en el ámbito laboral". Asimismo, se encontró que las recurrencias centrales en el apartado se encuentran en el uso de los significantes "habilidad" y "capacidad". Se observa en la tabla que existen negaciones y afirmaciones hacia una y otra de estas dos ideas. Por lo tanto, fue necesario hacer una aproximación a la definición de los dos términos, en la que se apeló al diccionario de la Real Academia, donde se evidenció lo siguiente:

Capacidad: Aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo.

Habilidad: 1. Capacidad y disposición para algo. 2. Gracia y destreza en ejecutar algo que sirve de adorno a la persona, como bailar, montar a caballo, etc. 3. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza.¹⁷

Según esto no se muestra aparentes diferencias entre un concepto y otro; se ve que la habilidad es una capacidad. Sin embargo, este hecho no está claro en las enunciaciones pues, como se ve, afirman en los discursos previos que la prueba mide capacidades pero no habilidades. La diferencia está en la concepción semiótica de competencia. Para ello es válido recordar aquello que fue expuesto en el marco teórico sobre dicho concepto. Se llama competencia al *ser del hacer*, es decir la instancia potencial presupuesta que da lugar al acto¹⁸. También se entiende como un conjunto de modalidades cognitivas y potestivas propias de los interlocutores. Es dentro de la competencia cognitiva que se encuentra la distinción de la que se habla. En ella se diferencia la competencia modal y la semántica. La primera se refiere a un saber cómo ejecutar un programa narrativo llamado también saber procedimental. La competencia semántica se refiere al saber qué o saber sobre el ser o el hacer, es decir, según los enunciadores la prueba mediría el saber sobre el ser, al cual llaman capacidad, mas no el saber hacer que denominan habilidad.

De la misma manera, se observó que en los dos momentos, se sostiene que el examen "no mide el conocimiento". También se mostró el uso de las

palabras "mide" y "muestra". Acciones que son asociadas a situaciones concretas. Se piensa que la prueba no mide el conocimiento sino la habilidad para responder problemas. En ese caso se observaron variaciones pues, en los discursos posteriores, se hicieron visibles mayores valoraciones euforias con relación a los discursos previos. Como otras contantes se observaron la motivación y la intensión de *querer hacer* y *querer ser*, esto es: querer ingresar a la universidad y, consecuentemente ser profesionales. El siguiente cuadro sintetiza las oposiciones entre los discursos que se emiten en el antes y el después desde cada uno de los tres niveles de análisis de la semiótica discursiva:

Niveles semánticos	Categorías isotópicas
Axiológico	<ul style="list-style-type: none"> • Disforia vs. Euforia.
Temático genérico	<ul style="list-style-type: none"> • Tortura-presión vs. Tranquilidad. • Miedo vs. Satisfacción.
Temático específico	<ul style="list-style-type: none"> • Deber presentar la prueba vs. Poder ingresar a la universidad. • Posible no ingreso vs. Ingreso (a la universidad). • Resultados virtualizados vs. Resultados actualizados. • Posible fracaso vs Éxito.

Tabla 4. Categorías isotópicas en los momentos previo y posterior.

De esta manera, se muestra que el momento anterior a la prueba es valorado disfóricamente, mientras que la etapa posterior a los resultados es asociada con la euforia. Esto conduce a otro tipo de oposiciones que son las que, efectivamente, conducen a tales variaciones en las axiologías. Por una parte, se observan algunos temas de naturaleza más específica *tortura o presión vs. Tranquilidad*, situación que tiene que ver con la obtención de los buenos o los malos resultados.

Finalmente, se encuentran también oposiciones en las modalidades, por una parte, el momento anterior representa el *deber* presentar la prueba, luego de los resultados se actualiza el *poder* que genera la conjunción con los resultados satisfactorios. Los enunciadores se encuentran conjuntas con la certeza de que con los resultados podrán ingresar a la universidad. En ese sentido, se es-

¹⁷ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. Op. cit.

¹⁸ GREIMAS, A J. Del sentido II. Ensayos semióticos. Traducción de Esther Diamante. Madrid: Gredos, 1989, p. 83.

tablece un último tema que tiene que ver con la categorización *posible fracaso vs éxito* relacionado con el estudiante que presenta la prueba, obtiene los resultados y con ellos determina la realización personal. En efecto, el momento previo representa la virtualización de los resultados deseados,

mientras que el después se observa la actualización de tales resultados.

En la siguiente tabla se muestran las oposiciones en las modalidades en los dos momentos descritos para este trabajo, antes y después de la prueba:

Modalidades en los enunciados previos	Modalidades en los enunciados posteriores
<p>El deber: deben llevar a cabo la presentación de la prueba (deber hacer). Además, dada la imposición social se instituye la necesidad de ser profesionales (deber ser).</p> <p>El querer: quieren acceder a la universidad (querer hacer) y con ello, quieren ser profesionales (querer ser).</p> <p>El saber: los simulacros que desarrollan en la escolaridad les dan una noción sobre el saber hacer (el procedimiento) y sobre el saber ser de la prueba (la esencia de la prueba).</p>	<p>El poder: los resultados satisfactorios obtenidos permiten que puedan acceder a la educación superior (poder hacer). De igual manera, este hecho desencadena que puedan ser profesionales (poder ser).</p> <p>El querer: continúan con el deseo de querer hacer (ingresar a la universidad) y querer ser (ser profesionales).</p> <p>El saber: después de presentada la prueba actualizan los saberes construidos en los simulacros: saber sobre el ser de la prueba y reiteran el saber hacer.</p>

Tabla 5. Parangón de modalidades en los dos momentos analizados.

Tal y como se ve en la tabla, se observan como constantes las modalidades del *saber* y del *querer*. Se muestra que el querer ingresar a la universidad y el querer ser profesionales se hallan a lo largo del análisis de los dos momentos de la investigación. La diferencia en la modalidad del saber únicamente consiste en la actualización de la prueba como un punto cero; es decir, antes de la prueba de Estado los simulacros presentados continuamente les permitieron a los enunciadores saber sobre el ser y el hacer de la prueba, mientras que después del examen dichos saberes son realizados, pues se enfrentaron a la prueba decisiva.

Como diferencias en las modalidades se hallan las oposiciones entre el deber y el poder. Por una parte, en el momento anterior, la prueba debe ser presentada dada la posición de escolaridad en la que se encuentran las enunciativas. Dicho deber desaparece después de la performance. Asimismo, luego de adquiridos los resultados se configura por modalidad el poder que otorgan los resultados satisfactorios que se obtuvieron.

5. Conclusiones

Los enunciadores se mostraron como sujetos competentes en los dos momentos; esto tiene que ver con la defensa de la imagen personal que se proyecta a las demás personas. Por lo tanto, la valoración de la prueba estuvo condicionada por los resultados obtenidos: se hizo ver el logro de los resultados como fruto del esfuerzo y la preparación personal. Por el contrario, quien no obtuvo resultados tan satisfactorios valoró la prueba como subjetiva. Así, los enunciadores resguardan su perfil y su identidad. En el primer momento, la prueba se valoró como compleja por si los resultados no eran satisfactorios; después de conocerlos, se valoró también como compleja como una forma de exaltar sus cualidades, pues se obtuvieron los resultados esperados a pesar de las dificultades del examen.

Se corroboró que los estados anímicos desempeñan un papel primordial en la construcción de un objeto de valor. Las valoraciones del examen de Estado se relacionaron con las pasiones y con los valores. Se observó que las pasiones previas fueron el miedo y la espera. El miedo se observó como

una tensión o estado angustioso que se da por el desconocimiento de la prueba y por la posibilidad de la actualización de los resultados no satisfactorios. La espera se evidenció en el hecho de que los enunciadores se encontraron conjuntos con el deseo de obtener buenos resultados en un tiempo futuro, pues con ellos se adquieren los demás objetos de valor. Después del conocimiento de los resultados, la pasión mostrada fue la satisfacción, pues los enunciadores se hallaron realizados después de una etapa de espera en la fase previa, en la que deseaban resultados satisfactorios.

Los buenos resultados se configuraron como actantes que otorgan poder: posibilitan ingresar a la universidad que se desea y en la ciudad que se desea. Así, permiten la transformación espacial en la oposición fuera y dentro, siendo valorado de manera disfórica el estar fuera de la universidad. También se vio que el examen es un actor con diversos roles actanciales: (i) manipulador que hace hacer a las estudiantes (buscar preparación para lograr la conjunción con buenos resultados); (ii) judicador que profiere una sanción acerca de las competencias de las estudiantes; (iii) antisujeto que impide la conjunción del sujeto con los objetos de valor.

El modelo de análisis propio de la semiótica francesa constituyó una herramienta apropiada para dilucidar la significación primaria dentro de una cultura particular, pues mostró las representaciones sociales frente a un fenómeno o situación. En ese sentido, el estudio permitió hacer más estrechos los lazos entre la semiótica de la cultura y los ambientes académicos, preguntando en este caso a los directamente relacionados con las pruebas ICFES, esto es, los estudiantes del grado once de una institución en particular.

Referencias Bibliográficas

CAJIAO, Francisco. Poder y justicia en la escuela colombiana. Fundación FES. Bogotá, 1994.

COURTÉS, J. Análisis Semiótico del Discurso. Madrid: Gredos, 1997.

FONTANILLE, Jacques. Semiótica del discurso. Lima: Universidad de Lima. Fondo de cultura económica, 2001.

GERGEN, Kenneth. (1991) "El asedio del yo" en: *El yo saturado*, traducción de Leandro Wolfson, Barcelona, Paidós.

GREIMAS Y COURTÉS. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Tomo II. Madrid: Gredos, 1991.

GREIMAS, Algirdas. Del sentido II. Ensayos semióticos. Traducción de Esther Diamante. Madrid: Gredos, 1989.

GREIMAS, Algirdas. "Reflexiones acerca de los modelos actanciales". En: *Semántica estructural*. Gredos. Barcelona. 1987.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición, Madrid: Mateu-Cromo. Artes gráficas. 2001.

Tecnologías de información y comunicaciones para enseñanza básica y media EDUTEKA, Octubre 18 de 2003 [en línea]. <<http://www.eduteka.org/imprimible.php?num=199>> (Consulta: 13-12-2009).

Nota biográfica de la autora

Karime Vargas Cáceres es licenciada en educación básica con énfasis en Lengua Castellana y Magister en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Se desempeña como docente de la institución educativa New Cambridge School, Floridablanca, Santander y como docente externa de Taller de lenguaje en la UIS.

Correo electrónico
karvar184@hotmail.com