

**VALORACIONES DEL EXAMEN DE ESTADO ICFES *SABER 11* EN EL
DISCURSO DE JÓVENES DE UNDÉCIMO, ANÁLISIS SEMIÓTICO**

KARIME VARGAS CÁCERES

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRÍA EN SEMIÓTICA
BUCARAMANGA**

2011

**VALORACIONES DEL EXAMEN DE ESTADO ICFES *SABER 11* EN EL
DISCURSO DE JÓVENES DE UNDÉCIMO, ANÁLISIS SEMIÓTICO**

KARIME VARGAS CÁCERES

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster
en Semiótica**

Director

LUIS FERNANDO ARÉVALO VIVIEROS

Mg. En Lingüística y Español

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE IDIOMAS

MAESTRÍA EN SEMIÓTICA

BUCARAMANGA

2011

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	13
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	34
1.1 DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS CONCEPTUALES GENERALES	35
1.1.1 La semiótica discursiva como teoría y perspectiva metodológica	36
1.1.2 El discurso como materia prima del análisis semiótico	38
1.1.3 El proceso de enunciación como toma de lugar para construir significación	41
1.1.4 ¿De qué forma se construyen los objetos de valor que circulan en la sociedad?	47
1.2 CATEGORÍAS TEÓRICAS ESPECÍFICAS	53
1.2.1 ¿Cuál es el concepto de competencia? A propósito de la prueba de estado	54
1.2.2 Los estudiantes en la posición de sujetos manipulados	58
1.2.3 El deber-hacer: una caracterización de la obediencia y una de las caras de la motivación.	62
1.2.4 El querer hacer: un fundamento del concepto de motivación para la ejecución del acto	65
1.2.5 El concepto de intención como la fuerza que impulsa para la realización del acto	69
1.2.6 Los estados anímicos: una situación determinante de las valoraciones	73
1.2.7 El concepto de sanción: eje transversal del análisis particular	77
2. CONSTRUCCIÓN DEL EXAMEN DE ESTADO COMO UN OBJETO DE VALOR	81
2.1 LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN Y EL EJERCICIO DEL PODER	81
2.1.1 Creación de la escuela como alternativa de educación	82
2.1.2 Normativización del poder en la escuela	84
2.1.3 El sistema de evaluación como mecanismo de control	86

2.1.4 Razón de ser de la prueba de estado ICFES	88
2.2 EL RECORRIDO NARRATIVO ORIGEN DE LOS DISCURSOS	92
2.2.1 Las tres pruebas del esquema narrativo canónico en la situación de presentación del examen	98
3. ACERCAMIENTO A LOS DISCURSOS EMITIDOS DE LA PRUEBA DE ESTADO	104
3.1 DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS	104
3.2 APROXIMACIÓN ANALÍTICA AL CORPUS	109
3.2.1 Primer eje: Valoraciones del examen de estado ICFES antes de presentar las pruebas	110
3.2.2 Segundo eje: valoraciones posteriores a la entrega de los resultados	160
3.2.3 Tercer eje: Balance entre las dos etapas: antes y después de la prueba	220
4. CONCLUSIONES	238
5. RECOMENDACIONES	245
6. BIBLIOGRAFÍA	247
ANEXOS	256

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Identificación de la institución educativa	20
Tabla 2: Categorías teóricas generales y específicas	34
Tabla 3. Clasificación de las pasiones a partir del intercambio de las relaciones intersubjetivas	76
Tabla 4. Definición de categorías para el análisis	106
Tabla 5. Oposiciones entre el querer hacer y el querer no hacer	120
Tabla 6. Enunciados que sustentan el futuro cercano y el futuro lejano.	145
Tabla 7. Oposiciones entre el presente actualizado y el futuro deseado.	148
Tabla 8. Oposiciones entre la obtención de buenos y malos resultados	148
Tabla 9. Consolidado de resultados ICFES Aspaen Gimnasio Cantillana	162
Tabla 10. Modalidades del sujeto satisfecho por los resultados.	182
Tabla 11. Implicaciones del esfuerzo en la obtención de resultados	204
Tabla 12. Diferencias entre el examen de estado con otras formas de evaluar	208
Tabla 13. Valoraciones del examen de estado en cada relato.	209
Tabla 14. Clasificación de las valoraciones del examen.	210
Tabla 15. Enunciados que sustentan las pasiones en los momentos del análisis.	223
Tabla 16. Comparación de valoraciones en los dos momentos descritos	231
Tabla 17. Categorías isotópicas en los momentos previo y posterior.	235
Tabla 18. Parangón de modalidades en los dos momentos analizados.	236

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1: Componentes del enunciado	42
Figura 2: planos discursivos	44
Figura 3: Componentes del acto	56
Figura 4: Proyección del hacer en el cuadrado semiótico	61
Figura 5: La modalidad del deber hacer en el cuadrado semiótico	64
Figura 6: Nominalización de la modalidad del deber hacer en el cuadrado semiótico	64
Figura 7: La modalidad del querer hacer en el cuadrado semiótico	66
Figura 8. Confrontaciones del deber hacer y el querer hacer en la aceptación del contrato	68
Figura 9. Roles actanciales del sujeto consintiente	69
Figura 10: La modalidad del querer ser-estar en el cuadrado semiótico	71
Figura 11. La modalidad del deber ser-estar en el cuadrado semiótico	72
Figura 12. Proyección de la inmanencia y la manifestación en el cuadrado semiótico	79
Figura 13. Esquema actancial de la situación presupuesta respecto de la presentación de la prueba	96
Figura 14. Lexicalizaciones del querer hacer	114
Figura 15. Relaciones entre el deber y el querer en el esquema tensivo	116
Figura 16. Proyección de la posibilidad de ingreso a la universidad en el cuadrado semiótico	125
Figura 17. Valoraciones del tiempo crónico	146
Figura 18. Fases del esquema narrativo en la presentación de la prueba.	151
Figura 19. Categorías de evaluación de los enunciados de estado respecto del ICFES.	159

Figura 20. Disminución de la disforia que genera la prueba en el esquema tensivo.	170
Figura 21. Oposiciones entre la preocupación y la seguridad.	179
Figura 22: Etapas del esquema canónico pasional de la satisfacción.	187
Figura 23. Oposiciones entre los buenos y los malos resultados en concordancia con la seriedad y la responsabilidad	205
Figura 24: Modalidades veridictorias en el discurso de quien obtiene resultados no satisfactorios.	219
Figura 25. Implicaciones del conocimiento en la transformación pasional del sujeto	225
Figura 26. Disminución del miedo a partir del conocimiento de la prueba	228
Figura 27. Esquema tensivo de la satisfacción por el conocimiento de los resultados	229

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. Encuesta datos personales estudiantes de la investigación	256
ANEXO B. Carta de permiso para recoger los discursos en la institución.	257
ANEXO C. Corpus de la investigación antes de presentar el examen	258
ANEXO D. Circular informativa	262
ANEXO E. Corpus después de la presentación de la prueba y la entrega de los resultados	263

RESUMEN

TÍTULO: VALORACIONES SOBRE EL EXAMEN DE ESTADO ICFES EN EL DISCURSO DE JÓVENES DE UNDÉCIMO, ANÁLISIS SEMIÓTICO*

AUTOR: KARIME VARGAS CÁCERES**

PALABRAS CLAVE: discurso, estudiantes, pruebas de estado, sentido, sanción.

DESCRIPCIÓN

El trabajo que se presenta es producto de la investigación realizada en los ámbitos de la maestría en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander. A partir de este estudio se pretende identificar cuáles son las valoraciones atribuidas al examen de estado ICFES, hoy llamado *Saber 11*, en el discurso actualizado de jóvenes estudiantes del grado undécimo de la institución educativa privada *Aspaen Gimnasio Cantillana* del municipio de Piedecuesta. Para tal efecto, se realiza el análisis de discursos proferidos de manera escrita con el fin de hacer evidentes las valoraciones que subyacen ante tal situación.

La investigación muestra tres fases, en primera medida, se estudian discursos emitidos antes de la presentación de la prueba nacional, posteriormente, se recogen y analizan enunciados después de conocer los resultados y, finalmente, se hace un análisis comparativo de categorías establecidas en los dos momentos citados para reconocer de qué manera los resultados condicionan tanto las valoraciones como las pasiones de las estudiantes.

Esta investigación permite hacer más estrechos los lazos entre la semiótica de la cultura y los ambientes académicos, preguntando a los directamente relacionados con las pruebas ICFES, esto es, estudiantes del grado undécimo. Asimismo, el trabajo se apoya con postulados de la semiótica del discurso teniendo como base las propuestas epistemológicas y metodológicas de Greimas, Courtés y Fontanille, entre otros.

* Proyecto de grado Maestría en Semiótica.

** Maestría en Semiótica, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Idiomas. Director Luis Fernando Arévalo Vivieros. Mg. En lingüística y Español.

ABSTRACT

TITLE: RATINGS ON REVIEW OF STATE ADDRESS ICFES YOUTH IN THE ELEVENTH, SEMIOTIC ANALYSIS *

AUTHOR: KARIME VARGAS CÁCERES **

KEY WORDS: speech, students, state tests, meaning, fine.

DESCRIPTION

The work presented is the product of research in the areas of expertise in Semiotics of the Industrial University of Santander. From this study is to identify what are the ratings assigned to the state exam ICFES, now called Saber 11 in the discourse of young eleventh grade students of the private school Aspaen Gimnasio Cantillana of Piedecuesta city. To this end, analysis is performed speeches made in writing to make clear assessments underlying in such a situation.

The study shows three phases of analysis, a first step, we analyze speeches issued before the presentation of the national test, then collects and analyzes statements after the results and, finally, a comparative analysis of the categories set out in cited the two moments to recognize how the results of both reviews as a condition the passions of students.

This research allows closer ties between the semiotics of culture and academic environments, asking directly related to testing ICFES. Furthermore, this work is supported by principles of the semiotics of discourse on the basis of epistemological and methodological proposals of Greimas, court and Fontanille.

* Thesis Master Degree in Semiotics.

** Masther Degree Program in Semiotics. Faculty of Humans Sciences. Language Departament. Luis Fernando Arévalo Vivieros. Msc in Linguistic and Spanish.

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta buscó identificar las valoraciones que se atribuyen al examen de estado *ICFES Saber 11*⁴ en el discurso actualizado de jóvenes estudiantes del grado undécimo de la institución educativa privada *Aspaen Gimnasio Cantillana*⁵ del municipio de Piedecuesta. Para ello, se realizó el análisis de enunciados escritos en dos momentos concretos: antes de llevar a cabo la presentación de la prueba, y después de conocer los resultados del examen. Esto con el fin de hacer evidentes valoraciones axiológicas y pasionales que subyacen ante tal situación e identificar las variaciones en la sanción emitida de la prueba en los dos momentos descritos.

El trabajo se vinculó a la línea “Semiótica y prácticas educativas” del grupo de investigación Cultura y Narración en Colombia (CUYNACO), de la Maestría en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander (UIS). El estudio permitió establecer hasta qué punto le dan importancia los estudiantes a la evaluación oficial del estado colombiano para el grado undécimo. Es claro que la relevancia del examen de estado ICFES está determinada por decisiones de la institución académica a la que pertenece el estudiante, en la medida en que los resultados trascienden en la construcción de un prestigio y reconocimiento institucional en el ámbito regional y nacional. Sin embargo, hasta el momento no se había interrogado o analizado qué sentido tiene para los estudiantes este fenómeno o cómo es concebido el examen por quienes directamente se enfrentan a él.

⁴ Las pruebas ICFES del estado colombiano, son exámenes que se aplican nacionalmente a todos los estudiantes que cursan undécimo grado en instituciones públicas y privadas del país. Dentro de los objetivos de este examen, se incluyó la preparación, administración y evaluación de instrumentos cuyos resultados sirvieran a las universidades para los procesos de selección de los estudiantes de una manera unificada y tecnificada. El nombre proviene de la sigla Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación. En la actualidad se ha cambiado el nombre de la prueba por *Saber 11* con el fin de no confundirla con el nombre de la entidad.

⁵ El colegio se encuentra ubicado en la vereda La Mata, Sector Menzulí. Autopista Piedecuesta – Floridablanca y a él asisten estudiantes de género femenino de estratos socioeconómicos 5 y 6.

Aunque el objeto de investigación lo constituyó la sanción o valoración que hacen las enunciatoras del examen, fue necesario arribar siguiendo una ruta metodológica específica; por tal caso, fue preciso reconocer otros puntos de relación como por ejemplo, los estados pasionales del sujeto que valora o las motivaciones e intenciones que se persiguen y que mueven a la acción. De igual manera, a lo largo del trabajo se evidenció cómo los estados tímicos inciden en las valoraciones que los sujetos enuncian tanto de la prueba como de sí mismas.

El documento fue organizado de la siguiente manera: en la segunda parte de esta introducción se especifica la forma como se obtuvo el corpus, se detallan datos socioculturales y topográficos de la población y se describen algunos estudios que se han desarrollado hasta el momento en los cuales se establecen las relaciones entre semiótica, educación y evaluación. Asimismo, el texto cuenta con tres capítulos; en el primero se ofrecen las fases epistemológicas sobre los que se sustenta la investigación, la información se organiza de manera deductiva, se establecen categorías conceptuales generales y específicas partiendo de lo global a lo más específico. En el segundo capítulo se ofrece un recorrido histórico por la institucionalización de la educación en occidente pasando por la evaluación como mecanismo para verificar contenidos y arribar a la razón de ser del examen de estado ICFES *Saber 11*. En la segunda parte del capítulo dos se reconstruye la situación de producción de los discursos haciendo un análisis de la enunciación presupuesta, se identifican los diversos roles actanciales de los sujetos que interactúan en torno a la situación de presentación de la prueba. El capítulo tres construye los análisis semióticos del corpus recogido, es decir, los análisis de la enunciación enunciada. Este apartado consta de tres grandes secciones, el análisis de los discursos previos a la presentación de la prueba, el análisis de los discursos posteriores a la entrega de los resultados y un análisis de las categorías recurrentes en los dos momentos descritos.

El problema desde el punto de vista del estudiante

Las pruebas de estado ICFES se han constituido como un mecanismo que ha tomado relevancia en las instituciones escolares, por tal motivo, los colegios públicos y privados de Colombia debieron asumirlas y allí radica la importancia dada por los organismos académicos pues se convierte en un instrumento para medir la calidad del colegio y la de los educadores. Asimismo, este examen genera expectativa en los padres de familia porque de éste depende en gran medida el futuro académico de sus hijos. Sin embargo, son varios actores los que conforman el corpus de una entidad académica: los profesores, los directivos, los padres de familia y los estudiantes. Estos últimos son los que se constituyen como sujetos de estado⁶ sobre los cuales recaen las políticas nacionales. El estudio que se desarrolló permitió responder preguntas como: ¿qué piensan los directamente implicados con el examen? ¿Qué representaciones les generan estas pruebas? ¿Cómo valoran la prueba quienes deben enfrentarse a ella? Para dar respuesta a estos interrogantes se hizo evidente la imperiosa ayuda de la disciplina encargada del sentido, los fundamentos semióticos.

Según lo anterior, surgen imaginarios en los grupos sociales en torno a esta temática, por lo tanto, teniendo en cuenta que los análisis semióticos facilitan el conocimiento de una cultura particular debido a que allí es donde se da la creación de sistemas de significación, se pretendió indagar las valoraciones de jóvenes estudiantes vinculadas con el examen de estado, esto es, alumnas del grado undécimo de una institución en particular. Por lo tanto, el problema que motiva esta investigación se planteó desde la mirada del estudiante: ¿Cuáles son las valoraciones atribuidas al examen de estado ICFES *Saber 11* en el discurso actualizado de jóvenes estudiantes del grado undécimo de la institución educativa privada *Aspaen Gimnasio Cantillana* del municipio de Piedecuesta? Con esto se

⁶ De acuerdo con la semiótica narrativa se encuentran dos tipos de sujetos: sujetos de estado y sujeto de hacer, que se determinan de acuerdo con los objetos de valor que circulan en un relato, cada estado se define por la conjunción o disjunción del sujeto con el objeto.

entiende que el análisis de la construcción de una representación sobre el examen de estado es asumida desde la perspectiva del estudiante que se enfrenta a la prueba, éste se configura como un sujeto capaz de expresar discursivamente las percepciones de su realidad y de su mundo. Del mismo modo, surgieron otras tres preguntas secundarias de investigación: (i) ¿Qué modalidades se hacen evidentes en el discurso de los estudiantes cuando se refieren al examen de estado ICFES en el momento previo a la presentación de la prueba y posterior al conocimiento de los resultados? (ii) ¿De qué manera se configura la motivación y la intención en el estudiante próximo a presentar la prueba de estado ICFES? (iii) ¿Qué variaciones existen en los estados anímicos en el momento previo a la presentación de la prueba y posterior a la entrega de los resultados?

Desde una perspectiva general, esta investigación semiótica y cualitativa se propuso como objetivo central: identificar las valoraciones atribuidas al examen de estado ICFES *Saber 11* en el discurso actualizado de jóvenes estudiantes del grado undécimo de la institución educativa privada *Aspaen Gimnasio Cantillana* de la ciudad de Piedecuesta. Para determinar estas valoraciones se analizaron semióticamente diversos enunciados de las estudiantes, en la posición de informantes, con el fin de elucidar en ellos las isotopías⁷ que se construyen como representación en tanto situación de presentación del examen de estado ICFES *Saber 11*.

Para tal efecto, cuando el estudiante asocia la prueba de manera recurrente con diversas formas que aluden a un contenido coincidente, se está construyendo, por redundancia y recurrencia dentro del discurso un valor específico que asocia semánticamente los diversos términos con los que refieren a la prueba. Estas isotopías, por su presencia recurrente y coherente dentro del discurso, constituyen el significado que tiene para los informantes. Dicho significado corresponde a

⁷ La isotopía se entiende como un procedimiento de redundancia en el mismo rasgo que permite dar coherencia para hacer de un enunciado una unidad de significado. Sobre el concepto de isotopía Cf. COURTÉS, J. *Análisis Semiótico del Discurso*. Madrid: Gredos, 1997. p. 284.

un fenómeno complejo que se produce dentro de prácticas discursivas a partir del cruzamiento dado entre procesos interpretativos y circunstanciales que llevan a cabo los sujetos discursivos a partir de sus propias experiencias perceptivas y dentro del marco de su universo sociocultural.

Así, se plantearon tres objetivos particulares de investigación que surgen de las tres preguntas secundarias: (i) determinar las modalidades evidentes en el discurso de los estudiantes cuando se refieren al examen de estado ICFES *Saber 11* en el momento previo a la presentación de la prueba y posterior al conocimiento de los resultados, (ii) identificar de qué manera se configura la motivación y la intención en el estudiante próximo a presentar la prueba de estado ICFES (iii) establecer las variaciones en los estados anímicos de los estudiantes en el momento previo a la presentación de la prueba y posterior a la entrega de los resultados.

¿Cómo analizar el corpus desde una mirada semiótica? El método

A partir del planteamiento del problema sobre las representaciones que se construyen los jóvenes acerca del examen de estado ICFES *Saber 11*, se evidenció de manera implícita una aproximación a los valores que subyacen de este acontecimiento y que constituyen toda una axiología que da cuenta de sus percepciones y formas de valorar la prueba. El ámbito escolar se constituye como el lugar de interacción que da pie a la construcción de conocimientos y en general de significación. Por lo tanto, el método cualitativo permitió realizar una aproximación a los actores sociales que interactúan en el espacio escolar. Por lo tanto, la investigación se inscribió dentro del paradigma cualitativo-interpretativo entendido como uno de los enfoques de investigación en el terreno de las ciencias sociales donde según Sandoval: “busca establecer cuáles son las ópticas que se han desarrollado para concebir y mirar las distintas realidades que componen el orden de lo humano, así como también comprender la lógica de los caminos, que

se han construido para producir, intencionada y metódicamente conocimiento sobre ellas”⁸.

Teniendo claro el carácter inductivo de esta clase de investigación, el análisis de la información partió de discursos emitidos de manera escrita sobre los cuales se pretendió descubrir el sentido y la lógica asignada a la situación particular en torno a la presentación de la prueba de estado. En las fuentes secundarias se contó con el análisis de los últimos resultados en las pruebas de estado del colegio seleccionado y un comunicado que produjo la dirección del plantel en torno a esta temática.

En el presente trabajo se implementó la semiótica aplicada al análisis, pues se intentó lograr desde la práctica profesional, una descripción de un fenómeno social. El trabajo exploró las condiciones lingüísticas de producción de significados, es decir, las prácticas discursivas de naturaleza verbal. Por ello, la semiótica de enunciado constituye el camino metodológico.

Los discursos emitidos por las estudiantes se pueden pensar como un universo de sentido particular. Para ello, se propuso estudiar los recorridos de sentido a través de la materialización de sus discursos, es decir, desde la enunciación perceptible constituyéndose como el punto de partida de las representaciones y valoraciones que las estudiantes hicieron del examen de estado ICFES. De esta manera, se reconfiguró un sistema de valores reproducido en los ambientes escolares. Fue posible esclarecer cómo se relacionan con sensibilidades y percepciones colectivas de las jóvenes desde un sistema de interpretación que ellas mismos construyeron a partir de lógicas propias como el sentido común. Tales lógicas fueron construidas en la práctica, dentro del contexto social que comparten, el colegio.

⁸ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación cualitativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, 2002, p. 27.

En consecuencia, la construcción de un discurso como un acontecimiento de fenómenos organizados se hace bajo la visión de tal suceso como transformación de estados y pasiones y que puede ser una actividad describable como narratividad. Por lo tanto, esto hace que la semiótica se conciba como una teoría de la acción donde se da cuenta no solo de estados del mundo, sino también de transformaciones de dichos estados. La narratividad, como lógica de las acciones, está asociada de manera determinante con el estudio de las pasiones y las axiologías también presentes en la actividad configurada del relato.

En concreto, de acuerdo con Courtés, los objetos pueden ser analizados desde tres ópticas: desde los niveles de producción, interpretación y del enunciado⁹. Este estudio se centró en el análisis del enunciado en sí mismo. Es en ese sentido que se adoptó la ruta metodológica para hacer la interpretación de los discursos desde los diferentes planos de los recorridos generativos e interpretativos¹⁰: definir los elementos más superficiales del texto (*estructuras figurativas*), analizar el nivel actancial y temático (*estructuras narrativas*) y definir la asociación de los temas en el ámbito sociocultural con las axiologías (*estructuras semánticas fundamentales*). Para el análisis que se presenta, se propusieron categorías puntuales que fueron nutridas con los tres niveles de la semiótica greimasiana sin establecer una secuencialidad.

Delimitación aspectual y sociocultural de la investigación

La importancia asignada a los resultados de las pruebas de estado ICFES *Saber 11* se asocia a diversos entes como las instituciones educativas, los padres de familia y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior; sin embargo, el estudio que se desarrolló compete únicamente a los discursos de los estudiantes que deben presentar tales exámenes, específicamente en un colegio

⁹ Cfr. COURTÉS, Joseph, *et al.* Introducción a la semiótica narrativa y discursiva, Buenos Aires: Hachette, 1980, p. 37.

¹⁰ Cfr. COURTÉS, J. Análisis semiótico del discurso. *Op, cit.*, p. 237.

del municipio de Piedecuesta. Por tal caso, es imprescindible la caracterización de la entidad educativa con el fin de situar el contexto sociocultural que envuelve a las enunciadoras. En la siguiente tabla se especifican los datos más relevantes de la institución educativa seleccionada:

Tabla 1. Identificación de la institución educativa

RAZÓN SOCIAL	ASPAEN GIMNASIO CANTILLANA
DIRECCIÓN	Vereda la Mata, sector Menzulí, autopista Piedecuesta-Floridablanca, costado oriental, retorno La Españolita.
NIT	860019021
SECTOR	Privado
JORNADA	Completa
CALENDARIO	A
CARÁCTER	Femenino
MODALIDAD	Bachillerato académico bilingüe
HORARIO	7: 00 am- 3:15 pm
RECTORA	Liliana Rojas de Rey
ESTUDIANTES	352 estudiantes. Distribuidas en dieciséis grupos que conforman los grados desde transición hasta undécimo.

El plantel educativo corresponde al *Gimnasio Cantillana*, entidad de carácter privado que es dirigida por la corporación colombiana *La Asociación para la Enseñanza -ASPAEN-*. Uno de los propósitos de esta última es orientar instituciones educativas promovidas por padres de familia. Asimismo, su proyecto educativo se caracteriza por una educación diferenciada de niñas y niños.

La institución fue creada en 1987 por un grupo de padres que quisieron fundar un establecimiento que llenara sus expectativas. Se empezaron labores en 1988 con 41 estudiantes y 5 profesoras en una casa ubicada en el barrio *Lagos del Cacique*. En 1989 se logró la aprobación del plan de estudios y la proyección de los grados sexto y séptimo, de bachillerato. Con 111 niñas, el colegio se trasladó a una casa ubicada sobre la *Avenida González Valencia*. Allí se continuaron labores hasta el año 1994, fecha en la que también se graduó la primera promoción con 18 niñas que formaban el grupo, “era enfrentarlas, y con ellas al colegio, ante el juicio vigilante y severo de su primer ICFES”¹¹.

Para el año 1997, el colegio contó con 311 estudiantes y se trasladó a una sede campestre ubicada sobre el anillo vial de Bucaramanga. En noviembre de 2002, recibió el reconocimiento por parte del ICFES, por ocupar el séptimo puesto entre más de 8.000 instituciones de enseñanza públicas y privadas en Colombia. En la actualidad, se cuenta con una nueva planta física que funciona desde el 2008.

La comunidad educativa

Por un lado, la totalidad de docentes son de género femenino; actualmente, se cuenta con 30 profesoras, en su mayoría bilingües. Las estudiantes tienen en promedio dentro de su plan de estudios entre 13 y 17 materias cuyas clases se imparten en nueve horas de cuarenta y cinco minutos y en un horario comprendido entre las 7:00 am y 3:15 pm.

Por otro lado, el colegio cuenta con otros campos paralelos que facilitan la formación de las estudiantes: psicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, capellán, directora de orientación, directora de familia y preceptoras¹². La labor de

¹¹ La cita permite ver la configuración que se hace del ICFES como un actante judicador que es calificado con los adjetivos *vigilante y severo*. *Ibidem*.

¹² De acuerdo a la página Web de la institución se encuentra que las preceptoras son madres de familia, profesoras o directivas que llevan a cabo la orientación personal de una estudiante

estos entes es trabajar conjuntamente con la dirección que llevan a cabo las directoras de grupo y docentes.

La población estudiantil está conformada actualmente por 352 alumnas que provienen de estratos socioeconómicos 5 y 6 del área metropolitana. Entre los principales barrios se encuentran: Lagos del Cacique, Ruitoque, Menzulí, Cañaveral, Pan de Azúcar, Cabecera, Versalles, entre otros.

El núcleo familiar se compone del padre y la madre y uno o dos hijos. Este es uno de los criterios de selección para las personas que desean ingresar al colegio. Se procura la unión marital en el seno de la iglesia Católica y se rechaza la situación de unión libre o de divorcio entre los padres de la aspirante. Por tal caso, las familias profesan la religión Católica en su mayoría bajo la prelatura del *Opus Dei*, entidad que también participa en la orientación espiritual de la comunidad educativa. Asimismo, los dos padres de familia son profesionales y las principales ocupaciones que se destacan son, por citar algunas, médicos, ingenieros, políticos, abogados, administradores de empresas, odontólogos y arquitectos¹³.

Caracterización de la población estudiantil

De acuerdo con Elssy Bonilla, para definir los criterios de selección de la muestra, se requiere caracterizar primero la población estudiada en términos demográficos, socioeconómicos y culturales. Variables como la edad, el sexo, la educación, la estratificación, las ocupaciones de las personas, son parámetros que se deben

concreta para que llegue al suficiente conocimiento de sí misma y de su entorno, para que adquiera la capacidad de asumir y resolver sus propios problemas y relacionarse con los demás. Cabe aclarar que la totalidad de estudiantes del colegio cuenta con una preceptora. Por su parte, las preceptorías son espacios abiertos de comunicación para conocer detalles, problemas o situaciones que aquejen a las estudiantes. Éstas se realizan una vez al mes.

¹³ La mayor parte de los datos que se han mencionado de la comunidad académica proviene de una encuesta realizada a las estudiantes con las que se desarrolla la investigación. Cfr. Anexo A.

considerar para identificar los segmentos poblacionales¹⁴. Por lo tanto, el universo de la investigación estuvo constituido por la totalidad de discursos de las jóvenes del grado undécimo del colegio *Aspaen Gimnasio Cantillana* en el año 2010, en total se habla de 17 enunciados. La muestra se consolidó a partir de la selección de algunos discursos de informantes a través de las etapas o fases investigativas que se definen posteriormente.

Una encuesta preliminar (Anexo A) permitió observar que las edades de las estudiantes oscilaron entre los 16 y 17 años, son jóvenes nacidas en su totalidad en la ciudad de Bucaramanga. El 70% estudió en la institución desde primero primaria. Asimismo, todas afirmaron querer continuar con estudios superiores y entre las carreras objeto de deseo se encontraron: Mercadeo Internacional, Administración de Negocios Internacionales, Arquitectura, Periodismo, Psicología, Economía y Ciencias Políticas, Medicina, Derecho, Ingeniería Industrial.

Como otra de las preguntas, dentro de los datos de información general, se les interrogó si en la actualidad están inscritas en un grupo de preparación para el ICFES. Se encontró que de las 17 estudiantes, solo una no hizo parte de una institución de este tipo.

Proceso de selección del corpus

A continuación se explica cómo se llevó a cabo cada una de las fases para obtener el corpus en el cual se rastrearon las valoraciones:

El martes 8 de junio de 2010 a las 2:30 pm, se desarrolló una entrevista con la rectora de la institución. Se expuso la propuesta de investigación, los objetivos e

¹⁴ BONILLA, Elssy, *et al*, Más allá del dilema de los métodos, la investigación en ciencias sociales, Santa fe de Bogotá, Norma, 2000, p. 104.

intenciones; se le solicitó la autorización para recoger los discursos de los sujetos informantes a través de una carta (Anexo B).

Con la autorización de la rectora, el día 15 de junio de 2010, en la hora de clase de la asignatura Gramática y Aptitud Verbal, cuya docente es la titular de la presente investigación, se realizó una primera aproximación formal a las estudiantes donde se expusieron las razones y motivaciones para desarrollar el estudio y se les interrogó por sus intereses en la participación del mismo. Se evidenciaron actitudes de asertividad y plena disposición con el proceso investigativo.

Se procedió a entregar la primera encuesta de gustos e intereses (Anexo A). Con las preguntas se buscó configurar rasgos superficiales relacionados con algunos datos personales como la edad, el tiempo en la institución, la profesión de los padres, entre otras. De esta manera, se facilitó la caracterización de la población aunado a los datos previos que el investigador conocía de las jóvenes por el trabajo efectuado durante cuatro años con ellas.

Se les entregó una hoja blanca tamaño carta solicitando que escribieran de manera libre sus impresiones personales, qué significa para ellas la prueba de estado ICFES, sus miedos, motivaciones, la pertinencia del examen, entre otras. Se descartó la posibilidad de un cuestionario debido a que éste podría sesgar los comentarios de las alumnas o limitarlas a dar una información reducida sobre la prueba. Mientras se les explicaba qué otros detalles podrían incluir en su texto, llamó la atención un comentario espontáneo de una joven quien afirma en voz alta: “eso es lo peor que se han podido inventar”. Tal discurso proferido dio pie para motivarlas a que expresaran de manera sincera todos sus afectos e impresiones relacionados con el tema, se les motivó para que dejaran en un segundo plano aspectos formales como redacción, puntuación y ortografía y focalizaran su atención en enunciar sus representaciones más íntimas.

Cuando todas terminaron esta etapa de escritura, durante los últimos 10 minutos de clase, se les incitó a socializar los comentarios escritos. Para tal caso, el conversatorio fue dirigido por el investigador quien hizo una única intervención inicial para plantear preguntas informales como qué opinan de la prueba, para qué sirve, qué escribieron en sus textos. Se dejó abierto el espacio para que las estudiantes tomaran la palabra y expresaran los modos de valorar el examen. Se hace necesario afirmar que el día de la recolección del corpus, estaban ausentes 3 de las 17 estudiantes. En efecto, únicamente se recogen 14 textos entre los cuales se realiza la escogencia.

Se procedió a la selección de cinco relatos mejor elaborados en cuanto a ampliación de información. En relación con la selección de la muestra se acudió al procedimiento de muestra no probabilísticas, llamada también muestra por conveniencia, en ella, los elementos son escogidos con base en la opinión del investigador y se desconoce la probabilidad que tiene cada elemento de ser elegido para la muestra¹⁵.

Características del corpus

El corpus fue integrado por cinco relatos seleccionados antes de presentar el examen de estado (Anexo C) y cinco relatos posteriores a la entrega de los resultados (Anexo D). De aquí en adelante se hará referencia al mismo como el objeto de investigación semiótica. Este último se establece como parte de un sistema semiótico organizado que hace parte del universo complejo de realidades que circunscriben a las estudiantes. Presenta reglas internas de funcionamiento para la significación, lo que permite que sea considerado como un código. A su vez, siendo un sistema de significación que emplea un código lingüístico, se evidencian fenómenos como la recurrencia de unidades para formar las palabras y las oraciones, por ende, se afirma que es un código articulado (conjunto de

¹⁵ COCHRAN W. Técnicas de muestreo. México D.F: Continental, 1980, p. 43.

elementos que se relaciones entre sí por reglas) y económico (se obtienen muchos resultados con pocos recursos)¹⁶.

En concreto, el objeto representa un sistema reglamentado a partir del uso consensuado de sus usuarios por hacer parte del lenguaje verbal. Por ser un código articulado, los elementos se pueden distinguir, es decir, son unidades discretas, elementos discontinuos y diferenciables que se combinan entre sí en un fenómeno llamado composicionalidad.

Aproximaciones previas al problema que aquí se aborda, estado del arte

A continuación se muestra el acercamiento que se hizo a los estudios que hasta el momento se han efectuado y que tienen que ver de una u otra forma con el tema del trabajo. Se rastrearon los avances investigativos en los que se interconectan los tres grandes ámbitos en los que se basó esta investigación: las relaciones entre semiótica, educación y evaluación. Para tal efecto, se organizó la información desde un nivel micro; es decir, lo local o cercano, hasta incluir esferas más amplias a nivel latinoamericano y mundial. Es pertinente afirmar que las principales relaciones existentes entre estas urdimbres (semiótica, educación y evaluación) estuvieron enfocadas, principalmente, en el análisis de discursos producidos por los educandos. Para efectos de organización, se hizo una clasificación por países: se inició en Colombia y luego se observaron las producciones de Venezuela, Perú, México, Argentina e Inglaterra.

Según lo anterior, en el seno de la maestría en semiótica Gisela Arocha¹⁷ desarrolló su investigación basada en las representaciones del educador en el

¹⁶ Si un código es articulado, sus elementos pueden combinarse entre sí con el fin de expresar contenidos. Esto conlleva a que se obtengan enormes resultados con recursos relativamente modestos lo cual es denominado como economía semiótica. Cfr. SIMONE, Raffaele. Fundamentos de lingüística. Barcelona: Ariel, 2001, p. 29.

discurso de estudiantes. Se analizaron las impresiones en cuanto a la labor educativa, el afecto y otros sentimientos que surgen de la interacción de las dos partes. El principal aporte de esta investigación fue su referente teórico pues se sostiene sobre postulados de la semiótica del discurso de Jacques Fontanille y Greimas. De igual manera, los pasos metodológicos se presentaron claramente, constituyéndose como el estudio más cercano para el desarrollo de esta investigación.

De igual manera, el profesor Fernando Vásquez¹⁸ de la Escuela de Educación de la Universidad Javeriana hizo énfasis en la importancia de la semiótica como una manera particular de leer el mundo y la complejidad de la vida cotidiana, la fuerza comunicativa de otros códigos no lingüísticos y la lógica implícita de ciertas prácticas, mensajes e imaginarios. En la fundamentación teórica sostuvo que gracias a la semiótica se puede leer todo aquello que nos rodea por medio de la asignación de significación.

En la Universidad Pedagógica Nacional la docente Lucila Obando¹⁹ caracterizó la Semiótica Cognitiva para reconocer los textos multimodales matemáticos que se reciben, se comprenden y se producen en el aula de clase. En efecto, relacionó los aportes de la Semiótica Cognitiva y de la Multimodalidad discursiva a los procesos pedagógicos, cuya existencia concreta se manifiesta mediante actos de comunicación que, como actos de significación, se relacionan con otros en la interacción comunicativa. No fue muy diáfano el aporte de este trabajo puesto que no se profundizaba en caracterizar por ejemplo la cultura escolar, además el

¹⁷ AROCHA, Gisela. Las representaciones del educador en el discurso de los estudiantes como objeto de investigación semiótica. Trabajo de grado Maestría en Semiótica. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, 2004.

¹⁸ VÁSQUEZ, Fernando. Cultura como texto: lectura semiótica y educación. Segunda edición. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de educación 2004.

¹⁹ OBANDO VELÁSQUEZ, Lucila. Semiótica cognitiva y multimodalidad en la interacción pedagógica. Ponencia en el X International Congress of the IASS-AIS. 24 de septiembre de 2009. Coruña, España. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

bagaje bibliográfico estaba mayormente inclinado hacia los procesos de cognición más que a los semióticos.

Por su parte, el docente Erasmo Antonio Espino²⁰ escribió un artículo basado en interrogantes que buscan asociar la pedagogía y la semiótica. Se cuestionó por el conocimiento de códigos y procesos simbólicos que imperan entre alumnos, además, hizo énfasis en la necesidad de reconocer a los estudiantes como productores de sentido. Lo más interesante fue que consideró la cultura como una inmensa red de significados abierto a las posibilidades de nuevas resignificaciones e interpretaciones a partir del trabajo reflexivo y crítico que hace la práctica educativa con las nuevas generaciones. A pesar de ello, el texto no profundizaba en procedimientos y no fue mucha la bibliografía que pudiera aportar.

A su vez, Rafael Avila²¹, caracterizó el vocablo polisémico “cultura” ligado a diferentes contextos de significación como la institución escolar, traslación que dio origen a la categoría “cultura escolar”. Por lo tanto, el propósito en este trabajo fue reconstruir la trayectoria trazada por las diferentes comprensiones de la cultura, para esbozar su apropiación y recontextualización en el campo de la investigación educativa. En ese sentido, el trabajo representaba un valioso aporte para la construcción de la cultura dentro de la escolaridad puesto que se centraba en aportes de Geertz y Eco que han tratado este concepto.

²⁰ ESPINO, Antonio. Semiótica y relación pedagógica: hacia la cualificación ética de la práctica docente. Universidad Santa María La Antigua (Panamá); Universidad de La Sabana Colombia). Revista Iberoamericana de educación. ISSN: 1681-5653, en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/621Espino.PDF>. (página consultada el 5 de noviembre de 2009).

²¹ ÁVILA PENAGOS, Rafael. La cultura. Modos de comprensión e investigación. Bogotá: Antrophos Editores, 2001. en: <http://sala.clacso.edu.ar/gsd1252/cgi-bin/library?e=d-000-00--0folios--00-0-0Date> (página consultada el 5 de noviembre de 2009).

Finalmente, en el recorrido nacional se halló que Fuenzalida²² desarrolló en algunas secciones de su libro el tema de la sociosemiótica televisiva y la vinculación del lenguaje televisivo con el imaginario infantil en el hogar. Para ello, el autor abordó la relación *educación-televisión* desde el interior de la situación de recepción en el hogar. A partir de los resultados de investigación, mostró que los contenidos estaban asociados con los problemas existenciales planteados por la vida cotidiana en el hogar y situaciones laborales.

En el ámbito nacional, no fueron muchos los aportes encontrados. Por lo tanto, se recurrió a explorar en otros países y se encontró que en Venezuela se realiza un análisis sobre el discurso pedagógico²³. Esta investigación se basó en la premisa que durante el acto didáctico predomina la interacción oral. Esta hipótesis fue investigada mediante la metodología de *Investigación Acción* sustentada en los aportes teóricos de la *Lingüística Textual*, la *Pragmática Discursiva* y el *Análisis del Discurso*. Igualmente, se analizaban las temáticas que surgen de acuerdo con las reglas preestablecidas que rigen el funcionamiento del aula.

Por otro lado, en Perú se encontró un artículo de José García²⁴ quien, al igual que el estudio anterior, se basó en la interacción profesor-alumno, pero analizada desde la escuela semiótica de Paris y algunos representantes contemporáneos como Fontanille y Zilberberg. Uno de los ángulos más importantes a tener en cuenta fue el de considerar el proceso educativo como un "relato", que puede ser estudiado y analizado bajo la metodología de la semiótica narrativa. Fue de particular importancia el concepto de manipulación, porque puso en evidencia las

²² FUENZALIDA V. Expectativas Educativas de las Audiencias Televisivas. Ed. Norma. Bogotá. 2005.

²³ MOLINA G, Teresa. El discurso oral pedagógico. Universidad Nacional Abierta. Venezuela. 2004. en: <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/AEI/article/view/783/752>. (página consultada el 9 de noviembre de 2009).

²⁴ GARCÍA CONTTO, José. Para una aproximación de la Semiótica Discursiva a la Intersubjetividad profesor-alumno". [Artículo en línea]. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU) Año 3 - N°2-Diciembre 2007. Lima. en: http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5_art3_jg.pdf (página consultada el 7 de noviembre de 2009).

interacciones regulares, así como los simulacros o imágenes que se construyen desde cada lado de la interacción sobre el otro. Los modelos sirvieron para mostrar también las sensibilidades, puntos de vista, los afectos y pasiones que se intercambian y se construyen. Esta investigación se consolidó como una rica fuente de información a partir de los procesos de manipulación abordados desde la semiótica de Greimas y Fontanille. De igual manera, se encontró en Perú un artículo de Walter Paz²⁵, profesor de la Universidad de Lima, sobre el discurso discriminatorio y parcial, especialmente, en la construcción de saberes que imponen barreras arbitrarias e injustas en los ambientes académicos; sin embargo, el enfoque se basó en el análisis de discurso y no en la disciplina semiótica.

Por otro lado, dentro del compendio investigativo de México fue necesario destacar los trabajos de Luis Radford²⁶, Carlos Vidalides²⁷, Graciela Sánchez²⁸, Rebeca Barriga²⁹ y Laura Hernández³⁰ quienes han liderado los estudios de prácticas semióticas en el aula de clase ya sea desde algunas asignaturas como

²⁵ PAZ Quispe, Walter S. Discurso, poder y cognición en el aula. Boletín IFP. 2004. Año 1 numero 7. Lima. en: <http://www.programabecas.org/numero/VII-6.pdf> (página consultada el 5 de noviembre de 2009).

²⁶ RADFORD, Luis. Semiótica y educación matemática Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa. Comité latinoamericano de matemática educativa. Red de revistas científicas de América latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del estado de México. México, 2006, p. 7-21. relime@clame.org.mx ISSN (versión impresa): 1665-2436.

²⁷ VIDALIDES, Carlos. La Relación entre la Semiótica y los estudios de la Comunicación: un Dialogo por Construir. Comunicación y Sociedad departamento de Estudios de la Comunicación Social. Universidad de Guadalajara. México, 2006, núm. 11, enero-junio, 2009, p. 37-71.

²⁸ SANCHEZ GUEVARA, GRACIELA. Análisis del discurso pedagógico de la historia mexicana: un enfoque lingüístico-discursivo. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de México. México, D.F, 2001. en:

http://74.125.93.132/search?q=cache:fesATRzdo2wJ:historia.fcs.ucr.ac.cr/congred/opaises/Mexico/CO_RIC01.DOC+GRACIELA+S%C3%81NCHEZ+GUEVARA%2BAn%C3%A1lisis+del+discurso+pedag%C3%93- (página consultada el 27 de noviembre de 2009).

²⁹ BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca, Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil, El Colegio de México, Semiótica, Pragmática y Análisis del Discurso y Semántica. México, 1990.

³⁰ HERNÁNDEZ RAMÍREZ, Laura. Las funciones del marcador discursivo "Bueno" en el discurso pedagógico. Análisis del Discurso. Signos Literarios y Lingüísticos, núm. 1, 87-100. Semiótica, Pragmática y Análisis del Discurso. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. 2002. en: <http://148.206.53.230/revistasuam/signosliterariosylinguisticos/include/getdoc.php?id=111&article=106&mode=pdf>. (página consultada el 5 de enero de 2010).

matemáticas o desde el campo de la comunicación. También realizaron análisis de discursos pedagógicos referidos a la historia del país para llegar al funcionamiento ideológico y a la construcción de la identidad nacional. Se hizo el análisis del marcador discursivo *bueno* a partir del estudio pragmático del discurso y la conversación. Finalmente, se estudiaron los rasgos fundamentales del habla de niños para aportar algunas estrategias pedagógicas al desarrollo lingüístico.

En Argentina se destaca el trabajo de Susana Montaldo³¹ quien planteó el impacto producido por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el campo educativo. Sostuvo que el discurso pedagógico manifiesta límites para dar las respuestas a transformaciones. De allí la necesidad de disponer de algunas herramientas que permitan pensar y analizar problemas a partir de nuevas condiciones de inteligibilidad. En este sentido, este trabajo propuso una aproximación al campo educativo desde la semiótica, capaz de proveer estrategias teórico-metodológicas que permitieran abordar la multiplicidad de planos que se articulan en la trama del discurso pedagógico. La principal riqueza de este trabajo estuvo en el amplio banco bibliográfico que presenta.

Otra investigación encontrada en este país estuvo a cargo de Silvia Roitenburd³² quien tuvo como objetivo central el análisis de algunos discursos sobre la reforma de la educación en Argentina: discurso sarmientino, discursos educativos alternativos integrados en un horizonte crítico y aspectos de las políticas educativas nacionales y provinciales en el período posterior al retorno de la

³¹ MONTALDO, Susana. *Semiótica y pedagogía: Una Articulación Productiva*. Cuadernos, Febrero, Numero 17. Universidad de Jujuy, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Secretaria de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales, San Salvador de Jujuy, Argentina. 2001.

³² ROITENBURD, Silvia y otros. *Discursos sobre la reforma en la historia de la educación en la argentina: del proyecto sarmientino a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. ISBN 978-987-604-050-1. en: http://face.uncoma.edu.ar/investigacion/4congreso/articulos_20ponencia.pdf (página consultada el 7 de diciembre de 2009).

democracia en 1983 y las reformas de matriz neoliberal implementadas en los 90. Esta fue más una investigación educativa que semiótica.

En Barcelona se destacó el trabajo de Luis Sánchez Corral³³ quien pretendió aplicar la teoría semiótica de A. J. Greimas como método de análisis del acto didáctico. Se consideró el discurso como mediador semiótico que interviene tanto en la construcción de la identidad del sujeto como en la construcción del acto educativo. Para ello, el discurso del aula fue analizado como un Programa Narrativo en el que intervienen diferentes roles actanciales que dan como origen a la diversidad de modelos de docencia y de aprendizaje. El estudio se consolidó como un recurso informativo para la presente investigación pues aplicó nociones de la semiótica de Greimas dentro de los procesos escolares.

Por último, se encontraron en Inglaterra los trabajos de Musson³⁴ y Bernstein³⁵. El primero, desde un marco semiótico, abogó por un "giro lingüístico" en los proyectos pedagógicos para dar a los estudiantes un acceso a la información teóricamente, demostró cómo los principios semióticos pueden ser utilizados para explorar los mecanismos de creación de sentido. Por su parte, Bernstein presentó un enfoque sociolingüístico basado en sus investigaciones en Gran Bretaña. Acuñó los conceptos de "código restringido" y "código amplio" para describir las variaciones sintácticas y semánticas en el discurso de alumnos de distintas clases sociales de una misma escuela.

³³ SANCHEZ, Del Corral, Luis, La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico, Facultad de ciencias de la educación, Universidad de Córdoba Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_19.pdf (página consultada el 5 de noviembre de 2009).

³⁴ MUSSON, G., Cohen, L. y Tietze, S. La pedagogía y el "giro lingüístico": el desarrollo de la comprensión a través de la semiótica Gestión de Aprendizaje 2007. 38 (1). pp. 45-60. ISSN 1461-7307. Universidad de Sheffield. Inglaterra. en: <http://dx.doi.org/10.1177/1350507607073022>(página consultada el 23 de marzo de 2010).

³⁵ BERNSTEIN, Basil. La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control Vol. 4, Morata, Madrid, 2001 ISBN 978-84-7112-368-8. en: http://books.google.com.co/books?id=SmtKbn_aj5QC&pg=PA6&lpg=PA6&dq=e (página consultada el 27 de diciembre de 2010).

Cabe mencionar que, a partir de la búsqueda de información anterior, se encontró que los principales estudios se centraban en el análisis de discursos de los docentes y uno solo en el discurso de los estudiantes. Asimismo, las investigaciones cuyo centro se basa en el ICFES fueron análisis de resultados desde la entidad citada, por lo tanto, no existen estudios desarrollados que indaguen sobre el tema planteado. La pertinencia, entonces, radica en el hecho que no se cuenta con investigaciones con tendencia semiótica que interroguen por prácticas discursivas de poblaciones estudiantiles en cuanto al tema que aquí se plantea.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Con el fin de dar una secuencia lógica a todo el soporte epistemológico sobre el cual se apoya esta investigación, a continuación se propone una tabla que sintetiza tanto las categorías generales, que dan un referente macro al presente trabajo, como las subcategorías puntuales que son propias del objeto que aquí se aborda: las valoraciones sobre el examen de estado ICFES en el discurso de jóvenes de undécimo grado. La tabla y el desarrollo conceptual se organizaron 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:

Tabla 2: Categorías teóricas generales y específicas

CATEGORÍAS TEÓRICAS GENERALES	La semiótica discursiva
	El discurso: materia prima de la semiótica
	El proceso de enunciación: -El enunciado
	Construcción del objeto de valor: -Relación entre los valores y la ideología
CATEGORÍAS TEÓRICAS ESPECÍFICAS	Competencia
	Manipulación
	Motivación: -El deber-hacer -El querer-hacer
	Intención: -El deber-ser estar -El querer-ser estar
	Estados anímicos
	Sanción

1.1 DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS CONCEPTUALES GENERALES

En un primer momento se realizó una caracterización general de la escuela con la que se efectúa el análisis, por eso, en la primera parte de este apartado se consolida lo referido a la *semiótica discursiva* de la escuela de Paris 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 es a partir de ellos que el discurso adquiere materialidad, pues como afirma Fontanille, corresponde a las formas específicas de modo “desembragado”³⁶. Por último, se decidió como 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 y otros objetos de deseo que serán expuestos con mayor detalle en los análisis. Por lo tanto, en la última parte de esta sección, se dedicará a la explicación de esta temática con el apoyo de Greimas y Fontanille. De la misma manera, 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.

³⁶ 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 perdiendo intensidad. Cfr. FONTANILLE, Jacques. *Semiótica del discurso*. *Op. cit.*, p. 83-86.

1.1.1 La semiótica discursiva como teoría y perspectiva metodológica. La teoría que enmarcó esta investigación estuvo constituida por la semiótica discursiva desarrollada por Greimas. Básicamente, aborda el estudio de la narratividad a partir del análisis de lo que se denomina la estructura narrativa del enunciado y el recorrido generativo. Este último es entendido como una construcción teórica que intenta modelar el modo como se genera y se articula el sentido en un discurso para comprender el funcionamiento semiótico³⁷.

El recorrido generativo consta de tres grandes niveles: el nivel de las estructuras figurativas o discursivas, el nivel de las estructuras semionarrativas y el nivel de las estructuras profundas. El nivel de las estructuras discursivas es el de la manifestación textual, es decir, aquel con el que se enfrenta el individuo al "leer" el texto. En este nivel tienen lugar procedimientos de actorialización, temporalización y espacialización, tres formas de acceder a aquello que es más próximo al mundo natural.

El nivel de las estructuras semionarrativas es más abstracto que el anterior dado que sus constituyentes no se manifiestan directamente, sino que son reconstruidos a través del análisis, aquí ocurren los diversos cambios de estados a partir de las relaciones que se establecen entre los sujetos y los objetos. Por eso, la narratividad está caracterizada por la presencia de transformaciones; tanto el hacer de la acción y la transformación son los fundamentos centrales del desarrollo narrativo. Asimismo, es preciso tener claro que el análisis del nivel narrativo procede mediante el estudio de los enunciados que pueden ser de dos tipos: en primer lugar, aquellos enunciados que expresan los estados de los sujetos respecto a los objetos en la narración (enunciados de estado) y, en segundo lugar, los enunciados que expresan las transformaciones entre dichos estados (enunciados de hacer).

³⁷ GREIMAS, A.J y Courtés, J. Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje, tomo I, Madrid, Gredos, 1982, p. 194.

Estos últimos enunciados de hacer se expresan mediante lo que se conoce con el nombre de *Programa Narrativo* (PN), entendido como el itinerario de transformaciones intermedias que tiene lugar para que se ejecute una transformación más general; expresa la estructura abstracta de la acción. A su vez, la acción involucra en general a más de un actante³⁸: el objeto de valor del programa narrativo, además de estar ligado al sujeto de estado, se vincula a un segundo llamado antisujeto, que disputa dicho objeto con el primero. En un segundo nivel de los actantes se ubican los destinadores manipulador y judicador. El primero encargado de mover al sujeto para llevar a cabo la acción mientras que el segundo se dedica a realizar la evaluación de la performance del sujeto teniendo clara una escala de valores sociales³⁹. En efecto, frente a un programa narrativo siempre va a existir un antiprograma narrativo como complemento.

Finalmente, el nivel profundo de las estructuras es el nivel más abstracto, es donde tienen lugar las primeras articulaciones del sentido, es decir, donde aparecen los términos más elementales de la significación. Estas unidades se presentan en oposiciones binarias, que en su conjunto dan lugar a un entramado lógico que puede ser organizado mediante el cuadrado semiótico. De acuerdo con Fontanille, en el cuadrado semiótico se expresan relaciones entre términos contrarios, relaciones entre términos contradictorios y relaciones entre términos llamados subcontrarios (denominadas relaciones de implicación). Un texto, en el nivel profundo, puede pensarse como una red de significaciones elementales articuladas solamente por relaciones como las mencionadas: contrariedad, contradicción, implicación⁴⁰.

³⁸ De acuerdo con Greimas el actante puede concebirse como el que realiza o el que sufre el acto, independientemente de cualquier otra determinación. Siguiendo a Tesnière son los seres o las cosas que participan en el proceso. Desde esta perspectiva, el actante se constituye como un tipo de unidad sintáctica de carácter formal previo a todo vertimiento semántico y/o ideológico. Cfr. GREIMAS, A.J. COURTÉS, J. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje. *Op. cit.*, p. 23.

³⁹ FONTANILLE, J. Semiótica del discurso. *Op. cit.*, p. 165-168.

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 51-55.

Es pertinente afirmar que esta identificación o recorrido por cada uno de los niveles de análisis puede llevarse a cabo a la inversa, es decir, encontrar la asociación axiológica en el nivel más profundo hasta hallar las estructuras semionarrativas y superficiales. Por tanto, es un recorrido dialéctico pues al mismo tiempo es generativo e interpretativo, esto quiere decir que siempre se hace *interpretación* y al mismo tiempo se *genera* un nuevo discurso, y entre estos dos procesos siempre habrá mediación cultural. Lo anterior lleva a pensar que cuando se interpreta un enunciado se “re-enuncia”, puesto que es a partir de construcciones ya hechas que se generan otras. Teniendo claro que la semiótica se encarga del estudio del discurso, fue preciso revisar este concepto cuya construcción será expuesta a continuación.

1.1.2 El discurso como materia prima del análisis semiótico. Fontanille afirma que a todas las nociones de discurso que hasta el momento se han construido, la idea que subyace puede ser entendida como un conjunto en el que la significación no resulta de la sola adición o combinación de la significación de sus partes. Por lo tanto, más adelante afirma que el discurso es una instancia de análisis donde la producción o enunciación no podría ser disociada de su producto o enunciado⁴¹. Con esta idea coincide María Cristina Martínez pues sostiene que un discurso no es solamente una aglutinación de significados oracionales preordenados, sino un proceso dinámico de creación de significados y este proceso se realiza tanto en el momento de la producción como en el momento de la interpretación. Asimismo, sostiene que el discurso está también caracterizado en términos de actos comunicativos que se llevan a cabo con el fin de establecer una comunicación⁴².

A su vez, Bakhtine, citado por Martínez, afirma que el discurso es el producto de la interacción de dos individuos socialmente organizados; y añade que aún en el caso de no existir interlocutor real (como en el discurso interior o pensamiento)

⁴¹ *Ibíd.*, p. 75.

⁴² MARTÍNEZ, María Cristina. Análisis del discurso, Universidad del valle: Cali 1997, p. 82.

este es reemplazado por la clase social a la cual el interlocutor real pertenece. Así pues, la estructura del discurso es determinada por las condiciones reales o supuestas a partir de las cuales el discurso se realiza, es decir, por la situación social inmediata y el medio social más amplio por el hecho de que procede de alguien y se dirige a alguien⁴³. Finalmente sostiene que el discurso es el producto de la integración del locutor y del interlocutor, lo cual refleja su naturaleza social y la convergencia en él del individuo y la sociedad, de lo psicológico y lo social.

Por su parte, Renkema argumenta que la función del discurso constituye su objetivo y su efecto en una situación específica⁴⁴, esto es, la situación discursiva en la cual se inscribe dicho discurso. En cuanto a la situación discursiva afirma que puede definirse utilizando elementos de tres componentes: la situación, los participantes y las normas que están determinadas por el lugar y la cultura⁴⁵.

Sumado a lo anterior, vale la pena rescatar los aportes de Michel Foucault que tiene relación directa con los postulados que hasta ahora se han citado, pero agrega además la distinción de grupos sociales a partir del uso que se hace del discurso. De acuerdo con Foucault⁴⁶, el discurso es entendido como una relación de enunciados verbales dentro de una sociedad, que se encuentran regulados y distribuidos mediante cierto número de procedimientos que permiten la circulación de los mismos. Por lo tanto, es preciso tener en cuenta la relación de los discursos con el poder, siendo este último el responsable de promover una constante ritualización y división en dos grupos claramente delimitados: el perteneciente a las instituciones y el de la mayoría de las personas del común, las cuales asumen de manera irreflexiva dichas construcciones discursivas de dudosa procedencia. Según los discursos analizados en este trabajo, es decir, los discursos

⁴³ *Ibíd.*, p. 39-40.

⁴⁴ RENKEMA, Jan. Introducción a los estudios sobre el discurso, Gedisa: España, 1999, p. 69.

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 64.

⁴⁶ FOUCAULT, Michel. El orden del discurso, traducción de Alberto González Troyano, Buenos Aires, Tuquets, 2005.

estudiantiles en torno a una situación particular cual es la presentación de la prueba de estado nacional ICFES *Saber 11*, se hizo visible la posición que ocupan los jóvenes teniendo en cuenta la distinción que plantea Foucault. Son las instituciones sociales y educativas las que se encargan de legitimar el valor asignado a la prueba a partir de la posición de poder que poseen, mientras que los estudiantes lo aceptan dada la condición social en la que se encuentran: minoría de edad y por estar en proceso de formación para asumir la adultez y un rol dentro de la comunidad.

De igual manera, Foucault también sostiene que el discurso se mantiene en continuo cambio a través del tiempo. A esta última idea se suma Fontanille pues expone: “el discurso inventa sin cesar nuevas figuras, contribuye a desviar o deformar el sistema que otros discursos habían antes nutrido”⁴⁷. En ese sentido, las transformaciones son un elemento base para el análisis de los discursos pues el autor citado afirma que cuando se trata de analizar la significación, solo es posible basarse en las diferencias, en oposiciones entre términos, expresiones o figuras que entran en constaste en diferentes lugares de la cadena del discurso. Esto lleva a pensar que la diferencia que se capta en un texto, se presenta a partir de una transformación: “en un discurso, el sentido no es captable más que a través de sus transformaciones”⁴⁸.

Con esto, tanto Foucault como Fontanille llevan a pensar en la continua variación y modificación de los discursos a través de la historia, en ese sentido, se da relevancia al carácter diacrónico y, por tanto, siempre cambiante. Los discursos están condenados a desaparecer, a modificarse, a reestructurarse debido a las actualizaciones hechas por los sujetos que hacen uso de él. Sin embargo, para Greimas los discursos tienden a mantenerse puesto que se mueven en la dialéctica *transformación vs permanencia*, siendo esta última la que se encarga de

⁴⁷ FONTANILLE, J. *Semiótica del discurso*. *Op. cit.*, p. 75.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 76.

mantener las convenciones adoptadas por los usuarios con el fin de llevar a cabo procesos de entendimiento mutuo.

En concreto, Michel Foucault permite hacer una construcción de la idea de discurso basada en las relaciones de poder y conocimiento. Dicha relación se entiende como el conjunto de enunciados correlacionados que circulan dentro de la sociedad gracias a las diferencias establecidas entre los individuos de una cultura. Es en esta última donde la institución gesta procedimientos de construcción, selección, organización y distribución de los enunciados de tal manera que se marcan límites y, por lo tanto, no todos tienen acceso a los mismos. También es evidente el carácter ritual de los discursos que se determina a partir de reglas concretas de utilización, sin embargo, ellas están enmarcadas en un periodo determinado que establece su continua transformación a lo largo del tiempo.

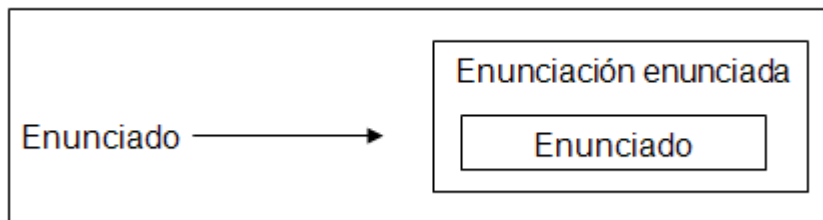
En conclusión, la definición de discurso tiene como soporte las relaciones interpersonales que se generan en la sociedad. Es a partir de las interacciones que se construyen sistemas que permiten entablar procesos de entendimiento y comunicación. Sin embargo, la tangibilidad del discurso solo se produce mediante la producción de enunciados. En efecto, seguidamente se presenta un acercamiento a la enunciación y, por ende, al enunciado.

1.1.3 El proceso de enunciación como toma de lugar para construir significación. Si bien es cierto que todas las teorías que tiene por objeto de estudio la significación deben incluir el concepto de enunciación, se adoptó para este trabajo el punto de vista propio de la semiótica discursiva donde este proceso es pensado como “la instancia propiamente lingüística o, más expresamente, semiótica que es, lógicamente presupuesta por el enunciado y cuyas huellas son

localizables o reconocibles en los discursos examinados”⁴⁹, esto permite no salir en absoluto del texto estudiado. De igual manera, Courtés considera que un relato dado presenta en el nivel de su manifestación textual, dos aspectos complementarios: la historia contada (llamada enunciado-enunciado) y la manera según la cual esa historia es presentada (llamada enunciación-enunciada). Courtés dice que todo enunciado presupone una operación de enunciación, por eso el enunciado debe ser considerado como el objeto producido por el acto de enunciación⁵⁰. Se trata entonces de descubrir más allá del discurso estudiado, cuál es su razón de ser o aquello que justifica su producción.

Por eso, la perspectiva abordada trata únicamente el enunciado en cuyo interior se distingue tanto la enunciación-enunciada como el enunciado-enunciado. El siguiente esquema permite ejemplificar los dos componentes del enunciado:

Figura 1: Componentes del enunciado



Fuente: COURTES, J. Análisis semiótico del discurso. *Op. cit.*, 356.

Así, es posible evidenciar que el enunciado no es solamente la materialidad del discurso, sino que presupone los procesos de su producción y destinación. Dentro del enunciado-enunciado, se distinguen las formas *enuncivas* compuestas por las estructuras narrativas y semánticas del enunciado, y dentro de la enunciación enunciada se reconocen las formas *enunciativas* propiamente de aquellas que son presupuestas.

⁴⁹ COURTES, J. Análisis semiótico del discurso. *Op. cit.*, p. 355.

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 353.

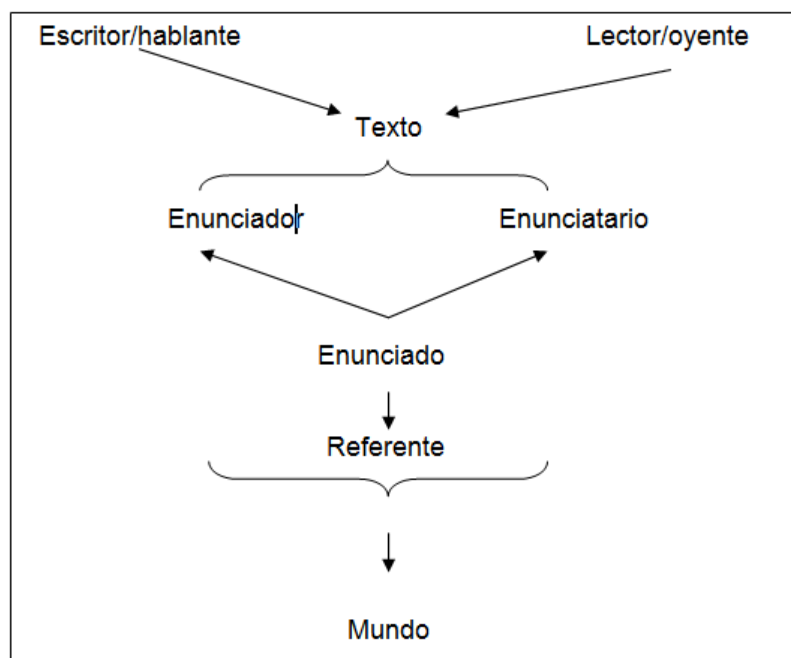
Más adelante se agrega que la enunciación es un acto, una operación y como tal es equiparable a un programa narrativo con tres actantes: un sujeto de hacer (S1) o sujeto enunciante llamado enunciador; el objeto (O) que corresponde al enunciado; y el tercer actante es a quien se dirige el enunciado (S2) llamado enunciatario. Tanto el enunciador como el enunciatario nunca aparecen en el marco del enunciado pues estos dos roles son presupuestos, esto en razón a que ninguno de los dos es directamente identificable en el enunciado.

Los dos planos que propone distinguir Courtés son retomados por Eduardo Serrano quien propone distinguir tres niveles interrelacionados: el de la enunciación (en el cual se circunscriben el enunciador y el enunciatario), el del enunciado propiamente dicho (mediante el cual el enunciador se dirige al enunciatario) y el del referente (al cual refiere el enunciador mediante el enunciado). Como se ve, Serrano propone incluir el plano del referente que hace alusión directa al mundo exterior.

Estos tres planos mencionados son roles discursivos inscritos en el texto y, por tanto, son diferentes al escritor o hablante y al lector u oyente. El escritor o hablante produce un texto destinado al lector u oyente y al hacerlo instaura en él a un enunciador que se configura como un simulacro discursivo suyo. Tal simulacro construido se orienta al enunciatario (también considerado como una construcción o simulacro del lector u oyente) que se refiere a un referente (considerado como un simulacro del mundo real)⁵¹. Por tanto, afirma Serrano que enunciador, enunciatario y referente son construcciones, simulacros, imágenes o representaciones que permiten la relación entre el escritor o hablante, lector u oyente y el mundo a través de los simulacros discursivos instalados en el texto. Para ejemplificar mejor lo expuesto, Serrano plantea el siguiente esquema en el que se pueden distinguir los tres planos que propone:

⁵¹ SERRANO OREJUELA, Eduardo. "Narración, argumentación y construcción de identidad". En: Didáctica del discurso. Argumentación y narración. Talleres. Facultad de humanidades de la Universidad del Valle, Cali, 2005. pp. 97-103.

Figura 2: planos discursivos



Fuente: SERRANO, E. "Narración, argumentación y construcción de identidad".
Op. cit., p. 98.

Para el autor citado el enunciador, el enunciatario y el actor asumen roles lingüísticos, cognitivos y evaluativos cuando el referente es humano. Por una parte, explica Serrano, como sujetos lingüísticos, el enunciador es un locutor que produce un enunciado verbal dirigido al enunciatario para que este último lo interprete. Como sujeto cognitivo, el enunciador lleva a cabo dos procesos cognitivos que se complementan: la observación y la información. La primera se refiere a la apropiación del saber tanto de él mismo como de su mundo, las circunstancias y el enunciatario. Como sujeto informador hace saber lo que sabe. Por último, como sujeto evaluador, el enunciador efectúa dos tipos de evaluaciones: afectivas y axiológicas. Para las primeras, reacciona como sujeto sensible (pasional) ante las situaciones en las que se ve involucrado; en el

segundo caso, realiza evaluaciones desde diversos sistemas axiológicos (políticos, religiosos, estéticos, morales...) en los que se inscribe⁵².

Lo anterior implica que cuando el hablante o escritor se dirige al oyente o lector mediante el texto que genera, insta un enunciatario y un enunciatario dotados de características lingüísticas, afectivas y axiológicas que les dan una determinada presencia discursiva. En ese sentido, es claro afirmar que en este documento cuando se hace referencia a las estudiantes, se asumen como una construcción o imagen que se infieren o se presuponen a partir del enunciado.

A lo expresado hasta el momento, se aúna la concepción de Raúl Dorra⁵³ quien sostiene que el proceso de enunciación supone, a su vez, el sujeto de la enunciación (enunciador), el destinatario del mismo (enunciatario) y el resultado (enunciado). Sin embargo, para Fontanille la enunciación no es la circulación de mensajes en un contexto extrasemiótico, ya que todo se ordena en torno a la posición de la instancia de discurso⁵⁴. Para el enunciador y el enunciatario se trata de la toma de lugar en relación con los discursos para construir su significación⁵⁵. Dicho proceso implican además procesos de espacialización y temporalización, y atañe también a discursos no verbales. El texto se convierte en una especie de puente entre los dos sujetos donde el aspecto sensible es relevante e implica un esfuerzo por comunicar de manera inteligible.

Por otra parte, Greimas-Courtés, citados por José Luis Cifuentes, afirman que la enunciación se distingue como una instancia lingüística, lógicamente presupuesta

⁵² *Ibid.*, p. 99.

⁵³ CASTRO R. María Cruz. Entrevista con Raúl Dorra. Teoría y análisis del discurso: Problemáticas recientes. Revista Ciencia Ergo sum, vol. 9-3 Noviembre 22-febrero 23. Universidad Autónoma de México. 2002. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>. (Página consultada el 13 de septiembre de 2010).

⁵⁴ Entiéndase la instancia del discurso como el conjunto de operaciones, operadores y parámetros que controlan el discurso. Desde el punto de vista del discurso en acto, es un acto de enunciación que produce la función semiótica, es decir, la reunión acabada del plano de la expresión y el plano del contenido.

⁵⁵ FONTANILLE, J. Semiótica del discurso. *Op. cit.*, p. 223.

por la existencia misma del enunciado y que conlleva una serie de rasgos o marcas⁵⁶. Por consiguiente, al considerar el enunciado como el resultado de la enunciación, ésta asegura la aparición en enunciado-discurso de las virtualidades de la lengua, con lo cual la enunciación se concebirá como una instancia que prepara el paso de la competencia a la realización. Por tanto, la enunciación es el lugar donde se ejerce la competencia semiótica y el lugar de interacción del sujeto de la enunciación, es una especie de depósito de sentido. El conjunto de procedimientos capaces de instituir el discurso como un espacio y un tiempo, poblado por otros sujetos además del enunciado constituirán la competencia discursiva⁵⁷.

Asimismo, de acuerdo con Fontanille, la enunciación manipula las intensidades y las extensiones al ponerlas en comunicación. El discurso está bajo el control de la instancia que orienta y determina su significado y su intencionalidad; las lógicas del discurso están sometidas a la enunciación: por un lado, la actuación, cuando se convierte en programación estratégica y se apoya en la construcción de simulacros, por otro lado, la pasión y la cognición con la gama de diferentes captaciones que ordenan el conocimiento del mundo discursivo en torno a su instancia de referencia⁵⁸. Más adelante, Fontanille sostiene que la enunciación está escondida bajo el telón de fondo de la comunicación, situación de comunicación o confundida con la noción pragmática de acto de habla.

Es posible ver cómo los teóricos mencionados dan prioridad al enunciado considerándolo como un complemento de diversos niveles que se interrelacionan. Además, se tiene en cuenta tanto el resultado como el proceso, es decir, el producto físico o material y la dinámica en la cual se lleva a cabo, lo interesante de

⁵⁶ CIFUENTES H., José L., Espacio y enunciación en la dinámica textual de la lengua española. Universidad de Murcia. España, 1986. Disponible en: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:UOu4OXhILyMJ:www.ua.es/personal/cifu/publicacion.es>. (página consultada el 4 de septiembre de 2010).

⁵⁷ *Ibíd.*

⁵⁸ FONTANILLE, J. Semiótica del discurso. *Op. cit.*, p. 223.

esta propuesta es que el análisis de los niveles descritos se produce desde el discurso emitido, rechazándose la idea de buscar significaciones en otros campos externos al del enunciado mismo. Viene al caso traer a colación una cita de Courtés referente a lo expuesto:

La semiótica no pretende, en absoluto, extraer el sentido de un texto; ésta se propone, a lo sumo, efectuar la descripción de la *significación primaria* (o del sentido lingüístico medio, en el caso del lenguaje verbal), dejando a las otras ciencias humanas, mejor provistas, el cuidado de avanzar en la comprensión y la interpretación de los discursos, de obtener las *significaciones secundarias*⁵⁹.

Finalmente, se reitera la necesidad de caracterizar tanto el enunciado como el proceso de enunciado dado que son enunciados concretos los que se analizaron en este estudio, las producciones discursivas emitidas por las estudiantes en cuanto a las valoraciones que le dan al examen de estado ICFES *Saber 11*. Sin embargo, queda pendiente por desarrollar como categoría teórica macro el proceso de *construcción de los objetos de valor* ya que la prueba nacional es pensada como tal. En consecuencia, en el siguiente apartado se configura dicha temática teniendo por soporte las ideas de Fontanille y las de Greimas. Por otra parte, se revisaron algunas ideas de Van Dijk en lo concerniente a la relación entre los valores y la ideología dentro de un grupo social.

1.1.4 ¿De qué forma se construyen los objetos de valor que circulan en la sociedad? Fontanille sostiene que el objeto de valor se ubica en el centro de la sintaxis discursiva en la perspectiva del discurso, es decir, es aquello que soporta la transformación. De igual modo, afirma que el devenir de tales objetos comprende dos dimensiones: por un lado, la de la actualización de los valores debido a la inscripción en objetos concretos y, por otro lado, la de la construcción y conquista de esos objetos por los sujetos. Esta perspectiva implica que los valores

⁵⁹ COURTÉS, J. Análisis semiótico del discurso. *Op., cit.*, p. 299.

son encarnados en los objetos y que son los sujetos los encargados de buscados y conquistados. Por tanto, los valores son propuestos, intercambiados y puestos en circulación. De esta distinción, la categoría de actante se divide en dos roles de donde se producen el par sujeto-objeto y la pareja destinador-destinatario⁶⁰. Entonces, se puede pensar que los valores no circulan socialmente de manera libre, sino que necesitan del objeto concreto que se convertirá en el objeto de valor para el sujeto.

Tal apreciación se complementa con la idea que sostiene Greimas al afirmar que el objeto deseado no es más que un pretexto, un lugar de vertimiento de los valores, algo ajeno que mediatiza la relación de algo consigo mismo y, por tanto, sólo la realización sintáctica puede dar cuenta del encuentro del sujeto y de los valores que en él se encuentran vertidos⁶¹. Por eso, la definición del valor desde la semiótica se concibe en relación con el sujeto. En concreto, el valor que se vierte en el objeto se convierte en el valor del sujeto que se encuentra con él al enfocar el objeto, por eso, el sujeto se ve determinado en su existencia por su relación con el valor.

En consecuencia, la existencia semiótica se da a partir de la inscripción del valor en un enunciado cuya función establece la relación juntiva entre el sujeto y el objeto. Esto implica una o varias transformaciones cuyos resultados son junciones (conjunciones o disjunciones) de los sujetos con respecto de los objetos. En efecto, Greimas habla de realizaciones y virtualización dependiendo de las relaciones de junción que se establezcan entre sujetos y objetos. Por ejemplo, se habla de realización cuando los dos actantes se hallan en relación conjuntiva, mientras que la disjunción virtualiza la relación manteniéndola como una posibilidad de conjunción. La narratividad aparece entonces como un

⁶⁰ FONTANILLE, J. *Semiótica del discurso*. *Op. cit.*, p. 137-138.

⁶¹ GREIMAS, A J. *Del sentido II. Ensayos semióticos*. Traducción de Esther Diamante. Madrid: Gredos, 1989, p. 25.

encadenamiento sintagmático de virtualizaciones y realizaciones⁶². Pero un sujeto, para ser realizado, debe primero instituirse como sujeto virtual. En otras palabras, antes de estar conjunto al objeto debe estar disjunto a él pero deseándolo.

De otra parte, Greimas también se cuestiona por el origen y destino de los valores, para ello se plantea dos interrogantes: ¿de dónde proceden en el momento en que surgen por primera vez como valores virtuales para quedar a continuación conjuntos con los sujetos? Y ¿Dónde desaparecen cuando resultan irremediabilmente disjuntos de los sujetos que los poseían? Frente a estas dos incógnitas aparentemente existen dos formas de junción que se equiparan con los lexemas *encontrar* y *perder*, ya que parece como si, dentro de un determinado sistema axiológico, los valores circularan aislados y las apariencias de *encontrar* y *perder* recubrieran en realidad las conjunciones y disjunciones absolutas mediante las cuales este *universo inmanente* comunica con un *universo trascendente*, fuente y depositario de los valores que quedan fuera de circuito. Por tanto, distingue dos universos: el trascendente (que corresponde al eje paradigmático pues son los valores generales creados por las culturas) y el universo sintagmático (propio del eje inmanente y que corresponde a los valores actualizados en un enunciado)⁶³.

Greimas destina un capítulo de su texto *Del sentido II* para explicar de qué manera se lleva a cabo el proceso de construcción de los objetos de valor. Dentro de las apreciaciones generales se afirma que la transmisión de los valores se realiza mediante objetos puntuales donde éstos son vertidos y posteriormente intercambiados entre destinadores y destinatarios. Entonces, la posesión del objeto de valor puede constituir un programa narrativo de don, de intercambio o de producción⁶⁴.

⁶² *Ibíd.*, p. 34.

⁶³ *Ibíd.*, p. 35.

⁶⁴ *Ibíd.*, p. 182.

La producción de objetos de valor implica la ejecución de varios programas narrativos que representan los procesos y transformaciones para su construcción. Hasta el momento la semiótica narrativa se ha interesado en centrar sus análisis en los sujetos y ha dejado de lado la construcción de objetos. Greimas sostiene que “lo esencial para el hombre, es la búsqueda y manipulación de los valores (su apropiación, su atribución, etc.); los objetos solo le interesan- y su construcción no merece ser emprendida- en la medida en que constituyen lugares de vertimiento de los valores”⁶⁵.

Claro es que la construcción e intercambio de objetos de valor se encuentran determinados por valoraciones que están sujetas a la satisfacción de una necesidad, la consecución de un placer o por las relaciones con estados pasionales eufóricos para el sujeto que posee el objeto. En el caso particular analizado, fue posible ver cómo los resultados del examen de estado se asocian, entre otras cosas, con la necesidad de acceso a la educación superior o la necesidad de mantener una imagen pública positiva frente a otras instituciones, situación que en muchos casos dentro del contexto académico y social se traduce en sinónimo de calidad educativa. Por tanto, tales valoraciones hacen parte de códigos culturales instaurados y, en ese sentido, fue pertinente revisar también de qué forma se construyen las ideologías culturales a partir de los valores asignados a los objetos.

1.1.4.1 La relación entre los valores y la ideología. Las valoraciones atribuidas a los objetos de deseo conllevan a la construcción de una ideología sobre los mismos. Los ejes paradigmático y sintagmático de los cuales habla Greimas son equiparables a los conceptos de *ideología* y *puesta en práctica* de la ideología planteada por Van Dijk. Este autor sostiene que el sistema de normas y valores socioculturales forma parte de un *fundamento común*; es decir las creencias que no se cuestionan dentro de una cultura. Aunque valores y normas sean aceptados

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 192.

culturalmente, estos se aplican en puntos diferentes y de manera diferente; dicha polémica es fundamental porque es el punto en que los valores se traducen en creencias ideológicas⁶⁶. En definitiva, la interpretación de los valores de una manera específica en relación a un grupo y sus intereses, establece los pilares de las creencias ideológicas.

Por tanto, las normas y las acciones que organizan las acciones y las evaluaciones hacen parte de las representaciones mentales, puesto que éstas definen lo que está bien o mal, lo prohibido y lo permitido. De la misma manera, las relaciones entre ideologías y creencias evaluativas hace que exista conexión entre ideologías y valores que hacen parte de la memoria social⁶⁷. Se piensa entonces la evaluación con relación directa a los valores que, según Van Dijk, no se toman como abstracciones sociales sino como objetos mentales compartidos que hacen parte de la cognición social⁶⁸. Por eso, la evaluación tiene una base cultural más amplia porque sin importar las diferencias ideológicas de un grupo, pocas personas en la misma cultura difieren de tales valores. Además, dichos valores son relativos puesto que en otras culturas pueden tener diferentes maneras de interpretarse e incluso no existir.

Igualmente, los valores son conocidos, compartidos y aplicados en una amplia gama de contextos por los miembros sociales. Forman base de los procesos de evaluación, actitudes, opiniones e ideología, se les considera como los cimientos del orden moral de las sociedades⁶⁹. También, parecen estar organizados por la experiencia cotidiana y la observación dado que las acciones también pueden ser evaluadas rutinariamente y, por tanto, necesitan de un conjunto de valores; es por eso que el mundo personal y social desde cada dimensión fundamental de la

⁶⁶ VAN DIJK, Teun, *Ideología y discurso, una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel, 2003, p. 24.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 25.

⁶⁸ VAN DIJK, Teun. *Ideología, una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa, p. 101.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 102.

observación tiene sus propios sistemas de valores especiales. Algunos de ellos son más generales y pueden aplicarse a todas las dimensiones (carácter, cuerpo, acción, interacción...) tal es el caso de por ejemplo los conceptos de bueno y malo o bonito y feo⁷⁰.

En conclusión, los valores monitorean las dimensiones evaluativas de las ideologías y las actitudes, las opiniones sociales básicas se constituyen a partir de éstos cuando se aplican a áreas y cuestiones específicas en la sociedad. Los valores seleccionados como primordiales a cada grupo constituyen el punto de referencia seleccionado para su identidad y autoevaluación, la evaluación de sus actividades y objetivos y los de otros grupos. Una vez un valor fundamental es aceptado en una sociedad ya no puede ser rechazado por un grupo sin que este último pierda su credibilidad, respeto o legitimación social⁷¹. Los valores no están simplemente integrados dentro de las ideologías, sino que gobiernan las creencias sociales de un modo más general. Las actitudes de grupo en esferas sociales específicas, también pueden utilizar valores como puntos de referencia para la evaluación, justificación y legitimación.

Es entonces fundamental reconocer cómo la construcción de los objetos de valor hace parte de una ideología englobante que permite realizar los procesos de evaluación sobre todas las acciones que se realizan en una cultura específica. Llama la atención de qué manera esta teoría permite explicar por qué la situación de presentación del examen de estado ICFES se concibe como un valor que puede ser aceptado y necesario para algunas instituciones educativas, pero para otras no puede serlo. Aquí es donde se habla de la relatividad de los valores con respecto de las diferentes culturas.

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 103.

⁷¹ *Ibíd.*, p. 105.

1.2 CATEGORÍAS TEÓRICAS ESPECÍFICAS

A partir de la teoría globalizante en la cual se circunscribió este trabajo investigativo, subyacen conceptos claves que dieron fundamento a la presente investigación. En ese sentido, a continuación se desarrollan las nociones pertinentes relacionadas con el objeto de estudio. Para tal caso, también se ha optado por organizar dichas categorías 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, en lo que respecta a esta sección del documento se concreta 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 la aclaración de la misma permitió configurar la ruta de análisis para este trabajo. De la misma manera, la idea de competencia fue uno de los campos sobre los cuales recayó la sanción emitida tanto por los entes externos, que observan la performance de las estudiantes, como por ellas mismas.

Seguidamente, se creyó indispensable desarrollar el concepto de *manipulación* 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 manipulación se halla directamente relacionada con el *deber hacer* instaurado a los estudiantes por un agente manipulador. Es por esto que este último representa el tercer concepto a desarrollar dado que el examen de estado es consolidado en algunos casos como un requisito indispensable para adquirir el grado de escolaridad media vocacional y además para acceder a la educación superior. Por lo tanto, se pensó que dicho *deber hacer* fundado representaba un factor que determinaba la forma en la que es concebido el examen por parte de los estudiantes.

En un cuarto y quinto momento, se inició analizando directamente las apreciaciones de los sujetos enunciadores, en ese sentido, se procedió indagando por las motivaciones e intenciones que mueven a dichos sujetos a llevar a cabo la acción, por eso se desarrollaron conceptualmente, de manera individual, los conceptos de *motivación* e *intención* 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 recayó en la sanción que las enunciatoras hicieron de la prueba nacional.

De igual manera, el estudio de los enunciados de estado dentro de los discursos analizados, propios del estudio de la intención, desencadenaron los estados anímicos y pasionales de los sujetos. En consecuencia fueron los *estados anímicos* la sexta categoría de análisis, dado que las sanciones también se soportan sobre las pasiones que desencadenan los objetos.

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

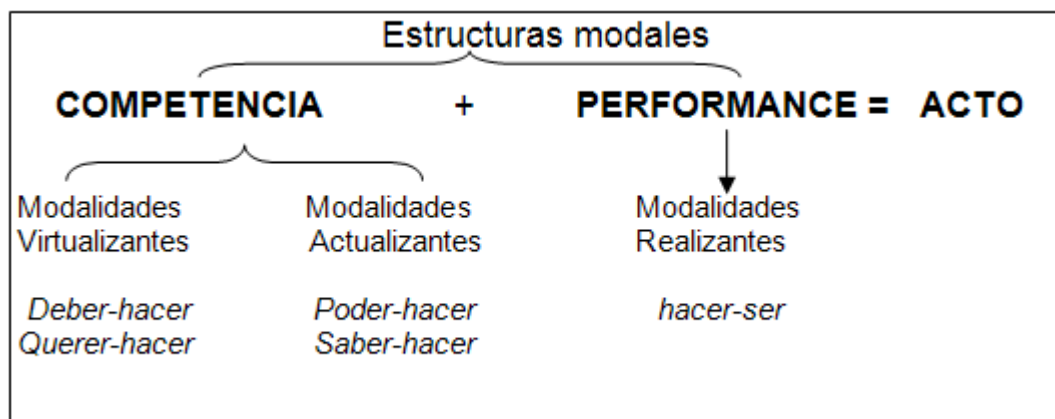
1.2.1 ¿Cuál es el concepto de competencia? A propósito de la prueba de estado. Antes de iniciar con el despliegue conceptual de las categorías, se considera pertinente ubicar al lector o, mejor dicho, dar algunas pautas de orientación por la teoría semiótica, recordando que este tipo de análisis se basa en el estudio de las transformaciones y los estados. Si la junción es la relación que determina el estado del sujeto con respecto a un objeto de valor cualquiera, la

transformación produce la junción, todo enunciado de hacer rige a un enunciado de estado. Esta relación dependiente entre estos dos enunciados (hacer y ser) puede denotarse *performance* que no debe confundirse con la noción de *acto* ya que este último no es un “hacer-ser” sino “lo que hace ser”, o sea, constituye el “ser del hacer”, formulándose como un nuevo enunciado de estado que produce el hacer. Tal “ser del hacer” se llama *competencia* (noción que será abordada en páginas posteriores), y el propio acto reúne la competencia y la *performance*⁷², ambas consideradas como estructuras modales pues toda modificación de un predicado por otro predicado se define como su modalización.

La competencia es considerada, entonces, como una instancia potencial presupuesta por el acto y que puede ser articulada en niveles de existencia, estando cada nivel caracterizado por un modo de existencia semiótico particular. Se consideró necesario abordar esta noción puesto que desde el punto de vista semiótico y de acuerdo al siguiente gráfico, la competencia es uno de los elementos que componen el acto y hace parte de lo implícito que permite llevar a cabo la acción. De la misma manera, en el caso concreto analizado, es decir, valoraciones sobre las pruebas de estado ICFES, se observó que el objetivo propuesto por la entidad es determinar las competencias de los estudiantes en el nivel cognitivo. Por tanto, una mirada de la noción de competencia andamiada en concepciones de Greimas y Serrano, permitió concebirla en un amplio campo, evitando reducciones como las que ha sufrido hasta el momento sobre todo en el ámbito educativo.

⁷² GREIMAS, A J. Del sentido II. *Op. cit.*, p. 83.

Figura 3: Componentes del acto



Para entender el concepto de competencia fue necesario pensar en la noción de acto, pensado por Greimas como un hacer-ser, un paso de la potencialidad a la existencia⁷³. En consecuencia, actuar es sinónimo de performance y se identifica con la modalidad del hacer que produce un estado o cambio de estado según la junción del sujeto con el objeto de deseo. Asimismo, el acto implica dos conceptos, por un lado un *hacer* (un enunciado de hacer donde el sujeto y el objeto establecen una transformación) y, por el otro lado, el *ser* (enunciado de estado donde el sujeto y el objeto establecen relaciones de junción)⁷⁴.

De acuerdo con Serrano, la semiótica discursiva propone el concepto de competencia como un conjunto de modalidades cognitivas y potestivas propias de los interlocutores que hace posible la generación-interpretación de la significación en los procesos discursivos. En el interior de la competencia cognitiva se distingue la competencia modal y la semántica. La primera se caracteriza por la conjunción de un sujeto con el saber que modaliza un hacer: saber procedimental (saber cómo). La segunda implica la conjunción con un saber sobre el ser o hacer: saber

⁷³ SERRANO OREJUELA, Eduardo. "El concepto de competencia en la semiótica discursiva" "Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia" en: *Colección cuadernos del seminario en educación*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Grupo Apsis. 2003, p. 5.

⁷⁴ *Ibíd.*, p. 6.

proposicional (saber qué). De igual manera, la competencia semántica constituye dos niveles de saber: saber categorial (categorías abstractas), tiene que ver con textos expositivos y argumentativos, y saber factual (ocurrencias concretas), textos descriptivos y narrativos.

Por un lado, la competencia semántica se concibe como la capacidad de atribuir significados, es una competencia cognitiva porque tiene que ver con el saber proposicional: saber qué hacer. Contenido que versa también sobre las reglas de generación o interpretación de la significación⁷⁵. De la misma manera, Courtés afirma que esta competencia: “no es otra cosa que la virtualización de PN que será efectivamente realizado a continuación y que el sujeto guarda a su disposición; se le llama semántica por el hecho de tener un contenido preciso, siempre determinado, algo así como el procedimiento a seguir que implica la ejecución de tal PN”⁷⁶.

Dicha competencia semántica constituye dos tipos de saberes: un *saber sobre el ser*, es decir sobre los enunciados de estado, y un *saber sobre el hacer*, que se relaciona con los enunciados de hacer. Es un saber cómo representación llamado *saber proposicional*⁷⁷ que permite diseñar el PN que se va ejecutar a esto se refiere la virtualización de que se hace énfasis Courtés en la cita anterior.

En cuanto al saber proposicional, es concretamente el que se refiere al hacer, ya que permite actualizar o realizar el PN virtualizado del que se habló anteriormente. Este saber es llamado *saber procedimental*, tiene que ver con el *cómo* se ejecuta la acción o de qué manera se lleva a cabo⁷⁸. Al respecto de la competencia modal, afirma Courtés: “La competencia modal es de naturaleza propiamente sintáctica:

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 17

⁷⁶ COURTÉS, J, Análisis semiótico del discurso. *Op. Cit.*, p. 15.

⁷⁷ SERRANO, “El concepto de competencia en la semiótica discursiva”. *Op cit.*, p. 12

⁷⁸ *Ibíd.*, p. 12.

es la que hace posible el paso de la vitalización a la realización del PN y puede ser descrita como una organización jerárquica de modalidades”⁷⁹.

Finalmente, la competencia no solo tiene en cuenta la noción del saber, también se relaciona con el *poder* entendido como la disipaciones de condiciones objetivas y medios materiales para la ejecución de un PN⁸⁰ se refiere, entonces a condiciones objetivas del contexto que permiten llevar a cabo la acción.

De otro lado, Greimas atribuye la competencia a cuatro *objetos modales*: el *querer-hacer*, el *deber-hacer*, el *poder-hacer* y el *saber-hacer*. El *querer-hacer* y el *deber-hacer* constituyen *objetos modales virtualizantes*; el *poder-hacer* y el *saber-hacer* constituyen *objetos modales actualizantes*. Los dos primeros, por lo general, aparecen en el momento mismo en que se instaura el *sujeto operador*, los dos segundos suelen ser evidenciados en una fase previa a la realización llamada la adquisición de la competencia. Esta fase puede expandirse hasta configurar, por sí misma, un programa narrativo completo.

La competencia puede ser obtenida por la acción de manipulación y convierte al manipulado en apto para hacer lo que se espera de él. Es esta una de las acciones que pudo ser analizadas en torno a la situación de presentación del examen de estado: el sujeto estudiante es preparado para la performance (presentación del examen) con el fin de obtener óptimos resultados. En ese sentido fue pertinente explorar la noción de manipulación semiótica expuesta a continuación.

1.2.2 Los estudiantes en la posición de sujetos manipulados. El concepto de manipulación desde el punto de vista semiótico. Se ha optado por incluir dentro de las categorías conceptuales específicas el concepto de manipulación en

⁷⁹ COURTÉS, J, Análisis semiótico del discurso. *Op. cit.*, p. 15.

⁸⁰ SERRANO, “El concepto de competencia en la semiótica discursiva”. *Op cit.*, p. 12.

la medida en que los estudiantes se encuentran en la posición de sujetos manipulados dado que deben asumir la presentación del examen de estado debido a la reglamentación que se instaure a nivel nacional para todo el estudiantado de grado undécimo de instituciones públicas y privadas. En ese sentido, a continuación se plantea dicho término a la luz de la teoría semiótica que se ha adoptado para este análisis.

En primera medida, el término manipulación puede ser entendido como el dominio o prevalencia de un sujeto sobre otro con el propósito de modificar su estado actual. Se parte de la idea que todo acto que implique la relación entre sujetos presupone el dominio de uno sobre el otro a partir de las distinciones que genera el discurso. Asimismo, la posición de manipulador y manipulado continuamente se modifica según se trate de acciones diversas y competencias que se adquieran. Igualmente, el concepto de manipulación es una de las nociones que permite configurar cómo los estudiantes, cuyos discursos son analizados, se muestran como sujetos manipulados que se ven obligados a desarrollar un Programa Narrativo deseado por su manipulador (llámese Estado, institución educativa, padres de familia), es decir, la presentación de las pruebas de estado.

La manipulación designa la relación factitiva (hacer-hacer) que implica la realización de un acto (hacer hacer/hh) o su impedimento (hacer no hacer/h-h). Un enunciado de hacer rige a otro enunciado de hacer. Es una estructura modal donde los predicados son idénticos pero los sujetos diferentes: un sujeto manipulador, en la posición de destinador, y un sujeto manipulado, en el lugar del destinatario. La manipulación puede ser formulada de la siguiente manera:

$$H_1 [S_1 \rightarrow H_2 \{S_2 \rightarrow (S_3 \cap /U O)\}]$$

El sujeto manipulador hace que el sujeto manipulado realice la conjunción o disjunción entre un sujeto de estado y un objeto de valor. Cabe aclarar que los

roles (S_2 y S_3), (S_1 y S_3) o (S_1 , S_2 y S_3) pueden ser asumidos por un mismo autor⁸¹. Asimismo, el segundo hacer H_2 puede ser de naturaleza cognoscitiva (hacer hacer= hacer creer) o de tipo pragmático (manipulador modifica competencia modal del manipulado para que pase al acto). Del mismo modo, el primer hacer H_1 no es sobre el segundo hacer sino sobre el “estar-ser del hacer” de S_2 donde tratará de establecer una competencia positiva o negativa. En consecuencia, S_1 confiere a S_2 un objeto modal que se identifica con un querer hacer, deber hacer, poder hacer o su negación. Aquí, Courtés afirma que el *poder no hacer* se entiende como independencia mientras que el *no poder no hacer*, como ausencia de libertad por tanto, obediencia o sumisión del sujeto manipulado⁸², siendo esta última la posición en la que se hallan los estudiantes inscritos en una institución educativa.

Por otra parte, es preciso mencionar que los procesos de manipulación pueden ser positivos o negativos. Esto da lugar a los tipos de manipulación que expone Courtés; desde el punto de vista positivo (que involucra la conjunción del manipulado de su *no poder no hacer* con un *querer hacer*, traducido como un deseo conjunto con una obligación impuesta), se tiene desde dimensión pragmática la TENTACIÓN: el manipulador pone ante el manipulado un objeto de valor para que este último pase a un querer hacer. Asimismo, desde la dimensión cognoscitiva se habla de SEDUCCIÓN: el manipulador presenta al manipulado sus competencias como un halago.

Por otro lado, cuando se habla de manipulación negativa se asocia un *no poder no hacer* con un *deber hacer*, entendida esta última como obediencia. Así, se presenta desde la dimensión pragmática la INTIMIDACIÓN, es decir, se amenaza al manipulado con quitar un objeto de valor, y desde la dimensión cognoscitiva se tiene la PROVOCACIÓN donde se presenta una imagen negativa de la

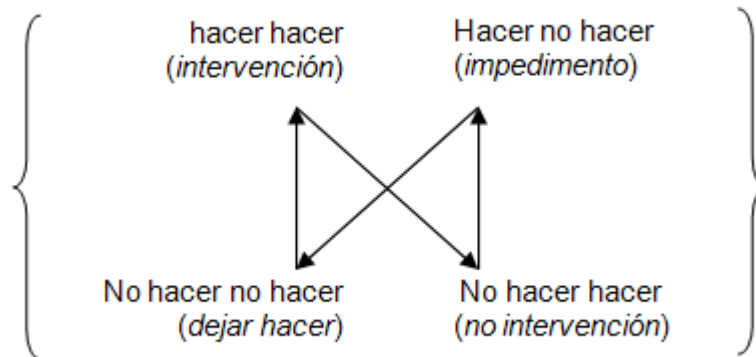
⁸¹ COURTÉS, J, Análisis semiótico del discurso. *Op. Cit.*, p. 158.

⁸² *Ibíd.*, p. 160.

competencia del manipulado para que éste reaccione y trate de cambiar dicha imagen.

Por último, se afirma que sobre la base del doble aspecto de factitividad se tienen cuatro lexicalizaciones a saber: un hacer no hacer (h-h), que correspondería a un impedimento; un hacer hacer (hh), comprendido como intervención; un no hacer hacer (-hh), cuál sería la no intervención; y un no hacer no hacer (-h-h), entendido como dejar hacer. Visto a la luz del cuadrado semiótico se tiene:

Figura 4: Proyección del hacer en el cuadrado semiótico



Fuente: COURTÉS, J, Análisis semiótico del discurso. *Op. Cit.*, p. 162.

La clasificación realizada de los tipos de manipulación permitió ver que este proceso no tiene que evaluarse axiológicamente como un término negativo. De acuerdo con lo analizado, el manipulador puede desplegar cualquier clase de estrategia para lograr una transformación del sujeto manipulado y para que éste se disponga a desarrollar la acción deseada. Por lo tanto, aunque la manipulación puede ser positiva o negativa, siempre estará asociada con el deseo del manipulador y con la obediencia del manipulado, aunque este último puede estar conjunto con un querer hacer o no. Todos los discursos producidos a partir de cualquier sistema de comunicación incitan a un hacer-hacer en el sujeto

destinatario. En efecto, se afirma que todas las producciones discursivas implican manipulación.

En los cuatro tipos de manipulación se encontró que todos conjugan el no poder no hacer del sujeto manipulado tanto con el querer hacer, en el caso de la manipulación positiva, como con el deber hacer, para el caso de la negativa. Deber y querer son entonces dos nociones que merecieron ser revisadas en este trabajo, la primera asociada a la obligatoriedad impuesta al presentar el examen y la segunda relacionada con la motivación que genera el examen en el estudiante.

1.2.3 El deber-hacer: una caracterización de la obediencia y una de las caras de la motivación. Si se inicia haciendo una aproximación del deber desde las acepciones que ofrece el diccionario, se encuentra que es concebido como una obligación por mandato de la ley divina, natural o positiva; también es entendido como tener obligación de corresponder a alguien en lo moral⁸³. Kant define el deber como “la necesidad de una acción por respeto a la ley”. De acuerdo con los postulados que desarrolla en el texto *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*⁸⁴ sostiene que las acciones pueden ser hechas por inclinación (mediata o inmediata), o por deber. Son hechas por inclinación cuando se hacen porque parece que con ellas se puede obtener un bien relacionado con la felicidad personal. Sin embargo, las acciones hechas por deber se hacen con independencia de su relación con la felicidad o desdicha, y con independencia de la felicidad o desdicha de las demás personas, se hacen porque la conciencia moral dicta que deben ser hechas.

Estas nociones filosóficas citadas, implícitamente remiten a la idea de manipulación en la medida en que el respeto implica el acatamiento que se hace a

⁸³ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición, Madrid: Mateu-Cromo. Artes gráficas. 2001.

⁸⁴ KANT, I. Fundamentación de la metafísica de las costumbres, Capítulo Primero, Mare Nostrum Comunicación. Traducción: Manuel García Morente. Ediciones Encuentro 2003. p. 14.

otra persona. Sin embargo, desde una concepción semiótica se tiene que el deber es uno de los predicados del enunciado modal que determina y rige un enunciado de hacer o un enunciado de estado. Greimas sostiene que el deber y el querer parecen constituir una cuestión previa, es decir las condiciones mínimas para un hacer o para un estado, una fase que virtualiza un enunciado de hacer o de estado⁸⁵. También, se afirma que la estructura modal del deber hacer tiene afinidades semánticas con el querer hacer. Muchas veces se verá en un deber-hacer del sujeto un querer transferido del destinador⁸⁶. Por tanto, luego de la construcción del concepto de querer, en las páginas posteriores, se estudiará con mayor detenimiento las conjugaciones y nominalizaciones subyacentes entre los términos querer y deber.

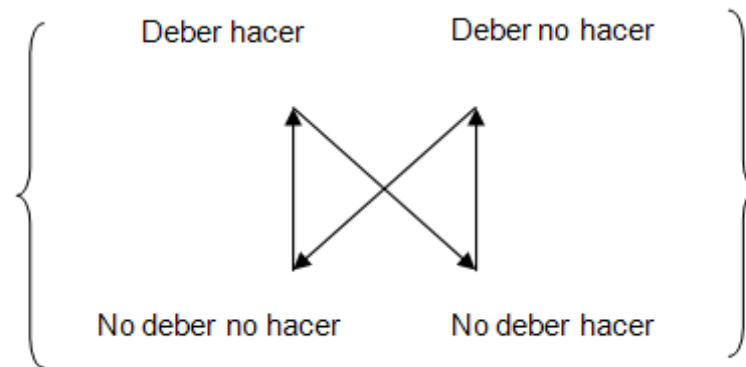
De otra parte, en el trabajo desarrollado por Inmaculada Póstigo se dice que el deber hacer apela al sentido de responsabilidad o a la atención a las normas establecidas⁸⁷. La conjunción del sujeto manipulado con el deber hacer implica la asunción de una obligación instaurada como algo necesario. Así, la proyección del deber en el cuadrado semiótico permite observar la obligatoriedad o no del ejercicio del acto, de allí se obtienen cuatro posibilidades:

⁸⁵ GREIMAS, A.J. COURTÉS, J. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje, Tomo I. Madrid: Gredos, 1990. P. 101.

⁸⁶ *Ibidem* p. 102.

⁸⁷ POSTIGO, I. Publicidad y narración: cómo logran los spots audiovisuales que el consumidor sea sujeto agente de la compra. UNIREvista-Vol. 1. N° 3: junio de 2006. ISSN 1809-4651. Universidad de Málaga, España. Disponible en http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:O9ADSbM1_UIJ:www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Postig. Página consultada el 12 de enero de 2011.

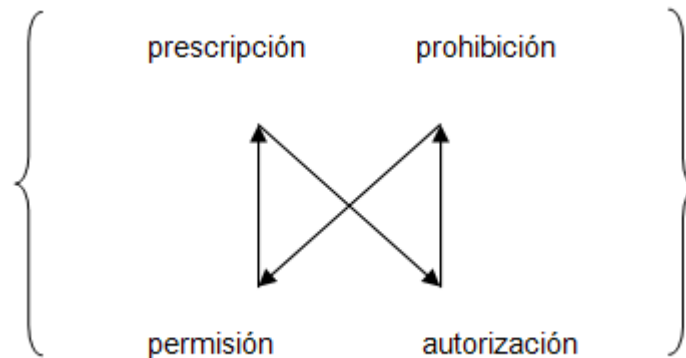
Figura 5: La modalidad del deber hacer en el cuadrado semiótico



Fuente: POSTIGO, I. Publicidad y narración *Op. Cit.*

Greimas muestra las proyecciones anteriores del *deber hacer* mediante nominalizaciones, convierte la formulación verbal en formulación nominal que permite transformar los predicados modales citados anteriormente en valores modales⁸⁸. Estos últimos surgen, entonces de la nominalización de los predicados modales. Así, se obtiene:

Figura 6: Nominalización de la modalidad del deber hacer en el cuadrado semiótico



Fuente: GREIMAS, A J. Del sentido II. Ensayos semióticos. *Op. cit.*, p. 91.

⁸⁸ GREIMAS, A J. Del sentido II. Ensayos semióticos. *Op. cit.*, p. 91.

De esta manera, se tiene que el *deber hacer* prescribe u obliga a la realización del acto, mientras que el *deber no hacer* obliga también pero a su contención, a su no realización; en tal sentido, es una prohibición. El *no deber no hacer* faculta para la no realización del acto, permite la realización: no es una obligación que se contenga el acto, se da permiso. Finalmente, el *no deber hacer*, faculta, pero de cara a la realización del acto: no es obligatorio, pero puede realizarse. Se entiende entonces que la modalidad del deber conjugada con el hacer dan como resultado los llamadas modalidades deónticas⁸⁹.

1.2.4 El querer hacer: un fundamento del concepto de motivación para la ejecución del acto. Para hablar del término motivación fue claro identificarlo dentro de las modalidades virtualizantes como el querer-hacer que junto con el deber-hacer, citado anteriormente, instauran en el sujeto el deseo de llevar a cabo cierto programa narrativo, es decir, permiten movilizar al sujeto para efectuar la performance. En muchos casos es un sujeto manipulador el encargado de instaurar tal motivación o de mostrar cuál es el deber por cumplir del sujeto manipulado. Por lo tanto, el querer hacer es la motivación o el deseo previo al hacer⁹⁰. La conjunción del manipulado con el querer-hacer es la instauración de la voluntad de él mismo de manera positiva con respecto de la acción a realizar.

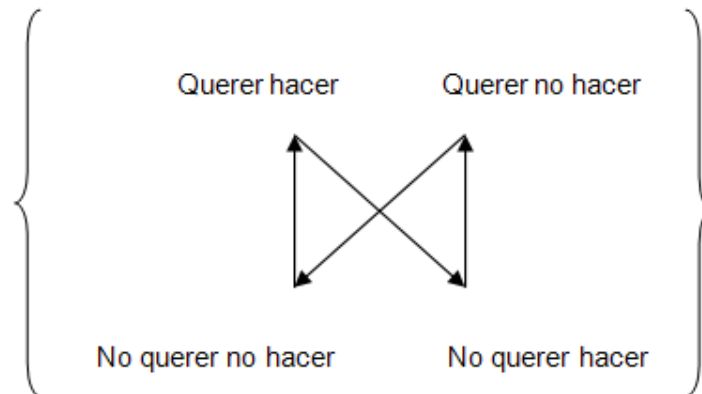
La proyección del querer hacer en el cuadrado semiótico determina la voluntad para realizar la acción. Sin embargo, es necesario no confundir el querer- no hacer con el no querer-hacer. Este último implica una ausencia de voluntad para realizar la acción, mientras que el querer- no hacer es tener voluntad propia para

⁸⁹ Entiéndase lo deóntico como el sistema de normas de conducta que supuestamente se observa en el ejercicio de una profesión o de una actividad. Cfr. Greimas y Courtés. Diccionario razonado de la teoría de lenguaje. *Op. cit.*, p. 109.

⁹⁰ POSTIGO, I. Publicidad y narración: cómo logran los spots audiovisuales que el consumidor sea sujeto agente de la compra. *Op. cit.*, p. 2.

impedirla⁹¹. Así, el querer-no hacer está marcado por la voluntad del sujeto, en cambio el no querer- hacer depende de la resignación ante el acto.

Figura 7: La modalidad del querer hacer en el cuadrado semiótico



Fuente: POSTIGO, I. Publicidad y narración. *Op., cit.*

El querer-hacer es una modalidad intrínseca que junto con el deber parecen constituir una condición previa virtual que condicionan la producción de los enunciados de hacer y de estado. En el diccionario Greimasiano se encontró que, según el tipo de enunciado de rige, el enunciado modal de *querer* da lugar a dos estructuras modales designadas: querer hacer y querer ser que producen las categorías modales volitivas o bulésticas⁹² que hasta el momento no han sido estudiadas para establecer una terminología sobre las mismas así como se ha hecho con el deber. No obstante, cuando se realice el análisis de los discursos en el capítulo tres de este trabajo, se propone la nominalización de tales estructuras.

En Greimas⁹³ se llega a proponer que el deber sea convertido en querer. La relación entre estas dos modalidades es, en ese sentido, morfológica: el querer es

⁹¹ *Ibidem.*

⁹² GREIMAS Y COURTÉS. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Tomo I. *Op. cit.*, p. 330.

⁹³ GREIMAS, A.J. COURTÉS, J. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje, Tomo II. Madrid: Gredos, 1991. p.210.

convertible en deber, mientras que el deber aparece como fundamental. Se considera pertinente traer a colación las homologaciones que propone Greimas entre los términos deber y querer cuyas nominalizaciones sí se hallan disponibles.

1.2.4.1 Homologaciones entre las modalidades deónticas y bulésticas. Tanto el querer como el deber representan dos tipos de modalidades que hacen parte de la virtualidad en cuanto se prevé la actividad o hacer del sujeto aunque la realización no haya comenzado aún⁹⁴. La primera (querer), según Fontanille, modifica la relación del sujeto y el objeto, mientras que la segunda (deber), modifica la relación entre un sujeto y un tercer actante⁹⁵. Estas dos modalidades son calificaciones que constituyen a un sujeto como agente. El Grupo de Entrevernes afirma que solo puede hablarse de sujeto agente en el momento en que un actor *quiere* o *debe* hacer algo. Asimismo, se afirma que estas dos calificaciones de la virtualidad (deber hacer y querer hacer) definen dos tipos de relación del sujeto agente con su mitente o destinador dado que este actante es el que comunica el querer y el deber y que transmite, a su vez, los valores calificantes al sujeto.

En el texto *Del sentido II* se proponen algunos emparejamientos entre estas dos modalidades que representan un conjunto de posiciones modales del sujeto en el momento en el que el destinador ha transmitido mediante modalización factitiva el contenido deóntico de su mensaje. El sujeto dotado de dos modalidades distintas, se encuentra en una posición que puede dar lugar a la aceptación o bien al rechazo del contrato⁹⁶. Únicamente se expondrán este tipo de conjugaciones, llamadas por Greimas *compatibilidades*, debido a que los estudiantes son sujetos que deben aceptar el contrato de hacer que se impone, la presentación de la

⁹⁴ GRUPO DE ENTREVERNES. Análisis semiótico de los textos. Introducción teoría práctica. Traducción de Iván Almeida. Madrid: Ediciones Cristiandad. Colección biblia y lenguaje, 1982, p. 49.

⁹⁵ Cfr. FONTANILLE, J. Análisis semiótico del discurso. *Op. cit.*, p. 148.

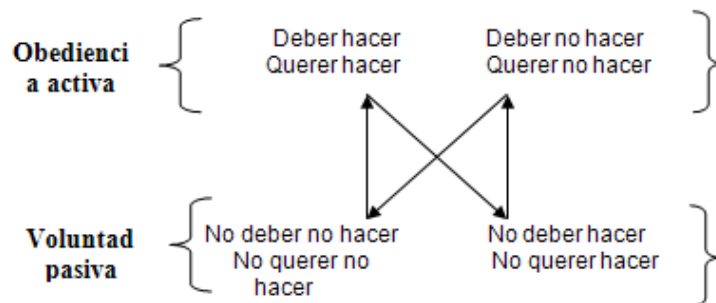
⁹⁶ GREIMAS, A J. Del sentido II. *Op. cit.*, p. 102.

prueba. Esto da como resultado ocho posiciones de aceptación que se especifican a continuación:

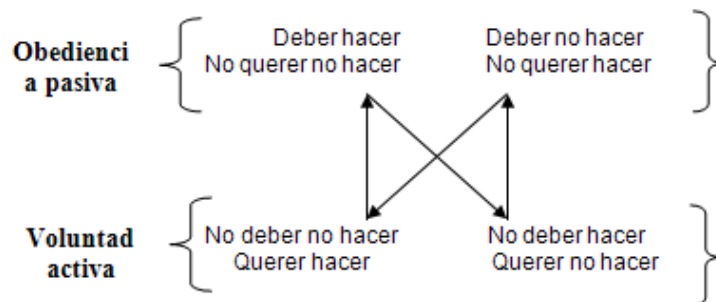
Figura 8. Confrontaciones del deber hacer y el querer hacer en la aceptación del contrato

1. COMPATIBILIDADES

a. Complementariedades



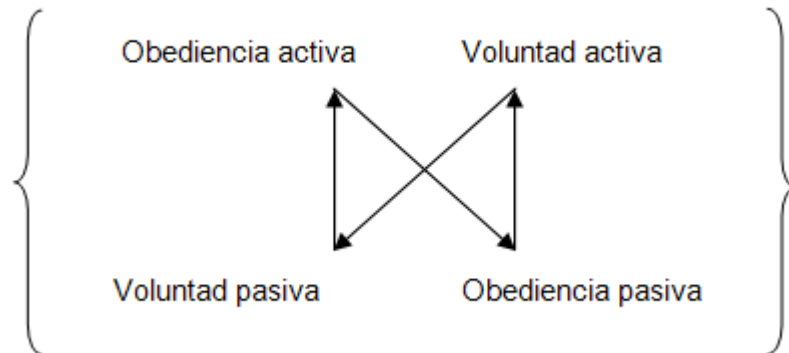
b. Conformidades



Fuente: GREIMAS, A J. Del sentido II. *Op. cit.*, p. 101.

De la misma manera, a partir de la denominación de las modalidades emparentadas citadas anteriormente, es posible construir la idea de la distribución de los roles actanciales del sujeto que acepta:

Figura 9. Roles actanciales del sujeto consiente



Fuente: GREIMAS, A J. Del sentido II. *Op. cit.*, p. 102.

Por tanto, la confrontación de los deberes y los querer dependen de la semiótica deóntica y buléctica. Asimismo, sostiene Greimas, “ayudan a esclarecer ciertos aspectos de la *tipología de las culturas* y, más concretamente, la descripción de las “actitudes” del individuo con respecto a la sociedad”.

1.2.5 El concepto de intención como la fuerza que impulsa para la realización del acto. Hasta el momento, se ha especificado tanto el deber hacer como el querer hacer y las homologaciones entre estos dos términos. Sin embargo, fue necesario revisar también las lexicalizaciones querer-ser/estar y deber-ser/estar, consideradas desde la semiótica con el nombre de *intención*. Por tanto, este término tiene como punto de partida directo el querer y el deber pero en relación con los enunciados de estado ser y estar. Establecer las fronteras entre el querer y el deber es una cuestión compleja pero con análisis concretos desde la semiótica es posible determinar si una acción parte de una intención relacionada con el querer y/o el deber.

Ahora bien, se encontró que el término intención es concebido desde la semiótica como intencionalidad debido a que es un concepto que se introduce para explicar la comunicación en tanto acto, como algo que parece motivarla o justificarla. Esta

noción es criticable pues la comunicación no es siempre un acto voluntario y consiente. En efecto, se adopta el concepto de intencionalidad que no se identifica con la motivación ni con la finalidad puesto que integra estos dos conceptos. De esta manera, el acto es concebido como una tensión inscrita entre los modos de existencia virtual y realizado⁹⁷.

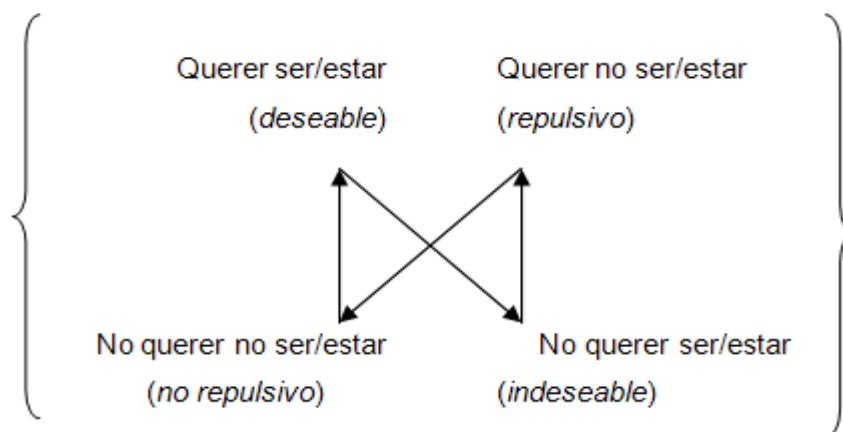
Asimismo, Greimas y Courtés hablan del término intencionalidad definiéndola como la relación primitiva que liga un sujeto de carencia, sujeto de deseo, a un objeto al que se le ha incorporado un valor. Dicho concepto no es susceptible de definirse en términos de modalidades. La intencionalidad es la condición de posibilidad de la modalidad del querer. Es un “protoquerer” que alude a los “objetos intencionales” *inmanentes* y solamente se piensa como un poner en la mira o un apuntar dado que el querer que concierne a los objetos-valores es únicamente la externalización. Esos objetos intencionales (esos valores virtuales) son la manifestación de la relación de los sujetos con los destinatarios y es en ese sentido en el que puede concebirse la intencionalidad como una manipulación de naturaleza trascendente⁹⁸.

La modalización puede efectuarse tanto sobre el sujeto de hacer (hacer) como sobre el sujeto de estado (estar-ser). El estar-ser es definido semióticamente en términos de junción (conjunción-disjunción) entre el sujeto y el objeto. Es entonces el estudio de los enunciados de estado los que se revisaron. Se tiene la proyección en el cuadrado semiótico de estas modalidades y las posibles lexicalizaciones:

⁹⁷ GREIMAS Y COURTÉS. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Tomo I. *Op. cit.*, p. 224.

⁹⁸ GREIMAS Y COURTÉS. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Tomo II. *Op. cit.*, p. 141.

Figura 10: La modalidad del querer ser-estar en el cuadrado semiótico

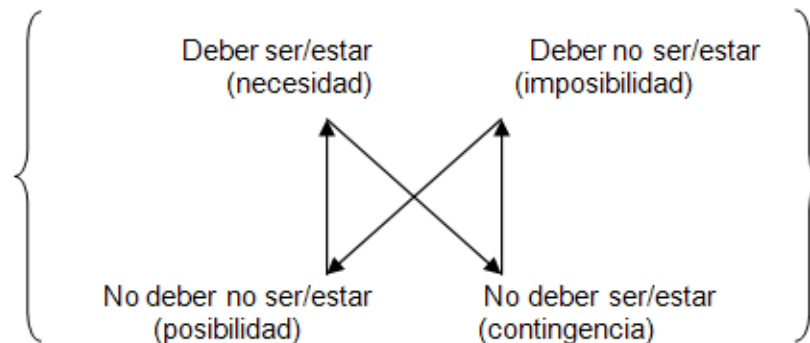


Fuente: COURTÉS, J, Análisis semiótico del discurso. *Op. Cit.*, p. 156.

Se tiene, entonces, que tal querer conjugado con enunciados de estado da como resultado las dicotomías entre lo deseable y lo repulsivo, es decir, entre aquello que es anhelado y lo que causa aversión al sujeto. Es esta una de las categorías que se analizaron en los enunciados que emiten las estudiantes. Se identificó en los análisis cuáles eran los deseos que se observan ante la presentación del examen de estado.

Se halló que la definición del deber conjuntada con los enunciados de estado ser y estar también hacen parte de la intencionalidad. Aquí las oposiciones que se observan oscilan entre la necesidad y la imposibilidad, entre la posibilidad y la contingencia. También son dicotomías analizadas en cuanto a la situación de presentación del examen de estado, siendo este una necesidad instaurada a nivel social en el ámbito nacional para acceder a esferas más complejas como la educación superior y con ésta el ingreso al mercado laboral.

Figura 11. La modalidad del deber ser-estar en el cuadrado semiótico



Fuente: COURTÉS, J, Análisis semiótico del discurso. *Op. Cit.*, p. 156.

Por otra parte, Courtés sostiene que en el marco de las relaciones de estado (conjuntivas o disjuntivas), la palabra junción era asociada desde las concepciones de V. Propp como el paso de la carencia a la supresión de la misma. Es decir, cuando el héroe se conjunta con el objeto de su búsqueda, sus relaciones se encuentran determinada por la euforia, así como la carencia inicial se asocia a la disforia⁹⁹. Por lo tanto, es en el estudio de los enunciados de estado donde se localizan las pasiones, los sentimientos y los estados anímicos, situación que casi no había sido tomada en cuenta por la semiótica narrativa porque se había centrado en dar prioridad a los sujetos agentes más que a los pacientes¹⁰⁰. En ese sentido, las ideas de intención permiten desembocar en el estudio de los estados anímicos que se asocian a las estudiantes en el momento previo y posterior a la presentación de la prueba de estado. Es este el tema que se pretende desarrollar en las páginas posteriores y que es de crucial importancia abordarlo en la medida en que los estados en los que se encuentra un sujeto permiten determinar las valoraciones que se den a un proceso o situación.

⁹⁹ COURTÉS, J, Análisis semiótico del discurso. *Op. Cit.*, p. 155.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

1.2.6 Los estados anímicos: una situación determinante de las valoraciones.

Como se ha dicho, se cree conveniente profundizar en los estados anímicos que despierta la situación de presentación del examen de estado, esto en razón a que los sujetos semióticos se hallan fuertemente modalizados durante el antes y el después de la performance. Dichos estados determinan los modos en que se concibe el examen, esto es, las valoraciones hacia el mismo que es a ciencia cierta el norte y fundamento de esta investigación. En efecto, se expone seguidamente tal noción vinculada de forma directa con la pasión. Para tal caso se adoptan postulados de la semiótica de las pasiones de Greimas y Fontanille relacionado con algunas nociones de Greimas y Courtés.

La pasión se concibe como una de las tres dimensiones en el orden del discurso junto con la dimensión cognitiva y la pragmática. Según Fontanille, tiene lógica tensiva que implica las variaciones en la intensidad y la extensión pues son modulaciones continuas entre la intensidad semántica y la cantidad o extensión espacio-temporal¹⁰¹. También se entiende como el efecto de dos determinaciones: determinaciones modales y determinaciones tensivas encontrándose en estas últimas las relaciones entre intensidad y cantidad:

En la expresión lingüística, la intensidad es una variable que aparece al momento de la evaluación, y que participa de la modalización enunciativa: depende de la apreciación del sujeto de la enunciación; cuando este último se debe pronunciar a propósito de un acontecimiento evaluándolo negativamente, concluirá, por ejemplo, con algo *incidental* o con una *catástrofe*, escogerá entre los dos en función de la intensidad-del estallido-que otorga a ese acontecimiento disfórico. La intensidad interviene, pues, en la modalización enunciativa en un segundo grado, puesto que la evaluación axiológica es primero; más precisamente, la intensidad, en el ejemplo evocado, es la de la disforia¹⁰².

¹⁰¹ FONTANILLE, J. Semiótica del discurso. *Op. cit.*, p. 175.

¹⁰² *Ibid.* p. 177.

De acuerdo a la cita anterior, evaluación y pasión son dos términos fuertemente relacionados, es por esta razón que se da importancia a tratar el tema de los estados anímicos y más concretamente de la pasión en la medida en que esta determina los puntos de evaluación que las estudiantes puedan emitir sobre la prueba de estado. La intensidad afectiva es indisociable de la axiología ya que representa una propiedad de la foria que es definida como más o menos intensa (ésta es la definición del afecto) pero también está polarizada por el juicio axiológico en disforia y en euforia (esta es la definición del valor). Por lo tanto, la pasión resulta de la conjugación de esas dos propiedades: el afecto y el valor¹⁰³.

En lo concerniente a la cantidad, considerada como otra de las dos dimensiones del desarrollo pasional, se tiene que concierne al conjunto de procesos pasionales y más precisamente al sujeto y al objeto (número e importancia). Involucra el despliegue en espacio, tiempo y número de ocurrencias. En ese caso, la combinación entre la medida y el número dan lugar a lo que Fontanille conoce como ritmos pasionales por ser una eventual repetición, por eso los términos pasión, emoción, inclinación o sentimiento son definidos a partir de la duración y el grado de intensidad¹⁰⁴.

Asimismo, la pasión puede ser considerada como una organización sintagmática de estados del alma, entendiendo por ello la vestidura discursiva del estar-ser de los sujetos narrativos que contribuyen con sus acciones a determinar los roles de los mismos. Por lo tanto, se plantea la oposición entre el estar-ser y el hacer, siendo la pasión el estar-ser que permite dar paso a la acción¹⁰⁵. Greimas y Courtés sostiene que se trata del estar-ser de los sujetos sometidos a una doble modalización que los constituye como sujetos semióticos: una es la modalidad del

¹⁰³ *Ibidem.*

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 180.

¹⁰⁵ GREIMAS Y COURTÉS. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Tomo II. *Op. cit.*, p. 186.

querer y la otra es aquella operada por la categoría tímida¹⁰⁶ ambas concernidas directamente por la noción de valor en el nivel más profundo de significado. Así, se evidencia que la modalización del estar-ser desempeña un papel fundamental en la constitución de la competencia de los sujetos. Este último apartado tiene total relevancia en el caso de los estados anímicos de los sujetos que se enfrentan a la prueba y que, de una u otra forma, determinan la adquisición de las competencias para dar paso a la acción de presentar el examen. Se estaría diciendo entonces que las competencias de las cuales se habló más arriba están directamente vinculadas con el estado afectivo y pasional del sujeto.

En *Semiótica de las pasiones* de Greimas y Fontanille, antes de hacer una caracterización de algunas de las pasiones, se inicia afirmando que la transformación es aquello que se analiza en la semiótica narrativa y que ésta se formula en un nivel más superficial como un hacer de un sujeto, esto obliga a imaginar condiciones previas a ese hacer, a imaginar una competencia modal del sujeto narrativo que permita su realización¹⁰⁷. Es así como se inicia con el estudio de las modalidades para arribar al estudio de las pasiones posteriormente. También, más adelante en el libro mencionado, se afirma que las pasiones son portadoras de efectos de sentido en el discurso, metafóricamente llamado por los autores del texto como un aroma que emana de la organización discursiva de las estructuras modales, esto lleva a pensar que la sensibilización pasional del discurso y su modalización narrativa son concurrentes, no se entiende una sin la otra.

Se afirma que la pasión designa un conjunto de efectos de sentido que surgen en el plano narrativo pero que no han logrado su análisis en términos de narratología

¹⁰⁶ Es una categoría en el nivel profundo que tiene que ver con las atracciones o repulsiones que causa el objeto al sujeto y que permiten determinar en ese sentido el valor de los objetos. Esto trae como consecuencia las lexicalizaciones euforia vs disforia. Cfr. *Ibid.*, p. 261-262.

¹⁰⁷ GREIMAS A, FONTANILLE J. *Semiótica de las pasiones*. De los estados de cosa a los estados de ánimo. Segunda edición en español. Argentina: Siglo XXI editores. 1999, p. 10.

de las pasiones debiendo ser analizada en el plano estrictamente narrativo. Se trata de cierto tipo de reducciones de encadenamientos narrativos accionales a ser descritos en términos de recorridos narrativos y por lo tanto intersubjetivos. Por tanto, para hacer el análisis de tales reducciones, Greimas y Courtés afirman que es necesario realizar un micro análisis de los intercambios intersubjetivos que sostiene tales recorridos. Para tal caso, plantean la relación entre dos sujetos S1 y S2 donde el primero propone los términos y asume la posición de destinador, mientras que S2 debe asegurar cierto hacer cuya realización determina la realización de un hacer sancionante. La pasión de S2 se expresa a partir de nueve posibilidades que se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 3. Clasificación de las pasiones a partir del intercambio de las relaciones intersubjetivas¹⁰⁸

S1 \ S2	Pasiones inciertas	Pasiones justas	Pasiones de fracaso
Dubitativas	Confianza	Espera	Temor
	Promesa	Esperanza	Angustia
Felices	Sorpresa alegría	Satisfacción triumfo Júbilo	Gratitud amor
Desgraciadas	Decepción amargura	Frustración Resentimiento Rabia (cólera)	Desesperación duelo

En la serie de las pasiones inciertas la tonalidad afectiva depende de la respuesta de S1 que permanece imprevisible ya que S2 no sabe todavía lo que pertenece a su propia prestación, se abandona a la evaluación del otro. En la serie de las pasiones justas S2 sabe que por su parte ha tenido éxito y merece una respuesta. Finalmente en la serie de las pasiones de fracaso, S2 sabe que no ha tenido éxito

¹⁰⁸ GREIMAS Y COURTÉS. Diccionario razonado de la teoría de lenguaje. Tomo II. *Op.cit.*, p. 189.

en responder a la pregunta y solo puede recibir las pasiones felices como un don. Por el lado de S1 se establecen las pasiones dubitativas, felices y desgraciadas. El esquema permite ver la intersección de las pasiones en la trama micro narrativa de los intercambios de las relaciones intersubjetivas. El concepto de sujeto es inseparable del de pasión que determina su hacer, es por eso que su estar-ser tiene una constitución esencialmente narrativa que tiene que ver con la interdependencia juncional con el objeto¹⁰⁹.

Así, los estados en los que se hallan los sujetos que enuncian o las pasiones que desencadenan los objetos se yuxtaponen de forma dependiente con las sanciones que puedan efectuarse de las situaciones particulares.

1.2.7 El concepto de sanción: eje transversal del análisis particular.

Finalmente, después del recorrido teórico efectuado hasta el momento, se arriba al concepto de sanción, siendo este el fundamento de la presente investigación puesto que, valga recordar, lo que se busca es analizar las valoraciones atribuidas a la prueba de estado ICFES *Saber 11* en el discurso de jóvenes estudiantes de undécimo grado. Por un lado, la *sanción* es la fase final de cada programa narrativo. Consiste en la evaluación de las transformaciones ocurridas durante la fase de realización o performance respecto a un sistema axiológico presupuesto. Es una fase que merece particular atención ya que su construcción está directamente ligada a la valoración del tema.

De acuerdo con Courtés, la sanción se presenta de dos maneras respecto a las dos dimensiones pragmática y cognoscitiva. La primera tiene que ver con la acción del sujeto que ha llevado a cabo la performance. En este caso el destinador judicador emite un juicio epistémico sobre la conformidad o no de la acción desarrollada en relación con los datos del contrato previo. Lo que está en juego es un sistema axiológico donde los valores son marcados como positivos o negativos

¹⁰⁹ *Ibíd.*, p. 189.

y pueden ser aclarados en un inicio, pero, por lo general son sobreentendidos. Respecto a esto último, Courtés reitera: “Manipulación y sanción solo pueden ejercerse respecto a un universo de valores axiológicamente determinado”¹¹⁰. El sujeto destinatario responde al juicio epistémico del juzgador mediante la retribución, considerada como la segunda cara de la sanción pragmática. El sujeto destinatario por haber cumplido la performance, conforme a las reglas establecidas, recibe del destinador la contrapartida prevista, según la realización del sujeto destinatario esté conforme o no a la axiología, se obtiene la recompensa o el castigo¹¹¹.

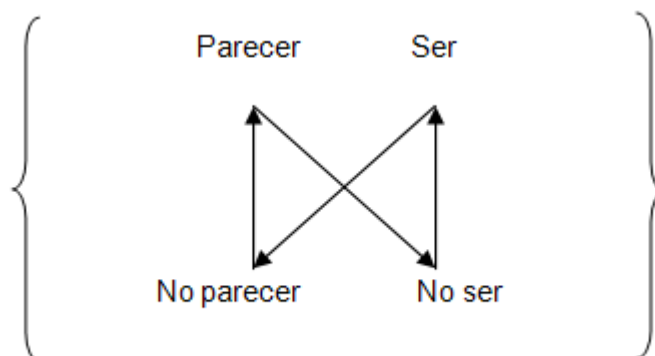
Otra forma de sanción es la cognoscitiva donde no se encarga del hacer sino del ser. En ella, corresponde al juzgador emitir un juicio epistémico de la prueba decisiva del sujeto destinatario sobre la veracidad de sus hazañas. Aquí se tiene que la evaluación establecida por la sanción requiere, en primer término, del establecimiento de la veracidad del estado final alcanzado en el programa. Es decir, la sanción asume como requisito que se califique la relación Sujeto-Objeto y que se enmarque dentro de la denominada categoría de la veridicción.

Por su parte, la *veridicción* se establece sobre la base dos ideas: la idea de *inmanencia* y la idea de *manifestación*. Si el estado de un *Sujeto* es definido de acuerdo con la *interpretación* que de él hace alguna instancia del relato, se dice que dicho estado está definido según la *manifestación* (o que está definido según el *parecer*). Si el estado de un *Sujeto* es definido con total independencia de cualquier instancia de interpretación, se habla de un estado definido según la *inmanencia* (o, correlativamente, según el *ser*). *Inmanencia* y *manifestación* pueden ser analizadas según el siguiente cuadrado semiótico:

¹¹⁰ COURTÉS, J, Análisis semiótico del discurso. *Op. cit.*, p. 165.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 166.

Figura 12. Proyección de la inmanencia y la manifestación en el cuadrado semiótico



Fuente: COURTÉS, J, Análisis semiótico del discurso. *Op. Cit.*, p. 67.

Las cuatro figuras básicas de la categoría son:

- 1) /parecer/ + /ser/ = LO VERDADERO
- 2) /no parecer/ + /no ser/ = LO FALSO
- 3) /no parecer/ + /ser/ = LO SECRETO
- 4) /parecer/ + /no ser/ = LO MENTIROSO

La mayoría de las historias construyen la sanción a partir de una configuración de lo verdadero, otorga la calificación del estado final como verdadero. El Destinator procede, además, a evaluar este estado final. Se establece así el carácter eufórico o disfórico del resultado de la fase de realización.

En cuanto a los procesos de evaluación en relación con la ideología, viene al caso citar a Philippe Hamón quien afirma que la relación entre el objeto y el punto de aplicación de la evaluación tiene la tendencia a presentarse en el texto como saber-hacer, saber-decir, saber-vivir y saber-gozar de los actantes semióticos¹¹². Por lo tanto, los puntos privilegiados de afloramiento del efecto ideología se definirán en el texto como puntos de discurso, puntualizaciones (técnicas), puntos de vista y puntos

¹¹² HAMON, Philippe. texto e ideología: para una poética de la norma, traducción de Emma Rodríguez y Elizabeth Lager; revisión: Eduardo Serrano Orejuela, Paris, 1984, p. 5.

de honor; estos puntos neurálgicos o puntos deónticos del texto, pueden desplegarse y articularse en líneas de discurso, líneas de acción, líneas de mira y líneas de conducta.

Asimismo, Hamón sostiene que los focos ideológicos se muestran mediante procedimientos de énfasis, de concentración y de intrincación, cuyos dos soportes son el cuerpo humano, considerado como un embragador ideológico importante, y el objeto semiótico, de los cuatro planos de mediación (el signo-lingüístico-; el instrumento-técnico-; la ley-ético-; el canon estético-estético-), tienden a señalarse ya sea por la inflación, en el léxico mismo del texto, del vocabulario de la modalización (creer, querer, poder, saber, deber, ser necesario) o de la ley, dado por el afloramiento del vocabulario de algunos sentimientos y pasiones.

En semiótica, se designa con el nombre de axiología el modo de existencia paradigmático de los valores, por oposición a la ideología, que toma la forma de su disposición sintagmática y actancial. En ese sentido, se evalúan estados y procesos al comparar programa actual con un programa no actualizado. Cada uno es la relación (conjuntiva o disjuntiva) de un sujeto con un objeto dotado de un valor, positivo o negativo. Por lo tanto, la evaluación es un acto de puesta en relación o comparación entre un proceso evaluado y una norma que actúa como programa-patrón, guión o modelo ideal dotado de un valor estable, en una palabra, es el afloramiento de un saber, de una competencia normativa de un personaje evaluador¹¹³.

Finalmente, se debe tener claro que el punto de aplicación de una evaluación recae sobre estados: habilidad para actuar, estados consecutivos, entendidos como resultados, competencia y cualidades técnicas ya adquiridas, estado que resulta de performances anteriores reiteradas (experiencia). Sólo hay evaluación y norma allí donde hay un sujeto en relación mediatizada con otro actante.

¹¹³ *Ibid.*, pp. 11-16.

2. CONSTRUCCIÓN DEL EXAMEN DE ESTADO COMO UN OBJETO DE VALOR

En este capítulo de la investigación se pretende dilucidar de qué manera se configura el examen de estado como un objeto de valor en el discurso educativo actual. Para tal propósito, es necesario realizar un recorrido histórico desde el momento en que se consolida 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 evidencia la necesidad de evaluar como el mecanismo para verificar los niveles mínimos de aprehensión de tales conceptos o teorías. Se arriba, 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 consecuencia, en este apartado del documento se expondrá, por una parte, una reseña de la instauración de la escuela en Colombia, atravesando por los procesos evaluativos y así desembocar en la concepción o razón de ser de la prueba ICFES desde los discursos emitidos por los directores de esta entidad. En la segunda parte del capítulo se mostrará cómo funciona, desde la enunciación presupuesta, el esquema actancial evidente en torno a la presentación del examen en el caso específico que se analiza.

2.1 LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN Y EL EJERCICIO DEL PODER

Comprender las relaciones entre la escuela graduada y el examen de estado ICFES implica atravesar por el desarrollo de una ruta conceptual específica. Por esta razón, se inicia con la revisión desde el momento en que se consolidó la escuela en el ámbito mundial y específicamente en occidente, hasta llegar al caso

colombiano. Con el origen de la escuela se piensa en las primeras distinciones entre las partes del contrato: los entes educadores y a quienes se debe educar. Para indicar estas distinciones se retoman las ideas de Michel Foucault quien además establece la relación entre poder, saber y educación. Del mismo modo, se piensa la educación directamente ligada a la necesidad de evaluar, y desde esta perspectiva, surge la obligatoriedad de la prueba ICFES en Colombia.

2.1.1 Creación de la escuela como alternativa de educación. En la actualidad, se ha hecho una equivalencia entre educar y escolarizar, con lo que se ha cerrado la puerta a la búsqueda de alternativas diferentes para la educación de los sujetos sociales. Esto induce a rastrear el origen de los mecanismos con los cuales se diseñó este modelo institucional que hoy se propone como la forma ideal de educación para la totalidad de los niños del mundo. De acuerdo con Francisco Cajiao¹¹⁴, la educación es un concepto mucho más extenso que el que puede aplicarse a una institución particular como la escuela. 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 constituirse 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 básica. Por ello, actualmente la escolarización total de la población se plantea como un reto para todos los países del mundo, pues representa uno de los principales indicadores de desarrollo social y humano.

Es por esto que la escuela es pensada como una institución universal, como un derecho para todos los niños del mundo a partir del segundo tercio del siglo XX cuando el derecho a la educación es incluido en los Derechos Humanos en 1948¹¹⁵. Aunque su invención es más antigua, estaba reservada a unos pocos privilegiados como sacerdotes, gobernantes, escribas, principalmente, cuya

¹¹⁴ CAJIAO, Francisco. Poder y justicia en la escuela colombiana. Fundación FES. Bogotá, 1994, p. 33.

¹¹⁵ *Ibidem*.

función social estaba centrada en la conservación de la tradición. Es en los siglos XVIII y XIX cuando la escuela formal se expande en Europa como una institución social capaz de incorporar masivamente a la población de un universo cultural al cual se requería acceder por el camino de la lectoescritura fonética o proceso de alfabetización. Asimismo, los pueblos se vieron obligados a asumir los retos de un mundo más basado en la inteligencia que en la fuerza, esto en razón a la expansión de las fronteras, los grandes descubrimientos y conquistas, la industrialización y las complejidades e imperativos de la organización social moderna, surgidas de la revolución francesa que cambiaron radicalmente el sentido de la educación¹¹⁶.

En el caso de Colombia, la educación formal 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 social¹¹⁷: 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 le sumó desde el siglo XVII una función central de control social de la infancia y la juventud mediante el establecimiento de un régimen disciplinario¹¹⁸. Dado esto, la escuela se presenta como el lugar donde es ejercido el poder de unos sobre otros, existen formas de consolidarlo a partir de normas establecidas en el contrato que se instaura entre las partes: la institución y los educandos.

¹¹⁶ *Ibíd.*, p. 37.

¹¹⁷ *Ibíd.*, p. 49.

¹¹⁸ *Ibíd.*, p. 39.

2.1.2 Normativización del poder en la escuela. Cuando se consolida la escuela graduada en Colombia, se instaura también un sistema significativo propio que muestra claras distinciones entre los sujetos que hacen parte de esta dinámica. Para Katya Mandoki:

El aparato escolar es una institución en competencia política con el aparato familiar en la formación de sujetos. Para producir su poder, requiere de toda una estética espacial que intimide a los padres y defina territorios, al mismo tiempo que regule a los alumnos y los maestros en su cruce con la matriz laboral y estatal. La matriz escolar y universitaria genera formas particulares de enunciación en la prosaica para producir efectos de sensibilidad en sujetos a ella (maestros, alumnos, padres de familia, autoridades gubernamentales de la educación, etc.). Desde la léxica de los exámenes, cátedras y publicaciones, la icónica de su arquitectura institucional, de su utilería (cuadernos, libros, pizarrones, pupitres) y vestuario; la retórica acústica del silencio en clase, del tono de hablar que produzcan efectos de autoridad; las quinésicas ejercidas por el maestro al impartir clase y su control de movimiento de cuerpo de los alumnos, etc., se forman los enunciados de la matriz escolar.¹¹⁹

Es así como se hacen evidentes las diversas manifestaciones discursivas en el apartado escolar. Es decir, se muestra cómo se configura la producción de los discursos atendiendo al rol social que se asuma, se hace énfasis en la construcción autoritaria del maestro. Michael Foucault, en *Vigilar y castigar*, remite al análisis del sistema educativo como una expresión de las relaciones de poder y otra clara fragmentación de la sociedad como consecuencia del uso del poder en el saber, allí se menciona el vínculo irrompible entre estos dos conceptos; al respecto Foucault afirma: “poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de

¹¹⁹ MANDOKI, Katya. 1994. *Prosaica: Introducción a la estética de lo cotidiano*. México: Grijalbo, p. 199.

poder”¹²⁰, estas relaciones son una de las tantas implicaciones fundamentales del poder en la sociedad que se han reproducido a lo largo de la historia.

Innegable es el hecho que si hay poder es precisamente porque existe un grupo sobre el cual se puede operar, Foucault lo expresa de modo claro: “un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, de una manera más general sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia”¹²¹. Cualquier actividad humana que implique la presencia de más de una persona supone la preponderancia de una y la asequibilidad de manera directa o indirecta de la otra, puesta de manifiesto por la capacidad de lenguaje que se posee y, más precisamente, gracias al discurso en todas sus modalidades.

Pero ese dominio de unos sobre otros desencadena, también, distinciones en cuanto a los conocimientos y el nivel de acceso que se tenga a ellos. Foucault apoya esta premisa al decir que “no puede existir un saber sino allí donde se hallan suspendidas las relaciones de poder, y que el saber no puede desarrollarse sino al margen de sus conminaciones, de sus exigencias y de sus intereses”¹²². Entonces, se piensa que saber y poder están relacionados, no existe el uno sin el otro. El poder selecciona el saber; quien tenga el poder tiene todas las condiciones para saber, nada lo imposibilita, ni media entre su relación.

Una de las principales fuentes de saber se encuentra precisamente en la institución escolar. Lugar donde el individuo es formado aparentemente desde una visión integral que incluye la formación en valores para la vida, el control mediante

¹²⁰ FOUCAULT, Michel. “Suplicio: el cuerpo de los condenados”, “La resonancia de los suplicios” en: *Vigilar y castigar*, traducción de Aurelio Garzón Del Camino, Buenos Aires, Siglo XXI. 2002, p. 35.

¹²¹ *Ibíd.*, p. 34.

¹²² FOUCAULT, Michel. *El orden del discurso*. *Op. cit.*, p. 21.

la disciplina y la apropiación de saberes o contenidos específicos por asignatura. 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, de acuerdo con Cajiao: “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”¹²³. 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.

2.1.3 El sistema de evaluación como mecanismo de control. En cuanto al proceso académico, la consolidación de la norma se logra mediante una variedad de procedimientos que darán el perfil académico propio de cada institución, entre tales procedimientos se incluye el proceso de programación y parcelación de los contenidos de cada de las asignaturas, la verificación permanente mediante exámenes escritos con idénticas preguntas para todos, tareas y ejercicios extraescolares, uso de textos homogéneos y prevalencia de métodos repetitivos para asegurar el avance indistinto del grupo.

La finalidad primordial de la escuela actual se expresa en su compromiso académico. En efecto, consiste en la administración de un currículo que debe

¹²³ CAJIAO, Francisco. Poder y justicia en la escuela colombiana. *Op. cit.*, p. 63.

conducir a los niños y jóvenes al logro de unos determinados objetivos de aprendizaje formal. Sobre estos logros se mide la calidad de los establecimientos de educación y se determinan los correctivos necesarios para estar dentro de la norma. Y es por ello que la forma convencional de verificación se realiza mediante prácticas permanentes de examen y calificación que determina el grado de respuesta de los alumnos a la exigencia escolar establecida. 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:

Los niños están sometidos a lo largo de su permanencia en el sistema educativo a una norma única de “medir el conocimiento” que permite establecer comparaciones entre alumnos, entre sexos, entre razas, entre escuelas, entre clases sociales, etc., y “juzgar” sobre las capacidades intelectuales, sobre la aprobación de una asignatura o un grado escolar o sobre la posibilidad de continuar en el sistema escolar. 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, permite la unificación de textos. Esto pone al maestro en situación de enseñar solo aquellas cosas claramente examinables y calificables¹²⁴.

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 de nivel estatal y controlado a través de pruebas estandarizadas para todo el país, labor que realiza el ICFES en Colombia. Esto conduce a procesos de selección de los niños que van desde los exámenes de admisión que se hacen incluso en preescolar hasta la pérdida de año con pérdida de cupo. Este sistema escolar genera una especie de discriminación contra todos

¹²⁴ *Ibíd.*, p. 142.

aquellos niños que tienen cualquier limitación para inscribirse totalmente en la norma.

En la actualidad la evaluación se ha constituido en una herramienta inseparable de los procesos sociales. Es imposible dar un juicio de valor social, jerarquizar, clasificar, calificar o valorar una persona, un acto, un proceso o un sistema, si no se somete a un proceso de valoración. Asimismo, la enseñanza está relacionada con actividades de verificación continua de conocimientos. Esto ha llevado a considerar la evaluación como la dimensión más compleja y más problemática en las prácticas educativas. Dicha complejidad se ha agudizado en el transcurso de las dos últimas décadas cuando se ha dado el paso de una evaluación cuantitativa hacia una que pone el énfasis en valoraciones cualitativas. De acuerdo con Fabio Jurado¹²⁵, en el caso de Colombia, sobre todo a partir de la Ley General de Educación de 1994, la propuesta de valorar a través de conceptos los aprendizajes de los estudiantes, ha estado acompañada de cambios en los enfoques curriculares, pues se ha trascendido de un currículo por contenidos taxonómicos hacia un currículo por logros cognitivos y, más recientemente, a partir de estándares por “competencias”.

2.1.4 Razón de ser de la prueba de estado ICFES. Dentro de esta necesidad de evaluar, también, se ha creado El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES, entendido como una empresa estatal de carácter social del sector Educación Nacional, entidad pública descentralizada, con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio propio, vinculada al Ministerio de Educación Nacional. De acuerdo con los antecedentes y el marco legal del ICFES¹²⁶, se establece que el examen de estado nace en el año 1965 como un

¹²⁵ Cf. JURADO V. Fabio *et al.* La legislación sobre evaluación y sus aspectos críticos: hacia una propuesta. Bogotá: Instituto de investigación en educación. Universidad Nacional de Colombia, 2008, en: <http://www.scribd.com/doc/2368777/La-legislacion-sobre-evaluacion-en-Colombia-y-sus-aspectos-criticos>.

¹²⁶ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR- ICFES. Subdirección académica grupo de evaluación de la educación básica y media. *Antecedentes y*

proyecto a través del cual se organiza el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional. Los objetivos fundamentales incluyen la preparación, administración y evaluación de instrumentos para que los resultados sirvan a las universidades para los procesos de selección de los estudiantes de forma unificada y tecnificada. Otros de sus objetivos son: 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 para el 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.

Daniel Bogoyá, director nacional del ICFES en el año 2003, afirmó en una entrevista sobre las pruebas ICFES y SABER en matemáticas que evaluar la educación Básica y Media es un tema en el que se viene trabajando a nivel mundial. Asimismo, afirma 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 materias o, como prueba general de conocimientos en el último grado escolar, en muchos casos, requisito para el ingreso a la educación Superior¹²⁷.

En palabras de Bogoyá, la evaluación se entiende cada vez más, como parte fundamental de la formación de calidad, puesto que genera información útil y permanente para el maestro, el estudiante, la institución y la comunidad. Más adelante afirma que el ICFES ha enfocado las pruebas internas hacia la evaluación de competencias, lo que implica un dominio significativo del saber,

marco legal del Examen de Estado, 1999, p. 2 en:
http://web2.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1177&Itemid=59
(página consultada el 2 de noviembre de 2009).

¹²⁷ Tecnologías de información y comunicaciones para enseñanza básica y media *EDUTEKA*, *Octubre 18 de 2003*, en: <http://www.eduteka.org/imprimible.php?num=199> (página consultada el 5 de enero de 2010).

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”¹²⁸ Con base en este enfoque, el ICFES ha diseñado las pruebas SABER (estudiantes de los grados quinto y noveno de educación básica); ICFES (estudiantes de undécimo de educación media) y ECAES (estudiantes de último año de todas las carreras profesionales.

A las ideas expuestas se añan las manifestadas por la actual directora del ICFES, Margarita Peña Borrero, en una entrevista realizada por la revista *Semana* el 24 de mayo de 2010. En ella habló sobre la modificación que se le dio al ICFES y el valor que tienen las pruebas para la institución educativa. En primera instancia, Peña afirma que no se han cambiado los exámenes sino la institución, puesto que desde el momento de su fundación en el año 65 se creó una pequeña oficina para el Servicio Nacional de Pruebas que originó lo que todo el mundo conoce como pruebas del ICFES. Sin embargo, en la entrevista sostiene que el examen se modificó debido a que no estaba estructurado para trabajar al ritmo de la demanda y las exigencias técnicas de las evaluaciones, por tanto, había que transformarlo y dejarlo autónomo. Por eso se creó el ICFES como empresa dedicada a la evaluación, “que presta servicios a toda entidad que lo requiera y que mantendrá su seriedad como evaluador”¹²⁹.

Cuando se interrogó a la directora del ICFES sobre la utilidad de las pruebas, afirmó que éstas básicamente sirven “para dar información de alta calidad, para saber dónde estamos parados, que es lo que no funciona y que debemos ajustar a

¹²⁸ *Ibidem.*

¹²⁹ REVISTA SEMANA. *El Icfes no se rajó*. Bogotá, mayo 24 de 2010, p. 14.

la educación”¹³⁰. Como se ve, según la directora, las pruebas son vistas como una forma de identificar falencias a nivel institucional y como una estrategia para adoptar medidas de mejoramiento a partir de los resultados que se observan.

Además, a la hora de preguntarle sobre los beneficios de las pruebas para los estudiantes, Peña sostiene: “los resultados no solo hablan de la calidad de la educación del país sino que le muestra a cada estudiantes cuáles son sus competencias y en qué áreas debe mejorar. La evaluación no se hace para rajar o castigar sino para saber cómo estamos, la evaluación no debe dar miedo”¹³¹. Se reitera nuevamente la idea de concebir el examen como mecanismo de revisión constante de los puntos débiles del proceso educativo, excluyendo cualquier posibilidad de amedrentar a los estudiantes por tales resultados. No obstante, al finalizar la entrevista, Peña es contundente al afirmar: “Falta esfuerzo de los colegios para que la información sea usada por los profesores, rectores, alumnos y también los padres. Es importante que ellos se apropien de estos resultados para que puedan exigir a sus colegios”.

De esta forma es concebido el examen de estado en el discurso directo de los directivos del mismo. Es decir, se menciona la forma de pensar la prueba de estado desde las apreciaciones de las cabezas del mismo. En lo que se pudo ver, se hace evidente una valoración eufórica dada la utilidad que se le atribuye a la prueba como herramienta indispensable en el proceso de educación y evolución en Colombia, y más allá de esto, como un mecanismo de gran utilidad para evidenciar las falencias del sistema educativo. Es importante que se haga un análisis de estas percepciones para hacer un contraste entre las formas de pensar la prueba por parte de los estudiantes de undécimo, situación que será expuesta en el capítulo tres de este texto.

¹³⁰ *Ibidem.*

¹³¹ *Ibidem.*

2.2 EL RECORRIDO NARRATIVO ORIGEN DE LOS DISCURSOS

En esta segunda parte del capítulo, se realizará un análisis de la situación de presentación del examen de estado, pero desde el plano de la enunciación presupuesta. Es decir, todas las condiciones que rodean la producción de los discursos que se analizarán en el próximo capítulo. Es necesario reiterar que el análisis principal de este trabajo se centra en la enunciación enunciada, lo manifiesto en los discursos escritos por las jóvenes. Sin embargo, se considera pertinente hacer una reflexión general del plano presupuesto para comprender la forma en que se producen tales discursos.

Claro es que los procesos de investigación semiótica se fundan a partir de aquello que es presupuesto en los textos enunciados. Sin embargo, las prácticas discursivas solo son producidas dentro de un universo social que termina las axiologías y dan cuenta de las lógicas propias que permiten la construcción de enunciados. A continuación se establece la definición desde un nivel macro, es decir, desde el ámbito nacional, hasta arribar a las interpretaciones de las estudiantes que es exactamente lo que interesa estudiar en el presente documento.

Toda la situación e importancia que hasta el momento se le ha dado a las pruebas de estado ICFES nacionalmente pueden ser definidas en términos de los dos programas narrativos que se conocen desde la semiótica greimasiana: el de prueba y el de búsqueda. Según Fontanille, un programa narrativo¹³² hace parte de una de las tres dimensiones de la actividad de lenguaje: la acción. Las otras dos son la pasión y la cognición. El eje referido a la acción representa la

¹³² Courtés entiende el programa narrativo como una unidad sofisticada en la que un enunciado de hacer rige o sobredetermina un enunciado de estado. De esta manera es posible analizar el plano del contenido de un determinado discurso a partir de las oposiciones entre permanencia vs cambio, estatismo vs dinamismo, estado vs transformación como en un juego de construcción. Cfr. Courtés, J. *Análisis Semiótico del discurso*. *Op cit.*, p. 141-142.

dimensión pragmática del lenguaje y tiene que ver con las transformaciones y con el movimiento del discurso. Asimismo, el resultado de la acción permite presuponer las competencias y los medios para llevarla a cabo¹³³. Existen formas de caracterizar tales transformaciones y es a partir de lo que se conoce como *esquemas narrativos canónicos*, llamados de esta forma debido a las convenciones culturales que permiten una aprehensión y comprensión del discurso. Dichos esquemas puede ser de dos tipos: esquemas de búsqueda y esquemas de prueba.

Los primeros, es decir los esquemas de búsqueda, 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 performace 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 social¹³⁴.

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 pretender 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*.

En este punto, cabe establecer la diferencia entre falta y carencia; la primera implica el deseo o el deber de conjunción con un objeto de valor que desencadena

¹³³ Fontanille, J. *Semiótica del discurso*. *Op cit.*, p. 165-168.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 99-102.

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 con el mismo, por lo tanto, el sujeto no actúa para buscar tal conjunción. Los estudiantes próximos a presentar la prueba nacional se encuentran en estado de *falta*, pues, en primera medida, no tiene los objetos de valor que instaura 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 que instauran 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 instaura constantes faltas, entre ellas la del examen de estado ICFES.

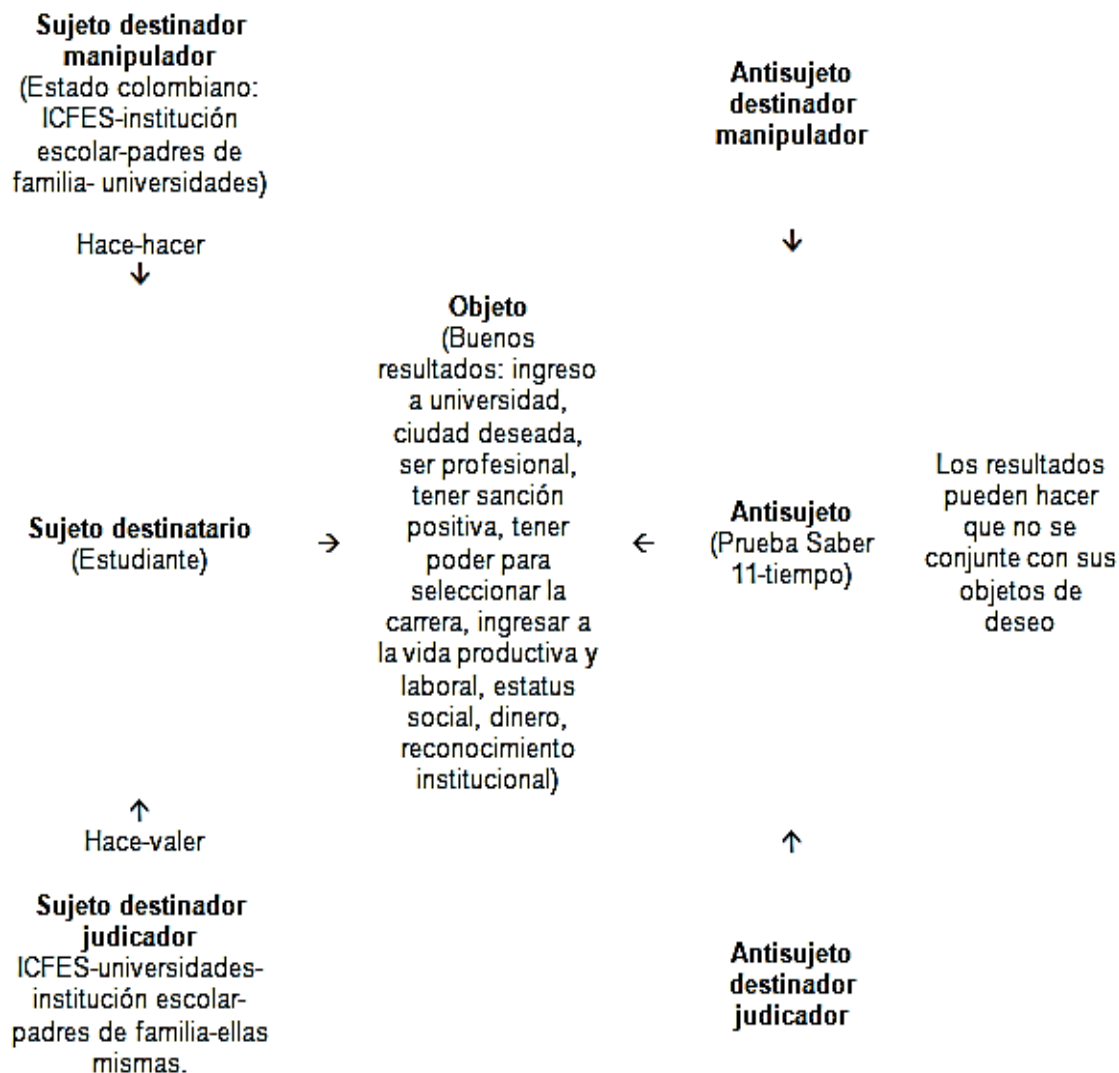
Los estudiante son entendidos en ese esquema como sujetos disjuntos a los objetos de valor configurados socialmente, ¿qué tipo de objetos?, aquellos que se creen necesarios para acceder a esferas sociales desde el punto de vista productivo y laboral. Uno de esos objetos son los óptimos resultados alcanzados en la prueba de estado nacional, dado que con ellos se ingresa a carreras universitarias y, luego de este proceso formativo, se accede al mundo laboral.

Los estudiantes se ubican en la posición de sujetos destinatarios, mientras que los objetos de valor son los resultados satisfactorios que es posible 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 destinadores y destinatarios, tal como sostiene Courtés, se establece un contrato. Los lugares de destinadores 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. En el esquema narrativo de la figura 12 se pueden ejemplificar los roles actanciales que hasta el momento se han identificado. Se muestra un listado de objetos de valor deseados por el sujeto que presenta la prueba. Desde la enunciación presupuesta, son los que se configuran a partir de la recolección de información que el investigador ha desarrollado durante algunos años. Sin embargo, el reto consiste en identificar en los discursos manifiestos si estos objetos se mantienen constantes y si la prueba de estado puede ser asumida como antisujeto:

Figura 13. Esquema actancial de la situación presupuesta respecto de la presentación de la prueba.



Como se puede ver, el objeto de valor principal es la obtención de los resultados satisfactorios, dado que con ellos se adquieren otros como la posibilidad de elección de la carrera o la universidad que quieran, y, consecuentemente, ingresar al sector productivo y laboral. Se distinguen, además, los actores que ocupan los roles actanciales de destinatadores tanto manipuladores como judicadores. Para el primer caso, destinatadores 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 éstas solo es posible a través de los resultados que se tengan con la prueba; y los padres de familia, en algunos casos, motivan la presentación del examen.

En la posición de destinadores judicadores, se hallan en primer lugar el ICFES como institución que evalúa los resultados, asimismo, la institución educativa a la que se encuentra adscrita la estudiante, las universidades que determinan la selección de quienes ingresarán a ellas teniendo como referente los resultados obtenidos, los padres de familia y ellas mismas, 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. No obstante, sería necesario realizar una caracterización modal de la prueba de estado para identificar si puede ser asumida como un actante.

En la introducción de este apartado se dijo que la situación de presentación de la prueba de estado se podía analizar dentro del esquema narrativo de búsqueda y también dentro del esquema de la prueba. 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 objeto 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 en la medida en que

las posibilidades de ingreso son limitadas por las universidades en cuanto al número de cupos por carrera.

2.2.1 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. 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 realizado¹³⁵.

Pero el destinatario-sujeto es sancionado respecto a una relación contractual con el destinador. Por tanto, es después de un contrato implícito o explícito que el destinatario sujeto realiza la prueba decisiva y, después de cumplida, recibe su retribución. Entonces, se reconoce la sanción como la prueba final del contrato, mientras que la fase inicial corresponde a la manipulación instituida también por el destinador manipulador que no necesariamente es el mismo *judicador*. Tanto la manipulación y la sanción ejercidas por el destinador están situadas en la dimensión cognoscitiva, en oposición a la acción del sujeto puesto en la dimensión pragmática. Tal contrato, desde el punto de vista del destinatario-sujeto puede ser propuesto o impuesto por el destinador-manipulador y la verificación de su actuación es efectuada por el destinador *judicador* bajo el marco de la sanción.

¹³⁵ Courtés, J. Análisis del semiótico del discurso. *Op cit.* p. 144.

El contrato que se instaura entre los actantes destinador-destinatario, se instituye en el marco de un universo axiológico donde los objetos representan el sistema de valores que opone y marca los valores en juego sea positiva o negativamente, fuera de esto no tiene razón de ser la sanción ni incluso la manipulación, respecto a este sistema el destinatario-sujeto es movilizad o incitado a efectuar tal recorrido narrativo y en relación con éste será juzgado por su actuación.

A continuación se especifican cada una de las etapas expuestas del esquema narrativo para el sujeto de hacer:

2.2.1.1 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 las jóvenes para la acción a la cual se enfrentarán, se presentan simulacros¹³⁶ y muchas estudiantes optan por inscribirse en instituciones de preparación para el ICFES.

A lo largo de la escolaridad, el *Gimnasio Cantillana* se preocupa por el desempeño en las pruebas de estado; esto permite que el colegio sea catalogado dentro de las instituciones con el apelativo de *muy superior* en el ámbito nacional. Tal esfuerzo es consecuencia del trabajo que se efectúa en todos los grados, pues desde primero primaria se vela porque la evaluación esté asociada con el tipo de preguntas o forma de evaluar del ICFES en el examen que se presenta en undécimo grado. Es por esto que esporádicamente se aplican pruebas para “medir” el desempeño de las estudiantes en asignaturas como matemáticas, inglés, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales. Adicionalmente, en el año 2009 el colegio firma un convenio con la entidad *Hélmer Pardo*, instituto de repaso ICFES, con el fin de suministrar las pruebas conocidas como *Retos al saber* que

¹³⁶ 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.

desde tercero hasta once grado se solucionan durante una hora de clase semanal. El instituto de repaso se encarga de hacer el análisis de los resultados y darlos a conocer a coordinación académica para identificar falencias y puntos fuertes en cada asignatura.

Otras estrategias adoptadas por la institución para preparar a las estudiantes son, por un lado, el desarrollo de compendios de pruebas organizadas en libros en los grados tercero, noveno, décimo y undécimo de la editorial *Los tres editores*. El material se encuentra disponible en la biblioteca del colegio y debe ser desarrollado por las docentes de las asignaturas que se evalúan en el ICFES en conjunto con las estudiantes de dichos cursos y haciendo la explicación del tipo de pregunta y las razones por las cuales una respuesta es correcta y no otra. Por otro lado, la editorial mencionada acompaña la institución durante el año suministrando alrededor de cinco simulacros para el grado once que se aplican en un día y medio cada mes y que tratan de ser lo más parecidos a la realidad del examen en cuando al tipo de preguntas, organización de la prueba, material, disposición de tiempo, entre otras. También los resultados de cada simulacro son analizados detalladamente a partir de gráficas con las cuales se pueden determinar las debilidades y fortalezas en el tipo de competencia evaluada en cada asignatura.

Cuando se entregan los resultados de cada prueba, son mostrados a las docentes para que se identifique en qué temáticas se debe hacer mayor énfasis. Además, el material es nuevamente retomado en un espacio que se destina dos semanas antes de la prueba nacional conocido como *Intensivo ICFES*. Durante este periodo, se lleva a cabo la resolución y explicación de los simulacros con la ayuda y asesoría de las docentes de las materias básicas que serán evaluadas. Igualmente, se desarrollan otras pruebas que se utilizaron en años anteriores en el examen de estado. En efecto, en este tiempo el horario habitual de clases es modificado para dar mayor énfasis a las materias objeto de evaluación del ICFES;

por tal motivo, no se ven asignaturas como ética, religión, educación física o expresión corporal que no tienen participación en la evaluación nacional.

Es preciso recordar que el colegio es de inspiración cristiana con el acompañamiento de un capellán de la prelatura del *Opus Dei*. El viernes anterior a la prueba, 10 de septiembre, se trabajó de manera normal en el *Intensivo ICFES* hasta las 11:15 am. Posteriormente, todas las alumnas fueron instadas a confesarse y a asistir a una misa con la presencia de algunas profesoras y directivas. Dentro de la ceremonia se tiene la costumbre de desarrollar un ritual conocido como la *bendición de los lápices*. A cada estudiante se le entrega el lápiz con el que marcará las respuestas el día de la prueba. Dichos lápices son ofrecidos a Dios y bendecidos por el capellán. Al final del día, la psicóloga del colegio desarrolló una sesión de relajación y una charla para dominar la presión que les causa la prueba.

2.2.1.2 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 cual se ha hecho la preparación. En el año 2010, las estudiantes presentaron el examen el día domingo 12 de septiembre.

2.2.1.3 La prueba glorificante: situación posterior a la presentación de la prueba. El viernes 15 octubre de 2010, es decir, más de un mes después de la presentación de la prueba, se publicaron en la página web del ICFES los resultados del examen. El día de colegio siguiente a tal situación, martes 19 de octubre, el tema de conversación en la institución fueron los resultados obtenidos. En consecuencia, se creó una tabla con el desempeño de cada alumna en cada asignatura y se envió a los correos de las docentes para dar a conocer los resultados. Según lo visto, se encontró un desempeño significativamente alto en la totalidad de las estudiantes. Se destacaron 3 alumnas en primer puesto nacionalmente.

Asimismo, se escucharon varios comentarios por parte de las estudiantes; en primer lugar, la extensión de la prueba ya no era de 20 sino de 35 preguntas en asignaturas como matemáticas y filosofía. Esto ocasionó cierto tipo de disforia, pues es un factor que no estaba concebido dentro de los repasos hechos. No obstante, también se evidenciaron otros comentarios como “nos salió el texto que ya habíamos hecho en El Marco¹³⁷” o “eso ya lo habíamos trabajado en el repaso de biología”.

En la prueba glorificante se evidencian los reconocimientos públicos tanto para las instituciones educativas como para los estudiantes destacados. Esta etapa se puede ver mediante la premiación que se llevó a cabo en un acto público en una izada de bandera donde se destacó el desempeño mostrado por las 17 estudiantes. Se nombraron los mejores puntajes en las diferentes asignaturas y se recalcó el puesto ocupado por la institución: número uno departamentalmente y octavo puesto en el orden nacional. También, se envió una carta vía e-mail cuyo destinatario fue la rectora de la institución. En ella se dio a conocer a la comunidad educativa (padres, docentes, directivos, estudiantes) los logros del colegio frente a la prueba. Algunos de los fragmentos de este comunicado serán retomados en el capítulo tres para el análisis de la pasión evidente en los discursos posteriores al conocimiento de la prueba.

Clara la situación de presentación del examen, se procede a dar inicio a los análisis del corpus seleccionado. En el siguiente capítulo se mostrará aquello que es evidente ya no en la enunciación presupuesta, como se ha visto hasta el momento, sino en la enunciación enunciada, lo que muestran los discursos. Cabe recordar que en el siguiente capítulo los análisis se encuentran organizados en tres grandes apartados: i) los discursos recogidos antes de la performance, ii) los

¹³⁷ El instituto Marco es un centro de preparación de estudiantes para las pruebas de estado ICFES.

discursos después de conocidos los resultados y, finalmente, iii) una comparación entre algunas de las categorías recurrentes en los dos momentos.

3. ACERCAMIENTO A LOS DISCURSOS EMITIDOS DE LA PRUEBA DE ESTADO

En este apartado del trabajo se muestra concretamente la exploración de los discursos de las enunciatoras para hallar las valoraciones de la prueba de estado nacional *Saber 11*. Por lo tanto, en primera instancia se realizará la definición de las categorías de análisis y, posteriormente, se procederá a mostrar aquello que se identifica en cada una de ellas.

Con el fin de brindar mayor claridad en el texto, es necesario que se efectúe la distinción entre el ICFES como institución educativa nacional, que rige las evaluaciones estandarizadas para las personas en diferente nivel de escolaridad, y el ICFES entendido como la prueba o el examen de estado que presentan las estudiantes en undécimo grado y que actualmente se conoce con el nombre de pruebas *Saber 11*.

Si bien es cierto que el punto central de esta investigación lo constituye la sanción o valoración hacia el examen, es necesario arribar a éste a través de una ruta o camino metodológico que poco a poco permita descubrir el objeto en sí mismo. Es decir, para llegar a identificar tales valoraciones es necesario reconocer otros puntos de relación con las mismas, 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 proponen las categorías y la secuencia metodológica para llevar a cabo el análisis.

3.1 DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS

El discurso objeto de investigación se forma con los testimonios de cinco informantes seleccionadas. Para dilucidar los sentidos sobre el examen de estado

Saber 11, se tomaron los enunciados recurrentes expresados en torno a la percepción de la prueba nacional. De esta manera, y como sostiene Quintana en los procesos de investigación cualitativa, la identificación de patrones y temas recurrentes es una de las estrategias para la construcción de categorías¹³⁸. Básicamente, consiste en rastrear de forma sistemática temas que se repiten y analizar causas y explicaciones dentro de los testimonios proferidos por las estudiantes. Si se revisan los postulados de la semiótica discursiva, es posible identificar que en ella también se buscan los términos reincidentes en los textos. Según Rastier, la isotopía en una recurrencia que actúa como principio regulador de los discursos¹³⁹. De esta manera, se establece, entonces, una relación entre lo teórico y lo metodológico en la investigación que se realiza.

Siguiendo la estrategia descrita, se instauran las siguientes categorías de análisis que se pueden agrupar en tres grandes ejes: el primero, referido al momento previo a la presentación de la prueba, cuya información se obtiene de los relatos escritos por las estudiantes. Un segundo eje, sobre la fase posterior a la entrega de los resultados; y, finalmente, un tercer eje que comprende una fase comparativa de los dos momentos descritos (antes y después de la prueba) con el fin de determinar variaciones en las valoraciones. En cada una de las tres etapas se establecerán puntos neurálgicos donde se hará énfasis en el análisis. Para la primera etapa se analizará la motivación, la intención, los estados anímicos y las valoraciones de la prueba; en la segunda fase se estudiará la autosanción y nuevamente los estados anímicos y las valoraciones de la prueba. En el eje final se establecerá una comparación entre dos de los puntos recurrentes en los dos momentos anteriores: los estados anímicos y las valoraciones del ser de la prueba. A continuación se presenta una tabla donde puede visualizarse los ejes con sus respectivos puntos generales y particulares o axiales:

¹³⁸ QUINTANA, Alberto. Metodología de investigación científica cualitativa, Lima: Ara, 2006, p. 38.

¹³⁹ RASTIER, François. Semántica interpretativa. Argentina: Siglo XXI, 2005. pg. 109.

Tabla 4. Definición de categorías para el análisis

EJES	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS AXIALES
1. VALORACIONES PREVIAS A LA PRESENTACIÓN DE LA PRUEBA	A. Motivación (Querer-hacer y Deber-hacer)	- Motivación para presentar la prueba - Motivación para ingresar a la educación superior
	B. Intención	-El querer estar / deber estar - El querer ser / deber ser
	C. Estados anímicos	- Estados anímicos: euforia / disforia
	D. Valoraciones sobre el ser de la prueba	-Nivel de complejidad -Pertinencia del examen
2. VALORACIONES POSTERIORES A LA ENTREGA DE RESULTADOS	A. Estados anímicos	- Estados anímicos: euforia / disforia
	B. Autosanción	- Preparación para la performance
	C. Valoraciones sobre el ser de la prueba	-Nivel de complejidad -Pertinencia del examen
3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS FASES PREVIA Y POSTERIOR	A. Estados anímicos	-Estados anímicos: euforia / disforia
	B. Valoraciones sobre el ser de la prueba	- Nivel de complejidad -Pertinencia del examen

El *PRIMER EJE* comprende las valoraciones previas a la presentación de la prueba. Dentro de éste se han definido tres grandes categorías; por una parte la *motivación* que se identifica en los relatos para llevar a cabo la presentación de la prueba, es decir, se desea identificar los estímulos o motivos que mueven al sujeto a realizar la acción. Es claro que este factor determina las valoraciones que se atribuyan tanto a la situación como al examen en sí mismo. Tanto la motivación como la intención son los puntos de partida para las valoraciones que se puedan hacer de la prueba, debido a que representan formas de tensión eufóricas o disfóricas que implican la forma de ver el hacer. En consecuencia, representan el

deseo o el desinterés para la ejecución de un programa narrativo. Los textos revisados permitieron identificar dos clases: hacia la presentación de la prueba y hacia el interés por cursar estudios superiores.

Dentro de la segunda categoría se establecerá como punto de análisis la *intención*, considerada desde la semiótica discursiva como las modalidades del *ser* y el *estar* conjugadas ya sea con el *querer* o con el *deber*. Para las categorías axiales de esta parte se definirá, de un lado, el ser y, de otro, el estar identificadas en los discursos que componen el corpus de esta investigación.

En la tercera de las categorías se hará énfasis los *estados anímicos* de las enunciatoras respecto del examen, esto tiene que ver con las tensiones que genera la prueba o la expectativa que representa la situación. Se considera indispensable el análisis de este nivel en la medida en que las euforias y las disforias generadas, marcan el punto de partida para la construcción de axiologías de los objetos de valor en una cultura específica.

Se concluirá con la categoría central de análisis: la valoración o sanción. Se representarán las sanciones directas de la prueba de estado en el discurso de las enunciatoras. Dentro de la valoración se evidenciará que las recurrencias apuntan a valorar tanto la pertinencia del examen, como el nivel de complejidad de la prueba.

En el *SEGUNDO EJE* se analizarán las valoraciones posteriores a la entrega de resultados. El eje se constituirá, a su vez, de tres categorías que surgieron de los discursos en el momento inmediato al conocimiento de la sanción ejercida por el examen de estado, esto es, la entrega de los resultados a cada una de las enunciatoras.

La primera categoría se referirá a los estados anímicos que en un momento

posterior generó la prueba o, más concretamente, los resultados que se obtuvieron. Se cree pertinente el análisis de este punto porque se desea identificar cómo los resultados determinan las euforias y disforias expresadas en los discursos de las enunciatoras respecto de la prueba y, con esto, determinar las valoraciones del examen.

De igual manera, un segundo núcleo dentro de este eje se construirá a partir de las valoraciones que las estudiantes emiten sobre su propia acción, por tal caso, el nombre asignado a esta categoría general es *autosanción*. Se identificará en las valoraciones de los relatos recurrentes que la sanción manifestada hacia sí mismas recae en la preparación previa para llevar a cabo la acción, que desde el punto de vista del concepto de competencia en la semiótica discursiva se asocia a la competencia procedimental¹⁴⁰. Así, se establecerá una subcategoría que hace parte de la competencia cognitiva del sujeto que lleva a cabo la performance y que, según Courtés, “se identifica con el conjunto de todas las condiciones necesarias para la realización de la prueba decisiva, con todos sus requisitos; en una palabra, está constituida por todo lo que permite efectuar un PN de performance”¹⁴¹. Pero Serrano sostiene que no solo es necesario para la acción el saber sino también el poder, es decir, todas las condiciones objetivas que permitan desarrollar la acción. La valoración sobre este punto representa la sanción pragmática pues se relaciona con el hacer del sujeto. Desde esta óptica, el sujeto de hacer, se encuentran en sincretismo¹⁴² actancial pues se configuran

¹⁴⁰ Según el Eduardo Serrano, la competencia se entiende como un conjunto de modalidades cognitivas y potestivas que permiten la significación. En el interior de la competencia cognitiva se distingue la competencia modal y la semántica. La primera se caracteriza por la conjunción de un sujeto con el saber que modaliza un hacer: saber procedimental (saber cómo). La segunda implica la conjunción con un saber sobre el ser o hacer: saber proposicional (saber qué). Para mayor información el lector puede remitirse al marco teórico de este trabajo.

¹⁴¹ COURTÉS, Análisis semiótico del discurso, *Op. cit.*, p. 150.

¹⁴² El término sincretismo es entendido por Greimas como un procedimiento o un resultado que consiste en establecer, por superposición, una relación entre dos o más términos o categorías heterogéneas, integrándolas con ayuda de una magnitud semiótica que las reúna. Así, cuando el sujeto de un enunciado de hacer es el mismo que el de un enunciado de estado, el rol actancial que los reúne es el resultado de un sincretismo. Este término será retomado nuevamente cuando

como sancionadoras de su propio hacer. Esto conduce a establecer una especie de “reflexibilidad”.

Finalmente, se analizará la forma de concebir el examen desde una nueva óptica condicionada por los resultados entregados. Aquí también las categorías axiales serán definidas tanto por la complejidad de la prueba como por la pertinencia para determinar el ingreso a la educación superior. Por tanto, se refiere a una forma de sanción cognoscitiva.

El *TERCER EJE* será un análisis comparativo entre las fases previa y posterior a la entrega de resultados. Se configurará partiendo de la comparación de dos de las categorías que ya han sido definidas y que son recurrentes en los dos momentos. En primera medida, se hará un análisis comparativo de los cambios en los estados afectivos en los dos instantes. Se pretenderá identificar de qué manera se observan las oscilaciones entre las tensiones que genera la prueba antes de llevarla a cabo y las satisfacciones o decepciones evidentes en el momento posterior a la entrega de los resultados. Finalmente, se retomará la categoría referida a las valoraciones de la prueba, pensada antes de la performance y luego de la misma, tanto en el nivel de complejidad como en la pertinencia del examen. De esta manera, se establecen tanto los ejes como las categorías generales y axiales para acceder al corpus de investigación.

3.2 APROXIMACIÓN ANALÍTICA AL CORPUS

De aquí en adelante se procede con el análisis de los discursos que se acopiaron en los dos momentos mencionados. Por lo tanto, esta parte del texto se encuentra constituido por tres grandes segmentos: el análisis del instante anterior a la presentación de la prueba, el análisis del momento posterior al conocimiento de

se efectúa el análisis de esta categoría. Cfr. GREIMAS, A.J. COURTÉS, J. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje. *Op. cit.*, p. 380.

los resultados y la fase que corresponde a la comparación de las categorías recurrentes en los dos períodos descritos.

3.2.1 Primer eje: Valoraciones del examen de estado ICFES antes de presentar las pruebas. Como se ha dicho, en esta parte del análisis se definirán la motivación, la intención, los estados anímicos y la valoración hacia la prueba a partir de las virtualizaciones que las enunciatoras hacen de la misma, debido a que hasta el momento no se ha llevado a cabo la performance. Aquí, es necesario insistir en que tales nociones a analizar surgieron de aquello que se evidenció en los discursos. Es esto lo que se analiza con la perspectiva teórica adoptada que busca significaciones en los discursos enunciados.

3.2.1.1 ¿Cómo se evidencia la *motivación* que impulsa a las estudiantes a la actuación? En el marco teórico se especificó la noción de motivación desde una mirada semiótica. Vale la pena recordar que esta idea se asocia con las modalidades del querer y del deber relacionadas con el hacer. Para identificar la motivación en los enunciados expresados por las jóvenes, se hace mediante el rastreo de lexemas puntuales asociados al querer o al deber e identificando otras expresiones que, por medio de oposiciones, pueden desembocar directamente en la motivación. A continuación se expone dicha categoría general de análisis en dos subcategorías axiales, de una parte, *la motivación para presentar la prueba de estado* y, de otra parte, *la motivación para ingresar a la educación superior*.

i. Motivación para presentar la prueba. El examen de estado ha sido creado con el fin de unificar criterios para el ingreso a la educación superior y como instrumento para determinar la calidad de las instituciones de educación privadas y públicas en Colombia¹⁴³. En los últimos años ha sido tanta la importancia que se le ha dado a esta prueba, que muchos colegios han estructurado su currículo de

¹⁴³ Cfr. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR- ICFES *Op. cit.*

tal manera que el desarrollo de contenidos gire en torno a aquello que será evaluado en el examen que presentarán los jóvenes en el último grado. Asimismo, se adoptan nuevas formas de construir los tipos de preguntas con el fin de que el estudiante se familiarice con esta clase de interrogantes.

Las preocupaciones generadas en torno a la prueba *Saber 11* atañen a toda la comunidad educativa: directores, docentes, padres de familia y, lógicamente, estudiantes. A partir de toda la construcción de valores que se genera por esta situación es preciso que se analice si los jóvenes sienten motivación para presentar este examen, es decir, si realmente *quieren hacer* la prueba o, en términos semióticos, llevar a cabo la performance. Si se analiza el corpus que se tiene, salen a relucir algunos enunciados que permiten configurar la idea de motivación hacia la prueba, por ejemplo:

*Cuando nos referimos al ICFES se vienen muchos pensamientos, palabras y preocupaciones*¹⁴⁴

Aquí llama la atención el uso del término *preocupaciones* que de acuerdo con el diccionario de la Real Academia se asocia con el infinitivo *preocupar* de donde se obtienen las siguientes definiciones: 1. *Ocupar antes o anticipadamente algo.* 2. *Dicho de algo que ha ocurrido o va a ocurrir: Producir intranquilidad, temor, angustia o inquietud*¹⁴⁵.

Por lo tanto, este lexema se aplica para un tiempo anterior o posterior a un punto cero establecido, esto con respecto a *algo que ha ocurrido a va a ocurrir*. Es una forma de expresar el estado en el que se encuentran las enunciatoras en cuanto a la preocupación que les genera la prueba a la que se enfrentarán en el futuro. De la misma manera, en el siguiente enunciado se reitera lo dicho hasta el momento:

¹⁴⁴ Anexo C. Corpus de la investigación antes de presentar el examen. Relato 1.

¹⁴⁵ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

En un ICFES a veces por la presión de tiempo, colegio, universidad y en ciertos casos padres, llenan su cabeza de preocupación y a la hora de resolver se bloquea¹⁴⁶

Aquí también se hacen evidentes el uso de lexemas como *presión* y *preocupación*. Asimismo, se observa que en los cinco discursos seleccionados aparecen expresiones asociadas con el sema *preocupación* o *miedo*:

*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 entrar¹⁴⁷.*

*El icfes es lo que más me **atormenta** en este momento, es como una **tortura** que me persigue día a día desde que comenzó el 2010¹⁴⁸.*

*El icfes representa para los estudiantes de once un **estrés**, una **tortura** ya que este examen garantiza tu futuro por eso se siente **gran temor** ante la prueba y este **temor** o **angustia** podrán perturbarte el día del examen¹⁴⁹.*

*El icfes genera una **tensión insoportable** en mí, porque es un examen que define muchas cosas para la vida futura¹⁵⁰.*

De esta manera, con la lectura consecutiva del corpus, se corrobora el uso continuo de términos recurrentes con los que se puede construir una isotopía que hace alusión a la idea macro de disforia tales como: *preocupaciones*, *estrés*, *tortura*, *miedo*, *tormento*, *angustia*, *tensión insoportable* y *fuerte presión*¹⁵¹. Así, se

¹⁴⁶ Anexo C. Relato 1.

¹⁴⁷ Anexo C. Relato 2.

¹⁴⁸ Anexo C. Relato 3.

¹⁴⁹ Anexo C. Relato 4.

¹⁵⁰ Anexo C. Relato 5.

¹⁵¹ Confróntese Anexo C. Corpus de la investigación antes de presentar el examen.

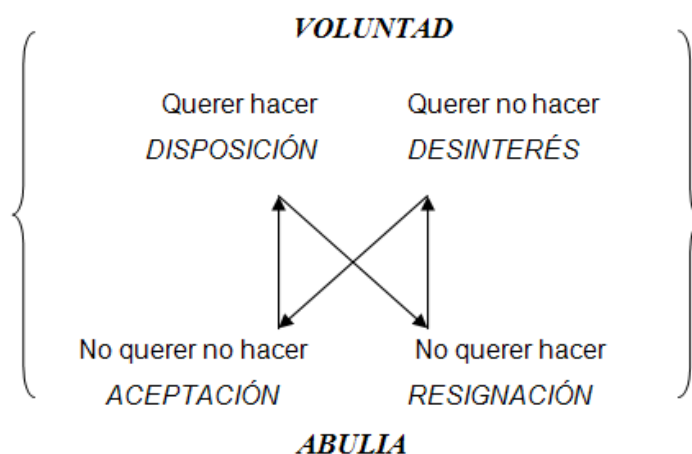
muestra desde la motivación un *no querer hacer*, esto es, un no querer presentar el examen. Aquí, vale la pena recordar la diferencia entre el *querer-no hacer* y el *no querer-hacer*; el primero implica la presencia de voluntad para impedir la acción, en cambio, el *no querer-hacer* depende de la resignación ante el acto. En la figura 13 se propone la lexicalización de cada una de las proyecciones del querer hacer en el cuadrado semiótico.

Según el esquema los términos ubicados en la parte superior se hallan vinculados con el *querer*, en ese sentido, están mediados por la *voluntad* del sujeto de decidir sobre el hacer. El *querer hacer* se propone lexicalizarlo con el nombre de *disposición*, palabra que según el diccionario representa *hallarse apto o listo para algún fin*, es decir, con la voluntad y la decisión para desarrollar un programa narrativo. En cuanto al *querer no hacer*, que también se vincula con la voluntad de elegir para no ejecutar la acción, se piensa en nominalizarlo bajo el significante *desinterés*, cuyo significado, de acuerdo con el DRAE, representa una no inclinación de ánimo hacia un objeto, persona, narración, etc. En otras palabras, el desinterés está hacia la ejecución de la acción pero evidenciándose la posibilidad de decisión.

Por otra parte, los dos extremos inferiores del cuadrado se relacionan por la falta de voluntad o lo que se ha llamado *abulia*. El *no querer hacer* se define bajo el término *resignación*, determinado como *la entrega voluntaria que alguien hace de sí poniéndose en las manos y voluntad de otra persona*¹⁵²; así, se evidencia que la voluntad ya no está a cargo del sujeto que actúa sino de un segundo sujeto destinador. Por último, el *no querer no hacer*, se propone nombrarlo como *aceptación*, término que es definido como aprobación o asunción de una orden. La doble negación desencadena directamente el querer hacer.

¹⁵² Cfr. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

Figura 14. Lexicalizaciones del querer hacer



En cuanto al caso que se analiza, se hace visible que la posición de las enunciatoras está en el *no querer hacer*, esto es, en el lugar de la *resignación* puesto que no tiene la voluntad para no ejecutar la acción de presentar la prueba, y como se dijo anteriormente, por encontrarse en las posiciones de sujetos destinatarios manipulados, no es posible que ellas decidan no presentar el examen. Es en este punto donde se empieza a visualizar la otra cara de la motivación que ya no está basada en el querer sino en el deber.

En consecuencia, en los sujetos de enunciación se encuentra instaurado el *deber hacer* debido al contrato que se estableció desde el momento en el que se ingresa a cursar estudios escolares. El Estado o las políticas educativas nacionales, configuradas concretamente en la institución académica se orientan hacia un objeto constituido por los estudiantes de undécimo grado para que estos, a su vez, se encuentren conjuntos con la prueba de estado nacional que permitirá verificar los conocimientos y competencias desarrolladas por los jóvenes durante el proceso de escolaridad. El rol del sujeto destinador manipulador, asumido por el Estado, impone un *deber hacer* al sujeto a manera de prescripción u orden (presentar la prueba decisiva). Sin embargo, la modalidad evidente en el sujeto manipulado se caracteriza por un *no querer hacer* pues el discurso proferido

permite identificar una no motivación desde el querer para presentar la prueba que se hace evidente con los apelativos que se le asocian: tortura, tensión, presión, estrés, etc., evidentes en todos los enunciados analizados.

Las relaciones entre estas dos modalidades: *deber hacer* (impuesto por un sujeto manipulador) y el *no querer hacer* (que determina la relación del sujeto manipulado destinatario respecto del objeto concreto cual es la prueba) se conjugan en lo que se conoce en los emparejamientos que propone Greimas como una *obediencia activa*. Entonces, las oposiciones evidentes se pueden plantear de la siguiente manera:

Deber hacer vs no querer hacer

La obligatoriedad de presentar la prueba se conjuga con el no querer hacer del sujeto enunciador. El deber representa una imposición externa al sujeto sintiente, mientras que el querer se sitúa en los ámbitos de la intensidad pues representa la tensión interna del sujeto respecto a aquello externo. A mayor deber impuesto, menor es la motivación del sujeto por llevar a cabo la performance. Sin embargo, en los enunciados emitidos por las jóvenes también se encuentra que si la prueba no fuese una imposición o una obligación existiría una mayor motivación basada en el querer para presentarla, ejemplo de esto lo constituye el siguiente enunciado:

El Icfes debería ser trabajado por el estudiante como una prueba para satisfacción personal, es decir, presentarla por el simple hecho de saber qué tan bien me desempeño en áreas como lenguaje, sociales, filosofía, matemáticas pero los resultados no deberían ser la puerta de entrada a la universidad¹⁵³.

Cuando se afirma *no debería ser*, se piensa, por oposición, que en la actualidad el

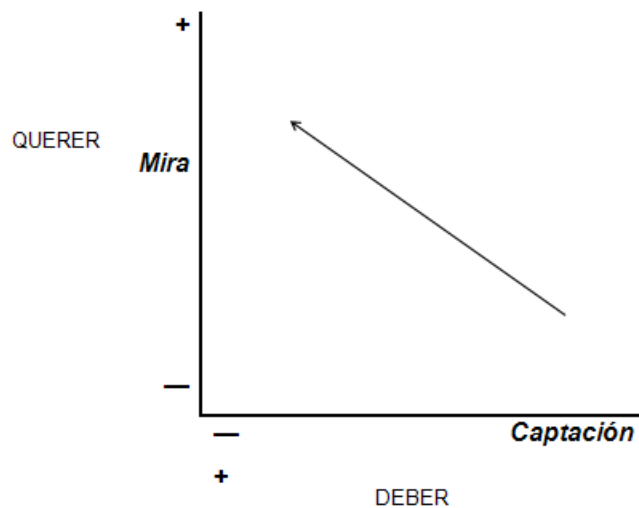
¹⁵³ Anexo C. Relato 2.

examen sí se constituye como una herramienta que permite el ingreso a la educación superior. Asimismo, cuando se habla de *satisfacción personal*, se hace evidente un *querer hacer*, un querer llevar a cabo la prueba, puesto que no generaría ninguna clase de riesgo para la enunciadora. Esto da como resultado otra oposición entre el querer y el deber:

No deber hacer vs querer hacer

De igual manera, si se representan estas dos modalidades en el esquema tensivo se obtiene como resultado un esquema ascendente, pero en sentido inverso: a menor deber impuesto mayor es la motivación desde el querer para ejecutar la acción, pues se realizaría únicamente para darse cuenta del estado en el que se encuentran los saberes del estudiante y no como una condición para poder acceder a los estudios superiores.

Figura 15. Relaciones entre el deber y el querer en el esquema tensivo



En el esquema se puede ver que si el examen no fuese una obligación y no determinara la conjunción con los objetos de valor, la motivación de las estudiantes hacia la prueba sería ascendente o se incrementaría. En consecuencia, la identificación de la motivación se hace visible a partir de los

estados anímicos y pasionales en los que se encuentran las enunciadoras, esto en razón a la construcción de simulacros a cerca de lo que será la prueba de estado ICFES. Es por esto que es importante la identificación del constituyente pasional para determinar también las valoraciones. Pero éste será abordado más adelante, por ahora se continuará con el análisis de la motivación vinculada ahora con el interés de ingresar a cursar estudios superiores.

ii. Motivación para ingresar a la educación superior. Contrario a lo evidenciado en el apartado anterior, donde se muestra un *no querer hacer* (presentar el examen de estado), se puede ver que las enunciadoras se encuentran conjuntas al *querer* realizar estudios superiores. Se muestra motivación para ingresar a la educación superior donde serán preparadas para la vida laboral. Tales apreciaciones se hacen visibles en los siguientes enunciados:

*Los resultados de este examen determinan mi entrada a la universidad o la carrera que me gustaría entrar*¹⁵⁴

Es preciso que se haga énfasis en la expresión *me gustaría*, en ella se muestra el verbo en modo condicional o potencial empleado para expresar situaciones hipotéticas o posibles, de esta manera indica un correlato del futuro. Es en ese sentido que se habla de virtualización. De la misma manera, en cuanto al verbo *gustar*, se puede actualizar la quinta acepción que se propone en el DRAE: *desear, querer y tener complacencia en algo*¹⁵⁵. Se tiene, entonces, el querer asociado con el deseo, aparece configurada tanto la universidad como la carrera anhelada como objetos de deseo que hacen parte de la movilización para llevar a cabo la conjunción con los mismos. En otro de los enunciados emitidos por las jóvenes se encuentra:

¹⁵⁴ Anexo C. Relato 2.

¹⁵⁵ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

*El examen de estado es el que definirá mi vida, con el (sic) defino a qué universidad ingresar y en qué ciudad*¹⁵⁶

Se puede ver cómo el definir la vida futura según la enunciadora se encuentra con la universidad y la ciudad específica donde ésta se halla. Se evidencia que el futuro reside en la posibilidad de ser profesional y esto, a su vez, se deriva del ingreso a la educación superior. También, es pertinente visualizar la modalidad del *poder* que otorga el examen de estado a quien se encuentre conjunto con los buenos resultados. Asimismo, se le concede al examen el *poder* de decidir sobre el futuro de la enunciadora.

Otro de los enunciados que se asocia tanto con la definición de la vida futura como con el poder que otorga el examen es:

*Es un examen que define muchas cosas para la vida futura*¹⁵⁷

Aunque resulta ambiguo el uso de la expresión *muchas cosas*, es posible ver que también para esta enunciadora el examen representa un mecanismo que permite decidir o determinar su situación personal a futuro, por lo tanto, también se reconoce la modalidad del *poder* en el examen. Como es evidente, es reiterativo el uso del significante *define*. Proyectado en el diccionario este último término se asocia con: *fijar con claridad, exactitud y precisión la significación de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa. 2. Decidir, determinar, resolver algo dudoso*¹⁵⁸. Según lo visto, es el examen de estado el que permite definir el futuro de las jóvenes, aclarar lo que será su vida conjunta a una carrera universitaria, entonces, se evidencia nuevamente la modalidad del *poder* que otorga el examen para acceder a la universidad y transformar el estado inicial (ser estudiante) en un estado final (ser profesional).

¹⁵⁶ Anexo C. Relato 3.

¹⁵⁷ Anexo C. Relato 5.

¹⁵⁸ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

En consecuencia, se percibe en el análisis de esta categoría la relación de la modalidad del *querer* pero relacionada ya no con el deber, como se vio anteriormente, sino con el *poder*. En este caso, se reitera el *querer* como motivación para ingresar a la universidad anhelada. Pero el *poder* es dado al sujeto por el ICFES, a través de los resultados de la prueba; más concretamente, por los buenos resultados, porque con ellos se ingresa a la universidad. En consecuencia, los buenos resultados se estarían pensando como un actor que configura la modalidad del *poder*, pues permite que los estudiantes se encuentren en conjunción con el deseo de ingresar a la universidad deseada. Su propósito es que los educandos estén en relación conjuntiva con la educación superior al presentar adecuadamente el examen de estado. Finalmente, en el siguiente enunciado se reitera lo dicho y se observan las implicaciones de un mal resultado:

*...el ICFES dice lo contrario y le puede costar la entrada a la universidad*¹⁵⁹

Esto con relación a la obtención de resultados no satisfactorios o que no cumplan los estándares mínimos para cursar cualquier carrera universitaria. El término *costar* se define como: *resultarle de su ejecución mucho perjuicio o daño*¹⁶⁰. Es evidente la disforia que genera la imposibilidad de ser parte de un centro educativo superior y la forma en que se concibe el no ingreso a la universidad. Por lo tanto, la idea que permite construir estos enunciados está directamente asociada con la modalidad del *querer* continuar estudios superiores en un centro universitario. En el siguiente cuadro se sintetiza el *querer* vinculado con el ingreso a la universidad:

¹⁵⁹ Anexo C. Relato 5.

¹⁶⁰ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

Tabla 5. Oposiciones entre el querer hacer y el querer no hacer

Querer hacer	Querer no hacer
Obtener buenos resultados Ingresar a la universidad Continuar estudios superiores Euforia	Obtener malos resultados No ingresar a la universidad No continuar estudios superiores Disforia

En este punto es importante que nuevamente se insista en la distinción entre el *no querer hacer* y el *querer no hacer*. Hasta el momento se han identificado estas dos posiciones: en la primera parte del análisis sobre la motivación, donde se revisó la motivación para presentar la prueba, se dijo que se trataba de un *no querer hacer*, esto en razón a que las enunciadoras no tiene la voluntad de decidir si presentan o no el examen, o sea, se encuentran en posición de *resignación* (como fue llamada esta combinación del querer y el hacer), pues un sujeto 2 es el encargado de elegir por ellas, no pueden no hacer: deben presentar el examen. Asimismo, en la segunda parte del análisis, donde se analiza la motivación por cursar estudios superiores, se hace evidente un *querer no hacer*, esto es, un querer no obtener resultados desfavorables. Esta condición del querer se propuso lexicalizarla como *desinterés*. Y es precisamente lo que las enunciadoras manifiesta: una no inclinación de ánimo para obtener malos resultados.

En cuanto a esta última parte del análisis sobre la motivación, se observan las asociaciones con las euforias y disforias que generan las oposiciones entre los buenos y los malos resultados que se obtengan con la prueba. Asimismo, con la posibilidad o no de cursar estudios superiores; pero, ¿qué se necesita para esto? Obtener los resultados satisfactorios que proyecta el examen sobre sus competencias.

3.2.1.2 El sujeto que enuncia bajo la influencia de la intención. Para la definición de esta parte del análisis se hace la revisión de los enunciados que se vinculan con el *querer ser*, el *querer estar*, el *deber ser* y el *deber estar*. Como se puede observar, la diferencia entre motivación e intención radica en el tipo de enunciado que modaliza el querer o el deber. Se tiene que en la motivación, la relación está vinculada con el hacer; mientras que en la intención, el querer o el deber inciden en los enunciados de estado *ser* y *estar*. Es en esencia lo que se hace en esta parte, identificar las enunciaciones asociadas a estos verbos de estado. Entonces, se procede a realizar tal distinción; en primera medida, los enunciados relacionados con el *estar*, y luego los que se vinculan con el *ser*. Esto en razón a que los discursos analizados permiten ver el interés o la necesidad por ingresar a la universidad, lo que conlleva al *querer ser* o *deber ser* profesionales.

Es preciso que para el análisis de la intención, se haga una aproximación léxico semántica de los términos o enunciados que son modalizados por el querer o el deber, es decir, hacer una precisión terminológica entre los verbos de estado *ser* y *estar*. Para ello, se recurre al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española donde se encuentra que, en primera medida, el verbo **ser** se usa para afirmar del sujeto lo que significa el atributo, esto es, para indicar cualidades del sujeto. Además, presenta otros usos como por ejemplo: conjugar todos los verbos en la voz pasiva, indicar los verbos haber o existir, indicar tiempo, indicar **estar** en lugar o situación, suceder, acontecer, tener lugar, indicar relación de posesión¹⁶¹. Por su parte, el verbo **estar** manifiesta dos significados: 1. *Existir, hallarse en este o aquel lugar, situación, condición o modo actual de ser.* 2. *Permanecer o hallarse con cierta estabilidad en un lugar, situación, condición, etc.*¹⁶² Como se puede ver, los dos verbos tienen elementos de relación. Sin embargo, para la elaboración de este trabajo se opta por relacionar los enunciados del *ser* con las cualidades que

¹⁶¹ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

¹⁶² *Ibidem.*

se le atribuyen al sujeto; mientras que los enunciados del *estar* se asocian con el hecho de encontrarse en un lugar o en una situación.

i. La universidad como lugar que configura el querer y el deber estar. Tanto el *querer* como el *deber estar* son dos de los enunciados modalizados que hacen parte de lo que en semiótica se conoce como *intención* y que fue definida en el marco teórico. El verbo de estado *estar* tiene en el plano del contenido asociaciones directas con el hecho de hallarse en un sitio o espacio. En consecuencia, dentro del corpus que componen los discursos emitidos antes de la prueba, se hacen evidentes expresiones que permiten configurar tal idea de *lugar*.

Es ineludible pensar que en los discursos el concepto de universidad está ligado a un espacio, pero más allá de ello, a posibilidades de formación académica u otros objetos de valor como prestigio, dinero, capacidad laboral, etc. Si se revisa en un primer nivel los discursos, se hace evidente que se está configurando a la universidad como espacio, pero es riesgoso asumir que solo se trate de ello. No obstante, los discursos permiten ver el deseo de conjunción con este lugar que luego puede desencadenar los demás objetos de valor.

Por lo anterior, se procede a aproximar la definición de *lugar* en el diccionario y se encuentra la vinculación con sinónimos como espacio, sitio o paraje. Se pretende, entonces, en este apartado identificar la intención de las estudiantes al *querer* o *deber estar* en un lugar o sitio determinado. Por lo tanto, a continuación se extraen tales expresiones para realizar un análisis posterior, en primera medida, de aquellas asociadas al *querer* y luego las vinculadas con el *deber*.

*Herramienta necesaria para **entrar** a la universidad*¹⁶³

*Los resultados determinan mi **entrada** a la universidad*¹⁶⁴

¹⁶³ Anexo C. Relato 1.

¹⁶⁴ Anexo C. Relato 2.

*Los resultados no deberían ser **la puerta de entrada** a la universidad¹⁶⁵*

*Con el (sic) defino a qué universidad **ingresar** y en qué ciudad¹⁶⁶*

*Es muy importante para mí obtener un buen puntaje y ante todo **poder ingresar** a la universidad que **quiero** y ser una profesional¹⁶⁷*

*Le puede costar **la entrada** a la universidad¹⁶⁸*

Según lo anterior, en el discurso en cuestión se hacen evidentes varios espacios de actuación. En primera medida, la *universidad* anhelada tomada como sinónimo de *educación superior*. El espacio aparece determinado mediante lexemas puntuales que permiten construir una isotopía¹⁶⁹ referida a la idea de espacio: *ingresar, entrar, puerta de entrada*. Por otra parte, bajo el marco de la definición del lexema *entrar* se encuentra en el diccionario los siguientes contenidos: *ir o pasar de fuera adentro. 2. Pasar por una parte para introducirse en otra*¹⁷⁰. Por lo tanto, implica un movimiento o un cambio de estado en el sujeto que ejecuta la acción: el hecho de estar fuera de la universidad y, mediante los resultados satisfactorios que es necesario obtener, se pasa a un lugar interno, esto es, la universidad.

Desde una mirada isotópica, las palabras resaltadas en los enunciados representan semillas que permiten construir el sema general de *movimiento* o de transformación de lugar; además, tal transformación se vincula con la euforia de estar en el nuevo espacio virtualizado: la universidad. Ejemplo de ello son los siete enunciados mencionados en los cuales se presenta de manera explícita la palabra *universidad*. Así, se configura una noción de lugar que se vincula con la

¹⁶⁵ Anexo C. Relato 2.

¹⁶⁶ Anexo C. Relato 3.

¹⁶⁷ Anexo C. Relato 3.

¹⁶⁸ Anexo C. Relato 5.

¹⁶⁹ La isotopía se entiende como un procedimiento de redundancia en el mismo rasgo que permite dar coherencia para hacer de un enunciado una unidad de significado. Sobre el concepto de isotopía Cf. COURTÉS, J. Análisis semiótico del discurso. *Op. cit.*, p. 284.

¹⁷⁰ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

proyección de estudios superiores. Por lo tanto, según lo visto, todas las enunciatoras *quieren estar* en un centro de educación superior.

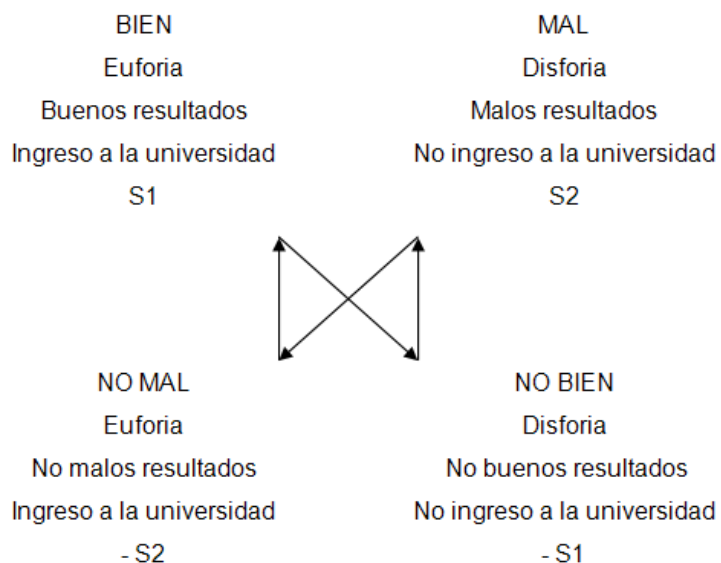
De otra parte, en el enunciado número cuatro:

*Con el (sic) defino a qué universidad **ingresar** y en qué ciudad*

Se cita un lugar diferente a la universidad y es la ciudad anhelada para cursar estudios superiores. La prueba es vista como un medio que permite hacer una transformación espacial de la enunciatra cuando afirma que el examen determina la ciudad en la cual estudiará. En consecuencia, se hace evidente por oposición una valoración negativa del espacio donde actualmente se encuentra y de las universidades de la ciudad donde reside, configurándose como un querer no estar en el lugar desde el cual se enuncia.

Con esto se configura un espacio interno eufórico y un espacio externo disfórico, el *querer estar* en la universidad se valora como lo positivo o deseable y, en oposición a esto, el no ingreso como lo negativo o repulsivo. El análisis de tal *querer estar* permite revisar las valoraciones de la prueba y la forma de concebirla en la medida en que el examen de estado determina la posibilidad de ingreso o no ingreso a la universidad. El siguiente cuadrado semiótico permite representar la proyección de las oposiciones que traen consigo los resultados y, por tanto, el ingreso a la universidad:

Figura 16. Proyección de la posibilidad de ingreso a la universidad en el cuadrado semiótico.



De acuerdo con el cuadrado semiótico se puede plantear una oposición más general: *afuera* vs *adentro* íntimamente relacionada con esta parte de la intención que se analiza, es decir, el *querer estar*. En conclusión, se observa que el deseo se encuentra en el hecho de ingresar a la universidad, es decir, estar dentro de ella; por lo tanto, esto corresponde al deseo del sujeto enunciador. En contraposición la disforia se encuentra vinculada con el hecho de estar fuera del lugar deseado.

Sin embargo, no solo el *querer* hace parte de la intención, también representa un rol esencial la modalidad del *deber*, vinculado con los verbos de estado *ser* o *estar*. Para el caso que se analiza, los enunciados del corpus no hacen explícitos términos asociados al *deber estar*; esta modalidad puede ser deducida a partir del deber que impone el hecho de querer pertenecer a esferas sociales productivas, lo cual trae como consecuencia que de forma implícita se configure un *deber estar*: deber estar en la universidad para tener título que acredite como profesional y así desempeñar programas narrativos laborales en la sociedad a la

que se hace parte. Pero esta afirmación hace parte de la enunciación presupuesta y no de la enunciación enunciada que es la que se revisa en este análisis.

Un análisis más puntual sobre la intención relacionada con el *querer y/o deber estar*, desencadena el *querer y/o deber ser*, situación que será expuesta a continuación.

ii. El sujeto que quiere y debe ser profesional. Un análisis detallado del *querer estar* permite arribar a una estructura de fondo más implícita y que tiene que ver con el *querer ser*. De esta manera, cuando las enunciatoras afirman querer estar en la universidad, subyace un deseo de ser profesionales. Es por ello que para esta sección es necesario que se haga una aproximación a la idea de universidad; para ello, se tienen en cuenta las ideas de Jaime Castejón quien sostiene que a partir del siglo XVI las universidades empezaron a diversificarse y a tomar conciencia de sus funciones y de su papel en la sociedad. Castejón sostiene también que las universidades se consideraron a sí mismas como las instituciones encargadas de impartir educación superior, que formaban parte de un conjunto de instituciones semejantes en cuanto a sus fines y que habían sido legitimadas por las autoridades supremas de cada región mediante la facultad de otorgar grados. Sus principales funciones fueron, por tanto, la enseñanza y el otorgamiento de grados. En muchos casos esta segunda función era inclusive más importante que la primera¹⁷¹.

De la misma manera, una revisión en el diccionario de la Real Academia permite definir la universidad como una “Institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes”.¹⁷²

¹⁷¹ Cfr. CASTREJÓN, Jaime, El Concepto de Universidad, Ediciones Océano, México, 1982. P, 101.

¹⁷² REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

Las dos ideas mencionadas se relacionan con los grados académicos y, en consecuencia, con la obtención de títulos *profesionales*. Así, el interés y la preocupación por ingresar a los claustros educativos, permite ver que las enunciadoras *quieren ser* profesionales. Por tanto, se puede afirmar que existe un no deseo de ser lo que son: las enunciadoras no quieren seguir siendo estudiantes. En consecuencia, desean una transformación identitaria. Este hecho es crucial para identificar las valoraciones dadas a tal transformación y, de esta forma, establecer las oposiciones entre lo que representa ser estudiante y ser profesional¹⁷³. Esta idea es posible relacionarla con lo expresado en la primera parte del trabajo en la cual se exponía la variación en la concepción de formación de las personas, allí se plantea que la única opción posible de superación se encuentra en la formación académica y profesional. Más adelante, cuando se realice el análisis del tiempo como un actante, se profundizará en las oposiciones entre el ser estudiante y el ser profesional, hecho que deja ver las valoraciones en los enunciados analizados.

En resumen, el hecho de pertenecer a la institución educativa superior, desencadena por inferencia un *querer* relacionado con el *ser*: ser profesionales en la vida futura. Por lo tanto, dentro de la categoría definida como intención, el *querer estar* trae como consecuencia el *querer ser*: quiero estar en la universidad, luego entonces, quiero ser profesional. Aunque no se exponen carreras puntuales o favoritismo hacia alguna de ellas. El único enunciado que trae de forma explícita la modalidad del querer es el siguiente:

*Es muy importante para mí obtener un buen puntaje y ante todo **poder ingresar a la universidad que quiero y ser una profesional***¹⁷⁴

¹⁷³ Unas líneas más adelante se proponen las oposiciones entre estas dos situaciones (estudiantes vs. profesionales). Este hecho es retomado en el análisis que se hace del tiempo en el cual se analiza el presente de quien enuncia aquí y ahora en la posición de estudiante, y el tiempo futuro en el que se desea ser profesional.

¹⁷⁴ Anexo C. Relato 3.

Tanto el *querer ser* como el *querer estar* se lexicalizan como aquello deseable para el sujeto que busca conjunción con un objeto de valor instaurado socialmente y es aquí donde se puede establecer la otra cara de la intención, ya no relacionada con el querer ser o estar sino con la modalidad del *deber* que también determina los dos enunciados de estados citados. Es importante recordar que la modalidad del deber se instaura desde un tercer actante, un sujeto que actúa como destinador manipulador y que, para el caso que se analiza, ya se ha configurado como las políticas educativas nacionales, el examen de estado ICFES y la institución educativa. Pero es preciso preguntarse si tal intencionalidad que se analiza respecto a la posibilidad de ingresar a la educación superior y, en consecuencia, ser profesionales proviene de la modalidad del *querer* o de la modalidad del *deber*. En los enunciados que se han citado es posible observar que se actualiza el querer, pero, ¿hasta qué punto dicho querer no tiene como telón de fondo un deber impuesto socialmente?

En los apartados anteriores se revisó de qué forma la educación ha sido configurada como una reciente posibilidad para ingresar a esferas sociales y productivas donde quien tiene acceso a la misma es quien tiene la posibilidad de acceder al mundo laboral. Por tanto, es posible pensar que tal *querer* es producto directo del sistema cultural imperante de la sociedad configurado mediante la modalidad del *deber* que vinculada con los enunciados de estado *ser* y *estar* se lexicaliza como la *necesidad* y no como lo deseable que desencadena el querer.

Así, los vínculos entre el querer y el deber y, por tanto, las relaciones entre el anhelo de ingreso a la educación universitaria y posibilidad de educación superior, se encuentran vinculadas con el tipo de resultados que el estudiante colombiano proyecte en la prueba nacional que lleva a cabo en grado once. Por lo tanto, es necesario que se haga una revisión del estado pasional del sujeto que enuncia con respecto del examen, análisis que será descrito en las siguientes líneas.

3.2.1.3 Los estados pasionales del sujeto que presentará la prueba nacional.

Los procesos afectivos y las emociones son parte activa de las valoraciones, reacciones y puntos de vista de los sujetos que hacen parte de una cultura específica. Por lo tanto, es necesario el análisis de los estados anímicos para determinar el sentido específico de la prueba de estado para las enunciadoras y, más concretamente, las valoraciones y modos de concebirla en los discursos particulares. En este apartado se realiza una aproximación a las pasiones que se representan en lo que enuncian las estudiantes antes de llevar a cabo la *prueba decisiva*, es decir, se pretende configurar los estados anímicos de los sujetos enunciantes en un aquí y un ahora que predicen sobre una situación virtualizada que las afecta.

i. Pasiones evidentes en los discursos previos a la presentación de la prueba nacional. Uno de los componentes analizados por la semiótica del discurso es el componente pasional, que junto con el cognitivo y el pragmático constituyen los tres ejes de análisis para esta disciplina. Por lo tanto, también se encarga de las pasiones enunciadas en un discurso que predica sobre una situación particular, al respecto afirma Fontanille:

La pasión en discurso pertenece al orden de lo “vivido” del sentir: en relación con la presencia, es una intensidad que afecta el cuerpo propio, eventualmente una cantidad que se divide o se reúne en la emoción. Pero, de la misma manera que las otras dimensiones del discurso, la dimensión pasional está esquematizada por la praxis enunciativa y esa esquematización le permite escapar al puro sentir, la hace inteligible y le permite inscribirse en formas culturales que le dan su sentido¹⁷⁵.

Según esto, el centro de los procesos semióticos es el cuerpo propio que toma posición respecto de dos mundos claramente delimitados: el mundo

¹⁷⁵ FONTANILLE, Jacques. *Semiótica del discurso. Op. cit.*, p. 108.

interoceptivo propio de la mira o el contenido, y el mundo exteroceptivo, referido al de la captación o la expresión. Se quiere dar a conocer que existe un proceso emocional o, mejor dicho, pasional que se manifiesta en las producciones lingüísticas emitidas por las enunciatoras respecto de las impresiones que les genera el examen de estado.

De un modo concreto, en los enunciados de las estudiantes que predicán con respecto de la prueba se hacen visibles dos pasiones, en primera medida, el *miedo* o *temor* por enfrentar un fenómeno desconocido o por llegar a la conjunción con algo que no se desea: el examen no se conoce y determina o no la conjunción con los objetos de valor que se han establecido a partir de una previa conjunción con el tipo de resultados que se obtengan (satisfactorios o no satisfactorios). Por otra parte, las enunciatoras permiten ver en sus discursos que experimentan también la pasión de la *espera*, un estado que implica el deseo de estar conjunto con los objetos de valor.

Para el caso del miedo, se inicia haciendo una aproximación lexemática del término en el diccionario, seguidamente, se analizan cada una de las fases del esquema pasional canónico que propone Fontanille. Posteriormente, se hace el análisis de la pasión de la espera en el discurso del sujeto que anhela una conjunción con un objeto de valor.

a. El miedo y el temor. Si se inicia definiendo los lexemas *miedo* y *temor* en el DRAE se tiene que es posible actualizar dos acepciones:

Miedo: 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.

Temor: Pasión del ánimo, que hace huir o rehusar aquello que se

considera dañoso, arriesgado o peligroso. 2. Presunción o sospecha. 3. Recelo de un daño futuro ¹⁷⁶

Llama la atención en primera medida la palabra *riesgo* como contingencia de un daño a futuro, pero como bien se puede ver en la primera definición, puede ser un daño real o imaginario. En consecuencia, el temor por el examen de estado se encuentra en el hecho de ser algo desconocido cuyos resultados pueden presentarse en una bifurcación de la siguiente forma: desembocar en éxito, si se obtienen resultados satisfactorios, o desembocar en fracaso, si los resultados finales no representan los estándares mínimos de exigencia para un examen de esta índole. Por lo tanto, el primero representará la posibilidad de conjunción con el listado de objetos de deseo que se han precisado, mientras que la última opción, que es en esencia aquello temido por las enunciadoras, desencadena la imposibilidad de conjunción con los deseados objetos instaurados. En resumidas cuentas, el miedo hacia la prueba de estado es un miedo hacia aquello que no es conocido y que además puede desencadenar la conjunción con algo no deseado: malos resultados.

Por ello, se procede a realizar el análisis del recorrido secuencial para analizar la dimensión afectiva dentro de los relatos. Sostiene también Fontanille que darle sentido a la pasión es organizarla en una secuencia canónica que se halla vinculada a los esquemas de tensión. De esta manera, el esquema canónico pasional se define de la siguiente manera:

Despertar afectivo → Disposición → Pivote pasional → Emoción → Moralización

Por una parte, la primera fase del esquema pasional canónico, el *despertar afectivo*, se encuentra relacionada con el “sacudimiento” propio del actante, su sensibilidad es afectada pues una presencia afecta su cuerpo. Sin embargo,

¹⁷⁶ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

para hablar de este despertar, es necesario que haya una modificación en la intensidad y una modificación cuantitativa del deseo de conjunción o repulsión con el objeto de valor. Estas modificaciones conjugadas permiten una variación en el ritmo y determinan la aparición del *despertar afectivo*, pues implica una variación en el estado afectivo normal o permanente del sujeto que enuncia.

En los discursos que se analizan es claro que la etapa definida como el *despertar afectivo* se encuentra en el momento en el que las estudiantes ingresan a grado once y reconocen que la prueba es una situación inamovible a la que se enfrentarán en este nivel de escolaridad, enunciados como los siguientes ejemplifican lo dicho:

*Esta prueba se ha vuelto el tema de los estudiantes*¹⁷⁷

*Es lo que más me atormenta en este momento, es como una tortura que me persigue desde que comenzó el 2010*¹⁷⁸

Son concretamente expresiones como *se ha vuelto, en este momento y desde que comenzó el 2010* las que permiten dar la idea de un antes y un después que determina la iniciativa de observar el examen como algo que afecta o como un posible riesgo. La primera expresión citada se realiza en tercera persona de la cual se hace evidente el pronombre *se* para referirse a la tercera persona y representar al examen de estado. El uso de este pronombre implica impersonalidad en la enunciación, no especifica género o número. Es interesante ver cómo en este fragmento la enunciativa tiende a delegar el tema del examen a otros sin hacerlo a título personal; en ese sentido, hace parecer que el interés por la temática se encuentra en otras personas pues no dice *se nos ha vuelto un tema*; por lo tanto, se excluye de la posición de enunciativa que se encuentra conjunta con esa opinión o se excluye de la

¹⁷⁷ Anexo C. Relato 1.

¹⁷⁸ Anexo C. Relato 3.

posición de estudiante.

Por otro lado, se hace evidente un tiempo compuesto donde se muestra una perífrasis verbal del participio: *se ha vuelto*. Lo cual indica que en un tiempo presente el examen de estado representa una presencia que afecta al sujeto y que anteriormente no era considerado como una preocupación. De forma concreta, se cita el año 2010 como el tiempo en la dimensión mensurativa en el que se hace evidente tal presencia. Es decir, es el lapso en el que se inicia el grado de escolaridad undécimo y, por ende, etapa en la que se presentan las pruebas. Esto ocasiona que exista una variación en el curso normal de la vida del sujeto, se evidencia aumento en la intensidad de su afecto, que va en relación con el tiempo, el sujeto es alterado por la presencia extraña que se vislumbra en grado once: la prueba de estado.

La segunda etapa, la *disposición*, es la etapa en la que se precisa el género de la pasión, el actante supera el sobresalto de la primera etapa y ahora es capaz de imaginar escenarios relacionados con la pasión que experimenta, construye simulacros que generarán el placer o el sufrimiento. Por lo tanto, esta etapa implica la capacidad de imaginación del actante para construir los escenarios propios de la pasión.

En los discursos que se analizan, la etapa de la *disposición pasional* se encuentra relacionada con la configuración de la pasión determinada: las estudiantes reconocen el *miedo* que les suscita enfrentarse a la prueba por los posibles malos resultados que se puedan obtener y con la construcción de simulacros donde se crean escenarios donde se experimenta la pasión. Enunciados como los siguientes permiten corroborar lo dicho:

*La tortura de un buen promedio*¹⁷⁹

*Este examen garantiza tu futuro*¹⁸⁰

*El examen de estado es el que definirá mi vida*¹⁸¹

*Es un examen que define muchas cosas para mi vida futura y un mal resultado puede traer consecuencias irrevocables*¹⁸²

Como es posible evidenciar, las estudiantes construyen simulacros o escenas imaginarias donde principalmente visualizan buenos promedios y, en consecuencia, una vida futura eufórica como lo muestran los enunciados 2, 3 y 4 anteriormente citados. Se presenta incertidumbre y duda con respecto al futuro propio. Asimismo, el término *garantizar* del segundo enunciado se equipara con el de garantía de los cuales se puede actualizar dos acepciones: de una parte, cosa que asegura y protege contra algún riesgo o necesidad y, por otra parte, seguridad o certeza que se tiene sobre algo¹⁸³. Según esto, el examen de estado es configurado como un actor que puede asumir diversos roles actantes¹⁸⁴, en este caso, el de destinador que permite resguardar o evitar el riesgo futuro si se obtiene buenos resultados. También, es posible ver que el sujeto pasional imagina los posibles malos resultados que se puedan generar de la prueba y lo que esto desencadena: *un mal resultado puede traer consecuencias irrevocables*¹⁸⁵.

¹⁷⁹ Anexo C. Relato 1.

¹⁸⁰ Anexo C. Relato 4.

¹⁸¹ Anexo C. Relato 3.

¹⁸² Anexo C. Relato 5.

¹⁸³ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

¹⁸⁴ Un análisis más profundo sobre los roles actanciales que subsume el examen de estado, permite configurarlo como: i) sujeto destinador manipulador: el examen hace hacer (de una parte, los estudiantes buscan preparación para la performance y obtener así óptimos resultados; de otra parte, y como consecuencia de lo anterior, los buenos resultados permiten la conjunción con los objetos de valor instaurados); ii) sujeto destinador judicador: el examen sanciona las competencias y el programa narrativo ejecutado por los jóvenes colombianos durante su escolaridad; iii) antisujeto: el examen puede impedir la conjunción del sujeto con los objetos de valor deseados si se obtienen resultados no satisfactorios.

¹⁸⁵ Anexo C. Relato 5.

Dentro de esta etapa del esquema pasional canónico, pero desde un vistazo sobre la enunciación presupuesta, igualmente entran todos las pruebas que desarrollan las estudiantes en grado undécimo con las cuales se pretende generar una visión próxima a aquello que será la prueba nacional. Se pretende familiarizar a las jóvenes con el tipo de preguntas, el manejo del tiempo, los materiales utilizados a la hora de evaluar y, obviamente, dar la idea del estado en el que se encuentran las competencias de las estudiantes en las asignaturas que serán evaluadas en la prueba real.

De igual manera, las estudiantes construyen dentro de esta etapa simulacros que tiene que ver con las imágenes que proyectarán de ellas mismas a los demás. Se puede decir que el temor sentido, además de ser por los malos resultados, radica en la conservación de su imagen personal conjunta con las competencias que se han construido en la escolaridad. Esto tiene que ver no solo por el mantenimiento o proyección de una imagen positiva hacia la comunidad académica sino hacia todos esos actores que asumen el rol actancial de sujetos destinadores judicadores¹⁸⁶ incluyendo a sus mismas compañeras. Esto se puede determinar sobre todo en la población con la que se realiza este análisis debido a que en la mayoría de los casos las jóvenes ingresan a universidades privadas que no determinan su ingreso con la prueba ICFES. Además, otras optan por vivir en el extranjero donde el examen de estado no presenta ninguna validez.

Es el *pivote pasional* la tercera etapa que compone el esquema canónico de la pasión, en él se lleva a cabo la transformación pasional, se trata de una transformación de la presencia confrontada a una situación o evento que permite darle sentido a la turbación (despertar afectivo) y conocer la imagen que precede (disposición). En ese momento ya está dotado de un rol pasional identificable. El sujeto patémico aparece dotado de las competencias para reconocer lo que le

¹⁸⁶ En esta categoría se incluye no solo al examen de estado sino a toda la comunidad educativa: directivos, docentes, padres de familia, estudiantes, entre otros.

sucede cuando imagina los escenarios posibles de su padecimiento o goce.

Son las dos etapas anteriores (el despertar afectivo y la disposición pasional) las que configuran el pivote pasional, cuando las enunciadoras transforman su estado inicial por el miedo que genera la prueba, los enunciados citados permiten ver que ya se ha identificado la pasión del temor.

En la cuarta etapa, definida como la *emoción*, se presenta una manifestación somática de la pasión, se da a conocer la pasión que se experimenta mediante el cuerpo propio, por lo tanto, se le conoce como una consecuencia observable del pivote pasional, el actante reacciona a la tensión que padece, se sobresalta. Consiste, entonces, en dar a conocer o expresar el acontecimiento pasional, de hacerlo conocer a sí mismo y a los otros. Por tanto, la emoción socializa la pasión.

Esta etapa es vista a partir de los enunciados que se observan, dado que la pasión esta enunciada, se manifiesta a partir del léxico pasional; los verbos, los adjetivos y los adverbios hacen visible el estado anímico de quien enuncia. De la misma manera, la estructura sintáctica también arroja pistas sobre la emoción. En efecto, lexemas y expresiones tales como: *preocupaciones, me causa un poco de miedo, me atormenta, es como una tortura, se siente gran temor, son muchos los temores y miedos que se tienen*, entre otras, hacen evidente la pasión concreta que el sujeto enunciador experimenta.

Finalmente, se presenta la *moralización* como la última etapa del esquema pasional, en ella la pasión es evaluada, medida, juzgada y adquiere para un observador externo un sentido axiológico. Con esta etapa, la pasión revela los valores sobre los cuales se funda que son confrontados con los de la comunidad y finalmente sancionados positiva o negativamente.

Aunque las estudiantes pueden tener tendencia a tener miedo a las evaluaciones porque tienen experiencias nefastas frente al fracaso debido a la sanción familiar y escolar que emiten judicadores sobre su actuación, otra cosa es que frente al examen real tengan una catástrofe que las conduzca a una crisis emocional: en el examen se sientan nerviosas, temerosas y, paralizadas por la emoción, respondan mal. De esta manera, para la última etapa del análisis la pasión experimentada es evaluada por la enunciativa:

El icfes representa para los estudiantes de once un estrés, una tortura ya que este examen garantiza tu futuro por eso se siente gran temor ante la prueba y este temor o angustia podrán perturbarte el día del examen¹⁸⁷.

Es clara la sanción que emite la enunciativa sobre la pasión que experimenta, en pocas palabras se está afirmando que es negativo sentir la pasión del temor o el miedo porque esto puede traer consecuencias indeseadas el día de la prueba. Este hecho también es reiterado en el siguiente enunciado:

En mi opinión son muchos los temores y miedos que se tienen antes de presentar esta prueba lo cual puede ser la causa de un mal resultado¹⁸⁸.

Es como si el sujeto que enuncia su pasión hiciese una observación externa de la misma para valorarla o juzgarla conforme a una escala de valores. En este caso, se afirma que es malo sentir este estado pasional dadas las consecuencias que implica. De esta manera, se hace evidente un recorrido circular que relaciona el temor con los malos resultados: el examen genera miedo en el estudiante porque se pueden obtener malos resultados, pero, a su vez, este miedo puede ser el causante de unos malos resultados.

¹⁸⁷ Anexo C. Relato 4.

¹⁸⁸ Anexo C. Relato 4.

b. La espera. Como se enunció líneas más arriba, el corpus hace visible dos pasiones: de un lado, el miedo que genera la prueba y la posible conjunción con los resultados no deseados; por otra parte, también se identifica la pasión de la *espera*. Para hacer la caracterización de esta última, se recurre al análisis de la *cólera* que realiza Greimas en el texto “Del sentido II”, en él se evidencia que una etapa previa a la *cólera* es la *espera* por la conjunción con un objeto de valor.

En el diccionario de Real Academia, la *espera* es definida como: *calma, paciencia, facultad de saberse contener y de no proceder sin reflexión*. Según esto, uno de los sinónimos de la *espera* es la *paciencia* que, por su parte, es definida como: *facultad de saber esperar cuando algo se desea mucho*¹⁸⁹. Se observa la asociación entre deseo, *paciencia* y *espera*. Las enunciatoras están dotadas de un deseo o anhelo de recibir posteriormente el objeto o los objetos que se quieren. La *espera* se encuentra ligada al tiempo y, en consecuencia, implica la *paciencia* de quien sabe esperar. Es decir, desde el momento en el que el sujeto desea la conjunción hasta el momento en el que logra o no tal conjunción se encuentra permeado por la *paciencia*.

Básicamente, el objeto de valor que anhelan las enunciatoras es, de una parte, la obtención de buenos resultados y como consecuencia de esto, la conjunción con otros objetos de valor como la universidad y ser profesionales. Greimas se cuestiona por el estado en el que se encuentra el sujeto de estado en el momento previo a la conjunción con el objeto de valor. El sujeto se encuentra actualizado con un deseo de ser conjunto y, posteriormente, se ve realizado cuando lo logra. En consecuencia, está también actualizada la tensión que genera la disjunción con el objeto de valor. En los discursos proferidos se encuentra que los siguientes fragmentos permiten configurar los objetos de valor con los cuales se espera la conjunción a futuro:

¹⁸⁹ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

*Una herramienta necesaria para entrar a **universidades***¹⁹⁰

*Este examen determina mi entrada a la **universidad** o la **carrera** que me
gustaría entrar*¹⁹¹

*Pero sé que el examen de estado es el que definirá mi vida, con el defino a qué
universidad ingresar y en qué **ciudad** [...] pero al final con ayuda de Dios se
que todo saldrá muy bien [...] ante todo poder ingresar a la **universidad** que
quiero y ser una **profesional***¹⁹²

*Es un examen que define muchas cosas para la vida futura [...] le puede costar
la entrada a la **universidad***¹⁹³

Se puede ver que los objetos son primordialmente la universidad, la carrera, la ciudad y ser profesionales; pero, como se ha dicho, tal conjunción solo es posible si se obtienen los resultados satisfactorios, esto es resultados positivos.

Así, es posible observar que el sujeto que enuncia en una etapa previa a la presentación de la prueba se encuentra en estado de espera pues anhela la conjunción con objetos de valor en un tiempo futuro, esto es lo que Greimas conoce como la espera simple¹⁹⁴. En esta pasión el sujeto es caracterizado como un sujeto de estado que se encuentra modalizado por un *querer ser conjunto* por la acción que realiza un sujeto de hacer que puede ser un sujeto 2 o que puede ser él mismo cuando se halla en sincretismo. Esto es lo que se conoce como espera fiduciaria donde se requiere un sujeto de hacer que haga que el sujeto de estado realice la conjunción. Aquí la espera es doble: hacia el objeto de valor y hacia el sujeto de hacer. Por lo tanto, está basada en la confianza, pues el sujeto de estado piensa poder contar con el sujeto 2 para la realización de sus esperanzas o derechos, entendiendo estos últimos como un merecimiento por

¹⁹⁰ Anexo C. Relato 1.

¹⁹¹ Anexo C. Relato 2.

¹⁹² Anexo C. Relato 3.

¹⁹³ Anexo C. Relato 5.

¹⁹⁴ GREIMAS, AJ, Del sentido II. *Op, cit.*, p. 258.

esperar.

Al final de la espera, cuando el sujeto logra la conjunción con aquello que deseaba se lleva a cabo la satisfacción o el descontento y la frustración si no se logra. Por lo tanto, en los análisis del corpus que se recoja posterior al conocimiento de los resultados se observará cuál es la nueva pasión que se desencadena.

ii. El tiempo en la posición de antisujeto que despierta pasiones disfóricas. En la situación que se analiza es imprescindible el análisis de *el tiempo* como una subcategoría dentro de los estados pasionales, dado que muchos de los temores que sienten las estudiantes se encuentran vinculados, por una parte, con el hecho de no contar con el tiempo necesario para llevar a cabo la performance, por otra parte, porque el tiempo de presentación de la prueba se encuentra cada vez más cerca y porque, como se vio en el análisis del fragmento anterior, también se vincula con el tiempo de espera para la conjunción con los objetos de valor. En los análisis que realiza Greimas sobre *la cólera* se observa que la relación entre el tiempo y la espera; se enfatiza en la paciencia que caracteriza al sujeto en estado de espera. Asimismo, se sostiene que la paciencia es esperar sin perder la calma, pero más que un saber esperar, se configura como un poder-querer-estar, es decir, el poder ejerce un control sobre el querer, puesto que modula, regula y controla el deseo. Sin embargo, también asalta una cuestión: ¿cuándo esa paciencia se convierte en impaciencia? Esta situación no solo depende de la proyección en el tiempo sino del control que se ejerce sobre el querer, se trata de una sobremodalización del poder sobre el querer. Lo que se ha podido ver, es que el factor tiempo es posible analizarlo desde dos perspectivas: como uno de los elementos dentro de las estructuras figurativas del análisis semiótico, y como actante configurado como antisujeto que puede hacer que se desencadenen malos resultados porque no es suficiente para desarrollar la totalidad de la

prueba. En los dos casos se hace evidente la relación con los estados pasiones del sujeto que se enfrentará a la situación.

Por una parte, si se analiza el factor tiempo como estructura figurativa, salen a relucir algunas valoraciones en cuanto al momento previo y posterior a la presentación de la prueba de estado. El uso de verbos en tiempo presente, lugar desde el cual el sujeto enunciador predica, permite ver una valoración disfórica de todo el momento anterior a la realización de la performance. El pasado, es decir, el antes de la prueba, tiene una valoración negativa que es transferida al objeto prueba. Ejemplo de ello lo constituyen los siguientes enunciados:

*Personalmente me **causa** un poco de miedo*¹⁹⁵

*El icfes es lo que más me **atormenta** en este momento*¹⁹⁶

*El icfes **representa** para los estudiantes de once un estrés, una tortura*¹⁹⁷

*El icfes **genera** una tensión insoportable en mí*¹⁹⁸

Los verbos resaltados permiten ver el tiempo presente desde el cual se enuncia, es decir, en la posición de estudiantes que evalúan de manera disfórica la situación anterior a la presentación de la prueba; esto se evidencia en el uso de lexemas como *miedo*, *atormenta*, *estrés*, *tortura*, *tensión*. Asimismo, los enunciados citados en tiempo futuro se asocian con la euforia, de esta manera, se piensa que el futuro se configura como un objeto de valor positivo que se reitera con los enunciados:

*poder ingresar a la universidad que quiero y ser una profesional*¹⁹⁹

los resultados de este examen determinan mi entrada a la universidad o la carrera

¹⁹⁵ Anexo C. Relato 2.

¹⁹⁶ Anexo C. Relato 3.

¹⁹⁷ Anexo C. Relato 4.

¹⁹⁸ Anexo C. Relato 5.

¹⁹⁹ Anexo C. Relato 3.

*que me gustaría entrar*²⁰⁰
*con el defino a qué universidad ingresar y en qué ciudad*²⁰¹

Las palabras que permiten configurar el futuro con una valoración eufórica dentro de los enunciados citados son: *la universidad que quiero, me gustaría entrar, determinan mi entrada, defino*. Como se puede ver, la euforia se asocia con el *querer hacer*, es decir, con el deseo de ingresar a la universidad, pero también se haya vinculada con el poder que es aportado por los buenos resultados: la posibilidad de ingresar a la universidad que se anhela.

Con respecto del tiempo crónico²⁰², el de los acontecimientos internos en el texto, es claro que el establecimiento del punto cero corresponde a la presentación de las pruebas de estado ICFES, por consiguiente, se pensará esta situación como la que permite constituir la escala estativa; a partir de ella, se consolida un tiempo anterior y uno posterior, llegándose a perfilar la escala directiva. En el tiempo anterior se establecen los acontecimientos previos, en los cuales se inscribe el sujeto enunciador, en este caso, aparece determinado mediante lexemas puntuales que permiten construir una isotopía referida a la idea de disforia: tensión, presión, tormento y tortura sufrida por las enunciatoras antes del examen. Igualmente, aquí se tiene en cuenta el esfuerzo, estudio y dedicación antes de la performance. Dentro del tiempo posterior se encuentran enunciados como: *definirá mi vida, define la universidad y la ciudad deseada, poder ingresar a la universidad deseada, ser una profesional*.

²⁰⁰ Anexo C. Relato 2.

²⁰¹ Anexo C. Relato 3.

²⁰² El tiempo crónico hace parte de una subdivisión de la categoría figurativas tiempo. El tiempo crónico permite establecer escalas “estativas”, “directivas” y “mensurativas”. Cfr. Arévalo V. L. Fernando. Preguntas que invitan a leer desde una dimensión semiótica en educación básica, en Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura, Universidad del Valle, Cali. 2007.

En consecuencia, es posible ver que en esta parte del análisis se hacen evidentes dos tipos de futuro: uno próximo, que tiene que ver con la llegada del momento en el que presentan el examen, y otro un poco más lejano, que se asocia con la vida adulta y profesional. En primero es valorado de manera disfórica, mientras que el segundo se virtualiza como eufórico. Esta fragmentación del tiempo es una forma de resumir los estados pasionales de los sujetos que presentan una valoración del examen. En el tiempo presente se incluye la motivación que sienten hacia el futuro por ingresar a la universidad y ser profesionales, pero se valora de manera disfórica porque hasta el momento no se ha logrado la conjunción con tales objetos de valor. Asimismo, el futuro próximo se vincula con la presentación de la prueba decisiva de la cual depende la obtención de los objetos deseados a partir de los resultados que se obtengan; por lo tanto, también es valorado de forma disfórica. Y, finalmente, el futuro lejano como aquel al que las estudiantes quieren llegar, perteneciendo a la universidad deseada y, en consecuencia, siendo profesionales. Este último tiempo de carácter virtualizado es valorado de manera eufórica.

Las estudiantes se encuentran predicando con relación a la prueba nacional en un aquí y un ahora cargado de manera disfórica, y virtualizan dos futuros: uno disfórico, por la presentación de la prueba, y un futuro eufórico en la medida en que desean estar conjuntas con los objetos deseados. Los siguientes enunciados son citados para ejemplificar lo dicho anteriormente, luego serán fragmentados en los dos momentos que se mencionan: un futuro cercano disfórico y un futuro lejano eufórico:

Cuando nos referimos al ICFES, se vienen muchos pensamientos, palabras y preocupaciones [...] esta prueba se ha vuelto el tema de los estudiantes, la presión por las directivas del colegio, la tortura de un buen promedio²⁰³.

²⁰³ Anexo C. Relato 1.

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. [...] no me parece justo que alguien que esté dispuesto a dar todo de sí para ser un gran profesional (sic)²⁰⁴.

El icfes es lo que más me atormenta en este momento, es como una tortura que me persigue día a día desde que comenzó el 2010; existe una fuerte presión a mí alrededor por este gran examen.[...] Es muy importante para mí obtener un buen puntaje, y ante todo poder ingresar a la universidad que quiero y ser una profesional²⁰⁵.

El icfes representa para los estudiantes de once un estrés, una tortura ya que este examen garantiza tu futuro por eso se siente gran temor ante la prueba²⁰⁶.

El icfes genera una tensión insoportable en mí, porque es un examen que define muchas cosas para la vida futura, y un mal resultado puede traer consecuencias irrevocables [...] el ICFES dice lo contrario y le puede costar la entrada a la universidad²⁰⁷.

Es posible ver cómo en los cinco fragmentos de los relatos la prueba es valorada de manera disfórica mientras que se anhela la posibilidad de acceder a la universidad y, en consecuencia, ser profesionales. Si se dividen los fragmentos anteriores en los dos futuros que se han visualizado, se obtendría una tabla como la que se propone a continuación:

²⁰⁴ Anexo C. Relato 2.

²⁰⁵ Anexo C. Relato 3.

²⁰⁶ Anexo C. Relato 4.

²⁰⁷ Anexo C. Relato 5.

Tabla 6. Enunciados que sustentan el futuro cercano y el futuro lejano.

<p align="center">FUTURO CERCANO</p> <p align="center">Presentación de la prueba Disfórico</p>	<p align="center">FUTURO LEJANO</p> <p align="center">Acceder a la universidad-ser profesionales Eufórico</p>
<p>se vienen muchos pensamientos, palabras y preocupaciones [...] esta prueba se ha vuelto el tema de los estudiantes, la presión por las directivas del colegio, la tortura de un buen promedio</p>	
<p>Personalmente me causa un poco de miedo</p>	<p>los resultados de este examen determinan mi entrada a la universidad o la carrera que me gustaría entrar.</p>
<p>no me parece justo que alguien que esté dispuesto a dar todo de sí</p>	<p>para ser un gran profesional</p>
<p>El icfes es lo que más me atormenta en este momento, es como una tortura que me persigue día a día desde que comenzó el 2010; existe una fuerte presión a mi alrededor por este gran examen.</p>	<p>Es muy importante para mí obtener un buen puntaje, y ante todo poder ingresar a la universidad que quiero y ser una profesional</p>
<p>El icfes representa para los estudiantes de once un estrés, una tortura [...]</p>	<p>ya que este examen garantiza tu futuro</p>
<p>El icfes genera una tensión insoportable en mí,</p>	<p>porque es un examen que define muchas cosas para la vida futura [...] le puede costar la entrada a la universidad</p>

Los términos resaltados vislumbran el tipo de valoración según sea referida al futuro cercano, propio de la presentación de la prueba, o referida al futuro

lejano, configurado como el momento de ingreso a la educación superior y el ser profesionales. Para el momento de la presentación de la prueba se tienen lexemas como estrés, tortura, presión, tensión insoportable, tormento, miedo, preocupación, no justo; de esta manera se construye un campo semántico disfórico. Por otra parte, expresiones como: define vida futura, entrar a la universidad, me gustaría entrar, poder ingresar, universidad y carrera que quiero, ser gran profesional, se construye un campo semántico eufórico. El siguiente esquema permite ejemplificar lo dicho:

Figura 17. Valoraciones del tiempo crónico.



Por otra parte, aparece el *tiempo* como un actante que actúa como antisujeto que puede imposibilitar la conjunción del sujeto con los buenos resultados. Enunciados como los que siguen permiten constatarlo:

*Pienso que la prueba debería estar mejor organizada respecto al **tiempo** ya que este también te perturba en el momento de presentar la prueba y esto puede hacer que tu intelecto no dé todo lo que pueda por esto opino que se debería presentar en dos días²⁰⁸.*

*En un ICFES a veces por la presión del **tiempo**, colegio, universidad y en ciertos casos padres, llenan su cabeza de preocupación y a la hora de resolver se bloquea²⁰⁹.*

Verbos como *te perturba* y *llenan* permiten establecer la actuación del tiempo que es actorializado y, por ende, asume un claro rol actancial: el de antisujeto. En este caso, actúa en contraposición al sujeto estudiante pues se configura como aquel que perturba, preocupa y causa gran tormento, permitiendo obtener resultados no deseados. En efecto, se hace evidente una valoración negativa o disfórica hacia el mismo.

En la siguiente tabla se muestran algunas oposiciones entre aquello que viven y aquello que es virtualizado. Para sintetizar lo relacionado con el tiempo, se incluye el tiempo futuro de la presentación de la prueba como un elemento que hace parte de su condición de estudiantes en el presente. Por lo tanto, a continuación se presentan las oposiciones entre el presente de ser estudiante y el futuro como profesionales. A las relaciones que se han presentado hasta el momento en el apartado sobre la intención, se le pueden agregar las siguientes:

²⁰⁸ Anexo C. Relato 4.

²⁰⁹ Anexo C. Relato 1.

Tabla 7. Oposiciones entre el presente actualizado y el futuro deseado.

Disforia	Euforia
Presente	Futuro
Estudiante	Profesional
Incertidumbre	Certeza
Miedo	Seguridad
Intranquilidad	Tranquilidad
Subordinación	Autonomía
Actualizado	Virtualizado

¿Qué determina el tránsito entre la situación del presente y la que se anhela en el futuro? Es precisamente la prueba de estado la que establece la transformación del sujeto y, de manera más concreta, los resultados obtenidos. Es por esto que radica la disforia del examen de estado que genera incertidumbre entre dos posibilidades: las que se enmarcan dentro del éxito y las que se relacionan con el fracaso. Obsérvese la siguiente tabla:

Tabla 8. Oposiciones entre la obtención de buenos y malos resultados

Malos resultados	Buenos resultados
Sanción negativa No ingreso a la universidad No posibilidad de ser profesional Fracaso Frustración Tristeza DISFORIA	Sanción positiva Ingreso a la universidad Posibilidad de ser profesional Éxito Satisfacción Alegría EUFORIA

El miedo que genera la prueba de estado radica en la fluctuación por la actualización de cualquiera de las dos posibilidades mostradas anteriormente, pero el temor reside en la actualización de la disforia que generan unos malos

resultados. De la misma manera, es evidente la distinción de dos tipos de tiempo: el que representa el momento previo a la presentación de la prueba, delimitado en un presente, y que ha sido llamado futuro cercano y el tiempo posterior que se asocia con la vida adulta y profesional, este último valorado de forma eufórica dada la conjunción con los objetos de valor que se han definido. Es preciso recordar que para efectos de este análisis y con el fin de plantear las dicotomías u oposiciones, el presente y el futuro cercano se han fusionado a partir de la valoración disfórica, de la misma forma, se mantiene el futuro lejano cargado con un valor positivo.

Bajo el marco expuesto sobre los estados pasionales en los que se encuentra el sujeto, es posible analizar cuál es la forma de valorar el examen, categoría que será revisada a continuación.

3.2.1.4 De sujeto evaluado a sujeto evaluador: valoraciones sobre el ser de la prueba. El análisis de este componente implica directamente la sanción que las enunciatoras emiten sobre el examen. Consiste en definir las opiniones y formas de sancionar la prueba por parte de los sujetos que recibirán una judicación de la misma con respecto a sus competencias. Se ha observado en los discursos que las enunciatoras exponen juicios de valor en dos dimensiones, por un lado, en lo concerniente al *nivel de complejidad de la prueba* y, por otro, a la *pertinencia del examen*. La pertinencia será entendida en este análisis como aquello que es adecuado, apropiado u oportuno para algún fin, en efecto, se observarán las apreciaciones de las enunciatoras en cuanto a la apropiación del examen para evaluar el conocimiento y para ingresar a la educación superior.

i. De sujeto evaluado a sujeto evaluador: valoraciones sobre el ser de la prueba. Una de las formas de valorar el examen de estado al que se enfrentarán las estudiantes de undécimo grado, consiste en sancionarlo a partir del nivel de complejidad que se cree que tiene. Si bien es cierto que las estudiantes no han

tenido la oportunidad de enfrentarse a la prueba nacional, los comentarios que se hacen en el ámbito escolar permiten ayudar a construir aquellas opiniones previas de la prueba. Ejemplo de ello es el siguiente enunciado:

*Requiere de mucho esfuerzo, estudio y dedicación*²¹⁰

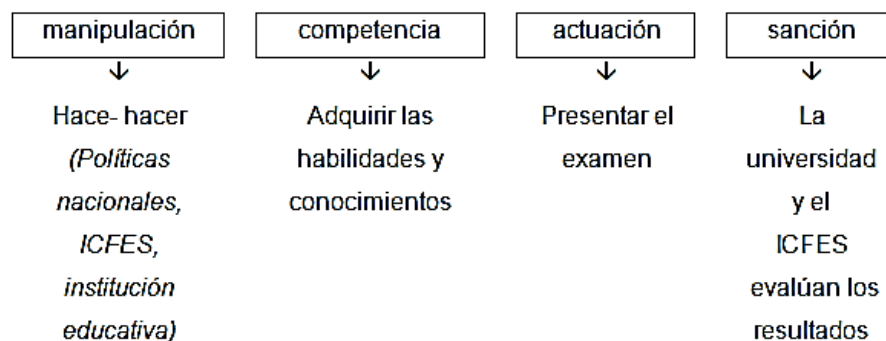
En el enunciado el sujeto se encuentra conjunto con el conocimiento de que se debe preparar para la performance y adquirir las competencias para la acción. Consecuentemente, reconoce que no es una prueba fácil sino que ha de contar con una preparación previa para la ejecución de la prueba. También, llama la atención el uso de adverbio de cantidad *mucho* que indica abundancia y se puede traducir aquí como sobrepasar los límites normales de preparación o estudio. Los términos *esfuerzo, estudio y dedicación* se citan a manera de enumeración y son tomados como sinónimos de una actividad para vencer dificultades y conseguir un fin determinado consagrándose para lograrlo. En consecuencia, es posible ver que a los ojos de esta enunciativa la prueba es pensada con un nivel de complejidad superior que requiere lucha y empeño en la preparación para la conjunción con los resultados deseados.

A la luz de lo expuesto, es posible revisar tal etapa de preparación proyectada en las fases del programa narrativo que propone Greimas; de acuerdo con este autor, la acción se puede descomponer en tres grandes fases: la manipulación, la acción y la sanción²¹¹. Dentro de la etapa de la acción se reconoce la adquisición de la competencia y la actuación, por lo tanto, dado que la enunciativa se refiere al momento de la adquisición de la competencia, se ha decidido fragmentar la acción en estas dos subetapas. De esa manera, se tendría el siguiente esquema:

²¹⁰ Anexo C. Relato 3.

²¹¹ COURTÉS, J. Análisis Semiótico del Discurso. *Op.cit.*, p.141-178.

Figura 18. Fases del esquema narrativo en la presentación de la prueba.



En el fragmento la enunciadora se refiere a la segunda etapa del esquema anterior en la que debe ser preparada para la ejecución de la acción, pero esta preparación requiere *esfuerzo y dedicación*. En la primera fase se reconocería el proceso de manipulación que ya ha sido definido como aquel que ejercen las políticas naciones concretadas en la institución educativa. La tercera etapa, conocida como actuación, constituye la presentación del examen; y finalmente, en la fase de sanción se reconoce la acción destinadora judicadora, en primera instancia, de la universidad y del mismo ICFES. Así, el enunciado citado muestra la complejidad del examen en el discurso de la enunciadora en la medida en que requiere dedicación en la fase de la adquisición de las competencias antes de la actuación, en una palabra: la prueba es tan compleja que requiere previamente esfuerzo y dedicación.

Más adelante se encuentran enunciados como:

Por otra parte el examen se encuentra bien estructurado y logra tomar y evaluar los diferentes temas de las materias más esenciales²¹².

Es un examen muy bien elaborado con preguntas muy buenas de todas las asignaturas básicas²¹³.

²¹² Anexo C. Relato 4.

²¹³ Anexo C. Relato 5.

Se hacen evidentes enunciados eufóricos como *bien, muy bien, muy buenas* que además de los adjetivos calificativos para referirse al examen, sobresale nuevamente el uso de otro adverbio de cantidad: *muy*. Este último, permite configurar el superlativo de los adjetivos que, concretamente, emiten una sanción sobre la estructura, la elaboración y el tipo de preguntas de la prueba. Aquí es claro que la valoración del examen se construye mediante las aproximaciones que las jóvenes han tenido de pruebas anteriores con los cuales se han preparado en su nivel de escolaridad, porque, a pesar de que no se han enfrentado de manera real al examen decisivo, con seguridad afirman y valoran positivamente la prueba. Asimismo, tal y como se vio en las relaciones entre el *deber* y el *querer*, es posible que la valoración positiva que se emite de la prueba sea asignada dado el deber que se ha impuesto sobre las estudiantes. Es pertinente recordar que dos formas de motivación son dadas a partir del querer o a partir del deber. Después de asumir el deber es preciso que este sea valorado como positivo por el sujeto que debe desarrollar un programa narrativo ya establecido.

Los enunciados citados evidencian el nivel de complejidad de la prueba según las enunciantoras al afirmar que las preguntas y la estructura del examen se encuentran bien consolidadas. Por lo tanto, este nivel de valoración hacia el examen es inferido a partir de las apreciaciones eufóricas que ellas profieren, en la medida en que representa un reto. A mayor complejidad de la prueba, mayor es la sanción positiva que las estudiantes emiten del examen porque de esta forma es mayor la preparación que deberán llevar a cabo para enfrentarse a la misma.

ii. ¿Cuál es la pertinencia del examen en el discurso de las jóvenes? En esta parte del análisis se hacen evidentes varios puntos de evaluación, porque de la misma manera en que en el apartado anterior se observó una valoración positiva de la misma, también se hallan modos de sancionarla como aquello que debería ser a futuro y, por lo tanto, se juzga de manera disfórica en el presente. Las enunciantoras se muestran como sujetos evaluadores capaces de proponer

mejores alternativas para lo que sería el examen de estado. En efecto, la manera de evidenciar las valoraciones de la prueba se hace mediante el rastreo de principalmente adjetivos calificativos y adverbios de diversa índole donde los más usados son los de cantidad y los de modo. Así, en el siguiente enunciado se puede ver lo enunciado anteriormente:

*En mi opinión consideraría a esta prueba como un medio por el cual miden la capacidad de la persona en cuanto a lo laboral y por otro lado como una herramienta necesaria para entrar a universidades ya sean prestigiosas o no!*²¹⁴

Aquí, la palabra *necesaria* actúa como un adjetivo calificativo que determina a la palabra *herramienta*. Asimismo, es la que permite configurar la pertinencia de esta prueba en la opinión de la enunciativa, pues se considera como *indispensable* para determinar el ingreso a la educación superior.

Se identifica como mecanismo para medir capacidades y como herramienta que determina el ingreso a la universidad sin importar la estimación o el renombre del establecimiento de educación superior. Asimismo, se destaca el uso del término *medir*, verbo que es usado para referirse a cantidades o dimensiones de un cuerpo percible o tangible. En el enunciado está referido a la posibilidad de determinar la capacidad de una persona en el ámbito laboral. Según esto, la consecuencia sería poder ingresar a la universidad-de cualquier tipo- después de probada tal capacidad. Esto hace pensar que, eventualmente, la inmersión al claustro universitario se asocia con esferas productivas y económicas, ya que se menciona una dimensión que se vincula con lo económico.

Por otra parte, es interesante el uso de signo de admiración al finalizar el enunciado como una forma de hacer evidente una actitud hacia aquello que se

²¹⁴ Anexo C. Relato 1.

valora. Desde la concepción de la prosaica que propone Katya Mandoki²¹⁵ se tiene que el uso de estos signos pertenece a uno de los registros de la enfática pues tiene que ver con la intensidad energética que se imprime sobre algunos enunciados. Según Mandoki la modalidad enfática se vincula directamente a lo que en retórica se denomina como “tópicas” que acentúan ciertos aspectos del enunciado sobre otros²¹⁶. De igual forma, de acuerdo con la Real Academia de la Lengua, estos signos pretenden exaltar una emoción en el sujeto que enuncia y expresan un sentimiento o una emoción con intensidad. Aunque el uso correcto implica que se haga en las dos partes del enunciado a resaltar, en el fragmento citado no se especifica desde dónde inicia la exclamación. Sin embargo, también puede ser usado para indicar sorpresa, duda o ironía; en este caso, solo se escribe uno al finalizar el enunciado y se hace dentro de paréntesis. Por lo tanto, el enunciado donde la enunciativa se refiere al ICES conlleva a dos caminos interpretativos, exaltar o mostrar ironía. Para el caso, se infiere que es este último el fin o intención en el enunciado: expresar ironía al referirse al hecho de ser necesario para el ingreso a cualquier clase de universidad, y se aclara: prestigiosa o no prestigiosa.

De otra parte, otro enunciado que tiene que ver con una valoración negativa de la prueba es:

*Diría que esta prueba no muestra las habilidades de una persona, en el cual
escoges una respuesta sin ni siquiera justificarla²¹⁷
No garantiza ni prueba el conocimiento que tenga un estudiante²¹⁸*

²¹⁵ MANDOKI, Katya. 2006. Prácticas estéticas e identidades sociales: Prosaica II. México: Siglo XXI, p. 51

²¹⁶ *Ibidem.*

²¹⁷ Anexo C. Relato 1.

²¹⁸ Anexo C. Relato 4.

Según esto, el examen no sería pertinente debido a que no deja ver las habilidades, esto en razón a que no cuenta con una etapa argumentativa donde se dé explicación de la respuesta seleccionada. Por lo tanto, en la opinión de la enunciadora se deja ver la superficialidad de la prueba. Según esto, se hace énfasis en la escogencia de la respuesta correcta sin un análisis que permita demostrar con certeza el dominio de contenidos y competencias evaluadas.

Asimismo, el término *ni siquiera* determina el sentido del enunciado, pues no es lo mismo decir “escoges una respuesta sin justificarla” que afirmar “escoges una respuesta sin *ni siquiera* justificarla”. Dicha expresión se usa para focalizar una negación de manera que aquello dicho a continuación representa lo más básico de una totalidad que tampoco se cumple²¹⁹. Es decir, el hecho de justificar la respuesta es al menos una condición básica y necesaria de un examen que se supone que muestra las habilidades de una persona, pero evidentemente para el sujeto que enuncia, el ICFES no la cumple.

Otros enunciados disfóricos encontrados en el discurso asociados con la modalidad del *deber* en un tiempo futuro son:

*los resultados no deberían ser la puerta de entrada a la universidad*²²⁰
*la entrada a la universidad no debería medirse con una prueba de estado*²²¹

En los dos fragmentos citados, se menciona de manera explícita el uso del verbo *debería* asociado con la modalidad del "deber". De acuerdo con Herr Gaucho, el verbo se encuentra conjugado en condicional simple del modo indicativo y es conocido como un tiempo verbal "antefuturo" o "pasado de futuro". Esto en razón a que sirve para expresar un acontecimiento futuro desde una perspectiva pasada, tal como una regla que alguien desea que se vea cumplida en el futuro,

²¹⁹ Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. Larousse Editorial, S.L. 2007

²²⁰ Anexo C. Relato 2.

²²¹ Anexo C. Relato 4.

ya que no se cumple en el presente²²². Según lo dicho, en las estudiantes se evidencia un deseo asociado con la regla en tiempo futuro. La primera es vista como una norma o una ley que es anhelada para un futuro. Se presenta nuevamente una oposición entre los tiempos presente y futuro, el primero valorado de forma disfórica pues al afirmarse que *no debería ser y no debería medirse* se está aseverando de forma presupuesta que en un tiempo presente sí ocurre lo contrario. Además, según la definición de este “antefuturo” se hace una relación de una regla, pero relacionada con un tiempo futuro que es deseable. En ese sentido, se valora de manera negativa el hecho de que la entrada a la universidad se determine con el examen, pues, como se afirma en el primer enunciado, no se hace una justificación de la respuesta escogida.

Finalmente, no es conveniente concluir la etapa de análisis sobre las valoraciones de la prueba sin presentar un cuadrado semiótico donde se proyecten las modalidades veridictorias a partir de los enunciados que hasta el momento se han citado. Esto porque la calificación es una actuación sobre los enunciados de estado por parte del sujeto calificador, que emite un juicio sobre la *verdad* de los estados. Revisar las diversas maneras de valorar las relaciones entre los sujetos y los objetos es una operación que realiza el sujeto evaluador conforme a una escala de valores socialmente establecida. En efecto, es pertinente identificar de qué manera las enunciantes en la posición de sujetos juzgadores califican los vínculos de los objetos de valor con los sujetos.

De acuerdo con el grupo Entrevernes, el análisis semiótico se propone descomponer el sistema de calificaciones que hace posibles los diversos efectos de evaluación. Por lo tanto, todo enunciado de estado debe ser definido en el marco de dicho sistema que tiene que ver con la inmanencia y la manifestación

²²² GAUCHO, Herr. Debiera o debería. Buenos Aires. 2006. Disponible en: <http://www.lugmen.org.ar/pipermail/lug-grouchesque/2006-February/014250.html> (página consultada el 2 de marzo de 2011).

(ser y parecer)²²³. Así, sus combinaciones dan origen a la pluralidad de las evaluaciones²²⁴. En efecto, se seleccionan los siguientes enunciados para analizarlos a la luz de las modalidades veridictorias:

*Los resultados son la puerta de entrada a la universidad*²²⁵

*La prueba no mide las capacidades de una persona*²²⁶

*Los colegios deberían preocuparse por el conocimiento a futuro y no preocuparse por enseñar cosas que nos van a servir para el ICFES*²²⁷

*EL ICFES debería ser trabajado por el estudiante como una prueba para satisfacción personal*²²⁸

De esta manera, se tiene que las cuatro figuras básicas de la categoría son²²⁹:

a) /parecer/ + /ser/ = LO VERDADERO: la relación de estado se define positivamente en el plano de la inmanencia y en el de la manifestación, entre el ser y el parecer. La prueba de estado es, en esencia, y *parece* ser la puerta de entrada a las universidades colombianas. Es verdad que la mayoría de las universidades determinan el ingreso de los jóvenes a partir de los resultados que se obtengan en la prueba. Esto constituye *lo verdadero* en el ámbito nacional y, por ende, en el discurso de las estudiantes.

b) /no parecer/ + /no ser/ = LO FALSO: la relación de estado se define negativamente en cada uno de los planos: la manifestación y la inmanencia. El enunciado citado para esta categoría tiene que ver con la idea que proponen las enunciantes de que la prueba sea desarrollada como una estrategia para

²²³ Confróntese el apartado referido a *sanción* dentro del marco teórico de este documento.

²²⁴ GRUPO DE ENTREVERNES. Análisis semiótico de los textos. *Op. cit.*, p. 58-59.

²²⁵ Anexo C. Relatos 1, 2, 3, 4 y 5.

²²⁶ Anexo C. Relatos 1, 2, 4.

²²⁷ Anexo C. Relato 2.

²²⁸ Anexo C. Relato 2.

²²⁹ GRUPO DE ENTREVERNES. Análisis semiótico de los textos. *Op. cit.*, p. 59.

verificar el estado de las competencias en cada estudiante pero a título muy personal, sin que esto repercuta en otros ámbitos como la definición de la carrera y el futuro profesional de las jóvenes. De acuerdo a lo expuesto por las jóvenes esta situación se enmarca dentro de *lo falso* porque la prueba no tiene como principal objetivo este hecho sino, como ya se vio en los enunciados proferidos, determinar el ingreso a la educación superior. Lo anterior es reiterado en el uso del condicional *debería* con lo cual se infiere que en el presente no lo es.

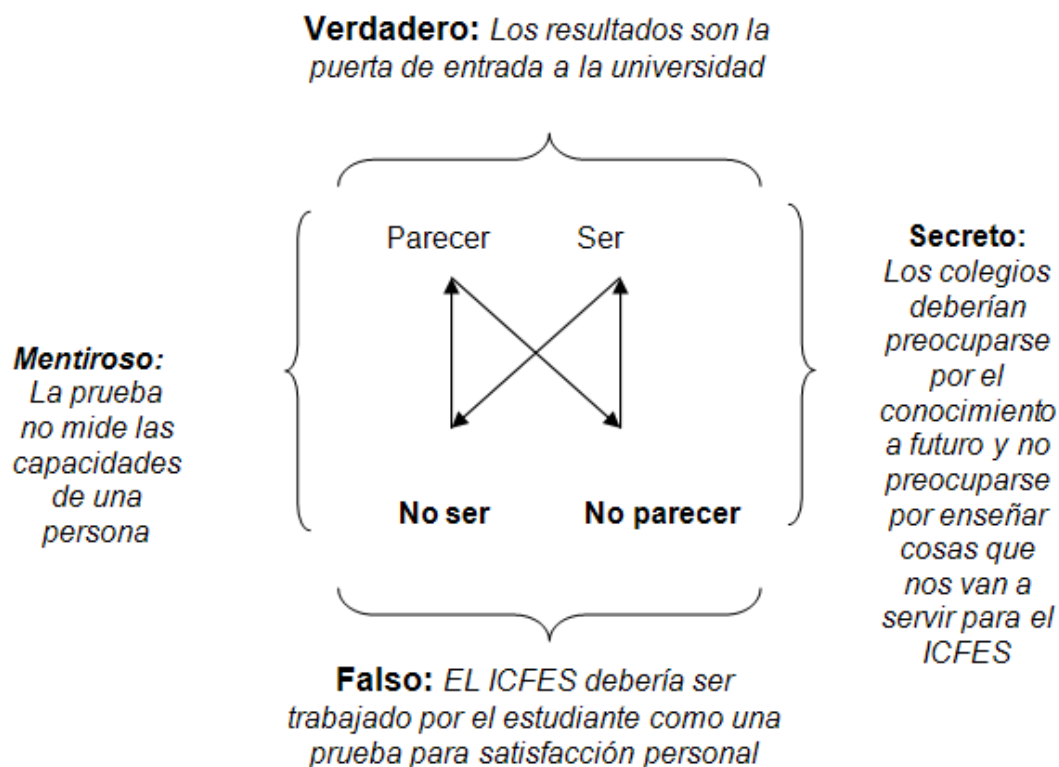
c) /no parecer/ + /ser/ = LO SECRETO: la relación se define negativamente en el plano de la manifestación, pero positivamente en el plano de la inmanencia. Aquí se expone una crítica hacia el colegio, pues se afirma que el interés subyacente radica en el hecho de preparar a las estudiantes para llevar a cabo la performance más que para el conocimiento útil a futuro: “los colegios deberían preocuparse más por el conocimiento a futuro”²³⁰. Esto constituye el *secreto*, aquello que es: se prepara para el ICFES, pero *no parece* porque se proyecta una imagen basada en la educación integral.

d) /parecer/ + /no ser/ = LO MENTIROSO: la relación de estado está definida como positiva en el plano de la manifestación y de forma negativa en el de la inmanencia. En la forma de concebir el examen por parte de las jóvenes se hace explícito en la mayoría de los enunciados que la prueba no determina el conocimiento, las competencias o capacidades de un estudiante, aunque en el discurso nacional sobre la prueba y las políticas institucionales del mismo se trate de proyectar esta idea; por lo tanto, esto es definido como *lo mentiroso*: aquello que *parece* pero no es.

Organizado cada uno de estos fragmentos, es posible hacer una proyección en el cuadrado semiótico de la siguiente manera:

²³⁰ Anexo C. Relato 2.

Figura 19. Categorías de evaluación de los enunciados de estado respecto del ICFES.



Así, se da por terminado el análisis de las categorías definidas para los discursos previos a la prueba de estado. Como se pudo ver, se intentó caracterizar la motivación y la intención de las enunciantoras frente a la prueba; además, los estados pasionales que experimentan ante esta situación y las valoraciones de la prueba que las enunciantoras emiten antes de llevar a cabo la performance. Un segundo eje de estudio consiste en revisar discursos de las estudiantes en el momento posterior al conocimiento de sus resultados, para lo cual se establecen otras categorías de análisis donde se mantienen como constantes los estados pasionales y las valoraciones. Esto con el fin de ver posibles fluctuaciones tanto en las pasiones como en la forma de valorar a partir del tipo de resultados que se obtienen. Entonces, se procede a dar inicio al análisis de los discursos recogidos después de conocer los resultados de la prueba nacional.

3.2.2 Segundo eje: valoraciones posteriores a la entrega de los resultados.

En el fragmento anterior del análisis, se intentó efectuar un estudio de los discursos que las enunciadoras produjeron tres meses antes de presentar la prueba de estado nacional. El propósito de esta segunda gran parte del análisis radica en realizar un estudio de las valoraciones emitidas después del conocimiento de los resultados de la prueba que presentaron. De esta manera, se analizan tres aspectos: *los estados anímicos, la autosanción y las valoraciones de la prueba.*

Tanto los estados anímicos como las valoraciones también fueron tratados en las observaciones de los discursos previos. Se hace necesario revisar si estos dos ejes varían o se mantienen constantes; es decir, se intentará caracterizar la pasión que experimentan las enunciadoras después de atravesar por la prueba decisiva y después de conocer la judicación que se hace de sus competencias; de esta manera, se arribará al estudio de la nueva forma de valorar el examen; así, se evidenciarán constantes y variaciones en la forma en que es sancionado el examen a partir de los resultados que se emiten respecto a las competencias de cada estudiante. En cuanto a la autosanción, se considera necesario revisarla debido a que en los discursos recogidos para esta segunda parte del análisis, se hacen visibles juicios de valor que las enunciadoras emiten sobre ellas mismas después de llevar a cabo la performance.

En el tema referido a los *estados anímicos* se realiza la identificación de la nueva pasión que desencadena el conocimiento de los resultados. Para ello, se hace el análisis de las variaciones entre la intensidad y la extensión, y se caracteriza cada una de las etapas en el esquema pasional canónico. Las evaluaciones de los sujetos dependen de los afectos y de las axiologías. Es por esto que se ha decidido iniciar identificando los estados anímicos y, posteriormente, los valores que surgen entorno a la prueba.

El nombre asignado a la siguiente categoría de análisis dentro de este segundo eje es *Autosanción*, aquí se incluyen las evaluaciones que las jóvenes realizan sobre ellas mismas en lo que tiene que ver con la preparación que llevaron a cabo para la performance. Se observan enunciados donde valoran eufóricamente el esfuerzo personal en la fase preliminar.

Por último, se estudian las impresiones generadas y los modos de concebir al examen de estado desde un tiempo posterior a los resultados. Es evidente que el conocimiento de este hecho, determina directamente la forma de pensarlo y evaluarlo. Se procederá, entonces, con el análisis del componente pasional en los discursos que emite el sujeto de hacer después de efectuada la acción central, esto es, la presentación del prueba.

3.2.2.1 Estados anímicos en el sujeto que conoce los resultados del examen.

Antes de proceder al análisis pasional, es necesario mostrar los resultados obtenidos a nivel institucional y revisar los promedios en los últimos diez años. Esto en razón a que son directamente los resultados los que desencadenan el tipo de pasión que se experimenta en esta parte del análisis. Es por ello que, seguidamente, se presenta una tabla donde se resumen los puntajes obtenidos institucionalmente:

Tabla 9. Consolidado de resultados ICFES Aspaen Gimnasio Cantillana

INFORME DE RESULTADOS ICFES											
COMPARATIVOS 2000 A 2010 CON INGLES											
	BIOLOGIA	MATEMATICA	FILOSOFIA	FISICA	HISTORIA	QUIMICA	LENGUAJE	GEOGRAFIA	CIENCIAS SOCIALES	INGLES	PROMEDIO
2000	55,73	48,23	56,55	51,00	52,14	56,86	56,05	53,05		68,09	55,30
2001	56,84	48,32	54,80	56,88	56,88	57,92	57,08	52,00		73,36	57,12
2002	60,80	58,12	54,24	53,80	51,92	58,80	61,52	53,08		70,08	58,04
2003	53,86	47,05	48,86	55,57	51,90	56,38	62,33	52,95		70,33	55,47
2004	56,35	49,03	51,02	50,16	53,78	51,53	65,65	60,16		68,53	56,25
2005	58,30	56,15	52,91	54,72	51,22	55,24	64,29	50,72		66,39	56,66
2006	58,04	59,27	58,62	53,97		54,79	60,87		58,02	72,60	59,52
2007	61,84	67,27	45,15	59,07		60,09	59,11		58,06	92,67	62,91
2008	59,04	60,14	51,57	51,87		59,37	57,53		59,41	87,18	60,76
2009	54,89	67,43	53,27	50,52		58,62	61,64		59,82	82,32	61,06
2010	67,48	78,45	64,96	68,77		79,00	69,70		69,06	91,96	73,67

Fuente: Aspaen Gimnasio Cantillana.

Si se observa la última columna de la tabla, es posible ver que el promedio institucional ascendió en comparación con los últimos años. De la misma manera, en los resultados que emite el ICFES, se encuentra que el colegio ocupó el octavo puesto en el *ranking* nacional, el número uno en comparación a las instituciones de Aspaen y el número uno en Santander en los colegios de calendario A. Esta situación trae como consecuencia que la comunidad educativa valore de manera eufórica el desempeño logrado por la promoción 2010. El conocimiento de esta información es el desencadenante de la nueva pasión que experimenta la comunidad educativa y, específicamente las estudiantes que discursivizan frente al hecho. A excepción de una integrante de la población, todas obtuvieron excelentes resultados en comparación con promociones anteriores. En líneas

posteriores será retomado el discurso de quien no obtienen los resultados esperados. No obstante, en términos generales la comunidad manifiesta satisfacción por el desempeño de las alumnas, y esto es reiterado en un comunicado enviado por la rectora de la institución a toda la comunidad educativa a través de un correo electrónico; en él se destacan enunciados como los siguientes:

*Para todos ha sido motivo de gran alegría y satisfacción ver la publicación realizada en Vanguardia Liberal del día de hoy, en la que nos muestran como el Mejor Colegio Calendario A de Santander, según las Pruebas Saber 11[...]
queremos compartir con todos desde ya, que nos sentimos muy orgullosas de nuestra Promoción 2010, por los altos resultados individuales obtenidos en las pruebas y publicados por el ICFES el pasado 15 de Octubre, que ya, les han abierto las puertas con Admisión Preferencial en las carreras y universidades que tanto han ilusionado[...]*²³¹

Los fragmentos seleccionados dejan ver la valoración eufórica frente a los resultados obtenidos, se destacan expresiones como *gran alegría, satisfacción, muy orgullosas* que permiten configurar la pasión experimentada por la comunidad educativa, en este caso, desde la dirección de la institución. De la misma manera, llama la atención la última parte del fragmento donde se sostiene: *[...] que ya, les han abierto las puertas con Admisión Preferencial en las carreras y universidades que tanto han ilusionado [...]*. Esto refiriéndose a resultados obtenidos por la promoción. De esta manera, se ve que desde las políticas educativas institucionales también se observan los objetos de valor que se han visto en los discursos que profieren las jóvenes, es decir, aparecen tanto las universidades y las carreras como aquellos objetos deseados, esto también es reiterado en la expresión: *que tanto han ilusionado*. La acepción número dos que ofrece el diccionario de la Real Academia de la palabra *ilusión*, permite establecer

²³¹ Anexo D. Circular informativa.

el vínculo con el deseo: *esperanza cuyo cumplimiento parece especialmente atractivo*²³². El deseo como algo que está puesto en el futuro, en la esperanza de la conjunción con ese algo anhelado. Así, existe una correlación entre lo deseado con lo ilusionado.

Sin embargo, más allá de esto, es necesario que se observe cómo los discursos institucionales también determinan las formas de valorar las situaciones y los objetos particulares en el discurso de las jóvenes. Se encuentra cómo para la comunidad educativa el examen y los resultados cobran total trascendencia tanto para la ubicación del colegio en el ámbito regional, departamental y nacional como para determinar la obtención de objetos de valor tales como la universidad y la carrera que se desea cursar. Es precisamente lo que se analizaba en el apartado destinado a identificar *la motivación* para presentar la prueba y para cursar estudios superiores; allí se especificaba de qué manera puede el *deber ser* ser asumido por el manipulado como un *querer* y, de esta manera, ser valorado de manera positiva.

Bajo este marco, se analizan los estados anímicos que manifiestan las enunciadoras en los discursos recogidos dos días hábiles después del conocimiento de los resultados publicados. El sujeto toma posición frente a un evento y le da orientación afectiva mediante una polarización axiológica eufórica y disfórica que está en plena relación con el entorno sociocultural. Así, enunciados como los siguientes permiten evidenciar la euforia ante los resultados visualizados y que se hallan en total concordancia con el discurso emanado a nivel institucional:

*Después de haber presentado el ICFES, puedo decir que fue una experiencia inolvidable [...] me sentí muy **satisfecha**, feliz, logré todos mis propósitos [...]*

²³² REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

*Me sentí muy **satisfecha** con los resultados obtenidos²³³.*

*Recuerdo el miedo que me daba saber que el examen que iba a presentar iba a determinar prácticamente mi vida [...] ahora que tengo los resultados en mis manos, siento una gran **satisfacción** personal²³⁴.*

*Este examen era una de las grandes preocupaciones que tenía este año puesto que del resultado depende mi futuro (universidad, carrera, vida...) y al haber alcanzado mis metas puedo decir que me encuentro **satisfecha** con mis resultados²³⁵.*

Sobre la base de las percepciones enunciadas, se observa una valoración eufórica ante la nueva situación. Por tanto, la pasión que se hace evidente en esta fase posterior a la entrega de los resultados es la *satisfacción*, así, los términos resaltados en los enunciados citados permiten verla: tres veces la palabra *satisfecha* y una vez el término *satisfacción*. Con ellos se construye una isotopía que gira en torno a la idea de *triunfo*, lexemas como: *feliz, satisfecha, logré, satisfacción, alcanzado*, lo pueden constatar. De las expresiones citadas, se destacan las palabras *lograr* y *alcanzar*. La primera es entendida como *conseguir* o *alcanzar lo que se intenta o desea*²³⁶, mientras que *alcanzar* se define de dos maneras: *llegar a juntarse con alguien o algo que va delante* y *llegar a poseer lo que se busca o solicita*²³⁷. En suma, la satisfacción radica en la conjunción con los resultados deseados desde un momento previo a la acción, resultados que son configurados socialmente como positivos por las consecuencias que generan: ingreso a la educación superior, alto posicionamiento de la institución, entre otras.

²³³ Anexo E. Relatos posteriores a la entrega de resultados. Relato 1.

²³⁴ Anexo E. Relato 3.

²³⁵ Anexo E. Relato 5.

²³⁶ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

²³⁷ *Ibidem.*

Configurada la *satisfacción* como la pasión que impera en los discursos, se iniciará haciendo una aproximación lexemática del término en el DRAE para ilustrar la reflexión que se hará y para iniciar de forma estandarizada con las acepciones de la palabra en la lengua. Por lo tanto, el diccionario ofrece varios significados de los que son posibles actualizar los siguientes: 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*²³⁸. Se reitera, entonces, que esta pasión tiene que ver también con el vínculo con el objeto de deseo, es decir, los resultados satisfactorios. En consecuencia, se insiste en que es debido a la conjunción con aquello que se deseó en un tiempo previo, cuando se emitían los discursos antes de presentar el examen. De aquí que tal “posible conjunción” se encontraba virtualizada, pero que en este momento llega a ser concretada y *realizada*.

A su vez, se evidencia que la *satisfacción* es clasificada por Greimas dentro de las *pasiones felices* para el destinatario y justa para el destinador. Para tal caso, plantea la relación entre dos sujetos S1 y S2 donde el primero propone los términos y asume la posición de destinador, mientras que S2 debe asegurar cierto hacer cuya realización determina la realización de un hacer sancionante. Igualmente, en los análisis citados sobre *la cólera*, el autor también muestra la relación entre un sujeto destinador y un sujeto destinatario. Se sostiene que en un primer momento un S1 o sujeto de estado se encuentra conjunto con un deseo de ser conjuntado a su vez con un objeto de deseo. Es decir, el sujeto se encuentra en estado de espera: se trata de una modalización del sujeto que se define como un querer-estar-conjunto a partir de la acción que ejecuta un S2 o sujeto de hacer.

Es claramente lo que ocurre con los enunciados previos a la presentación de la prueba, pues desde el nivel actorial todas actoras enunciatoras asumen el rol actancial de sujetos de estado que esperan la acción de ser conjuntadas con el

²³⁸ *Ibidem.*

objeto de valor (resultados satisfactorios). En efecto, el sujeto de estado se ve en un primer momento actualizado, dotado de un querer-estar-conjunto, para verse después realizado, conjunto con el objeto de valor. Aparecen aquí varias posiciones del sujeto de estado:

Disjunto vs Conjunto

Actualizado vs Realizado

Presión vs Relajación

Espera vs Satisfacción

Al final de la espera, después de la performance del sujeto de hacer, se derivan las valoraciones y los estados anímicos del sujeto de estado que esperaba la conjunción. De esta forma, se tiene o la satisfacción o la insatisfacción, la decepción, la frustración y el descontento²³⁹. Es claro que la satisfacción es el estado final del sujeto que presentó la prueba y pudo conjuntarse con los resultados anhelados.

En el estudio de la pasión, llamada *satisfacción*, se encuentran cuatro actantes: el sujeto que realiza la acción, el sujeto destinador de la acción o manipulador, el sujeto destinador/judicador de la acción y el objeto de valor. Obviamente, el sujeto que realiza la acción ya se encuentra conjunto con el objeto de valor para que se desencadene este tipo de apasionamiento. Así, la satisfacción se genera dado un proceso de judicación que se realiza sobre la acción que se esperaba. Se configura entonces a un sujeto que sanciona el hacer conjuntivo deseado; para este caso, se observa que el sujeto de hacer se encuentra en sincretismo actancial pues también el mismo actor colectivo (enunciadoras) ocupa el rol actancial de judicador de la acción. De esta manera, se tiene que gran parte de la satisfacción se basa en la judicación efectuada por el sujeto que hace la acción sobre la conjunción lograda con el objeto de valor.

²³⁹ GREIMAS, A J. Del sentido II. *Op. cit.*, p. 260-261.

No obstante, si esta pasión es el resultado final de algo que se deseaba, quiere decir que el sujeto se encontraba en otro estado pasional o que experimentaba una pasión previa, se trata de *la espera*. Es indispensable analizar a quién corresponde el rol actancial del sujeto destinador manipulador en esta situación. ¿En quién tienen puesta su confianza las enunciatoras para la conjunción con el objeto de valor?

Tal y como se vio en el análisis de las pasiones experimentadas en la fase anterior a la presentación de la prueba, las enunciatoras hacían visible su conjunción con la pasión de la *espera*: la espera de los resultados satisfactorios. De la misma manera, se observó que tal espera puede ser simple (cuando se desea la conjunción con el objeto de valor) o fiduciaria (cuando además de esperar la conjunción con el objeto, se espera la acción de un segundo sujeto de hacer para tal propósito). Así, se establece una especie de contrato virtual, pues según Greimas solo existe en la cabeza del sujeto en estado de espera, entre las partes. Dicho contrato presupone la existencia de términos con los que se relaciona el sujeto de estado como la confianza, la fiducia, la espera, la seguridad, la esperanza, entre otros. Por lo tanto, para determinar la respuesta a la pregunta citada en el párrafo anterior sobre los actores que ocupan los roles de sujetos de hacer en los que las enunciatoras tienen puesta su confianza, se rastrea tanto el corpus de la fase anterior y la fase ulterior. En primera instancia, se encuentra en la fase posterior en siguiente enunciado:

*También le agradezco mucho a Dios, a todas mis profesoras y a mis padres*²⁴⁰

Se visualiza que la acción de agradecer se efectúa siempre y cuando se haya obtenido un beneficio. Aproximando la definición de la palabra *gratitud* en el diccionario se tiene: *sentimiento que nos obliga a estimar el beneficio o favor que*

²⁴⁰ Anexo E. Relato 3.

*se nos ha hecho o ha querido hacer, y a corresponder a él de alguna manera*²⁴¹. Las enunciadoras agradecen al sujeto de hacer en el que se depositó la confianza para la conjunción con los buenos resultados o con el objeto de valor. Según lo anterior, la espera fue puesta en buenas manos pues se logró lo deseado y, en consecuencia, ese beneficio o favor recibido conlleva a que se sienta gratitud. Se evidencia, entonces, a tres actores ocupando el rol actancial de sujeto destinador manipulador: Dios, las profesoras y los padres de familia. Se configuran como sujetos que permitieron o facilitaron la conjunción, por lo tanto, como aquellos en quienes las enunciadoras confiaban.

Además, en uno de los discursos de la fase previa se vislumbra una reincidencia en la acción destinadora del actor *Dios*:

*pero al final con ayuda de Dios se (sic) que todo saldrá muy bien*²⁴²

El enunciado permite ver el estado disfórico con una mayor intensidad en el momento previo a la prueba mientras que al final, cuando se lleve a cabo la performance, se hace evidente un descenso en el nivel de la intensidad asociado con la *esperanza o tranquilidad* que genera *la ayuda de Dios* en concordancia con lo dicho por la estudiante. En ese sentido, se tiene una disminución de la intensidad, conjugada con el despliegue de la extensión. Se obtiene entonces lo que Fontanille conoce como un esquema descendente o esquema de decadencia.

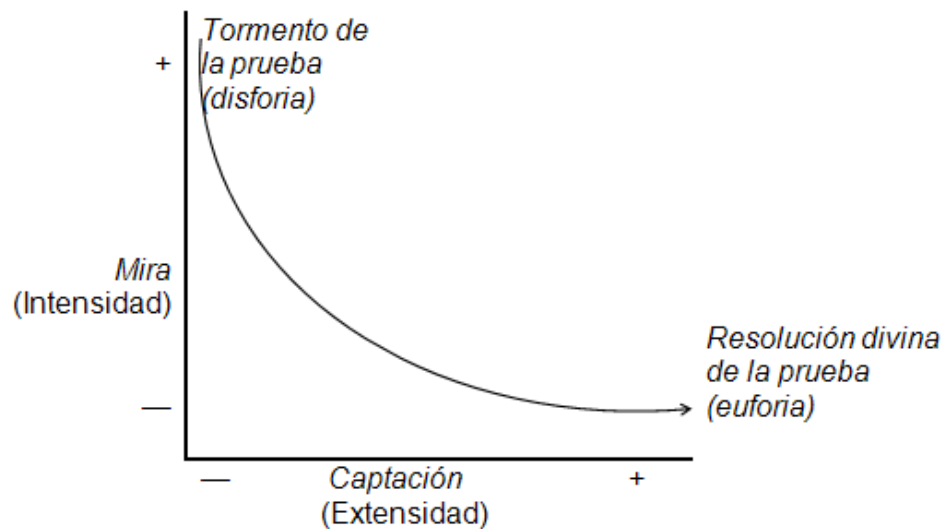
El esquema de la figura 19 hace visible una disminución en la intensidad en cuanto al tormento que genera la prueba en el momento previo. Pero se evidencia la presencia del actante Dios para la correcta resolución de la prueba y, por lo tanto, disminuye también la intensidad a partir de la esperanza. Este tipo de esquema va desde el acento de la intensidad en un primer momento a la calma

²⁴¹ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

²⁴² Anexo C. Relato 3.

procurada por el despliegue en la extensión en un segundo momento. Esto es lo que ocurre cuando a través del tiempo la intensidad disminuye porque el examen ya no representa una presión y por la esperanza que se tiene de obtener buenos resultados con la colaboración de Dios.

Figura 20. Disminución de la disforia que genera la prueba en el esquema tensivo.



En el primer momento el sujeto se conjunta con el *querer* ingresar y *ser* profesional, pero al mismo tiempo con un *no querer hacer*, presentar la prueba, que posibilita la conjunción o no con tales objetos. Al final se obtiene calma virtualizada mediante el *poder* que otorga Dios al permitir que se responda adecuadamente y se obtengan los resultados esperados. Entonces, se muestra la presencia del actor Dios para la correcta resolución de la prueba y, por lo tanto, disminuye la intensidad a partir de la esperanza: la enunciadora espera la acción de Dios para la conjunción con el objeto de valor: los buenos resultados. Por lo tanto, este actor está configurado como un sujeto de hacer pues, según la enunciadora, lleva a cabo la acción de conjuntarla con el objeto deseado.

Sin embargo, además de los tres actores identificados hasta el momento posicionados como destinadores manipuladores (Dios, profesoras y padres), se hayan enunciados que permiten ver que las mismas enunciantoras también ocupan esta posición. Por lo tanto, se observa nuevamente una forma de sincretismo actancial: las enunciantoras ya no en la posición de sujetos destinadores judicadores que sancionan la conjunción con el objeto de valor, sino en el rol actancial de sujetos destinadores manipuladores, por ejemplo:

*Durante el transcurso de este año me **esforcé** (sic) mucho por obtener un buen resultado²⁴³*

*Sé que el **esfuerzo** de este año valió la pena [...]²⁴⁴*

La palabra *esfuerzo* y el pronombre personal en primera persona del singular *me* permiten ver que es un trabajo realizado por ellas mismas para lograr la conjunción con lo deseado. En ese sentido, se afirma que son manipuladoras de ellas mismas pues realizan una acción que redundaba sobre sí: esforzarse. No obstante, más adelante en el análisis de la categoría llamada *autosanción*, se retomarán los enunciados que tengan que ver con el esfuerzo personal para la performance. En esta parte, se ejemplifica que la posición de sujeto destinador manipulador también es ocupada por el sujeto que hace la acción a manera de sincretismo actancial. En consecuencia, se observa cómo el sujeto de hacer (enunciantoras) se encuentran no solo en esta posición sino en las de sujeto destinador manipulador y sujeto destinador judicador.

Como se ha dicho, la pasión que se analiza en este apartado es la satisfacción que implica cuatro actantes que fueron mencionados más arriba (destinador manipulador, destinador judicador, sujeto de hacer y objeto de deseo). A continuación se pretende realizar la caracterización modal del sujeto que

²⁴³ Anexo E. Relato 1.

²⁴⁴ Anexo E. Relato 3.

experimenta esta pasión. Establecer las modalidades evidentes en los discursos que profieren las enunciantoras, cobra total trascendencia para analizar cualquier tipo de pasión puesto que un primer paso para vislumbrarla o descubrirla consiste en hacer un análisis modal del sujeto enunciador.

i. Determinación modal del sujeto pasional satisfecho. Para precisar la fase pasional del discurso, es necesario establecer las determinaciones modales de las enunciantoras en su *estar ser* después de la performance. Se define, entonces, la identidad modal del sujeto que experimenta la pasión de la satisfacción:

a. El poder. En esta fase aparece evidentemente la modalidad del *poder* que otorgan los resultados para ingresar a cursar estudios superiores. Enunciados como los siguientes permiten configurar esta idea:

*Logré todos mis propósitos y podré entrar a la universidad que quiera*²⁴⁵

Explícitamente, se muestra la perífrasis verbal *podré entrar*, además, el verbo *entrar* se traduce como una acción, es decir, representa un enunciado de *hacer*. Para Eduardo Serrano esta combinación entre el poder y el hacer representa la competencia potestiva del sujeto. De esta forma, para entender el concepto de competencia, se debe pensar en el concepto de *acto* que según Greimas es un *hacer-ser*, un paso de la potencialidad a la existencia. Actuar es sinónimo de *performancia* y se identifica con la modalidad del hacer que produce un estado o cambio de estado según la junción del sujeto con objeto. Por lo tanto, el acto implica dos conceptos: 1. El *hacer* (entendido como un enunciado de hacer donde el sujeto y el objeto establecen una transformación) y 2. El *ser* (enunciado de estado donde el sujeto y el objeto establecen relaciones de junción). Y si el acto es

²⁴⁵ Anexo E. Relato 1.

un *hacer-ser*, la competencia es *lo que hace ser*, son condiciones previas y presupuestos que hacen posible la acción²⁴⁶.

Para Serrano, una performance presupone competencia modal cognitiva (saber-hacer) y potestiva (poder-hacer). También una motivación modal volitiva (querer-hacer) y deóntica (deber-hacer). El poder, modalidad evidente en el enunciado citado, es entendido como disponer las condiciones objetivas y medios materiales para la ejecución de un programa narrativo²⁴⁷. Esto es lo que ocurre cuando se obtienen los resultados, son configurados como un medio externo o una condición para desempeñar una acción, en este caso se trata del ingreso a la educación superior.

Asimismo, la modalidad del poder relacionada con el hacer se lexicaliza según Greimas como *libertad*²⁴⁸, y es de forma precisa lo que se muestra en el enunciado: los resultados otorgan el poder de ingresar a la universidad anhelada, dan la libertad de elegir la mejor opción de formación, esto según la última parte del enunciado *que quiera*.

También, el siguiente fragmento permite visualizar la modalidad que se analiza:

*Sé que estos resultados obtenidos me ayudarán a entrar más fácilmente a la
universidad*²⁴⁹

El poder es visto en la expresión *me ayudarán a entrar*, o sea, los resultados facilitan el ingreso a la universidad, en pocas palabras, otorgan el poder de acceder al centro educativo superior. Además, si se hace un análisis de esta

²⁴⁶ Cfr. SERRANO OREJUELA, Eduardo. "El concepto de competencia en la semiótica discursiva" *Op. cit.*, p. 5-8.

²⁴⁷ *Ibíd.*, p. 15.

²⁴⁸ GREIMAS, A.J. COURTÉS, J. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje. *Op. cit.*, p 308.

²⁴⁹ Anexo E. Relato 3.

expresión desde el punto de vista de la enunciación presupuesta, es posible ver que los resultados también otorgan un *poder* a las enunciantoras que las posicionan por encima de otros sujetos que llevaron a cabo la performance, esto es, estudiantes de otras instituciones escolares. Los puntajes obtenidos jerarquizan el ingreso a los claustros académicos en cuanto a los cupos universitarios.

Sin embargo, el poder no solo es visto en relación con un hacer, es decir, con el ingreso a la educación, también se visualiza modalizando al enunciado de estado *ser*. Se trata entonces de un *poder ser*, expresión que se traduce semánticamente como *posibilidad*²⁵⁰. Según esto, el hecho de poder acceder a la universidad determina, a su vez, la *posibilidad* de ser profesionales.

b. El saber. Las modalidades del saber y del poder se incluyen dentro de lo que se conoce en semiótica como *competencia*. Por una parte el saber tiene estrecha relación con el conocimiento de algo; esto implica un objeto de saber. Greimas habla de esta modalidad en relación con el objeto; al respecto el autor afirma:

El discurso es visto como un hacer, es decir, como una actividad cognoscitiva, o bien como un ser o un estado de saber. Así pues, el saber-hacer aparece como lo que hace posible esta actividad: como una competencia cognoscitiva (que puede interpretarse como una “inteligencia sintagmática”, como una habilidad para organizar las programaciones narrativas); el saber ser, como lo que sanciona el saber sobre los objetos y garantiza la calidad modal de ese saber: es decir como una competencia epistémica²⁵¹.

De acuerdo a la cita anterior, Eduardo Serrano propone una bifurcación del concepto de saber. Se tiene que el saber se vincula con el objeto en relación con los enunciados de estado y de hacer, según Serrano, esto “implica que se trata de

²⁵⁰ GREIMAS, Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. *Op. cit.*, p. 308.

²⁵¹ GREIMAS, Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. *Op. cit.*, p. 345

un saber sobre el ser (lo que fue, lo que es, lo que será) y el hacer (lo que se hizo, lo que se hace, lo que se hará) o, si se prefiere, sobre los estados y procesos pasados, presentes y/o futuros del mundo enunciado”²⁵². Lo anterior permite distinguir entre el saber proposicional y el procedimental, el primero permite que el sujeto se haga una representación del estado actual en que se halla, de las acciones pasadas, propias y ajenas, que lo han llevado a tal estado y, por anticipado, del estado en que quiere y/o debe encontrarse: se trata de un *saber sobre el ser (presente y futuro) y sobre el hacer (pasado)*; asimismo, le permite diseñar el programa narrativo que necesita ejecutar para alcanzar el estado deseado o debido: se trata de un *saber qué hacer*. Por su parte, el saber procedimental le permite ejecutar dicho programa narrativo: se trata de un *saber cómo hacer*. Saber que le permite al sujeto actualizar y realizar un programa narrativo virtual (un hacer); es decir, del saber cómo habilidad ejecutiva²⁵³.

Una lectura del corpus permite extraer los siguientes fragmentos en los cuales las enunciativas se muestran conjuntas a la modalidad del saber. En este caso se habla del conocimiento de la prueba, de la situación, de las preguntas, pero también, de la situación consecuente a la obtención de los buenos resultados. Por ejemplo:

*Recuerdo el miedo que me daba **saber** que el examen que iba a presentar iba a determinar prácticamente mi vida*²⁵⁴.

De acuerdo a lo visto, el enunciado se basa en el *saber sobre el ser*, según esto, la enunciativa conoce las implicaciones de los resultados del examen desde el momento anterior a los resultados de la prueba y, por esta razón, se configura el miedo como la pasión experimentada en la fase anterior a la presentación de la

²⁵² SERRANO OREJUELA, Eduardo. “El concepto de competencia en la semiótica discursiva”. *Op. cit.*

²⁵³ *Ibíd.*

²⁵⁴ Anexo E. Relato 3.

prueba. En consecuencia, tal saber se relaciona con el *ser* del examen. Otro fragmento relacionado con el saber sobre el ser es:

*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 conocimientos²⁵⁵*

Concretamente, el saber es manifiesto en la expresión *nos damos cuenta* que puede ser equiparado con el hecho de apropiarse de un saber. En pocas palabras con *saber sobre* ese algo. Pero ese algo no está asociado al ICFES como examen sino como institución que organiza las pruebas para evaluar. De acuerdo con esto, los resultados se constituyen como una evidencia para mostrar la forma en la que la organización evaluadora sanciona los conocimientos de las personas que lo presentan. Este hecho es visto de forma eufórica y se muestra en el adjetivo comparativo en grado de superioridad *más objetiva*, expresión que implica un contraste con otras formas de evaluar no explícitas pero valoradas disfóricamente. Así, se configuran otros actantes destinadores judicadores diferentes al ICFES que emplean estrategias menos objetivas para sancionar las competencias de los estudiantes.

De otra parte, también es posible revisar enunciados que se encuentran en concordancia ya no con el *ser*, sino con el *hacer*. Ejemplo de ello es el siguiente:

***Sé** que estos resultados obtenidos me ayudarán a entrar más fácilmente a la universidad²⁵⁶*

En el fragmento anterior el saber se encuentra vinculado con el *saber sobre el hacer*, pero en relación con un tiempo futuro. Dicho hacer es el hecho de ingresar

²⁵⁵ Anexo E. Relato 2.

²⁵⁶ *Ibidem*.

a la universidad. Desde el momento de la enunciación, se realiza una prospección que permite visualizar un tiempo posterior eufórico constituido por el hecho de acceder a la educación superior. También, en este enunciado es posible observar que existe un *saber sobre el ser* de los resultados, es decir, sobre la importancia que tiene la conjunción con los resultados satisfactorios para el ingreso a la educación. Adicionalmente, este otro enunciado se asocia con el hacer:

*Sé que el esfuerzo de este año valió la pena*²⁵⁷

El saber aquí es igualmente hacia el hacer, pero ya no de la prueba sino de la acción efectuada por la enunciativa; es decir, de sus competencias para la acción y la preparación para la performance. El conocimiento radica en el hecho de darse cuenta que si se lleva a cabo una acción (esforzarse), se obtienen los resultados esperados. Un análisis más profundo sobre el esfuerzo manifestado en los enunciados es retomado más adelante en el apartado sobre la preparación para la performance.

c. El querer. Igual que en el análisis de la motivación y la intención hecho en la primera parte del estudio sobre los discursos proferidos de la prueba en la etapa previa a la presentación, aquí también se hace evidente la modalidad del *querer* (que junto con el *deber* producen la motivación o la intención según el enunciado sobre el cual actúen: el hacer o el ser, respectivamente).

El rastreo por el corpus permite identificar fragmentos vinculados con el *querer hacer*: el querer ingresar a la universidad:

*Podré entrar a la universidad que quiera*²⁵⁸

²⁵⁷ Anexo E. Relato 3.

²⁵⁸ Anexo E. Relato 1.

En este enunciado se actualiza el querer: por una parte, se evidencia el deseo de acceder a la universidad, y de otra parte, el querer seleccionar el centro universitario. Lo mismo ocurre en el siguiente apartado:

*Estos resultados obtenidos **me ayudarán** a entrar más fácilmente a la universidad²⁵⁹*

También, el querer es visto aquí de manera implícita, la enunciadora muestra su querer en la expresión *me ayudarán*. De forma superficial, es decir, en un nivel actorial, tal enunciado configura la idea de cooperación para lograr un fin: ingresar a la universidad. Por lo tanto, se muestra el rol de los resultados como un sujeto que ayuda para hacer que el sujeto entre en conjunción con el objeto de deseo. Sin embargo, el examen también hace que otros hagan, en este caso, que otros admitan a la persona en la universidad. Desde este punto de vista, se configura una manipulación pues *hace hacer* a otros sujetos: los que toman las decisiones del ingreso o no de un estudiante a la universidad. En el nivel actorial el examen es configurado como un actor que ayuda pero en un nivel actancial se produce una manipulación.

Una última expresión faculta pensar el *querer hacer* en contraposición al temor sentido en la fase previa a la presentación de la prueba. Aunque se desea acceder a la educación superior, el examen representaba una preocupación por las consecuencias que se generan de los resultados.

Este examen era una de las grandes preocupaciones que tenía este año puesto que del resultado depende mi futuro (universidad, carrera, vida...)²⁶⁰

La preocupación evaluada en tiempo pretérito, visible con los verbos *era* y *tenía*,

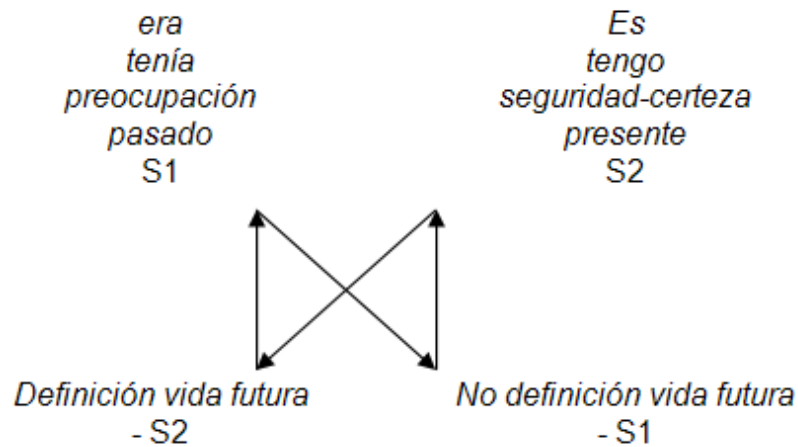
²⁵⁹ Anexo E. Relato 3.

²⁶⁰ Anexo E. Relato 5.

significa que en el presente esta situación ya no se tiene. Esto básicamente por las contraposiciones entre las formas verbales: *era* vs *es* y *tenía* vs *tengo*. Situación que da lugar a una oposición más general entre la *preocupación*, en un tiempo anterior, y la *seguridad* y la *certeza*, en un tiempo presente. Tales contrariedades radican en el hecho de poder definir el futuro caracterizado por varios objetos explícitos, estos son: la *universidad*, en primera medida, y con ella la *carrera* a estudiar, en consecuencia, la *vida* futura o la dedicación laboral de la enunciativa. Sin embargo, los puntos suspensivos implican que no son los únicos elementos que hacen parte del futuro, sino que existen otros que no son precisados.

Proyectados los términos anteriores en el cuadrado semiótico, es posible ver las relaciones de oposición y contrariedad entre la seguridad, la preocupación, la definición de la vida futura y los tiempos pasado y presente:

Figura 21. Oposiciones entre la preocupación y la seguridad.



El esquema hace visibles las relaciones entre *la seguridad* o la *preocupación* por *definir el futuro*, se hace claro que la variación o el tránsito por estas oposiciones se encuentra en el hecho de conocer los resultados. El *presente* está caracterizado por la *seguridad* que otorgan los buenos resultados obtenidos,

mientras que en el *pasado*, la enunciadora se encontraba conjunta a la *preocupación* por el futuro, debido a las posibilidades de conjunción con un resultado no deseado y que, consecuentemente, impedirían el acceso a la universidad y, de acuerdo con la enunciadora, marcarían negativamente el futuro.

Según lo anterior, el *querer hacer* se halla en la preocupación que generaba el examen para la conjunción con la educación superior. Asimismo, se encuentra explicitado en la expresión *del resultado depende mi futuro*. Del verbo *dependen* se pueden actualizar las siguientes acepciones: 1. *Estar subordinado a una autoridad o jurisdicción*. 2. *Producirse o ser causado o condicionado por alguien o algo*. 3. *Estar o quedar al arbitrio de una voluntad*²⁶¹. Por lo tanto, el futuro de la enunciadora está condicionado por los resultados.

d. El deber. De la misma manera que en la fase anterior a la presentación de la prueba donde se evidenciaba como una modalidad imperante el *deber*, en la instancia posterior también se hace visible. En la primera etapa se definía el deber como una de las modalidades que junto con el querer determinaban la intención y la motivación del sujeto que presenta la prueba. Además, el principal *deber* evidenciado era la presentación de la prueba como una obligación que se imponía unilateralmente dada la condición de estudiantes de undécimo grado que deben efectuar el programa narrativo de la resolución del examen de estado. Esto también es reiterado en el relato número cuatro posterior a la entrega de los resultados:

*El ICFES es un examen obligatorio para el ingreso a las universidades*²⁶²

El deber es visto en el lexema *obligatorio*, término de cuyas acepciones en el diccionario es posible actualizar la siguiente: *imposición o exigencia moral que*

²⁶¹ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

²⁶² Anexo E. Relato 4.

debe regir la voluntad libre.²⁶³ Se sanciona de la misma manera que como se hacía en la primera parte de análisis: un sujeto que *debe* ejecutar una acción de forma inamovible.

No obstante, otra manifestación del deber que se vislumbra en una de las enunciatoras recae sobre la preparación para la performance:

*Se le **debe** tomar con mucha seriedad y responsabilidad*²⁶⁴

Aquí, también, se muestra la expresión de la modalidad del *deber* pero relacionada con el tiempo antes de presentar el examen, lo que constituye tomar la prueba con *seriedad y responsabilidad* en la preparación para su ejecución.

Según lo anterior, el *deber* está relacionado con el tiempo anterior a la prueba: el deber presentarla y el deber prepararse para presentarla. Por lo tanto, es una modalidad *realizada*, en la medida en que da cuenta del momento previo pero enunciado en la fase posterior a la entrega de los resultados.

Para ilustrar mejor las modalidades que se han visto, la tabla 10 las sintetiza. Se encuentra, a un sujeto caracterizado por las modalidades del *poder*, *querer* y *saber* pero, ¿qué ocurre con el *deber* en los discursos posteriores a la presentación de la prueba? Se puede pensar que dicha modalidad hace referencia a la etapa previa y que desaparece en el momento cuando se presenta la prueba, pues ya se ha desarrollado uno de los programas narrativos que es necesario efectuar como sujetos en estado de escolaridad. Desde el punto de vista de los modos de existencia discursivos, el deber no se encontraría *actualizado* en esta fase sino *realizado*.

²⁶³ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

²⁶⁴ Anexo E. Relato 5.

Los análisis de discursos previos permiten ver que el querer ingresar a la universidad y el querer ser profesionales tienen de fondo un deber social. Aparece un *deber* recubierto y actualizado en el discurso por un *querer*. Esto es precisamente lo que se analizaba en el capítulo dedicado a explicitar desde cuándo se ha institucionalizado el deber de escolarización y preparación de profesionales para la vida productiva. Se observa que cuando se consolida la escuela graduada, se desarrolla un proceso escalonado de escolarización de la población, situación que se constituye como un factor de diferenciación social fundamental pues representa uno de los principales indicadores de desarrollo social y humano. Entonces, se puede decir que la modalidad del *deber*, aunque no se encuentra enunciada en estos discursos posteriores, se halla subyacente al querer ingresar a la universidad y ser profesionales.

Tabla 10. Modalidades del sujeto satisfecho por los resultados.

MODALIDAD	SITUACIÓN
<i>Poder</i>	<p>Los resultados obtenidos otorgan un <i>poder hacer</i> a las estudiantes: <i>pueden</i> ingresar a la universidad anhelada, situación que es traducida como <i>libertad</i> de elegir el centro educativo superior. Asimismo, los resultados las posicionan por encima de estudiantes de otras instituciones que se configuraban como antisujetos en la competencia por obtener un cupo universitario.</p> <p>De igual manera, se hace evidente un <i>poder ser</i> traducido como <i>posibilidad</i>, según esto se habla de la posibilidad de ser profesionales.</p>
<i>Saber</i>	<p>En esta etapa la prueba de estado verdadera ya se conoce y también los resultados. El saber previo que se tenía es reiterado. Pero ese saber no está únicamente focalizado hacia el <i>hacer</i> sino también hacia el <i>ser</i> tanto de la prueba, sus implicaciones y las competencias de ellas mismas.</p>
<i>Querer</i>	<p>Al igual que en la fase previa a la presentación de la prueba, las estudiantes continúan conjuntas con el <i>querer hacer</i>: querer ingresar a la educación superior.</p>

Con el fin de determinar la pasión del momento posterior, fue indispensable hacer una aproximación a las modalidades presentes en el discurso de las enunciantoras. Un paso anterior para identificar las pasiones es hacer una caracterización modal del sujeto. Al respecto Fontanille afirma:

Desde el momento en que las modalidades se convierten en valores modales, se basan, en una regulación perceptiva y sensible: un cuerpo sintiente “resiente” la intensidad y la extensión modal; el observador reconoce ahí un rol o una actitud, es decir, la identidad transitoria de un actante. Estos roles o actitudes modales son, también, al menos virtualmente, roles o actitudes pasionales, puesto que se relacionan con el afecto y la sensibilidad²⁶⁵.

En concordancia con la cita anterior, el afecto y la sensibilidad son expresiones que conectan la determinación modal y la pasional. Es por ello que antes de pasar al análisis de la pasión, fue indispensable reconocer las modalidades imperantes en los discursos de las enunciantoras. No obstante, los valores que se construyen en el discurso y que son producto de las prácticas sociales que se entretajan en la sociedad, también constituyen un punto importante en la valoración, es decir, no solo el componente pasional desencadena el tipo de sanción que un enunciador hace con respecto de una situación, sino que los valores o axiologías determinan de igual modo las valoraciones.

Por lo tanto, como se ha identificado la satisfacción como la pasión evidente en esta parte del análisis, seguidamente se precisan las fases de este estado pasional en el esquema canónico tal y como se hizo con el miedo en la etapa previa a la presentación de la prueba.

ii. Proyección de la satisfacción dentro de las fases del esquema pasional canónico. Las pasiones son susceptibles de esquematización dentro de unos

²⁶⁵ FONTANILLE, Jacques. *Semiótica del discurso. Op. cit.*, p.154-155.

parámetros establecidos que permiten visualizarla y estudiarla de manera más eficaz. De esta manera, teniendo definidas cada una de las etapas del esquema pasional canónico, como se hizo en el apartado anterior, seguidamente se establece cada una de las fases a partir de la nueva pasión que se ha identificado como imperante en este punto: la satisfacción.

En primera instancia, dentro del momento conocido como el *despertar afectivo*, manifestado por la presencia externa que afecta al sujeto, se establece la figura de los resultados del examen presentado. Enunciados que apoyan lo anterior son:

*[...]Después de recibir los resultados me sentí muy satisfecha [...]*²⁶⁶

*[...]Ahora que tengo los resultados en mis manos [...]*²⁶⁷

*[...]Me parece que fue una experiencia en donde puedo **ahora con los resultados**, decir que [...]*²⁶⁸

Los términos resaltados permiten concretar a *la entrega de los resultados* como la situación que hace que se desencadene la pasión que se analiza. Dentro de esta etapa también se dice que el sujeto patémico experimenta una modificación en el ritmo corporal. Esta última puede ser una variación hacia un ritmo lento o acelerado; la expresión del primer enunciado *muy satisfecha* implica una intensidad y un ritmo distinto de la pasión dado que del adverbio de cantidad *muy*, se obtienen algunos sinónimos como: *todo, mucho, cantidad, grandemente, considerablemente, inmensamente, enormemente*²⁶⁹. Por lo tanto, se encuentra un incremento en la mira del sujeto que espera el conocimiento de los resultados.

Dentro de la segunda fase, llamada *disposición pasional*, se precisa el género de la pasión (satisfacción) y las enunciatoras forman una imagen mental de la

²⁶⁶ Anexo E. Relato 1.

²⁶⁷ Anexo E. Relato 2.

²⁶⁸ Anexo E. Relato 5.

²⁶⁹ Diccionario de sinónimos y antónimos, Barcelona: Océano, 1997.

misma al adquirir los resultados. Imaginan escenarios relacionados con la pasión que experimentan, construyen simulacros que generarán el placer que desencadenan los resultados. Además, recrean las consecuencias que esto trae: adquirir los objetos que se han deseado. Evidencia de esto es el siguiente fragmento:

Sé que estos resultados obtenidos me ayudarán a entrar más fácilmente a la universidad y a ayudar al colegio²⁷⁰

En el ejemplo, se muestra el uso del tiempo futuro que proyecta los simulacros contruidos en un tiempo posterior a la entrega de los resultados. Se construyen escenarios tanto para la enunciadora como para el colegio al que representa. Se maquina así la posibilidad de euforia de la que se tiene certeza, pues ya existe la conjunción con este objeto de valor, es decir, los resultados. Por una parte, el sujeto ingresará a la universidad y, por otra, la imagen del colegio se verá beneficiada. Otro ejemplo que muestra la proyección de simulacros en torno al ingreso a la universidad es:

*Después de recibir los resultados me sentí muy satisfecha, feliz, logré todos mis propósitos y **podré entrar** a la universidad que quiera²⁷¹*

El tiempo futuro en la perífrasis verbal *podré entrar* constituye que la enunciadora haga una prospección de sí misma en un escenario diferente, es decir, la universidad. Además, esta situación es aunada a la satisfacción que desencadena este hecho.

El *pivote*, es el instante de la transformación pasional. Se le da sentido a la alteración (despertar afectivo) y se conoce la imagen que precede (disposición).

²⁷⁰ Anexo E. Relato 3.

²⁷¹ Anexo E. Relato 1.

Aquí las enunciatoras están dotadas de un rol pasional identificable. El conocimiento de los resultados es el *pivote* que permite el cambio de la pasión donde se empieza a experimentar un sentimiento de satisfacción. De esta manera, el escenario de beneficios que traerán los resultados es visto como inminente y emerge la situación de plena complacencia, gozo y agrado por lo logrado hasta el momento. Los enunciados descritos muestran cómo se enuncia que es después de la entrega de los resultados que se genera tal transformación en la sensibilidad del sujeto sintiente: **Después de recibir los resultados [...]**²⁷², **ahora que tengo los resultados en mis manos [...]**²⁷³ son enunciados que muestran el tiempo anterior y posterior del conocimiento, siendo configurado el momento posterior como aquel cargado de la satisfacción.

La *emoción*, es la cuarta fase del esquema y tiene que ver con la exteriorización o socialización de la pasión que se experimenta. Se le conoce como una consecuencia observable del pivote pasional. En pocas palabras, se hacen visibles los signos que constatan que el sujeto se encuentra afectado pasionalmente; se presenta una manifestación somática de la pasión. Dados los resultados, se consideran como reacciones eufóricas cada una de las manifestaciones en el léxico pasional, es decir, desde la enunciación enunciada se observan enunciados que dan cuenta de tales manifestaciones corporales en la enunciación presupuesta, de esta manera, las palabras se constituyen como somatizaciones de aquello que se siente y por ello expresiones como *satisfecha, muy, feliz, logré, puedo*, etc., representan las manifestaciones de la pasión que el enunciator experimenta.

Por último, es en la etapa de la *moralización* desde donde las enunciatoras emiten sus impresiones sobre la prueba. Quiere decir que los enunciados que se analizan son estudiados desde esta etapa del esquema canónico. Aquí

²⁷² Anexo E. Relato 1.

²⁷³ Anexo E. Relato 3.

reconocen la complejidad de la prueba y el nivel de preparación para llevarla a cabo. Además, en esta fase se conocen todas las etapas anteriores y se valoran el recorrido efectuado, incluyendo el momento previo para la presentación de la prueba y la fase posterior a la entrega de los resultados. Con esta etapa, la pasión revela los valores sobre los cuales se funda y que son confrontados con los de la comunidad para, finalmente, sancionados positivamente. Ejemplo:

*Logré todos mis propósitos y podré entrar a la universidad que quiera*²⁷⁴
*Al haber alcanzado mis metas puedo decir que me encuentro satisfecha con mis resultados*²⁷⁵

En esta etapa se reconoce la plena confianza y seguridad que otorgan los resultados. Además, se genera la sanción que ellas mismas emiten sobre la prueba, sus competencias y la preparación para efectuarla. Es esto lo que se analiza con mayor detalle en el siguiente apartado.

A manera de síntesis se presenta el siguiente esquema con cada una de las etapas mencionadas dentro del esquema pasional canónico:

Figura 22: Etapas del esquema canónico pasional de la satisfacción.



²⁷⁴ Anexo E. Relato 1.

²⁷⁵ Anexo E. Relato 5.

El esquema muestra la síntesis del desarrollo pasional en el caso de la satisfacción que genera el conocimiento de los resultados positivos. Se enfatiza en que los enunciados sobre las apreciaciones del examen se hacen desde la fase de la *moralización*. Ahora que el sujeto se halla conjunto con el objeto de valor que deseó en la etapa previa a la presentación de la prueba. En el siguiente apartado se pretende visualizar qué tanto condiciona el conocimiento de los resultados la forma de concebirse o valorarse a sí mismas y, en consecuencia, a la prueba nacional.

3.2.2.2 La autosanción: una forma de sincretismo actancial. En esta parte del análisis se presentan las valoraciones que las enunciatoras hacen de la acción realizada por ellas mismas después del conocimiento de los resultados. En consecuencia, emiten juicios epistémicos sobre su propio hacer o sobre la fase de acción. Para este caso, se habla de un *sincretismo actancial* pues se evidencia *reflexibilidad* en la medida en que el sujeto que actuó se orienta sobre su propio hacer para valorarlo conforme a una escala de valores enmarcada en un universo axiológico.

El análisis de la autosanción cobra trascendencia en la medida en que las valoraciones que las enunciatoras realizan de la prueba de estado dependen en gran medida de las sanciones que ellas profieren sobre sí mismas. De la misma manera, la valoración positiva del examen va ligada a la protección de la identidad con el fin de mostrar una imagen como sujeto competente, es decir, los análisis permiten ver que si el desempeño en los resultados es positivo, la autosanción será también de este tipo. Para mostrar las relaciones con la defensa de la imagen personal proyectada a los otros, se recurre a los postulados desarrollados Goffman en el libro *La presentación de la persona en la vida cotidiana*.

Con el fin de puntualizar el análisis, se ha definido como una categoría axial el *nivel de preparación* que las enunciatoras manifestaron tener. Dentro del

esquema narrativo canónico tradicional que propone Greimas, corresponde a una judicación de la etapa de *calificación* o prueba calificante, momento en el que el sujeto de hacer se conjunta con las competencias necesarias para la prueba decisiva.

i. Valoraciones sobre la preparación para la performance. Un sub-eje dentro de la *autosanción* se encuentra constituido por los procedimientos que se efectuaron en la prueba calificante: cuando el sujeto adquiere las competencias necesarias para la actuación. Por eso, la valoración emitida recae en la fase previa o tiempo anterior a la performance; las enunciatoras hacen una reflexión sobre las maneras que adoptaron para ejecutar el programa narrativo central: la presentación del examen. Fragmentos como los siguientes permiten configurar tal idea:

*Durante el transcurso de este año me **esforsé** (sic) mucho por obtener un buen resultado²⁷⁶.*

*Sé que el **esfuerzo** de este año valió la pena [...] Estoy realmente satisfecha al saber que todos estos años no pasaron en vano²⁷⁷.*

*Puedo ahora con los resultados decir que es para enseñar que todo gran **esfuerzo** (sic) es recompensado (eso fue para mi (sic)). [...] al final **si hubo dedicación** se verán (sic) en los resultados²⁷⁸.*

Se observa como término recurrente el lexema *esfuerzo*. La acción de esforzarse es situada dentro de la escala mensurativa que corresponde al año cuando se cursa undécimo, ejemplo: *Durante el transcurso de **este año** me **esforcé** [...], [...] esfuerzo de **este año** valió la pena [...]* Sin embargo, en la segunda parte del relato dos, se mencionan varios años de escolaridad al decir *todos estos años*, haciendo referencia al tiempo de formación académica.

²⁷⁶ Anexo E. Relato 1.

²⁷⁷ Anexo E. Relato 3.

²⁷⁸ Anexo E. Relato 5.

En el diccionario de la Real Academia se asocia el lexema *esfuerzo* con los siguientes significados: 1. *Empleo enérgico de la fuerza física contra algún impulso o resistencia.* 2. *Empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades*²⁷⁹. Según esto, se muestra una acción para estar en contraposición a alguna situación o actor que implique dificultad o alguna clase de resistencia. Por tanto, la existencia de una oposición implica un actante antisujeto, pero ¿cuál es el actor o los actores que ocupan el rol actancial de antisujetos a los que se enfrentaron las enunciatoras para hacer dicho esfuerzo? Si se revisan los enunciados citados se encuentra expresiones como *me esforcé*, de esta manera, la primera persona configura el actor *yo* cuya negación actualiza a un sujeto que no se esfuerza. Por lo tanto, es preciso decir que tal rol actancial está ocupado por la parte del sujeto que no desarrolla tal esfuerzo.

S→O←AS

S→Sujeto que se esfuerza

O→Buenos resultados

AS→ Antisujeto: sujeto que no se esfuerza

En este punto es claro hacer la distinción entre el objeto deseado y el objeto no deseado: se ha visto que el objeto de valor que desean las enunciatoras son los resultados satisfactorios, en consecuencia, el objeto no deseado son los malos resultados. Para lograr la conjunción con aquello que se desea (buenos resultados), el sujeto manifiesta necesitar de esfuerzo. A su vez, la acción enérgica mencionada radica en superar la resistencia del antisujeto, de un *yo* que no se esfuerza para impedir estar conjunto con los malos resultados. En esta etapa de la autosanción se encuentra de manera implícita que el mismo sujeto, posterior a la actuación, exalta su capacidad de vencer al antisujeto que era él mismo si no se esforzaba. No obstante, esta acción no es de cualquier tipo dado el uso de adverbios de cantidad y adjetivos calificativos como *mucho* y *gran*,

²⁷⁹ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

ejemplo: *esforcé **mucho, gran** esfuerzo (sic).*

De este modo, los resultados satisfactorios obtenidos son vistos como una consecuencia de tal preparación y tiempo destinado. Básicamente, las enunciatoras sostienen: me esforcé, luego, merezco estar conjunta con un buen resultado. Significa, entonces, que se están configurando como merecedoras de tal premio por su actuación; mientras que en la fase previa, el temor era generado por el desconocimiento de la sanción que se haría a futuro a pesar de tal esfuerzo llevado a cabo.

Por otro lado, se hacen manifiestas otras formas de autosanción cuando las enunciatoras hacen evidente el cumplimiento de las metas propuestas gracias a la conjunción con el objeto de valor. Del mismo modo, valoran de forma positiva las cualidades y capacidades que se tuvieron antes de la prueba. Ejemplo de la autosanción en el cumplimiento de metas es el siguiente fragmento:

*Logré todos mis propósitos y podré entrar a la universidad que quiera*²⁸⁰

Aquí se muestra una forma de autosanción eufórica de dos acciones en tiempos diferentes: en pasado *logré* y en futuro *podré*, hechos que indican valoraciones y estados anímicos positivos. Además, los verbos se muestran conjugados en la primera persona del singular lo que permite ver que la sanción recae sobre las mismas enunciatoras: *(yo) logré, (yo) podré*. De la misma manera, se reitera con la siguiente parte:

*Al haber alcanzado mis metas puedo decir que me encuentro satisfecha con mis resultados*²⁸¹

²⁸⁰ Anexo E. Relato 1.

²⁸¹ Anexo E. Relato 5.

Se evidencia a una enunciadora eufórica valorándose a sí misma de esta forma por lograr la conjunción con el objeto de valor: *alcanzar metas*; de aquí se deriva la pasión que fue analizada anteriormente, es decir, la satisfacción como producto de la conjunción con el objeto de valor. Además, el uso del pronombre posesivo *mis* (metas), *mis* (resultados) permiten ver que la satisfacción es por el logro efectuado por la enunciadora. Igualmente, es posible ver cómo obtener resultados favorables es valorado de manera eufórica y se piensa como el fin último en una de las etapas de la escolaridad, esto da lugar a pensar que el hecho de *alcanzar las metas* se relaciona con *alcanzar* la posibilidad de ingresar a un claustro universitario para continuar estudios superiores y con ello la profesionalidad.

Bajo el marco de los enunciados citados hasta el momento en los cuales es posible ver las valoraciones eufóricas atribuidas a la posibilidad de ingresar a la universidad, se establece la relación con los valores sociales actualizados en el mundo occidental en donde se le da gran preponderancia a la preparación académica como la opción principal para acceder al mundo laboral. Alberto Precht, politólogo chileno ha escrito diversas reflexiones sobre este tema, una de las ideas desarrolladas gira en torno a la concepción de que para muchos el único camino tiene que ver con estudiar una carrera universitaria, al respecto afirma:

En los últimos años se ha instalado la idea, aceptada tácitamente por todos, de que para ser exitoso en la vida, se debe estudiar en la Universidad y obtener un título profesional. Desde que una persona nace, gran parte de las familias ya piensan en cómo se las arreglarán para que sus hijos puedan ser profesionales y ojalá sean miembros del selecto grupo de carreras profesionales que conforman la Medicina, la Ingeniería y el Derecho. [...] Lo único cierto por ahora es que en la sociedad en que vivimos y el ideal de triunfar y ser exitoso se centra en estudiar una carrera universitaria, así más adelante cuando se es profesional los egresados piensan que fue la decisión más acertada o más

equivocada²⁸².

La cita expuesta muestra algunos de los valores instituidos en el ámbito académico dándole importancia al título universitario. Se cree que el éxito se relaciona con el ingreso a carreras específicas que, de igual manera, son valoradas positivamente en la sociedad.

Finalmente, una última forma de autosanción evidente en los discursos que se analizan tiene que ver con los procedimientos adoptados en el momento previo a la performance. La enunciadora realiza una retrospección para luego formular una conclusión a partir de su propia situación:

Si pudiera decir algo más es que se le debe tomar con mucha seriedad y responsabilidad, pero que la final si hubo dedicación se verán (sic) en los resultados²⁸³

De esta manera, se observa valorándose como sujeto conjunto a las cualidades de la *seriedad* y la *responsabilidad* y la *dedicación*. Al mismo tiempo, se muestra a un sujeto que enuncia una aseveración conforme a las circunstancias que vivió. Por lo tanto, este enunciado representa una forma de ejemplificación de la situación por la que se pasó. La imagen que proyecta la enunciadora es de un sujeto conjunto a los valores de la *responsabilidad*, la *seriedad* y la *dedicación*, por lo cual fue posible la obtención de los resultados satisfactorios. El análisis de estos valores será mostrado en el apartado sobre las valoraciones que se hacen directamente de la prueba, de forma específica, en el nivel de complejidad que se piensa del examen. Aunque es posible afirmar que tales valores: la *seriedad*, la *responsabilidad* y la *dedicación* socialmente son considerados de manera

²⁸² PRECHT, Alberto. La importancia de estudiar en la universidad. ESCOLME virtual. Disponible en: http://escolmevirtual.com/portal/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=16 (página consultada el 1 de septiembre de 2011).

²⁸³ Anexo E. Relato 5.

positiva; y, en consecuencia, un sujeto conjunto a ellos también es valorado de esta manera. En el fragmento citado, la enunciativa obtiene los resultados satisfactorios, posteriormente, afirma que se requieren tales valores para enfrentarse a la performance, de esta manera, se está valorando positivamente como conjunta con estos valores que en el universo axiológico social son valorados de forma eufórica.

Desde cualquier punto de vista las enunciativas se judican de forma positiva independientemente del resultado, valoran positivamente sus competencias y la preparación que tuvieron para llevar a cabo la performance. Asimismo, lanzan juicios epistémicos que las hacen ver como sujetos que pueden ubicarse como *ejemplo* al afirmar que el *esfuerzo* es recompensado y que además radica en la *responsabilidad* y la *seriedad* que se le atribuya al examen. De esta manera, las enunciativas *quieren hacer ver* que así como les ocurrió a ellas, también le puede pasar a otros sujetos que pasen por la prueba y que tengan la disciplina que ellas manifestaron tener durante la fase previa. En pocas palabras, pudieron superar al antisujeto (ellas mismas si no se esforzaban) y como consecuencia obtuvieron los resultados que desearon.

En este punto se hace necesario citar los estudios que ha desarrollado Goffman en los cuales sostiene que la imagen que un sujeto proyecta a los demás se encuentra resguardada u ocultada por un número de procedimientos que permiten mostrar siempre el lado positivo o favorable. El sujeto actúa como un actor que se ubica en un escenario bajo la máscara de un personaje²⁸⁴. Cuando el individuo se presenta ante otros puede desear que tengan un alto concepto de él. A veces actuará con un criterio totalmente calculador expresándose de determinada manera con el fin de dar a los otros la clase de impresión que desea proyectar; aunque también las tradiciones propias del rol del individuo lo llevarán a dar una

²⁸⁴ GOFFMAN, Erving. La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires, Amorrortu, 1997, p. 11.

determinada impresión bien calculada, pese a lo cual no esté ni consciente ni inconscientemente dispuesto a crear dicha impresión²⁸⁵. Es lo que ocurre con el rol de los estudiantes quienes proyectan la imagen de sujetos conjuntos a los valores que se han citado: responsabilidad, seriedad, esfuerzo, dedicación, dado que en el universo axiológico académico se da trascendencia e importancia a ellos.

Más adelante Goffman sostiene que el individuo se muestra siempre desde un ángulo favorable:

Quando un individuo desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión promovida ante ellos. Se les pide que crean que el sujeto que ven posee en realidad los atributos que aparenta poseer, que la tarea que realiza tendrá las competencias que en forma implícita pretende y que, en general, las cosas son como aparentan ser²⁸⁶.

En efecto, los discursos enunciados corroboran el planteamiento de Goffman pues las enunciatoras resguardan su representación personal de sujetos que toman en serie el proceso académico y que se esfuerzan por lograr resultados esperados. De igual manera, Goffman ha usado el término *actuación* para referirse a la actividad del individuo que tiene lugar en un periodo señalado por su presencia continua ante un conjunto particular de observadores y posee cierta influencia sobre ellos; y con el nombre de *fachada social* reconoce la actuación de manera general o prefijada. Además, sostiene que una fachada tiende a institucionalizarse en función a las expectativas estereotipadas abstractas a las cuales da origen y tiende a adoptar una significación y estabilidad. Por lo tanto, las enunciatoras han adoptado el rol de estudiantes y a partir de él construyen la fachada que proyectan a los otros a partir de los valores que se consideran típicos

²⁸⁵ *Ibíd.*, p. 18.

²⁸⁶ *Ibíd.*, p. 29.

de este papel dentro de la sociedad.

Se hace evidente que las enunciatoras, al valorarse a sí mismas, quieren construir la imagen de un sujeto competente independientemente del resultado. Además, buscan hacer-creer que el examen es “objetivo” cuando obtienen éxito en la prueba; en caso contrario, hacen creer que no lo es. Lo anterior es expresado a través del uso de adjetivos eufóricos o disfóricos con el fin de instaurar un “creer”; los dos fragmentos siguientes son ejemplo de ello:

“La manera en que evalúa el ICFES es la más objetiva de calificar los conocimientos”²⁸⁷

O

“no me parece que mida cuánto saben las personas”²⁸⁸.

Para el primer caso, la expresión *la más objetiva de calificar los conocimientos* hace pensar que existen otras formas de verificación de contenidos que dentro de una escala de intensidad como lo plantea el adjetivo superlativo citado serían menos objetivas o “subjetivas”. Esto en concordancia con el discurso de quien obtiene resultados satisfactorios. No obstante, la enunciatra que no logró la conjunción con el objeto de valor, profiere enunciados como el segundo en el cual plantea un juicio epistémico sobre la objetividad que se plantea en el primero; no se está de acuerdo con la idea de que el examen determine cuánto es el conocimiento de un sujeto. Como es posible ver, los dos enunciados citados muestran oposiciones entre el ser y el parecer, categorías fundamentales dentro de las modalidades veridictorias y que más adelante serán analizadas en el apartado referido a las valoraciones emitidas sobre el examen.

²⁸⁷ Anexo E. Relato 2.

²⁸⁸ Anexo E. Relato 4.

De acuerdo con lo anterior, los resultados determinan la forma de valorar al examen porque subyace una imagen personal que muestra la conjunción o no con las competencias que se supone que muestra la prueba. Cuando el resultado es satisfactorio, se sanciona de forma eufórica; pero cuando no lo es, como en el caso del relato 4, se le piensa como no objetivo y que no mide las competencias. En los dos casos, los sujetos se muestran como sujetos competentes que se prepararon para la acción. Quienes valoran positivamente la prueba, recurren al argumento del esfuerzo personal porque los resultados son satisfactorios. Por el contrario, quienes no logran la conjunción con los resultados deseados, ponen en duda la efectividad de la prueba para salvaguardar su imagen de sujeto competente.

Sin embargo, otros de los valores actualizados y que tiene que ver con la autosanción, se relacionan con el hecho de que todo esfuerzo es recompensado, situación que también cobra trascendencia en los valores construidos socialmente, ejemplo:

Puedo ahora con los resultados, decir que es para enseñar que todo gran esfuerzo (sic) es recompensado (eso fue para mi (sic))²⁸⁹

¿Quién recompensa ese esfuerzo? Se trata de un segundo sujeto de hacer que es el dador de tal recompensa. Es lo que se analizaba anteriormente con respecto de la cólera; el sujeto piensa merecida la conjunción con el objeto de valor y, por eso, se halla de modo previo en estado de espera. En este caso, dicho merecimiento se debe a la preparación que se llevó a cabo en el tiempo anterior a la presentación de la prueba. Al final de la espera el sujeto no actualiza la cólera sino la satisfacción porque logró la conjunción con lo deseado y esperado a partir de la acción del sujeto en quien tenía puestas sus esperanzas²⁹⁰.

²⁸⁹ Anexo E. Relato 5.

²⁹⁰ Crf. GREIMAS, A. J. "De la cólera" en: *Del sentido II. Op. cit.*, p. 262.

De la misma manera, la revisión en el diccionario de la palabra *recompensar* permite evidenciar que existe una configuración de un segundo sujeto a partir de la segunda y la tercera definición: *retribuir o remunerar un servicio, premiar un beneficio, favor, virtud o mérito*²⁹¹. Quien *retribuye, remunera* o *premia* lo hace porque considera merecido el esfuerzo hecho por el sujeto, pero según estas definiciones también lo hace porque a su vez se ha visto beneficiado por la acción del sujeto de hacer. Además, un sujeto que recompensa es, en primera instancia, un destinador juez de la acción realizada por el sujeto de hacer. Tal programa narrativo es valorado por el destinador juez quien determina, conforme a lo hecho, el tipo de remuneración. Pero, además, quien recompensa se configura como un sujeto destinador manipulador que otorga el beneficio a partir de la valoración que ha hecho. En efecto, en el sujeto que recompensa se hace visible un sincretismo actancial. En él se subsumen los roles de juez y manipulador. En el rastreo por los discursos proferidos después de presentar la prueba no es evidente un actor diferente a las mismas enunciadoras que sea el que recompense. Por lo tanto, el papel de recompensar es asumido por las enunciadoras quienes, según lo manifestado en los discursos, son las que se esfuerzan y, en consecuencia, adquieren los resultados favorables como recompensa a tal esfuerzo. Los buenos resultados son vistos de dos formas: como objeto de deseo y como premio por el esfuerzo llevado a cabo.

No obstante, en algunos fragmentos del corpus se muestran actores explícitos que actúan como adyuvantes del sujeto en su proceso de conjunción con el objeto deseado, por ejemplo:

*Requiere de mucho esfuerzo, estudio y dedicación, pero al final **con ayuda de Dios** se (sic) que todo saldrá muy bien*²⁹².

²⁹¹ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

²⁹² Anexo C. Corpus de la investigación antes de presentar el examen. Relato 3.

Aunque se muestra claramente el nivel de complejidad del examen, se tiene puesta la esperanza en el sujeto destinador manipulador *Dios* quien en un tiempo futuro permitirá o facilitará la conjunción con el objeto de valor, hecho al cual la enunciadora se refiere con la expresión *al final [...] todo saldrá muy bien*. En ese sentido, el actor *Dios* se muestra como un sujeto adyuvante que acompaña al sujeto de hacer en la búsqueda de la conjunción con el objeto de valor. Este hecho también puede ser reiterado en uno de los discursos de la fase posterior a la entrega:

*También le agradezco mucho a Dios, a todas mis profesoras y a mis padres*²⁹³

La acción de agradecer implica mostrar gratitud o dar gracias por un servicio recibido. Asimismo, la *gratitud* es definida como: *sentimiento que nos obliga a estimar el beneficio o favor que se nos ha hecho o ha querido hacer, y a corresponder a él de alguna manera*²⁹⁴. En consecuencia, la gratitud mostrada por la enunciadora radica en la ayuda brindada por los actores *Dios*, profesoras y padres para lograr la conjunción con el objeto de valor. Cuando el sujeto agradece, ha atravesado, a su vez, por el rol actancial de destinador/judicador de la acción que ha desarrollado el sujeto adyuvante; posterior a esta etapa de evaluación, puede por una parte ofrecer un objeto para tratar de retribuir (intercambio pragmático) o enunciar la estima por el favor hecho.

Con los estados anímicos y la autosanción vistas hasta el momento, es posible iniciar el análisis de las valoraciones que las enunciadoras hacen del ser de la prueba. La forma en que la prueba es sancionada se encuentra condicionada por el conocimiento de los resultados y, sobre todo, por la clase de resultados que se obtienen. Un análisis más minucioso de la forma de pensar la prueba se desarrolla en el siguiente apartado.

²⁹³ Anexo E. Relato 3.

²⁹⁴ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

3.2.2.3 Valoraciones sobre el ser de la prueba después de llevada a cabo la performance. Tal y como se vio en la etapa en la que se analizaron las impresiones sobre el examen antes de conocer los resultados, en esta fase se busca identificar las nuevas valoraciones generadas después del conocimiento de dichos resultados. De la misma manera, en esta fase se conserva el número de categorías axiales: de una parte, *el nivel de complejidad* y, de otra, *la pertinencia del examen*.

i. La complejidad de la prueba de estado condicionada por el conocimiento de los resultados. Sin duda alguna, la forma de valorar el examen representa una forma de sancionarse a sí mismas como sujetos competentes que pudieron ejecutar el programa narrativo adecuadamente para conjuntarse con el objeto de valor primario: los buenos resultados. Esta situación fue analizada en el apartado anterior donde se mostraba, según los postulados de Goffman, cómo el sujeto muestra un ángulo favorable a los otros sujetos con los que se interrelaciona. En esta parte del análisis se hacen visibles las valoraciones que enuncian los sujetos sobre la complejidad y el grado de dificultad de aquello a lo que se enfrentaron en la prueba decisiva que llevaron a cabo. Tales valoraciones ya no están orientadas hacia ellas mismas sino hacia la prueba en sí. En fragmentos como el siguiente subyace el grado de complejidad del examen que no se hace visible de forma explícita, pero sí se hace referencia a partir del uso de algunos lexemas:

*Si pudiera decir algo más es que se le debe tomar con mucha seriedad y responsabilidad pero que al final si hubo dedicación se verán (sic) en los resultados.*²⁹⁵

En el anterior enunciado llaman la atención el uso de las palabras *seriedad* y *responsabilidad*. El primer término se entiende como una cualidad de *serio*, y este

²⁹⁵ Anexo E. Relato 5.

último, a su vez, pueden actualizarse con las siguientes acepciones: 1. *Grave, sentado y compuesto en las acciones y en el modo de proceder*. 2. *Real, verdadero y sincero, sin engaño o burla, doblez o disimulo*. 3. *Grave, importante, de consideración*²⁹⁶. Si el examen exige seriedad es porque implica un campo semántico opuesto a la superficialidad, la facilidad o la informalidad, esto es, requiere de importancia, rigurosidad y formalidad para ejecutarlo. Y si la prueba amerita una isotopía de este tipo, se está configurando con alto nivel de complejidad. Esto implica una valoración positiva de la prueba y, de manera implícita, una exaltación de la propia identidad. El sujeto se hace ver como conjunto a los valores de la seriedad y la responsabilidad de tal suerte que la consecuencia de dicha conjunción es la obtención del objeto deseado pues venció el obstáculo de la complejidad de la prueba.

Por otra parte, la palabra *responsabilidad* es una cualidad de responsable que, a su vez, se define con los siguientes sinónimos: *compromiso, cumplimiento, deber, obligación*²⁹⁷. Se reitera nuevamente el deber que implica el examen para las enunciadoras en la posición de manipuladas que *deben* ejecutar el programa narrativo de la presentación de la prueba, esto se sostiene, también, de acuerdo al lexema *cumplimiento* visible en la definición del término responsabilidad. En consecuencia, se afirma que el examen ha de ser visto con la importancia o la relevancia del caso. Así, cualquier hecho que implique responsabilidad y seriedad para su ejecución, se piensa como una situación compleja o poco fácil. Esto indicaría el grado de complejidad del examen que debe ser visto con la consideración y el sentido estricto de una performance que determina el ingreso a la educación superior. Dicho de otro modo, el nivel de complejidad de la prueba es tanto, que el sujeto se debe esforzar y lo debe tomar con la responsabilidad pertinente para el caso.

²⁹⁶ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

²⁹⁷ VARGAS, Germán; ESPINOSA, Germán. THEMA, sinónimos y antónimos. Bogotá, Prolibros, 1993, p. 178.

De la misma forma, cuando la enunciadora manifiesta que al final se verá en los resultados, está afirmando que se logrará la conjunción con el objeto de valor. Por lo tanto, es evidente una fragmentación en el tiempo: el tiempo posterior representa la obtención de los buenos resultados, en contraposición, el tiempo anterior está matizado por las acciones que se deben ejecutar para tal conjunción. El enunciado citado corresponde a una oración compuesta adversativa en la cual se identifican dos proposiciones unidas por la conjunción adversativa *pero*:

Proposición 1: *Si pudiera decir algo más es que se le debe tomar con mucha seriedad y responsabilidad*

Conjunción adversativa: *pero*

Proposición 2: *al final si hubo dedicación se verán (sic) en los resultados.*

Según Ducrot si dos segmentos están ligados por la palabra *pero*, los dos segmentos constituyen un solo enunciado siendo este enunciado la realización de una frase única, en consecuencia, la palabra *pero* no relaciona enunciados, sino que sirve para formar frases complejas a partir de frases simples²⁹⁸. En el caso que se analiza, el primer enunciado es valorado positivamente, es decir, se valora eufóricamente la seriedad y la responsabilidad porque se una u otra forma representa los valores con los que la enunciadora que tuvo resultados satisfactorios se cree conjunta. La partícula *pero* es considerada como una conjunción adversativa que actúa como un enlace entre dos oraciones o sintagmas cuyos significados se contraponen, se restringen o se limitan²⁹⁹. De acuerdo con esta definición se pensaría que la proposición 2 de la oración citada estaría valorada disfóricamente dada la contraposición o limitación que representa la conjunción citada. Sin embargo, se debe observar la presencia del condicional *si* en la primera parte de la proposición dos. Esta partícula (*si*) se entiende como una conjunción condicional que introduce la condición para que se realice la

²⁹⁸ DUCROT, Oswald. Polifonía y argumentación. Conferencias del seminario teoría de la argumentación y análisis del discurso. Universidad del Valle. Feriva, Cali, 1988. p. 55.

²⁹⁹ DRAE.

acción (obtener buenos resultados), en este caso la condición es *si hubo dedicación* (antes de llevar a cabo la prueba). En consecuencia, es necesario que se analice el *pero* en relación con el condicional *si*. El *pero* niega la condición pues se opone a la falta de dedicación mas no a la responsabilidad, seriedad y dedicación que son valoradas de forma eufórica porque representan algunos de los valores con que la enunciadora que obtiene buenos resultados se cree conjunta.

Un análisis más cercano de la proposición 2, aquella que se enuncia después de *pero*, permite identificar que este enunciado también se halla conformado por los segmentos:

Proposición 2: *al final si hubo dedicación se verán (sic) en los resultados.*

Desde Ducrot se diría que es un solo enunciado consta de dos secuencias: “cada vez que tengo una secuencia donde el primer segmento es argumento para el segundo, diré que hay un solo enunciado y por lo tanto, una sola frase”³⁰⁰. En consecuencia, se habla de dos segmentos en el enunciado citado.

S1: *al final si hubo dedicación*

S2: *se verán (sic) en los resultados*

S1 representa un argumento para S2. Es decir, representa una frase condicional donde se hace evidente que la consecuencia de obtener los resultados esperados es por la condición de tener dedicación. Así, se evidencian dos segmentos generales en relación argumentativa que constituyen un solo enunciado dado que el primer segmento toma su valor semántico a partir del segundo.

³⁰⁰ DUCROT, Oswald. Polifonía y argumentación. *Op. cit.*, p. 54.

A su vez, llaman la atención los juicios de valor con respecto a las causas de los resultados obtenidos, según esto, los buenos resultados que se adquirieron fueron consecuencia del esfuerzo, la seriedad y la responsabilidad, valores de gran importancia en el ámbito académico. Ejemplo de ello se configura en el discurso institucional que se difunde en la página web de la institución. En el apartado sobre la filosofía del plantel se hallan dos de los valores citados por las enunciadoras. De esta manera se dice que el Gimnasio “incorpora al trabajo la educación como medio para desarrollar en el alumno **la seriedad** profesional y el espíritu de servicio a los demás”³⁰¹ y más adelante se sostiene: “educa para la libertad a través del ejercicio de la autonomía personal de **la responsabilidad**”. En estos dos apartados se actualizan los valores de la seriedad y la responsabilidad como virtudes que han de ser desarrolladas en las estudiantes. Así, se muestra cómo los enunciados analizados de los discursos proferidos por las estudiantes se encuentran permeados por las ideologías institucionales.

Se ha visto que en los discursos analizados la obtención de los resultados esperados o la conjunción con el objeto de valor se piensa como una consecuencia del esfuerzo, situación que permite reiterar el tema de la complejidad de la prueba. Por lo tanto, se propone una tabla para que a partir de las oposiciones se actualicen los términos opuestos que estarían asociados con un mal resultado:

Tabla 11. Implicaciones del esfuerzo en la obtención de resultados

BUEN RESULTADO	MAL RESULTADO
Seriedad	Informalidad
Esfuerzo	Facilidad
Responsabilidad	Irresponsabilidad
Interés	Desinterés

³⁰¹ Aspaen Gimnasio Cantillana. Filosofía del Gimnasio Cantillana. Disponible en: <http://www.gimnasiocantillana.edu.co>.

Como término opuesto a la seriedad se actualiza la *informalidad*; y para el esfuerzo, la *facilidad* como aquello de baja calidad o empeño para la ejecución de un programa narrativo. En efecto, obtener un buen resultado está asociado a los valores de la seriedad, el esfuerzo, la responsabilidad y el interés; mientras que el mal resultado se vincula con las negaciones de los valores anteriormente mencionados, en este caso se habla de la informalidad, la facilidad, la irresponsabilidad y el desinterés. Se establecen categorías semánticas más generales y abstractas mediante la representación visual a través del cuadrado semiótico. En él se pretende esquematizar las relaciones entre los términos contrarios y contradictorios de los valores que se han nombrado hasta el momento. Así, para las categorías de oposición del componente semántico, que incluye el nivel axiológico y temático, se identifica la oposición tímica *euforia vs. disforia*. Se retoman lexemas *seriedad* y *responsabilidad* para proyectarlos de la siguiente forma:

Figura 23. Oposiciones entre los buenos y los malos resultados en concordancia con la seriedad y la responsabilidad.



El cuadrado permite representar las negaciones y las oposiciones entre la seriedad y la responsabilidad: los *buenos resultados* están en concordancia con la *seriedad* que se tenga para la preparación, así, obtener unos *no buenos resultados* es una implicación directa de la *irresponsabilidad*, hecho que se traduce como los *malos resultados*. Por otra parte, el no obtener malos resultados es consecuencia de la *responsabilidad* y que desencadena, a su vez, los *buenos resultados*.

Para concluir esta parte del análisis, cabe decir que todo el esfuerzo que las enunciatoras manifestaron tener en la etapa previa, redundaba en la complejidad. Afirman haber tenido esfuerzo porque resulta difícil la situación de presentación de la prueba. Tal situación repercute en la valoración positiva que se asigna al examen pues se piensa como una situación que requiere esfuerzo, dedicación seriedad, entre otras. Así como se analizó en la etapa referida a la autosanción en la cual las enunciatoras expresaban el grado de esfuerzo que tuvieron, de esta forma también es posible evidenciar el nivel de complejidad de la prueba.

ii. ¿Cuál es la pertinencia del examen después de conocer los resultados? Otra forma de valorar la prueba de estado. Salvo el discurso de una enunciatora que sostiene que el ICFES no evalúa todos los conocimientos y que es enunciado por quien no obtuvo buenos resultados, las valoraciones que se hacen de la prueba se evidencian de manera eufórica, se muestran sanciones positivas enmarcadas en un tiempo y un espacio dada la virtualización del acceso u apertura de las posibilidades para ingresar a la universidad. En esta parte del análisis es posible reiterar que la valoración del examen, después de su presentación, depende totalmente de los resultados obtenidos. Además, la valoración está relacionada con la identidad que se quiere proyectar, lo cual involucra al universo axiológico de la cultura y el estado pasional desde el cual valoran y enuncian los sujetos.

Según lo visto, se dice que el examen es objetivo, lógico y que permite ver las competencias de los jóvenes que se enfrentan a él. De esta manera, un primer fragmento se asocia con los puntos de vista analizados en la fase previa: el examen como un mecanismo que posibilita u obstruye el ingreso a la educación superior:

*Con este examen se abren o cierran las puertas de todas las universidades*³⁰²

El enunciado reitera lo dicho en la primera etapa del análisis, se continúa con la idea de ingresar a la universidad. Asimismo, se afirma que la posible actualización de estas dos opciones (ingresar a la universidad o no ingresar a la universidad) es de *todos* los centros de educación. Pero realmente una valoración positiva emanada sobre la prueba es la siguiente:

*El examen de estado ICFES es definitivamente un método en el cual es posible observar la verdadera capacidad analítica y lógica de las personas, más que la memorística, 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, ya que es muy analítico sin necesidad de tener todos los temas aprendidos de memoria*³⁰³

En el enunciado anterior lo que llama en primera medida la atención es el uso de marcadores discursivos como: *definitivamente, verdadera, más objetiva, en realidad, muy analítico*. El uso de superlativos y adverbios de modo determinan la fuerza discursiva enfocada de la sanción positiva. Esto demuestra la intensidad eufórica y la valoración positiva desde la que se enuncia, tales expresiones exponen el alto grado de certeza con el que la enunciativa emite su sanción. Sin embargo, también subyacen valoraciones negativas que no son visibles de

³⁰² Anexo E. Relato 1.

³⁰³ Anexo E. Relato 2.

manera explícita; éstas se pueden evidenciar actualizando cada una de las oposiciones de los términos eufóricos citados. Por ejemplo, se valoran de manera negativa los procesos que impliquen memorización de contenidos y se le da importancia al análisis. La siguiente tabla permite ver las contrariedades entre la forma en que evalúa el examen de estado y otras formas de verificación de contenidos y competencias. En consecuencia, los contrarios permiten observar las valoraciones enunciadas respecto a las formas de evaluar competencias según las enunciadoras. La tabla 12 muestra las diferencias entre estas dos formas de evaluar.

Se establece al final de la tabla las polarizaciones entre la euforia y la disforia, de esta manera, se obtiene que una forma de evaluar que privilegie la memoria por encima de los procesos analíticos es sancionada de forma disfórica, además, estas otras opciones de evaluación son menos objetivas para verificar los conocimientos lo que permite establecer el término *subjetividad* y, en consecuencia, no permiten medir las habilidades de las personas. En resumidas cuentas, estos hechos son valorados negativamente mientras que el examen se configura como un instrumento pertinente, y las implicaciones que se discursivizan sobre él son sancionadas con beneplácito.

Tabla 12. Diferencias entre el examen de estado con otras formas de evaluar

OTRAS FORMAS DE EVALUAR	EXAMEN DE ESTADO
*Memoria	*Capacidad analítica y lógica
*Maneras menos objetivas de calificar los conocimientos (subjetiva)	*Manera más objetiva de calificar los conocimientos
*No son muy analíticas	*Es muy analítico
*No miden las habilidades de las personas	*Mide las habilidades de las personas
<i>Disforia</i>	<i>Euforia</i>

Este no es el único relato en el que se muestran valoraciones del examen. En la siguiente tabla se sintetizan las sanciones que se ejercen sobre el ser del ICFES en cada uno de los cinco discursos analizados. Posteriormente, se procederá a clasificarlos atendiendo al tipo de judicación que se haga: eufórica, disfórica o ambigua (pues existen enunciados que pueden dar lugar a una doble valoración).

Tabla 13. Valoraciones del examen de estado en cada relato.

<ul style="list-style-type: none"> • Relato 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia inolvidable • Abre o cierra las puertas de todas las universidades
<ul style="list-style-type: none"> • Relato 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Metódico • Analítico • Objetivo • No memorístico
<ul style="list-style-type: none"> • Relato 3 	<ul style="list-style-type: none"> • Determina la vida • Ayuda a entrar a la universidad
<ul style="list-style-type: none"> • Relato 4 	<ul style="list-style-type: none"> • Examen que mide las habilidades de las personas • Es obligatorio • Es una experiencia • No mide cuánto saben las personas
<ul style="list-style-type: none"> • Relato 5 	<ul style="list-style-type: none"> • Una experiencia que enseña • Significa alcanzar una meta • Implica esfuerzo, responsabilidad, seriedad y dedicación • Genera gran preocupación • Determina el futuro

Posteriormente, se revisan los valores actualizados en los discursos en concordancia con el universo axiológico en el que se producen. Es preciso decir que para lograr la ubicación de los enunciados, es necesario leer el fragmento de

manera contextualiza en el discurso completo. Según la tabla 14 se observa que son más las valoraciones eufóricas que las disfóricas. Los sujetos que sancionan se encuentran conjuntos a un *saber sobre el ser y el hacer* de la prueba; de aquí que la mayor parte de las sanciones de tipo eufórico se enfocan al *ser* de la prueba (el examen de estado **es**: *metódico, analítico, objetivo, no memorístico, una experiencia...*).

Tabla 14. Clasificación de las valoraciones del examen.

Valoraciones eufóricas	Experiencia inolvidable
	Metódico
	Analítico
	Objetivo
	No memorístico
	Examen que mide las habilidades de las personas.
	Una experiencia que enseña.
	Significa alcanzar una meta.
	Ayuda a entrar a la universidad
	Es una experiencia.
	Implica esfuerzo, responsabilidad, seriedad y dedicación.
Valoraciones disfóricas	Es obligatorio.
	Genera gran preocupación.
	No mide cuánto saben las personas.
Valoraciones ambiguas	Abre o cierra las puertas de todas las universidades.
	Determina la vida.
	Determina el futuro.

En el último de los enunciados citados dentro de esta columna valorada eufóricamente, se incluye el hecho de que la prueba implique esfuerzo, responsabilidad, seriedad y dedicación pues con esto se configura con alto grado

de complejidad. De igual manera, se circunscribe en este tipo de valoraciones el hecho de tomar la prueba como una experiencia dado que en el entorno cultural, especialmente, en el campo académico, la experiencia tiene un valor positivo porque de una u otra manera, siempre deja algún conocimiento. En el diccionario se relaciona con la siguiente acepción: *enseñanza que se adquiere con la práctica*³⁰⁴. Entonces, cuando se valora la prueba como una experiencia, se le relaciona con un aprendizaje y este último es valorado eufóricamente.

En cuanto al caso de las valoraciones disfóricas, es posible ver que únicamente se encuentran tres enunciados. Estas últimas están asociadas con la obligatoriedad de la prueba, el temor que genera y pensar que no mide el saber de una persona. De estas tres valoraciones, dos son enunciadas por quien obtuvo los resultados poco satisfactorios y son las que tiene que ver con la obligatoriedad y con la no medida del saber. Se reitera cómo los resultados condicionan el tipo de valoración que las enunciatoras emiten tanto de la complejidad como de la pertinencia del examen.

Se ha llamado valoraciones ambiguas a los enunciados que pueden ser interpretados de distinto modo o que pueden dar lugar a distintas interpretaciones, es decir, los tres fragmentos que se exponen en esa celda de la tabla pueden ser actualizados de manera eufórica o disfórica. Tales valoraciones ambiguas se vinculan con el *saber sobre el hacer* del examen, es decir, las implicaciones o las consecuencias que se generan con los resultados de la prueba. Aquí se incluye la determinación del futuro o de la vida a partir del ingreso o no a la universidad (abre o cierra las puertas de las universidades), según el tipo de resultados que se obtengan, favorables o no favorables, lo cual conduce a la euforia o a la disforia.

³⁰⁴ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

Para concluir esta parte del análisis, se revisan los valores actualizados en los discursos. En este punto es preciso citar las ideas que desarrolla Philippe Hamon quien hace un estudio de las ideologías en la sociedad en relación con las normas o aparatos evaluativos que se han construido en ella. De esta manera, lo deóntico representa una forma de identificar las axiologías en un grupo social las cuales afloran en puntos textuales particulares sobre los cuales se aplica la norma. Pero, Hamon sostiene que para identificar los puntos ideológicos es necesario saber que estos se manifiestan mediante un sistema relacional complejo, o sea, como una evaluación, una puesta en relación o un paralelo³⁰⁵. Entonces, se cree que evaluar es un acto de comparación entre un proceso (evaluado) y una norma (programa-patrón, guión o modelo ideal dotado de un valor estable). Es claro que la forma en que las enunciatoras valoran la prueba y sus repercusiones se hace a partir de los modelos construidos socialmente. Así, como se vio en la tabla anterior se actualizan valores que tienen que ver tanto con la prueba (metódica, analítica, objetiva, no memorística, presenta una experiencia) como con el ámbito individual (esfuerzo, dedicación, seriedad, responsabilidad). La forma de la evaluación puede ser positiva (de conformidad a un modelo) o negativa (no conformidad al modelo). Según esto, los valores mencionados son valorados positivamente en el grupo social en el que se construyen los enunciados analizados.

De igual modo, según Hamon se evalúan estados y procesos al comparar programa actual con un programa no actualizado. Cada uno es la relación (conjuntiva o disjuntiva) de un sujeto con un objeto dotado de un valor, positivo o negativo³⁰⁶. En consecuencia, se tiene que cuando las enunciatoras se refieren, por ejemplo al grado de preparación que tuvieron antes de la prueba se piensan conjuntas con la norma preestablecida de prepararse para tal fin, hecho que es valorado de manera positiva. El punto de aplicación de una evaluación recae siempre sobre estados: habilidad para actuar, estados consecutivos o resultados

³⁰⁵ HAMON, Philippe. Texto e ideología: para una poética de la norma. *Op. cit.*, p. 8.

³⁰⁶ *Ibidem*.

de una acción, competencia y cualidades técnicas ya adquiridas o estados que resulta de performances anteriores reiteradas, más comúnmente llamado como experiencia. En los enunciados se observa que la forma de evaluación recae en los procedimientos previos a la acción y a las consecuencias de la preparación que tuvieron.

Finalmente, se afirma que existen cuatro grandes sistemas normativos sobre los cuales se evalúa: (i) las normas gramaticales para la construcción de enunciados lingüísticos (ii) las normas técnica que se asocian con el uso de algún instrumento para un fin (iii) normas estéticas en concordancia con las ideas de lo bello que se plantean en la sociedad (iv) normas de comportamiento, reguladas por etiquetas, leyes, un códigos, jerarquías visibles en las relaciones con los demás. Se propone clasificar la forma en que es concebido el examen de estado dentro de las normas técnicas pues se refiere a un instrumento que permite la transformación espacial y personal del sujeto: de ser estudiante para ser profesional.

iii. ¿Cómo valora quien no tiene resultados favorables? No se quiere terminar esta parte del análisis sin rastrear las significaciones que construye la enunciadora que obtiene los resultados más bajos dentro del grupo. Se muestra que la valoración del examen depende totalmente de los resultados obtenidos y de la identidad que se quiere proyectar. Tal y como se vio en la fase de análisis de la autosanción, se protege la imagen personal y grupal que se muestra a los demás. Por lo tanto, se opta por trasladar tales apreciaciones a un esquema de modalidades veridictorias. En consecuencia, el fragmento se analizará a la luz de las oposiciones entre el ser y el parecer de acuerdo a lo manifestado por la enunciadora:

me parece que fue un examen que mide las habilidades de las personas en diferentes áreas, los resultados que dieron a nivel escolar son muy buenos y los puestos ocupados también. El ICFES es un examen obligatorio para

*el ingreso a las universidades, pero no me parece que mide cuanto (sic) saben las personas porque el conocimiento de las personas van (sic) más allá de lo que se presenta en las pruebas*³⁰⁷.

Contrario a lo que se analizaba anteriormente donde se mostró que las pruebas eran valoradas como objetivas, esta enunciadora las evalúa de forma contraria, es decir, por oposiciones, se estaría hablando de una forma de evaluación *subjetiva*, porque una cosa es lo que se muestra (*parece*) y otra lo que realmente es. El análisis de este fragmento es pertinente porque se muestran las transformaciones y las isotopías con respecto de la prueba en dos perspectivas, desde el punto de vista de quien obtuvo resultados satisfactorios y desde el modo de valorar de quien no los obtuvo.

En el enunciado citado se identifica conformidad con los resultados y, por ende, con los puestos en el nivel escolar o institucional: *los resultados que dieron a nivel escolar son muy buenos y los puestos ocupados también*. Este hecho es valorado de manera eufórica pues explícitamente se emplea un adjetivo superlativo en grado de superioridad para calificar la situación: *muy buenos*, además, tal apreciación se reitera en el uso del adverbio *también* que indica igualdad con aquello que fue enunciado. Tal valoración está relacionada con la filiación institucional a un grupo, lo cual implica una identidad colectiva. De acuerdo con Van Dick, el individuo se piensa siempre perteneciente a un grupo y, por lo tanto, se asocia a la identidad de tal grupo: “la pertenencia a un grupo tiene que ver ante todo con quien pertenece o no a un grupo y como nos distinguimos de los demás gracias a las acciones, objetivos, normas y recursos del grupo”³⁰⁸. También, se afirma que algunas estrategias para identificar el discurso ideológico de un grupo es hablar de los aspectos positivos del mismo y evitar los aspectos negativos. Esto supone una autopresentación positiva.

³⁰⁷ Anexo E. Relato 4.

³⁰⁸ VAN DIJK, Teun. Ideología y discurso. *Op. Cit.*, p. 57.

Con el fin de definir las ideologías, Van Dijk inicia abordando el concepto de grupo. Un agrupamiento social se define a partir de criterios de pertenencia, actividades típicas, objetivos específicos, normas, relaciones, etc. El agrupamiento se relaciona directamente con una ideología y todos los grupos sociales tienen la misma propia “es posible que esta ideología tenga que defenderse o legitimarse en la esfera pública”³⁰⁹. Como es posible observar, el sujeto enuncia de acuerdo a la pertenencia que tenga a un grupo. En este caso de la enunciativa, su grupo es la institución académica a la que se encuentra adscrita. Su discurso implica conservar la imagen positiva de su colectivo sin importar su desempeño frente al mismo. Además, se observa en este discurso que la enunciación se hace de manera deductiva, es decir, en un primer momento se generaliza para el caso de todas las personas (*me parece que fue un examen que mide las habilidades de las personas en diferentes áreas*); luego se focaliza en la institución (*los resultados que dieron a nivel escolar son muy buenos y los puestos ocupados también*); finalmente se aterriza en lo personal (*no me parece que mide cuanto (sic) saben las personas porque el conocimiento de las personas van (sic) más allá de lo que se presenta en las pruebas*). En efecto, se observa cómo se destaca el desempeño del grupo al cual se pertenece cuando se enuncian sus aspectos positivos; pero también se resguarda la imagen personal al valorar como no objetiva la prueba dado que, según la enunciativa, los resultados no muestran lo que realmente se sabe. Se observa entonces una doble valoración positiva (hacia el colegio y hacia sí misma) y una valoración negativa hacia el examen.

La valoración negativa elucidada en este discurso está enfocada desde dos puntos de vista: por una parte tiene que ver con que el examen sea obligatorio, y por otra parte, en aquello que muestran los resultados, porque una cosa es lo que se especifica o evidencia, y otra cosa es, en realidad, el fondo de esta situación. Dicho de otro modo, el verdadero conocimiento de las personas que presentan la

³⁰⁹ *Ibíd.*, p. 45.

prueba permanece en un nivel al que el examen no puede acceder para verificar. Esta doble valoración negativa implica una no aceptación del deber en defensa de la imagen individual dado que las competencias se han puesto en duda y el sujeto se ve amenazado en la imagen que proyecta a su grupo; por eso, el deber es atacado como un discurso de protección y se pone en entredicho la pertinencia del examen para evaluar las competencias. En efecto, la enunciadora se halla en estado de inconformidad con el ser de la prueba, pues es un examen que no mide las capacidades.

No obstante, en la primera parte del enunciado se sostiene: *me parece que fue un examen que mide las habilidades de las personas en diferentes áreas*, y más adelante se afirma: *pero no me parece que mide cuanto (sic) saben las personas*. Como términos recurrentes en estos dos fragmentos aparecen los lexemas *mide*, *personas* y *me parece*. Se puede ver que el primer *parecer* recae sobre el ser de la prueba (*me **parece** que **fue** un examen...*) y el segundo sobre el hacer, esto es, la acción de medir (*no me parece que mide*) esto conduce a pensar que la prueba es vista como aquello que *mide* una cantidad, en este caso las habilidades y los conocimientos, pero la enunciadora es enfática al afirmar que únicamente es posible medir la habilidad, es decir, *la capacidad, disposición o destreza*³¹⁰ para las áreas específicas, pero no el saber o los conocimientos que los estudiantes tengan sobre ellas. Se puede afirmar entonces que bajo esta perspectiva, se piensa que el examen mide el saber procedimental (habilidad), el saber hacer o cómo hacer, pero no el saber semántico (el conocimiento) o el saber qué³¹¹. Según lo enunciado, el saber no se puede medir, lo cual implicaría una manera distinta de saber qué y cuánto saben las personas. Se acepta una prueba pero no se acepta el cómo se hace.

³¹⁰ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

³¹¹ Confróntese el trabajo desarrollado por Eduardo Serrano sobre el concepto de competencia. SERRANO OREJUELA, Eduardo. "El concepto de competencia en la semiótica discursiva" "Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia" *Op. cit.*

Estas apreciaciones entre lo que *parece* la prueba y lo que realmente *es*, según los discursos descritos por la enunciadora que obtuvo los resultados más bajos dentro del grupo, se pueden ilustrar mejor haciendo uso del siguiente esquema de veridicción. En él se establecen las cuatro categorías en las que se muestran las relaciones entre lo falso, lo verdadero, lo secreto y lo mentiroso. Esto permite exponer la verdad en el discurso enunciado en concordancia con la perspectiva de quien enuncia condicionada por los resultados no satisfactorios. De esta forma, se puede dilucidar la pertinencia del examen desde este punto de vista.

De acuerdo con lo anterior, es posible actualizar tres de las cuatro categorías básicas del esquema de la veridicción: lo verdadero, el secreto y lo mentiroso:

a) /parecer/ + /ser/ = LO VERDADERO: los resultados que se vieron en la institución *son* y *parecen* altos. La sanción que la enunciadora emite sobre el desempeño logrado a nivel institucional está en total concordancia con las valoraciones que a nivel nacional se emite sobre la institución. Esto constituye *lo verdadero*. El colegio se ubicó en un rango superior comparado con otras instituciones a nivel departamental y nacional y esto determina el enunciado citado por el sujeto: *los resultados que se dieron a nivel escolar son muy buenos y los puestos ocupados también*.

b) /no parecer/ + /ser/ = LO SECRETO: la relación se define negativamente en el plano de la manifestación y de forma positiva en el plano de la inmanencia. Se hace visible la expresión *No me parece que mide cuanto (sic) saben las personas*. Desde la inmanencia, la enunciadora cuestiona la idea de pensar que la prueba contribuye a ranquear el conocimiento; así, desde el punto de vista de la manifestación la enunciadora no comparte este hecho: *no parece*. Tal apreciación se relaciona también con el trabajo que desarrolla José Elías Coello en el que expone las diferencias entre medir y evaluar:

Para la mayoría de los docentes, evaluar es hacer pruebas, aplicar exámenes, revisar resultados y adjudicar calificaciones, cuando en todo caso, lo que hacen con ello es medir el aprovechamiento escolar. La calificación obtenida, sólo indica cuánto sabe el alumno, pero lo deja totalmente ignorante de qué sabe, cómo lo sabe y lo más importante, gracias a qué sabe lo que sabe. De ahí que la calificación sirva poco educativamente hablando, y que sea tan estéril para orientar el mejoramiento de la enseñanza³¹².

La cita permite apoyar lo manifestado por la enunciadora donde se cuestiona cómo la evaluación *parece* que muestra lo que se sabe, pero sin hacer evidente un procedimiento para ello.

c) /parecer/ + /no ser/ = LO MENTIROSO: la relación de estado está definida como positiva en el plano de la manifestación y de forma negativa en el de la inmanencia: aquello que *parece* pero no es. El fragmento que se ubica en esta categoría es: *el conocimiento de las personas van (sic) más allá de lo que se presenta en las pruebas*. De acuerdo con esto, parece que la prueba determina los conocimientos de quienes la presentan pero esto no es así, es decir, lo que muestran los resultados (parecer) no es realmente todo lo que se sabe (no ser).

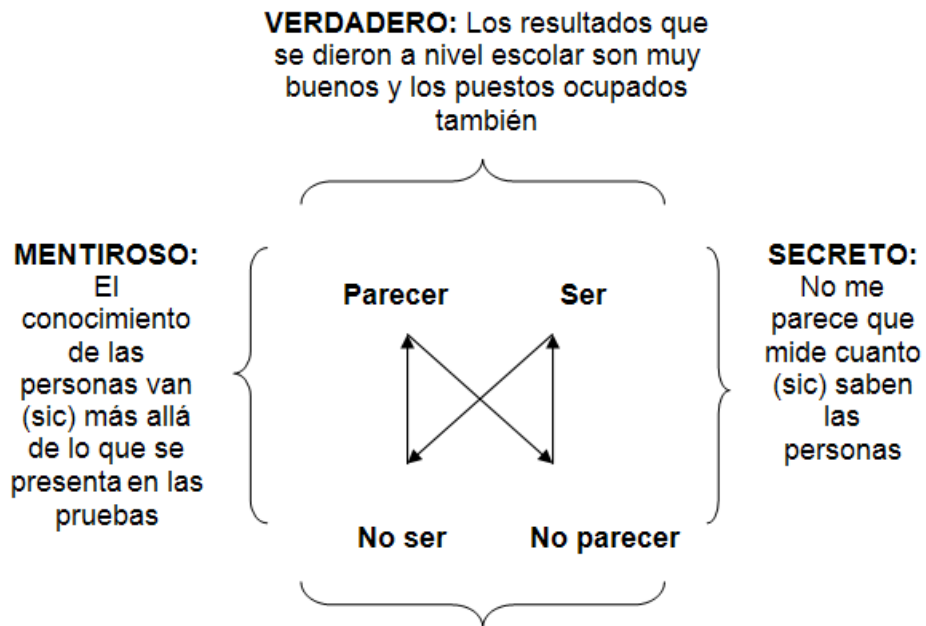
El discurso no muestra algún fragmento que pueda ser enmarcado dentro de lo que se conoce como LO FALSO, esto es, el lugar donde existe doble negación: tanto para el ser como para el parecer.

Contrastando los enunciados tanto de quienes tuvieron desempeños satisfactorios como de quien no, se observa que las enunciadoras se quieren configurar como sujetos conjuntos a las competencias. Según este propósito se enuncian sus

³¹² COELLO, José Elías. "Diferencias entre medir y evaluar" en: Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Diplomado en Docencia Universitaria de la UPEL-IPB. Barquisimeto, estado Lara, Venezuela, 2007. Disponible en: <http://diplomadoendocenciauniversitaria.blogspot.com/2007/10/diferencia-entre-medir-y-evaluar.html> (página consultada el 21 de agosto de 2011).

impresiones entorno al examen. Por ejemplo, se muestra que las enunciadoras que obtienen altos desempeños expresan la objetividad de la prueba como medio pertinente para valorar las competencias de las personas, mientras que la enunciadora con resultados no satisfactorios cuestiona tal nivel de objetividad sosteniendo que no mide las capacidades. En los dos casos, el sujeto defiende la conjunción con sus competencias y manifiesta un alto nivel de preparación para la ejecución de la performance.

Figura 24: Modalidades veridictorias en el discurso de quien obtiene resultados no satisfactorios.



Así, se da por terminado el análisis de los discursos previos a la prueba de estado y posteriores a la entrega de los resultados. La idea consiste ahora en contrastar dos de las categorías recurrentes en los dos apartados, dichas recurrencias son especificadas a continuación.

3.2.3 Tercer eje: Balance entre las dos etapas: antes y después de la prueba. La última parte del análisis de este trabajo compara y contrasta dos de las categorías que se repiten en las dos fases anteriormente abordadas: antes de la presentación de la prueba y posterior al conocimiento de los resultados. Se piensa necesario hacer énfasis en las diferencias y semejanzas puntuales que se observan en los dos momentos descritos para mostrar de manera más clara la influencia de los resultados obtenidos en las apreciaciones y valoraciones que las enunciantoras hacen. Tales categorías presentes en el antes de la presentación de la prueba y en el después del conocimiento de los resultados son, de una parte, los *estados anímicos*, y de otra, *las valoraciones hacia la prueba*.

3.2.3.1 La transformación pasional y axiológica del sujeto enunciador antes y después de la performance. A continuación se ofrece al lector un análisis comparativo de las pasiones experimentadas por el sujeto enunciador en los dos momentos que se han establecido, además, se mostrarán las variaciones en los valores que se actualizan en uno y otro momento. Para el primer caso, es decir, los enunciados proferidos en la etapa previa a la presentación de la prueba, se ha establecido como pasión imperante el *miedo* aunque también se identificó la pasión de la *espera*. Para la segunda parte, esto es, las enunciaciones hechas después del conocimiento de los resultados, se ha configurado como la pasión más representativa en la mayor parte de los casos 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 gusto³¹³.

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.

De estas definiciones la más pertinente para el análisis que se está haciendo es la primera, aquella que se refiere al ánimo como alma. Es en este punto donde se establece la conexión con el tema de las pasiones. Tal y como se vio en el marco teórico, y de acuerdo con Greimas, la pasión puede ser considerada como una organización sintagmática de estados del alma³¹⁴. 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 y se logra la conjunción con lo que se anheló. Para el caso que compete en este análisis, 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 la enunciativa afirma:

³¹³ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

³¹⁴ GREIMAS Y COURTÉS. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Tomo II. *Op. cit.*, p. 186.

*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 [...] ³¹⁵.*

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 la enunciativa es claro que con ellos se condiciona el ingreso a la carrera y la universidad deseadas.

Tal y como se analizaba en la pasión de la espera en la fase anterior a la presentación de la prueba, este estado pasional puede dar lugar al miedo por la no posible conjunción con el objeto de valor. 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 ³¹⁶*
- (ii) Este examen era una de las grandes preocupaciones que tenía este año puesto que del resultado depende mi futuro (universidad, carrera, vida...) ³¹⁷*
- (iii) Después de recibir los resultados me sentí muy satisfecha, feliz, logré todos mis propósitos y podré entrar a la universidad que quiera ³¹⁸.*
- (iv) al haber alcanzado mis metas puedo decir que me encuentro satisfecha con mis resultados ³¹⁹*

Los enunciados (i) y (ii) muestran el temor de las enunciativas por el mal resultado que podría ser actualizado, mientras que los últimos dos fragmentos se

³¹⁵ Anexo C. Relato 2.

³¹⁶ Anexo C. Relato 5.

³¹⁷ Anexo E. Relato 5.

³¹⁸ Anexo E. Relato 1.

³¹⁹ Anexo E. Relato 5.

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 propone la siguiente tabla que recolecta tales enunciados:

Tabla 15. Enunciados que sustentan las pasiones en los momentos del análisis.

<p style="text-align: center;">ANTES Enunciados que sustentan el <i>miedo</i> DISFORIA</p>	<p style="text-align: center;">DESPUÉS Enunciados que sustentan la <i>satisfacción</i> EUFORIA</p>
<p><i>[...] Recuerdo el miedo que me daba saber que el examen que iba a presentar iba a determinar prácticamente mi vida[...]³²⁰</i></p> <p><i>[...] 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 [...]³²¹.</i></p> <p><i>[...] este examen garantiza tu futuro por eso se siente gran temor ante la prueba [...]³²²</i></p> <p><i>[...] son muchos los temores y miedos que se tienen antes de presentar esta prueba [...]³²³</i></p>	<p><i>[...] Después de recibir los resultados me sentí muy satisfecha, feliz [...]³²⁴</i></p> <p><i>[...] Me sentí muy satisfecha con los resultados obtenidos³²⁵.</i></p> <p><i>[...] 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 [...]³²⁶.</i></p> <p><i>[...] al haber alcanzado mis metas puedo decir que me encuentro satisfecha con mis resultados [...]³²⁷</i></p>

³²⁰ Anexo E. Relato 3.

³²¹ Anexo A. Relato 2.

³²² Anexo C. Relato 4.

³²³ Anexo C. Relato 4.

³²⁴ Anexo B. Relato 4.

³²⁵ Anexo B. Relato 1.

³²⁶ Anexo E. Relato 3.

³²⁷ Anexo E. Relato 5.

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*³²⁸.
sé que estos resultados obtenidos me ayudarán a entrar más fácilmente a la
*universidad y a ayudar al colegio*³²⁹

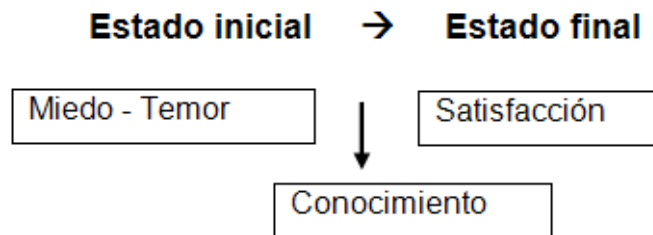
Concretamente las expresiones *podré entrar a la universidad* y *me ayudarán a entrar más fácilmente a la universidad* permiten ver como objeto de deseo el ingreso a la universidad dado el uso de los verbos *podré* y *me ayudarán*. Es en tal sentido que se observa que la transformación de un estado pasional 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*

³²⁸ Anexo E. Relato 1.

³²⁹ Anexo E. Relato 3.

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:

Figura 25. 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 sancionadas las enunciativas 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 de tecnológicos han cobrado un papel primordial pues han permitido cambiar la manera de interpretación personal³³⁰. 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 terminología de tal suerte que se ajuste a las nuevas exigencias culturales. De este modo, los discursos que las enunciantoras 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***³³¹

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 la enunciantora. 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 de la enunciantora con los resultados menos favorables.

³³⁰ Cf. GERGEN, Kenneth. (1991) "El asedio del yo" en: *El yo saturado*, traducción de Leandro Wolfson, Barcelona, Paidós.

³³¹ Anexo E. Relato 3.

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. En ese sentido, 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:

Después de haber presentado el ICFES, puedo decir que fue una experiencia inolvidable³³²

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 conocimientos³³³

Ahora que ha pasado el examen de estado, creo que mi manera de verlo ha cambiado³³⁴

Después de haber presentado el ICFES me parece que fue un examen que mide las habilidades de las personas en diferentes áreas³³⁵

Las cuatro expresiones resaltadas en los fragmentos anteriores indican que es posterior a la presentación de la prueba que se 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

³³² Anexo E. Relato 1.

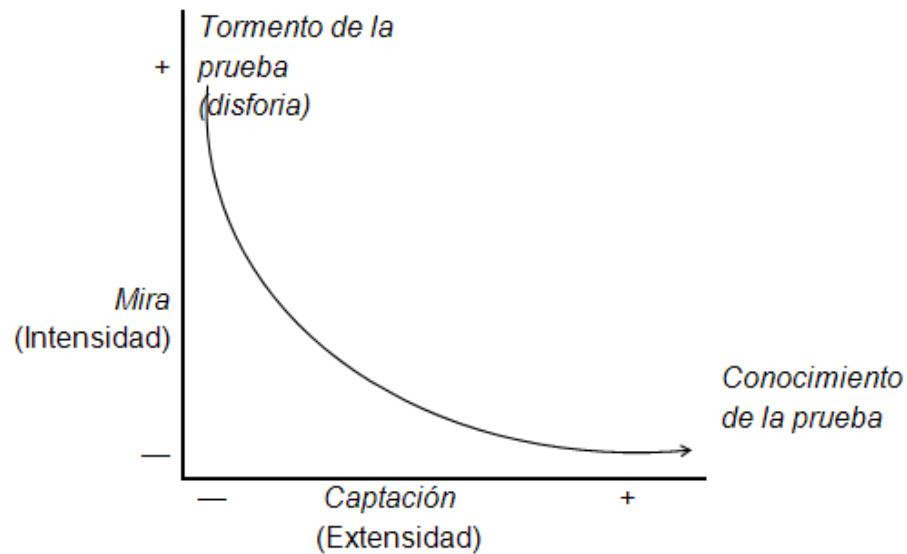
³³³ Anexo E. Relato 2.

³³⁴ Anexo E. Relato 3.

³³⁵ Anexo E. Relato 4.

por el Estado Nacional sobre las competencias de las enunciatoras 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 26. 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 los que desencadenan la pasión, por lo tanto, se ubica en la extensión. Los enunciados que sustentan esta hipótesis son los siguientes:

*Después de recibir los resultados me sentí muy satisfecha³³⁶
 Ahora que tengo los resultados en mis manos, siento una gran satisfacción*

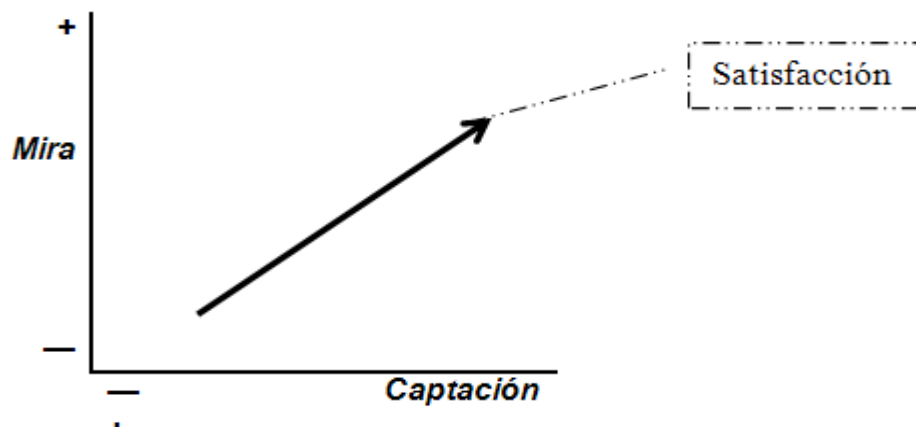
³³⁶ Anexo E. Relato 1.

*personal*³³⁷

*Al haber alcanzado mis metas puedo decir que me encuentro satisfecha con mis resultados*³³⁸

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 27. 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*³³⁹.

³³⁷ Anexo E. Relato 3.

³³⁸ Anexo E. Relato 5.

³³⁹ Anexo E. Relato 3.

Aquí se evidencia el rol actancial de los resultados que se obtuvieron como un sujeto adyudante³⁴⁰ 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 la enunciativa como para la institución educativa. Se muestra entonces con esto que la obtención de los resultados esperados desencadenan la satisfacción.

3.2.3.2 Variaciones y constantes en las valoraciones emitidas de la prueba de estado. Para terminar este análisis se presenta 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 consiste en establecer la comparación para identificar si existen variaciones o no en las valoraciones que las enunciativas plantean 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 procede 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 pretende 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. Anteriormente, se mostraron las variaciones en las pasiones; ahora, se mostrarán aquellas que hacen referencia *al ser de la prueba*. Se aclara que en la tabla no se presentan textualmente los enunciados que hacen alusión a uno y otro nivel de análisis.

³⁴⁰ 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 destinador. Cfr. GREIMAS, Algirdas, "Reflexiones acerca de los modelos actanciales". En: Semántica estructural. Gredos. Barcelona. 1987. Pp. 263-293.

Tabla 16. Comparación de valoraciones en los dos momentos descritos

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 style="text-align: center;"><i>El esfuerzo se recompensa</i></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 style="text-align: center;"><i>Se agradece la recompensa recibida</i></p>

Para la primera categoría se observa 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 evalúa a partir de los presaberes establecidos y, en el segundo caso, se hace a partir del conocimiento real de la prueba. Esto es posible verlo a partir del uso de lexemas como *esfuerzo* que, como se vio antes, representa el

hecho de emplear una fuerza para vencer dificultades, es en ese sentido que se piensa la prueba como compleja, tomada como sinónimo de complicada o difícil. En los dos casos se hace 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*³⁴¹. Asimismo, cuanto las enunciatoras 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*. Nuevamente, se hace alusión a la rigurosidad de la prueba. Por lo tanto, no se observan variaciones en este componente, en los dos momentos la prueba es valorada como compleja. En los dos casos se valora como compleja con el fin de proteger y exaltar la imagen personal: antes de la prueba se dice que es compleja para justificar cualquier mal resultado que se pueda obtener; después de presentarla y obtener los resultados deseados, también se exalta la complejidad de la prueba para mostrar que las enunciatoras fueron capaces de obtener buenos resultados a pesar de lo difícil del examen. En los dos casos se guarda o proyecta una imagen positiva de sí mismas.

En el caso de la segunda categoría axial, aquella que se refiere a la *pertinencia del examen*, es posible ver que aparecen variaciones y constantes en las opiniones de las enunciatoras. 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 configuran la concepción de espacio³⁴²: *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

³⁴¹ Anexo C. Relato 1

³⁴² 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.

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 las habilidades de los estudiantes.

Es evidente que en algunas enunciadoras 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 enunciado *mide capacidades en el ámbito laboral*. Asimismo, se encuentra 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, es necesario hacer una aproximación a la definición de los dos términos, se apela al diccionario de la Real Academia donde se evidencia 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 destreza³⁴³.

³⁴³ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. *Op. cit.*

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 acto³⁴⁴. 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 las enunciatoras 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 observa que en los dos momentos, se sostiene que el examen *no mide el conocimiento*. También se observa el uso, principalmente, 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. Esto es reiterado cuando se afirma que la prueba muestra las capacidades analítica y lógica de las personas, hecho que permite mostrar las habilidades. En ese caso se observan variaciones pues, en los discursos posteriores, se hacen visibles mayores valoraciones euforias con relación a los discursos previos. Como otras contantes se observan la motivación y la intensión de *querer hacer* y *querer ser*, esto es: querer ingresar a la universidad y, consecuentemente ser profesionales.

³⁴⁴ GREIMAS, A J. Del sentido II. *Op. cit.*, p. 83.

Con la categorización hecha es posible afirmar que los buenos resultados conducen al aseguramiento del ingreso a la universidad y a la posibilidad de llevar a ser profesional; en oposición a esto, los malos resultados conducirían al no ingreso a la carrera universitaria y con ello a la no posibilidad de ingreso a educación. 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. Se identifican, entonces, las categorías isotópicas en los niveles axiológico y temático:

Tabla 17. Categorías isotópicas en los momentos previo y posterior.

NIVELES SEMÁNTICOS	CATEGORÍAS ISOTÓPICAS
Axiológico:	<i>disforia vs. euforia</i>
Temático genérico:	<i>tortura-presión vs. Tranquilidad</i> <i>miedo vs. satisfacción</i>
Temático específico:	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Deber presentar la prueba vs. Poder ingresar a la universidad</i> · <i>Possible no ingreso vs. ingreso (a la universidad)</i> · <i>Resultados virtualizados vs. Resultados actualizados</i> · <i>posible fracaso vs éxito</i>

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. Las enunciativas se encuentran conjuntas con la certeza de que con los resultados podrán ingresar a la universidad. En ese sentido, se establece 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:

Tabla 18. Parangón de modalidades en los dos momentos analizados.

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 <i> puedan ser</i> 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 al prueba actualizan los saberes construidos en los simulacros: saber sobre el ser de la prueba y reiteran el saber hacer.</p>

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 las enunciatoras 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 enunciatoras. 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.

4. CONCLUSIONES

La semiótica parisina se ha interesado por el estudio de diversas prácticas culturales para analizar fenómenos sociales, es una mirada macro a las construcciones sémicas que se entretajan en un colectivo. Por lo tanto, el modelo de análisis propio de la semiótica francesa, y que fue aplicado para este análisis, se convierte en una herramienta apropiada para dilucidar la significación primaria de un enunciado dentro de una cultura particular. Asimismo, permitió ver que este tipo de análisis no solo se reduce a textos de carácter narrativo, sino que se puede aplicar para el estudio detallado de otra clase de discursos con el fin de identificar la significación subyacente. Además, facilita el descubrimiento de valoraciones que permiten identificar las representaciones sociales de una cultura frente a un fenómeno o situación.

Para el trabajo de análisis de las prácticas semióticas de la realidad desde la perspectiva abordada, se emplean mecanismos que van desde lo superficial del enunciado hasta su asociación con sistemas axiológicos y pasionales con el fin de explicar o determinar de qué manera funciona una cultura. Es esto precisamente lo que se desarrolló en la investigación que se mostró. El propósito principal se centraba en analizar las valoraciones sobre el examen de estado ICFES *Saber 11* por parte de los estudiantes que se enfrentan a él. El análisis consistió en comparar dos momentos: antes de presentar la prueba y después de conocer los resultados.

Con el fin de llegar al eje central de la investigación (la sanción o valoración que las estudiantes emiten a cerca del examen) fue pertinente construir una ruta metodológica que permitiera arribar al mismo. El estudio se dividió en tres grandes partes: un momento anterior a la presentación la prueba en el que se estudiaron los estados pasionales y las axiologías del sujeto que valora la prueba, y las

motivaciones e intenciones que se persiguen y que mueven a la acción. Para el caso del análisis del segundo eje (después de conocer los resultados del examen), se incluyeron las valoraciones que las enunciadoras hacen sobre sí mismas en cuanto a la preparación para la performance. Finalmente, en el último eje se pretendió, de un lado, mostrar si existen variaciones en las formas de valorar el examen después del conocimiento de la sanción que profiere el ICFES sobre las competencias de las enunciadoras, de otro lado, identificar los cambios anímicos y axiologías en los dos momentos.

Uno de los hallazgos centrales de este trabajo permitió ver que las enunciadoras se muestran como sujetos competentes en los dos momentos analizados; esto tiene que ver con la defensa de la imagen personal que se proyecta a las demás personas. Independientemente del resultado, valoraron positivamente sus competencias y manifestaron haber tenido alto grado de preparación para la performance, hecho que se ubica dentro de la fase la adquisición de las competencias para la acción. De la misma forma, se observó que la valoración que se emite de la prueba está condicionada por los resultados obtenidos, de tal suerte que se hizo ver el logro de sus resultados como fruto del esfuerzo y la preparación personal.

De otra parte, se observó que una sola de las enunciadoras no obtuvo resultados tan satisfactorios en comparación con sus compañeras, esto hizo que la prueba fuera valorada como subjetiva o que no mide las competencias y habilidades de las personas. Así, las enunciadoras resguardan su perfil y su identidad. Entonces, el análisis hecho permitió corroborar que los estados anímicos desempeñan un papel primordial en la construcción de un objeto de valor. Tal y como afirma Greimas, la categoría tímica se articula en euforia-disforia y juega un rol fundamental para la transformación de los microuniversos semánticos en axiologías: al connotar como eufórica y disfóricas las deixis opuestas del cuadrado semiótico, se obtiene la valoración positiva y/o negativa de cada uno de los

términos de la estructura elemental de la significación³⁴⁵, esto conlleva a obtener las valoraciones positivas o negativas a partir de los estados pasionales.

Con el propósito de identificar las valoraciones que las enunciatoras hacen del examen, fue pertinente identificar las motivaciones y las intenciones que permitieron ejecutar el programa narrativo central, es decir, la presentación de la prueba de estado. Hablar desde el punto de vista semiótico de motivaciones e intenciones implicó pensar en las modalidades del querer y el deber relacionadas con el hacer y con el ser- estar, respetivamente. El análisis del querer dio cuenta de la condición tímica de las enunciatoras desde un punto de vista particular, esto en razón a que tiene que ver con un plano interoceptivo. Por otro lado, el estudio del deber se relaciona con los universos axiológicos de carácter más general, pues como se vio representa imposiciones externas. Así, se tiene que las valoraciones sobre el examen de estado se relacionan con las pasiones y con los valores.

En la primera parte del análisis, los enunciados revisados permitieron identificar dos clases de motivaciones: hacia la presentación de la prueba y hacia el interés por cursar estudios superiores. Se observó un *no querer hacer* para el primer caso, esto en razón a que las enunciatoras, en términos de las modalidades, *no pueden* decidir si presentan o no el examen, o sea, se encuentran en posición de resignación pues *no pueden* no hacer, *deben* obligatoriamente presentar el examen. Asimismo, en la segunda parte, donde se analizó la motivación por cursar estudios superiores, se hizo evidente un *querer hacer* y, con el mismo, un *querer estar*; las enunciatoras hacen explícito su deseo por ingresar a los centros educativos superiores. Sin embargo, también se muestra un *querer no estar*, esto es, un querer no estar conjuntas con el objeto no deseado, dicho de otro modo, se observó un querer no obtener resultados desfavorables. Y es precisamente lo que

³⁴⁵ GREIMAS, A.J. COURTÉS, J. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje, Tomo I. *Op. cit.*, p. 412.

las enunciatoras manifiestan: una no inclinación de ánimo para obtener malos resultados dada la imposibilidad de conjunción con uno de los objeto de valor: la universidad.

Es posible ver que en los discursos analizados las enunciatoras se encontraban en posición de sujetos manipulados que deben asumir las normativas del Estado Nacional en cuanto a la presentación de la prueba ICFES *Saber 11*. Por lo tanto, se configuró desde las políticas institucionales un deber hacer a manera de prescripción. Sin embargo, desde la posición de las enunciatoras se halló en contraposición al *deber hacer* impuesto un *no querer hacer*, esto es, un no querer presentar la prueba. Los adjetivos disfóricos atribuidos a la misma permitieron construir la idea de desmotivación desde el querer. Además, se encontró que la modalidad del querer es inversamente proporcional cuando se conjuga con la modalidad del deber: a mayor deber, menor es el querer de las enunciatoras y viceversa; cuanto menor fuese el deber, mayor el querer por saber el estado de los conocimientos en las diversas asignaturas evaluadas.

Se evidenció la combinación de las modalidades del querer con el poder. Las enunciatoras se mostraron conjuntas con el deseo de obtener resultados satisfactorios, y más allá de esto, subyació el deseo de conjunción con el poder que otorgan los resultados, una clase de poder que se encuentra vinculada con la posibilidad o no de ingresar a la universidad que se desea y en la ciudad que se desea. Es en tal sentido que se encontró que los buenos resultados se configuran como un actante que otorga poder a quien pueda conjuntarse con los mismos.

Este trabajo también permitió identificar las intenciones enunciadas. Dicho concepto, desde el punto de vista semiótico, se asocia con el querer o deber ser o estar. Se encontró que la universidad se establece como un lugar al cual se desea acceder y, en consecuencia, llegar a ser profesionales. Asimismo, en todos los enunciados se estableció este escenario como eufórico. De aquí, se derivó una

oposición entre fuera y dentro; valorando aquello que no se encuentra dentro de la universidad como disfórico o no deseable. En este caso, se halló que los resultados satisfactorios también se mostraron como actantes que posibilitan la transformación espacial del sujeto y por esto también se configuraron como objeto de valor.

Se halló que el examen de estado es asumido como un actor que ocupa diversos roles actanciales: por un lado como sujeto destinador manipulador que hace hacer a las estudiantes (buscar preparación para lograr la conjunción con buenos resultados); sujeto destinador judicador que profiere una sanción acerca de las competencias de las estudiantes. Sin embargo, no es posible definirlo en términos de antisujeto pues debe contar con al menos tres modalidades para que sea considerado como tal. Para el caso que se analizó, se observó que única modalidad era el poder que impide o permite la conjunción del sujeto con los objetos de valor como la universidad o la carrera anhelada si no se obtienen los resultados requeridos para tal fin.

En cuanto a los estados pasionales del sujeto que enuncia, se observó que las pasiones en los discursos previos a la presentación del examen fueron el miedo y la espera. El primer estado afectivo se estableció como una especie de tensión o estado angustioso que se da, en primera medida, por el desconocimiento de la prueba y, en segunda instancia, por la posibilidad de la actualización de los resultados no satisfactorios. Este último hecho conduciría al sujeto a un estado en el que no sería factible la conjunción con los demás objetos de valor tales como la universidad, la carrera profesional, y todas las implicaciones que esto socialmente conlleva a futuro. En lo que tiene que ver con la espera, las enunciantes se encontraron conjuntas con el deseo de obtener buenos resultados en un tiempo futuro, pues con ellos se adquieren los demás objetos de valor.

De la misma manera, se observó que el factor tiempo es posible analizarlo desde dos perspectivas: como una de las categorías dentro de las estructuras figurativas del análisis semiótico y, la otra, como un actante antisujeto que puede hacer que el sujeto entre en conjunción con los malos resultados en la medida en que no es suficiente para desarrollar la totalidad de la prueba. Analizado el tiempo como categoría de estructuras figurativas, se evidenciaron valoraciones disfóricas en cuanto al momento previo a la presentación de la prueba, en razón a la presión que se ejerce antes de desarrollar la performance. Asimismo, se hicieron evidentes dos tipos de futuro: uno próximo, relacionado con la llegada del momento en el que presentaron el examen, y otro un poco más lejano, que se asoció con la vida adulta y profesional. El primero fue valorado de manera disfórica, mientras que el segundo se virtualizó como eufórico.

En cuanto a las valoraciones sobre el ser de la prueba, se encontró que el examen se valora como complejo en los dos momentos, se afirma que es necesario contar con disciplina, esfuerzo, seriedad y dedicación para desarrollarlo adecuadamente. También, se observó que las enunciadoras están conjuntas a la idea que el examen es una herramienta necesaria tanto para el ingreso a la educación superior como para medir o determinar las habilidades y capacidades de las personas. En ambos casos se evidenció la defensa de la imagen personal: en el primer momento la prueba se valoró como compleja por si los resultados no eran satisfactorios; en el segundo caso (después de conocer los resultados), se valoró también como compleja como una forma de exaltar sus cualidades pues se obtuvieron los resultados esperados a pesar de la dificultades del examen.

Cuando las enunciadoras sancionaron la prueba después de conocerla, se encontraron conjuntas a un *saber sobre el ser y el hacer* de la prueba; de aquí que la mayor parte de las sanciones de tipo eufórico se enfocaron en el ser de la prueba. Por su parte, las valoraciones disfóricas se vincularon con el *saber sobre el hacer* del examen, es decir, las implicaciones o las consecuencias que se

generan de los resultados de la prueba como la determinación del futuro a partir del ingreso a la universidad.

Después del conocimiento de los resultados, se encontró que la pasión explícita en los discursos es la satisfacción. Esto debido a que las enunciadoras lograron altos puntajes en comparación con promociones de la institución en años anteriores; tal acontecimiento conllevó a que el colegio se ubicara en los primeros puestos en el ámbito nacional. En ese sentido, estaban modalizadas por la satisfacción que otorga el poder que dan los resultados. Las enunciadoras se encuentran realizadas después de una etapa de espera en la fase previa en la cual se deseaban los resultados satisfactorios: se ha logrado la conjunción con el objeto de valor primario.

El análisis semiótico que se hizo permitió hacer uso de la disciplina que interroga por las prácticas de sentido en una sociedad. Hasta el momento no se había analizado la posición de sujetos manipulados, esta investigación representó una muestra de lo que acaece dentro de las instituciones educativas con respecto a las expectativas y, sobre todo, el nivel de relevancia que le dan los jóvenes al examen de estado. Por lo tanto, 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.

5. RECOMENDACIONES

Este estudio fue efectuado con estudiantes en su totalidad de género femenino, de una institución educativa de carácter privado y pertenecientes a un estrato socioeconómico alto. Sería interesante llevar a cabo el análisis en otra clase de escenarios académicos, esto es, haciendo modificaciones en algunas variables como el sexo, el estrato social o el tipo de institución. Se podría pensar en contrastar los hallazgos con las formas de valorar de otros sujetos con el fin de establecer las recurrencias o bifurcaciones en los objetos de valor que se construyen socialmente y con ello, establecer las valoraciones del examen o la importancia que se le asigna al mismo.

Asimismo, el análisis efectuado permite llevar a proponer alternativas de mejora para que el examen de estado ICFES *Saber 11* no sea visto de manera disfórica. Es necesario idear estrategias para mostrar la pertinencia del examen sin que los estudiantes colombianos se sientan coartados o valorados de manera negativa. Los sistemas de evaluación generan preocupación y angustia a las personas que se enfrentan a él y más cuando se trata de evaluar todo lo aprendido o las competencias desarrolladas en la escolaridad. Sin embargo, la preocupación no es hacia la evidencia de las competencias sino hacia todo lo que se ha entretejido en torno a esta situación, es decir, seleccionar el plantel educativo superior al que asistirán o emitir una sanción de la institución educativa a la cual se encuentra inscrito el estudiante que la presenta. Todas las valoraciones que se le dan a esta situación hacen que el estudiante se sienta temeroso por la prueba; así, un sujeto que se enfrente con este nivel de estrés al examen, puede verse mitigado tanto en la competencia como en la actuación por la presión que generan las consecuencias de los resultados obtenidos.

De esta manera, la investigación conduce a reflexionar sobre los procesos de evaluación en las actividades escolares y el uso de instrumentos de evaluación como los exámenes. Se debe buscar una evaluación basada más en procedimientos que en contenidos. Además, los colegios deben preocuparse más por la formación que por pertenecer al *ranking* de mejores instituciones en la esfera nacional. Este calificativo solo es dado por los contenidos, se piensa que la calidad educativa se determina por el puntaje que obtienen los estudiantes que se inscriben a él, pero se olvida que existen formas de lograr la conjunción con los objetos de valor como los cursos pre-ICFES o la preparación que se establece en los colegios donde se llega al caso de mecanizar o memorizar respuestas. Lo anterior implica un proceso de concientización sobre la importancia de la evaluación para verificar la calidad de la educación y para que se dé el verdadero enfoque de formación que realmente necesita Colombia.

Finalmente, el estudio permite identificar la necesidad de transformar las representaciones que tiene la sociedad sobre lo que evalúan este tipo de pruebas. Es decir, estos exámenes sólo dan cuenta de manera hipotética de ciertas competencias de un sujeto. Lo anterior para que las pruebas no se conviertan en aparatos inhibitorios de las aspiraciones de las personas en el campo académico y profesional. Esto implicaría que los resultados sean evaluados en el ámbito institucional para determinar falencias intrínsecas y, con ello, adoptar las medidas de mejora sin ser motivo de segregación individual o comparación y competitividad entre planteles. De esta manera, se puede construir un mismo discurso que beneficie la imagen de la evaluación en Colombia y para que el estudiante y la entidad académica tomen consciencia de las carencias a la luz de lo que se desea desarrollar en un futuro y de los estándares mínimos de calidad que plantea el Gobierno.

6. BIBLIOGRAFÍA

ARÉVALO V. Luis Fernando. Preguntas que invitan a leer desde una dimensión semiótica en educación básica, en Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura, Universidad del Valle, Cali. 2007.

ARNAL, Justo. Investigación educativa, fundamentos y metodologías. Editorial Labor S.A, 1999.

AROCHA, Gisela. Las representaciones del educador en el discurso de los estudiantes como objeto de investigación semiótica. Trabajo de grado Maestría en Semiótica. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga 2004.

ASPAEN GIMNASIO CANTILLANA, página web [http. // www.gimnasiocantillana.edu.co](http://www.gimnasiocantillana.edu.co).

BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil, El Colegio de México, Semiótica, Pragmática y Análisis del Discurso y Semántica. México, 1990.

BERNSTEIN, Basil. La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control Vol. 4, Morata, Madrid, 2001 ISBN 978-84-7112-368-8. Disponible en: http://books.google.com.co/books?id=SmtKbn_aj5QC&pg=PA6&lpg=PA6&dq=e
Bogotá: Antrophos Editores, 2001. Disponible en: <http://sala.clacso.edu.ar/gsd1252/cgi-bin/library?e=d-000-00---0folios--00-0-0Date>

BONILLA, Elssy, et al. Más allá del dilema de los métodos, la investigación en ciencias sociales, Santa fe de Bogotá, Norma, 2000.

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

CASTREJÓN, Jaime, El Concepto de Universidad, Ediciones Océano, México, 1982.

CASTRO R. María Cruz. Entrevista con Raúl Dorra. Teoría y análisis del discurso: Problemáticas recientes. Revista Ciencia Ergo sum, vol. 9-3 Noviembre 22-febrero. Universidad Autónoma de México. 2002. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>.

CIFUENTES H., José L., Espacio y enunciación en la dinámica textual de la lengua española. Universidad de Murcia. España, 1986. Disponible en: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:UOu4OXhILyMJ:www.ua.es/personal/cifu/publicaciones>.

COELLO, José Elías. "Diferencias entre medir y evaluar" en: Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Diplomado en Docencia Universitaria de la UPEL-IPB. Barquisimeto, estado Lara, Venezuela, 2007. Disponible en: <http://diplomadoendocenciauniversitaria.blogspot.com/2007/10/diferencia-entre-medir-y-evaluar.html>.

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

COURTÉS, Joseph, *et al.* Introducción a la semiótica narrativa y discursiva, Buenos Aires: Hachette, 1980.

DICCIONARIO MANUAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA Vox. Larousse Editorial, S.L. 2007.

DICCIONARIO DE SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS, Barcelona: Océano, 1997.

DUCROT, Oswald. Polifonía y argumentación. Conferencias del seminario teoría de la argumentación y análisis del discurso. Universidad del Valle. Feriva, Cali, 1988.

ESPINO, Antonio. Semiótica y relación pedagógica: hacia la cualificación ética de la práctica docente. Universidad Santa María La Antigua (Panamá); Universidad de La Sabana (Colombia). Revista Iberoamericana de educación. ISSN: 1681-5653 <http://www.rieoei.org/deloslectores/621Espino.PDF>.

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

FOUCAULT, Michel. El orden del discurso, traducción de Alberto González Troyano, Buenos Aires, Tuquets, 2005.

FOUCAULT, Michel. “Suplicio: el cuerpo de los condenados”, “La resonancia de los suplicios” en: *Vigilar y castigar*, traducción de Aurelio Garzón Del Camino, Buenos Aires, Siglo XXI. 2002.

FUENZALIDA V. Expectativas Educativas de las Audiencias Televisivas. Ed. Norma, Bogotá, 2005.

GARCÍA CONTTO, José. Para una aproximación de la Semiótica Discursiva a la Intersubjetividad profesor-alumno”. [Artículo en línea]. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU) Año 3 - N°2-Diciembre 2007. Lima. http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5_art3_jg.pdf.

GAUCHO, Herr. Debiera o debería. Buenos Aires. 2006. Disponible en: <http://www.lugmen.org.ar/pipermail/lug-grouchesque/2006-February/014250.html>.

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

GREIMAS A, FONTANILLE J. Semiótica de las pasiones. De los estados de cosa a los estados de ánimo. Segunda edición en español. Argentina: Siglo XXI editores. 1999.

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

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

GREIMAS, A.J. COURTÉS, J. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje, Tomo I. Madrid: Gredos, 1990.

GREIMAS, A.J. COURTÉS, J. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje, Tomo II. Madrid: Gredos, 1991.

GRUPO DE ENTREVERNES. *Análisis semiótico de los textos*. Introducción teoría práctica. Traducción de Iván Almeida. Madrid: Ediciones Cristiandad. Colección biblia y lenguaje, 1982.

GOFFMAN, Erving. La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires, Amorrortu, 1997.

HAMON, Philippe. Texto e ideología: para una poética de la norma, traducción de Emma Rodríguez y Elizabeth Lager; revisión: Eduardo Serrano Orejuela, Paris, 1984.

HERNÁNDEZ RAMÍREZ, Laura. Las funciones del marcador discursivo "Bueno" en el discurso pedagógico. *Análisis del Discurso. Signos Literarios y Lingüísticos*, núm. 1, 87-100. *Semiótica, Pragmática y Análisis del Discurso*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. 2002. Disponible en: <http://148.206.53.230/revistasuam/signosliterariosylinguisticos/include/getdoc.php?id=111&article=106&mode=pdf>.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR- ICFES Subdirección académica grupo de evaluación de la educación básica y media. Antecedentes y marco legal del Examen de Estado, 1999, p. 2 [En línea] Disponible en: http://web2.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1177&Itemid=59.

JURADO V. Fabio *et al.* La legislación sobre evaluación y sus aspectos críticos: hacia una propuesta. Bogotá: Instituto de investigación en educación. Universidad Nacional de Colombia, 2008, en: <http://www.scribd.com/doc/2368777/La-legislacion-sobre-evaluacion-en-Colombia-y-sus-aspectos-criticos>.

KANT, I. Fundamentación de la metafísica de las costumbres, Capítulo Primero, Mare Nostrum Comunicación. Traducción: Manuel García Morente. Ediciones Encuentro 2003.

MANDOKY, Katya. Prosaica: una introducción a la estética de lo cotidiano. Grijalbo. México. 1994.

MANDOKI, Katya. Prácticas estéticas e identidades sociales: Prosaica II. México: Siglo XXI, 2006.

MARTÍNEZ, María Cristina, Análisis del discurso, Universidad del valle: Cali, 1997.

MOLINA G, Teresa. El discurso oral pedagógico. Universidad Nacional Abierta. Venezuela. 2004. Disponible en: <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/AEI/article/view/783/752>.

MONTALDO, Susana. Semiótica y pedagogía: Una Articulación Productiva. Cuadernos, Febrero, Numero 17. Universidad de Jujuy, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Secretaria de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales, San Salvador de Jujuy, Argentina. 2001.

MUSSON, G., Cohen, L. y Tietze, S. La pedagogía y el "giro lingüístico": el desarrollo de la comprensión a través de la semiótica Gestión de Aprendizaje 2007. 38 (1). pp. 45-60. ISSN 1461-7307. Universidad de Sheffield. Inglaterra. Versión de publicación: <http://dx.doi.org/10.1177/1350507607073022>

OBANDO VELÁSQUEZ, Lucila. Semiótica cognitiva y multimodalidad en la interacción pedagógica. Ponencia en el X International Congress of the IASS-AIS. 24 de septiembre de 2009. Coruña, España. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

PAZ QUISPE, Walter S. Discurso, poder y cognición en el aula. Boletín IFP. Educación junio 2004. Año 1 numero 7. Lima. Disponible en: <http://www.programabecas.org/numero/VII-6.pdf>

POSTIGO, I. Publicidad y narración: cómo logran los spots audiovisuales que el consumidor sea sujeto agente de la compra. UNIrevista-Vol. 1. N° 3: junio de

2006. ISSN 1809-4651. Universidad de Málaga, España. Disponible en http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:O9ADSbM1_UIJ:www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Postig.

PRECHT, Alberto. La importancia de estudiar en la universidad. ESCOLME virtual. Disponible en: http://escolmevirtual.com/portal/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=16

QUINTANA, Alberto. Metodología de investigación científica cualitativa, Lima: Ara, 2006.

RADFORD, Luis. Semiótica y educación matemática Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa. Comité latinoamericano de matemática educativa. Red de revistas científicas de América latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del estado de México. México, 2006, p. 7-21. relime@clame.org.mx ISSN (versión impresa): 1665-2436.

RASTIER, François. Semántica interpretativa. Argentina: Siglo XXI, 2005.

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

RENKEMA, Jan. Introducción a los estudios sobre el discurso, Gedisa: España, 1999.

REVISTA SEMANA. *El Icfes no se rajó*. Bogotá, mayo 24 de 2010.

ROITENBURD, Silvia y otros. Discursos sobre la reforma en la historia de la educación en la argentina: del proyecto sarmientino a los imaginarios reformistas contemporáneos. Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de

Investigación Educativa. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. ISBN 978-987-604-050-1. Disponible en: <http://face.uncoma.edu.ar/investigacion/4congreso/articulos/area%205/t504%20-%20roitenburd%20y%20otros%20-%20ponencia.pdf>

SANCHEZ GUEVARA, GRACIELA. Análisis del discurso pedagógico de la historia mexicana: un enfoque lingüístico-discursivo. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de México. México, D.F, 2001. Disponible en: http://74.125.93.132/search?q=cache:fesATRzdo2wJ:historia.fcs.ucr.ac.cr/congred/opaises/Mexico/CO_RIC01.DOC+GRACIELA+S%C3%81NCHEZ+GUEVARA

SANCHEZ, Del Corral, Luis, La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico, Facultad de ciencias de la educación, Universidad de Córdoba Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_19.pdf

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación cualitativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, 2002.

SERRANO OREJUELA, Eduardo. “El concepto de competencia en la semiótica discursiva” “Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia” en: Colección cuadernos del seminario en educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Grupo Apsis. 2003.

SERRANO OREJUELA, Eduardo. “Narración, argumentación y construcción de identidad”. En: Didáctica del discurso. Argumentación y narración. Talleres. Facultad de humanidades de la Universidad del Valle, Cali, 2005.

SIMONE, Raffaele. Fundamentos de lingüística. Barcelona: Ariel, 2001.

Tecnologías de información y comunicaciones para enseñanza básica y media
EDUTEKA, Octubre 18 de 2003, en:
<http://www.eduteka.org/imprimible.php?num=199>.

VAN DIJK, Teun, Ideología y discurso, una introducción multidisciplinaria.
Barcelona: Ariel, 2003.

VAN DIJK, Teun. Ideología, una aproximación multidisciplinaria, Barcelona:
Gedisa.

VASQUEZ, Fernando. Cultura como texto: lectura semiótica y educación. Segunda
edición. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de educación 2004.

VARGAS, Germán; ESPINOSA, Germán. THEMA, sinónimos y antónimos.
Bogotá, Prolibros, 1993.

VIDALIDES, Carlos. La Relación entre la Semiótica y los estudios de la
Comunicación: un Dialogo por Construir. Comunicación y Sociedad departamento
de Estudios de la Comunicación Social. Universidad de Guadalajara. México,
2006, núm. 11, enero-junio, 2009.

ANEXOS

ANEXO A. ENCUESTA DATOS PERSONALES ESTUDIANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Nombre

Grado

Tiempo en la institución

Lugar de residencia

Ocupación del padre

Ocupación de la madre

Número de integrantes en la familia

Deseas continuar estudios superiores. Por qué

Qué deseas estudiar, dónde y por qué

Actualmente te encuentras vinculada a alguna institución de repaso para el ICFES. Por qué _____

ANEXO B. CARTA DE PERMISO PARA RECOGER LOS DISCURSOS EN LA INSTITUCIÓN.

Bucaramanga, 8 de junio de 2010

Doctora
LILIANA ROJAS DE REY
Directora General
ASPAEN GIMNASIO CANTILLANA
Presente

Respetada rectora

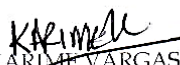
Dentro del grupo de investigación de la maestría en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander: Cultura y Narración en Colombia CUYNACO, registrado en Colciencias, actualmente se adelanta una investigación que se centra en la importancia que se le da actualmente a las pruebas de estado ICFES. Es de claro conocimiento que este examen ha trascendido a un nivel más profundo de significado tanto para los estudiantes como para las instituciones educativas y los padres de familia, pues uno de sus propósitos es medir la calidad de los colegios y determinar el ingreso de los jóvenes a la vida universitaria.

En ese sentido, el estudio que se adelanta consiste en descubrir las valoraciones que subyacen en el discurso de jóvenes estudiantes de undécimo grado ante la situación de presentación del examen de estado ICFES como requisito previo para el ingreso a la educación superior. Por lo tanto, se desea contar con su autorización para recoger los discursos de las estudiantes y desarrollar cinco entrevistas en profundidad con alumnas que serán seleccionados posteriormente.

Esta investigación representa un claro reflejo de lo que acontece dentro de las instituciones educativas con respecto a las expectativas y, sobre todo, el nivel de relevancia que le dan los jóvenes a estos exámenes.

Agradezco su colaboración.

Cordial saludo,


KARIME VARGASES CÁCERES
Investigadora titular
C.C: 63550585 de Bucaramanga

Recibí,
Liliana Rojas de Rey
Junio 8/10.

ANEXO C. CORPUS DE LA INVESTIGACIÓN ANTES DE PRESENTAR EL EXAMEN

RELATO 1. Cuando nos referimos al ICFES, se vienen muchos pensamientos, palabras y preocupaciones, en mi opinión consideraría a esta prueba como un medio por el cual miden la capacidad de la persona en cuanto a lo laboral y por otro lado como una herramienta necesaria para entrar a universidades, ya sean prestigiosas o no!

Por otro lado destacaría esta prueba como un gran negocio para los colegios y otras entidades educativas (instituciones de repaso para el ICFES), esta prueba se ha vuelto el tema de los estudiantes, la presión por las directivas del colegio, la tortura de un buen promedio.

Diría que esta prueba no muestra las habilidades de una persona, en el cual escoges una respuesta, sin ni siquiera justificarla.

En un salón de clases del mismo colegio, todos ven los mismos temas y los evalúan de manera igual y por un puntaje en el ICFES, ya sea bueno o malo, no quiere decir que la persona que sacó bajo puntaje es inferior en conocimiento tiene a la otra, simplemente desarrolló mucho mejor las competencias, en un ICFES a veces por la presión del tiempo, colegio, universidad y en ciertos casos padres, llenan su cabeza de preocupación y a la hora de resolver se bloquea.

RELATO 2. Para mí el icfes representa la unión de todos los conocimientos adquiridos desde primero a undécimo y 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 mi concepto, el icfes debería ser trabajado por el estudiante como una prueba para satisfacción personal, es decir, presentarla por el simple hecho de saber qué tan bien me desempeño en áreas como lenguaje, sociales, filosofía, matemáticas pero los resultados no deberían ser la puerta de entrada a la universidad.

Sí es cierto que uno tiene que tener conceptos básicos sobre una materia determinada necesaria para la carrera, pero no me parece justo que alguien que esté dispuesto a dar todo de sí para ser un gran profesional porque tiene dos décimas menos que otra persona en una materia como física o química.

También pienso que los colegios deberían preocuparse más por el conocimiento a futuro, es decir, no preocuparse por enseñar cosas que nos van a servir para el icfes y descuidar otras o simplemente preocuparse por el icfes (haciendo retos que, a mi modo de ver, quitan tiempo de clase para aumentar nuestro conocimiento en diferentes áreas y no contestar preguntas solo para saber aprovechar el tiempo).

RELATO 3. El icfes es lo que más me atormenta en este momento, es como una tortura que me persigue día a día desde que comenzó el 2010; existe una fuerte presión a mi alrededor por este gran examen.

Pero sé que el examen de estado es el que definirá mi vida, con el defino a qué universidad ingresar y en qué ciudad, requiere de mucho esfuerzo, estudio y dedicación, pero al final con ayuda de Dios sé que todo saldrá muy bien.

Es muy importante para mí obtener un buen puntaje, y ante todo poder ingresar a la universidad que quiero y ser una profesional.

RELATO 4. Realmente pienso que la entrada a la universidad no debería medirse con una prueba de estado puesto que esta, en mi concepto, se debería hacer una evaluación de admisión a cada carrera y revisar las calificaciones que el

estudiante haya tenido en el bachillerato (6°-11°) de esta manera se podrá conocer un poco más la inteligencia y las habilidades del estudiante.

El icfes representa para los estudiantes de once un estrés, una tortura ya que este examen garantiza tu futuro por eso se siente gran temor ante la prueba y este temor o angustia podrán perturbarte el día del examen.

Por otra parte el examen se encuentra bien estructurado y logra tomar y evaluar los diferentes temas de las materias más esenciales.

Pienso que la prueba debería estar mejor organizada respecto al tiempo ya que este también te perturba en el momento de presentar la prueba y esto puede hacer que tu intelecto no dé todo lo que pueda por esto opino que se debería presentar en dos días y darle un poco más de tiempo a las materias como matemáticas, física y química.

En mi opinión son muchos los temores y miedos que se tienen antes de presentar esta prueba lo cual puede ser la causa de un mal resultado.

RELATO 5. El icfes genera una tensión insoportable en mí, porque es un examen que define muchas cosas para la vida futura, y un mal resultado puede traer consecuencias irrevocables, además el icfes no toma en cuenta el estado en que el estudiante presentó dicho examen, es decir, una situación que no se puede evitar (como una enfermedad o la muerte de un ser querido) que perfectamente pueden afectar en ese momento los conocimientos dejando resultados que no deberían ser.

Hoy en día muchas de las universidades toman como uno de los puntos de admisión es ICFES, dándole un valor de 50%, 70% que pueden ser devastadores

para una persona que aunque sabe mucho, el ICFES dice lo contrario y le puede costar la entrada a la universidad.

A pesar de todo lo anterior, es necesario que dé un visto bueno al examen, este puede ser tomado como un medio para medir la inteligencia de una persona, aunque no debe limitarse solo a eso, además es un examen muy bien elaborado con preguntas muy buenas de todas las asignaturas básicas.

En general lo que quiero decir es que muchas veces se le da un grado de importancia MUY alto a este examen y no debería ser así.

ANEXO D. CIRCULAR INFORMATIVA

Asunto : NOVEDADES EN EL EXAMEN ICFES SABER 11°-2010

Para : PADRES DE FAMILIA Y ESTUDIANTES

De : DIRECCIÓN GENERAL

Para todos ha sido motivo de gran alegría y satisfacción ver la publicación realizada en Vanguardia Liberal del día de hoy, en la que nos muestran como el Mejor Colegio Calendario A de Santander, según las Pruebas Saber 11. Sin duda alguna, esperamos que esa noticia sea confirmada por la UNICA FUENTE OFICIAL, que es el mismo ICFES, quienes con total claridad nos han indicado que será hasta el día 15 de Noviembre, que podremos conocer la clasificación local, regional y nacional tanto de calendario A como calendario B.

Por lo anterior, queremos compartir con todos desde ya, que nos sentimos muy orgullosas de nuestra Promoción 2010, por los altos resultados individuales obtenidos en las pruebas y publicados por el ICFES el pasado 15 de Octubre, que ya, les han abierto las puertas con Admisión Preferencial en las carreras y universidades que tanto han ilusionado.

Sin embargo, consideramos prudente esperar unos días más para conocer de manera oficial los resultados en el consolidado que el ICFES, está realizando en este momento, y que conocerán ustedes de primera mano.

Para mayor ilustración adjuntamos archivo con las orientaciones publicadas en la página web del ICFES, en días pasados y que confirman lo enunciado.

Cordialmente,

LILIANA ROJAS DE REY

Directora General

ASPAEN GIMNASIO CANTILLANA

Vereda La Mata, Sector Menzulí, Retorno La Española

Piedecuesta, Santander

ANEXO E. CORPUS DESPUÉS DE LA PRESENTACIÓN DE LA PRUEBA Y LA ENTREGA DE LOS RESULTADOS

RELATO 1. Después de haber presentado el ICFES, puedo decir que fue una experiencia inolvidable, ya que durante el transcurso de este año me esforcé (sic) mucho por obtener un buen resultado, ya que con este examen se abren o cierran las puertas de todas las universidades. Después de recibir los resultados me sentí muy satisfecha, feliz, logré todos mis propósitos y podré entrar a la universidad que quiera. Me sentí muy satisfecha con los resultados obtenidos.

RELATO 2. El examen de estado ICFES es definitivamente un método en el cual es posible observar la verdadera capacidad analítica y lógica de las personas, más que la memorística, 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, ya que es muy analítico sin necesidad de tener todos los temas aprendidos de memoria.

RELATO 3. Ahora que ha pasado el examen de estado, creo que mi manera de verlo ha cambiado. Recuerdo el miedo que me daba saber que el examen que iba a presentar iba a determinar prácticamente mi vida, además de las presión que la principio sentía que el colegio nos ejercía a nosotras las alumnas. A medida que se fue acercando el día solo sentía apoyo del colegio y ahora que tengo los resultados en mis manos, siento una gran satisfacción personal, sé que el esfuerzo de este año valió la pena, también le agradezco mucho a Dios, a todas mis profesoras y a mis padres. Además, sé que estos resultados obtenidos me ayudarán a entrar más fácilmente a la universidad y a ayudar al colegio. Estoy realmente satisfecha al saber que todos estos años no pasaron en vano.

RELATO 4. Después de haber presentado el ICFES me parece que fue un examen que mide las habilidades de las personas en diferentes áreas, los

resultados que dieron a nivel escolar son muy buenos y los puestos ocupados también. El ICFES es un examen obligatorio para el ingreso a las universidades, pero no me parece que mide cuanto (sic) saben las personas porque el conocimiento de las personas van (sic) más allá de lo que se presenta en las pruebas. Todos los estudiantes deben pasar por el examen y es como una experiencia para la vida, muchas veces las personas se sorprenden por los puntajes tan altos que se obtienen. [Este discurso corresponde a la estudiante que obtuvo los resultados más bajos dentro del grupo]

RELATO 5. El examen de estado o ICFES me parece que fue una experiencia en donde puedo ahora con los resultados, decir que es para enseñar que todo gran esfuerzo (sic) es recompensado (eso fue para mi (sic)). Este examen era una de las grandes preocupaciones que tenía este año puesto que del resultado depende mi futuro (universidad, carrera, vida...) y al haber alcanzado mis metas puedo decir que me encuentro satisfecha con mis resultados. Si pudiera decir algo más es que se le debe tomar con mucha seriedad y responsabilidad, pero que la final si hubo dedicación se verán (sic) en los resultados.