

**TENSIONES Y CONTRADICCIONES QUE SE GENERAN EN LA INTERACCIÓN  
SOCIAL DURANTE LA PREPARACIÓN, APLICACIÓN Y RESULTADOS DE LAS  
PRUEBAS SABER GRADO 11° INSTITUCIÓN EDUCATIVA MERCEDES ABREGO**



**LINA CORDERO BERRÍO  
IVÁN DARÍO PÉREZ DÍAZ**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO  
SUE CARIBE**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MONTERÍA – CÓRDOBA  
2017**

**TENSIONES Y CONTRADICCIONES QUE SE GENERAN EN LA INTERACCIÓN  
SOCIAL DURANTE LA PREPARACIÓN, APLICACIÓN Y RESULTADOS DE LAS  
PRUEBAS SABER GRADO 11° INSTITUCIÓN EDUCATIVA MERCEDES ABREGO**

**LINA CORDERO BERRÍO  
IVÁN DARÍO PÉREZ DÍAZ**

**Trabajo de grado para optar el título de magister en Educación.**

**Asesor**

**MARÍA ALEJANDRA TABORDA CARO**

**Doctora en Educación**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO  
SUE CARIBE  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MONTERÍA – CÓRDOBA**

**2017**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

Montería, Octubre de 2017

## **DEDICATORIA**

A nuestros familiares por su apoyo incondicional y a todos aquellos que contribuyeron en el logro de nuestras metas.

**Lina Cordero Berrío**

**Iván Pérez Díaz**

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios por ser la fuente de sabiduría de todo conocimiento, por ser la gracia que nos mueve a hacer el bien en todo lo que hacemos.

A la Universidad de Córdoba, SUE Caribe y Alcaldía Municipal por darnos la oportunidad de crecer personal y profesionalmente.

A nuestros directivos y asesora por su tiempo y dedicación.

A la Institución Educativa Mercedes Abrego (directivos, docentes, alumnos y padres de familia) por ser parte de nuestro estudio.

## RESUMEN

Esta investigación se centra en comprender las tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social durante la preparación, aplicación y resultados de las pruebas Saber grado 11 en la Institución Educativa Mercedes Abrego; teniendo en cuenta que en el rendimiento escolar se evidencia falta de concordancia entre los resultados de las pruebas externas y la forma en que se está interaccionando dentro del establecimiento educativo.

La metodología de investigación empleada se fundamenta en el paradigma cualitativo, enfoque hermenéutico – interpretativo, rasgos del método teoría fundamentada, que tiene fuente disciplinar en el interaccionismo simbólico, con el fin de describir las tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social, identificar las expectativas, temores y descifrar e interpretar el auto-concepto, los gestos y símbolos de los que participan en la preparación de la prueba Saber 11°. El fundamento teórico permite acercarse a temas como interaccionismo simbólico, interacción social, pruebas saber, formación integral; favoreciendo una mirada crítica, develando la situación actual de los alumnos frente a las pruebas de Estado.

Por lo tanto, se permite inferir que los resultados del estudio dan cuenta que la interacción alumno–docente, alumno–alumno, alumno–padre de familia, docente–padre de familia en el contexto escolar es de vital importancia para el fortalecimiento del proceso de enseñanza–aprendizaje visto de la perspectiva de la formación integral; Es necesario la resignificación del PEI en lo que respecta al currículo y al proceso de preparación de la prueba SABER 11° enfocándose a una pedagogía social y humana.

**Palabras claves:** Interacción social, interaccionismo simbólico, prueba saber, tensiones y contradicciones.

## ABSTRACT

This research focuses on understanding the tensions and contradictions that arise in social interaction during the preparation, application and results of the Census test grade 11: Mercedes Ábrego educational institution; taking into account that in school performance is evidence of a clash between the external test results and the way in which is interacting within the establishment educational.

Employed research methodology is based on the qualitative paradigm, interpretative-hermeneutic approach, features of the grounded theory method, which has supply discipline in symbolic interactionism in order to describe the tensions and contradictions that arise in social interaction, identify expectations, fears and decipher and interpret the self-concept, gestures and symbols of what participating in the preparation of the test know 11 °. The theoretical basis allowed us to approach issues such as symbolic interactionism, social interaction, tests know, comprehensive training; favoring a critical look, revealing the current state of the students compared the State tests.

Therefore we allow to infer that the results of the study show that the student-teacher interaction, pupil-pupil, pupil-parent, teacher-parent in the school context is of vital importance for the strengthening of the process Of teaching-learning seen from the perspective of the integral formation; It is necessary to redefine the IEP in terms of the curriculum and the process of preparation of the test to know how to focus on social and human pedagogy.

**Keywords:** Social interaction, symbolic interactionism, test know, tensions and contradictions.

## CONTENIDO

Introducción .....	14
CAPÍTULO 1 .....	19
1 Descripción del problema.....	19
1.1. Planteamiento del problema.....	27
2. OBJETIVOS .....	28
2.1 Objetivo general .....	28
2.2 Objetivos específicos.....	28
3. JUSTIFICACIÓN.....	29
CAPÍTULO 2 .....	32
4. ESTADO DEL ARTE Y REFERENTES TEÓRICOS.....	32
4.1 Estado del arte .....	32
4.2 Referentes teóricos.....	41
4.2.1 Interacción escolar .....	42
4.2.1.1 La escuela de Chicago: Interaccionismo simbólico.....	42
4.2.1.2 Interaccionismo simbólico .....	44
4.2.1.3 La interacción social y la educación.....	48
4.2.1.4 Interacción y socialización .....	48
4.2.1.5 La interacción social en el aula .....	49
4.2.1.6 Interacción docente-alumno .....	54
4.2.1.7 <i>Interacción alumno-alumno</i> .....	56
4.2.1.8 <i>Docentes – padres de familia</i> .....	57
4.2.1.9 <i>Interacción padres de familia – alumnos</i> .....	58
4.2.1.10 <i>La interacción y la comunicación verbal</i> .....	59
4.2.1.11 <i>La interacción y la comunicación no verbal</i> .....	61
4.2.2 Autoconcepto.....	67
4.2.3 Pruebas Saber.....	67
4.2.4 Formación Integral.....	73
4.2.4.1 Conceptualización de Formación .....	73
4.2.4.2 Formación Integral.....	74
4.2.4.3 Formación Integral en las Instituciones Educativas (IE).....	75

4.2.4.4 Formación integral y las dimensiones del ser humano. ....	76
CAPÍTULO 3 .....	78
5. METODOLOGÍA .....	78
5.1 Enfoque.....	78
5.2 Paradigma .....	79
5.3 Método: Teoría fundamentada.....	80
5.4 Etapas de la Investigación.....	82
5.5 Instrumentos de recolección de datos.....	86
5.5.1 Entrevista en profundidad .....	86
5.5.2 Observación Participante.....	88
5.5.3 Grupos de Discusión. ....	89
5.5.4 Auto-observaciones.....	90
5.6 Población y Muestra.....	91
Capítulo 4.....	92
6.1 Caracterización de la Institución Educativa Mercedes Abrego.....	92
6.1.1. Cobertura.....	93
6.1.2 Calidad Educativa .....	94
6.1.3 Tensiones prueba estandarizada saber 11°: cambios en el saber escolar .....	97
6.1.3.1 Clasificación de Estudiantes. ....	99
6.1.3.2 Emociones. ....	99
6.1.3.3 Pertinencia de los Contenidos. ....	100
6.1.3.4 Educación para la vida. ....	101
6.1.4 Interacción Escolar.....	102
6.1.4.1 El contexto Escolar.....	105
6.1.4.2 Enseñanza y Aprendizaje .....	105
6.1.4.3 La Comunicación .....	106
6.1.4.4 Mensajes .....	106
6.1.4.5. Relaciones .....	107
6.1.4.6 Gestualidad y Símbolos .....	107
6.1.4.7 Auto-concepto.....	110
6.1.5 Proyecto de Vida: Contradicciones .....	110
6.1.5.1 Expectativa.....	113
6.1.5.2 Desconfianza.....	113

6.1.5.3 Decepción por los Resultados .....	113
6.1.5.4 Final de la etapa Escolar.....	114
6.1.5.5. Movilidad Social .....	114
6.1.5.6 Esfuerzo hacia la Meta .....	115
6.2 Análisis de los Resultados .....	115
6.2.1 La Prueba Estandarizada Saber 11° y Cambios en el Saber Escolar: Tensiones .....	117
6.2.2 Interacción Escolar.....	120
6.2.3 Símbolos y gestos encontrados como manifestación de un malestar .....	122
6.2.4 Proyecto de vida: Contradicciones .....	129
7. CONCLUSIONES .....	132
7.1 Tensiones: prueba estandarizada SABER 11°: cambios en el saber escolar (Categoría central) .....	133
7.2 Interacción escolar.....	135
7.3 Proyecto de vida: Contradicciones.....	140
8. RECOMENDACIONES .....	143
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	145
Anexos .....	175

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Síntesis estado del arte .....	40
Tabla 2. Categorías y subcategorías .....	85

## LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Reconocimientos a la Institución.....	96
Ilustración 2. Reconocimientos .....	96
Ilustración 3. Gestos y Símbolos .....	123
Ilustración 4. Adaptadores de subsistencia. ....	123
Ilustración 5. Adaptadores de subsistencia .....	125
Ilustración 6. Actitudes negativas.....	126

## LISTA DE ANEXOS

Anexos 1. Entrevista en profundidad egresado.....	175
Anexos 2. Observación participante .....	176
Anexos 3. Grupo de discusión docente.....	177
Anexos 4. Grupo de discusión padres de familia.....	178
Anexos 5. Auto observaciones .....	179

## Introducción

Sin duda alguna, el aprendizaje humano surge a partir de la relación entre personas. De acuerdo con Swenson (2001) y Urquijo (2009), los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje son interactivos y tienen tres vértices: 1) el alumno que aprende; 2) el objeto de conocimiento, que es el contenido a aprender, y 3) el profesor que actúa para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Se puede agregar un cuarto elemento, no siempre referenciado, los contextos social y familiar.

Hasta hace poco tiempo, en el currículum escolar se tomaban como básicos dos de esos tres vértices: el alumno y el profesor, y se hacía hincapié en la influencia de la relación entre ambos frente a unos contenidos de aprendizaje. El profesor era la persona encargada de transmitir el conocimiento y el alumno un receptor, más o menos activo, frente a la acción transmisora del profesor. El aspecto relacional no era tenido en cuenta, esta posición es ilustrada por Cooll (1995), cuando expresa que las interrelaciones, emociones y los símbolos no siempre son considerados a la hora de comprender los complejos procesos de aprender y enseñar.

La interacción social en el aula –soportada desde una literatura psicosocial–pedagógica– es de vital importancia en el proceso de aprendizaje. Vygotsky (en Mejías, A. y Sandoval, N., 1996), plantea que la interacción en el aula provoca un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual la apropiación del conocimiento no se limita a la posesión de un objeto sino que se extiende a la construcción de herramientas culturales y cognitivas.

En este sentido, la escuela más que transmitir información, y saturar ineficientemente los currículos educativos, tiene la tarea de proporcionar escenarios contextualizados que respondan a las necesidades e intereses de la comunidad educativa, lo que hoy se entiende por modelo de competencias enfocado al emprendimiento y a la significación del aprendizaje.

Las competencias son los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive. Existen competencias científicas, ciudadanas, comunicativas, matemáticas y otras. Vasco, C.E. (2003) las definen como el:

[...] conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores.

Entonces, son las competencias elementos dinámicos que están en continuo desarrollo. Pueden generar, potenciar, apoyar y promover el conocimiento; también pueden ser evaluadas, convirtiéndose en una valiosa fuente de información utilizada para proponer o rediseñar referentes comunes que orienten el diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares, la evaluación, incluso, la enseñanza en el aula, entre otros.

En Colombia, la evaluación de competencias está determinada por los resultados en las Pruebas Saber aplicadas a los grados 3°, 5°, 9° y 11°, haciendo hincapié en el grado 11° con la creación de incentivos como el programa *Ser piloto paga*, que consiste en facilitar el acceso a instituciones universitarias de calidad a los estudiantes de menos recursos con excelentes resultados en dichas pruebas. Este programa tiene incidencia en las exigencias internacionales de calidad educativa y promueve la inversión en educación; también implica una completa transformación de los subsidios estatales, que buscan ser más efectivos al estar focalizados.

Esto ha interesado a ciertos organismos que han tomado el control de estos procesos como las instituciones financieras internacionales (IFI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y organizaciones económicas como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), Según Arancibia, J. (2015), en el plano nacional

el control pasó en buena medida a los ministerios de Economía o de Hacienda, quedando el Ministerio de Educación supeditado a ellos.

Por otro lado, la aplicación de las pruebas se ha convertido en un discurso político. Como apunta Ardila (2015), desde el primer período del actual gobierno (2010 – 2014) el propósito de hacer de *Colombia el país mejor educado de América Latina en el año 2025*, se evidenció la importancia de obtener mejores resultados en las Pruebas Saber. Para ello, se toman las orientaciones y recomendaciones de la OCDE, organización internacional conocida como el club de los países con mejores prácticas políticas, esto significa estar a la vanguardia en implementación de políticas públicas que posibilitan la generación de desarrollo.

Las dos perspectivas expuestas: la interacción social en el aula y la preparación de las pruebas Saber 11, representan dos momentos fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje que confluyen e influyen en la formación integral de los estudiantes como fin último de la educación.

Si bien, algunos trabajos han explorado estas perspectivas como lo plantea Sandoval (2009) en su investigación *“Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula”* ; que las interacciones sociales corresponden a las vivencias cotidianas que se desarrollan al interior del aula; y que estas se ven reflejadas a través de la interacción comunicativa, acciones, actitudes y comportamientos; por otra parte Escobar (2014) ; en su trabajo *“Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje”* propone que la comunicación en la interacción alumno-docente favorece el desarrollo de las habilidades necesarias para vivir en sociedad.

La propuesta aquí presentada, se enfoca en comprender las tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social durante la preparación, aplicación y resultados de la Prueba <sup>Saber</sup> 11°. Estudio que posibilita y estimula la resignificación del PEI en lo que respecta al currículo y a la preparación de la Prueba Saber 11°, evitando que el proceso de formación se reduzca a obtener buenos puntajes e incentivos y, por el contrario, proporcione nuevos escenarios de interacciones sociales que permitan currículos contextualizados y flexibles, que respondan a su vez a las políticas de gobierno, pero principalmente a una educación de calidad enmarcada en las dimensiones sociales y humanas.

Al observar cómo se desarrolla esta interacción en la Institución Educativa Mercedes Ábrego del municipio de Montería, departamento de Córdoba, se percibe un desencuentro: la comunidad educativa ha volcado sus miras en obtener los incentivos, preparando a los alumnos de grado 11° para responder a una prueba que solo apunta a un conjunto de conocimientos y disposiciones cognitivas, descuidando los aspectos socioafectivos, metacognitivos y de comunicación enmarcados dentro de la formación integral.

Para alcanzar el objetivo, se adopta un planteamiento netamente cualitativo con un enfoque hermenéutico, metodológicamente ubicado en la teoría fundamentada, que permite describir esas tensiones y contradicciones, identificando expectativas y temores, descifrando e interpretando el auto-concepto, los gestos, los símbolos de la comunidad educativa que participa en la preparación de la Prueba Saber. A partir de ello, se pueden obtener los elementos necesarios para comprender y establecer una relación coherente entre las categorías abordadas: la escuela como espacio de interacción social y como escenario de la preparación de la Prueba Saber.

El informe de la presente investigación está contenido en 4 capítulos: el primer capítulo contiene la introducción, planteamiento del problema, objetivos –general y específicos– y justificación; el segundo capítulo, explora el estado del arte y los referentes teóricos, organizados

de acuerdo a las categorías de la investigación que fundamentan epistemológica, disciplinaria y metodológicamente la misma; el tercer capítulo, presenta el diseño metodológico con que se concibe y desarrolla la investigación, además de los métodos y técnicas empleados para la recolección de datos; finalmente, en el cuarto capítulo se muestran los resultados, su análisis y las conclusiones y recomendaciones derivadas del problema de investigación.

## CAPÍTULO 1

### 1. Descripción del problema

La relación entre la interacción social, los desarrollos cognitivos y la evaluación de competencias en la escuela generan tensiones y contradicciones que no han sido comúnmente estudiadas.

La interacción social es esencial para el aprendizaje, pues propicia el desarrollo de las capacidades humanas, tomando el lenguaje como mecanismo mediador. En este sentido, la interacción social ofrece oportunidades de aprender a ser comunicadores hábiles, tomando el concepto de comunicación emitido por Garton (citado por Ovejero, A. y otros, 2000): “[...] el proceso fundamental de los intercambios sociales que acompaña las ideas de conflicto, elaboración, negociación, acuerdo y desacuerdo, de intercambio de información, de interpretación y traducción, de bromas e intimidades, de debate e instrucción.”

La interacción social, entonces, involucra y propicia una serie de desarrollos mentales intrínsecamente asociados con el aprendizaje y la comunicación. También, pone de presente la importancia de la relación entre los distintos actores del acto educativo y el hecho de aprender; las dinámicas que se suscitan y las reacciones que se forman.

De acuerdo con César Coll (2001), de las metas académicas de cada estudiante no pueden quedar por fuera aspectos como el proceso de socialización, la adquisición de competencias y destrezas, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista, el nivel de aspiración, los rendimientos escolares. Factores estos, entre otros, que van a incidir de forma decisiva en las relaciones de los alumnos con sus compañeros de clase y con el conocimiento.

Este mismo autor, quien por más de treinta años ha investigado y estudiado las relaciones alumno- alumno, sostiene que estas juegan un papel de primer orden en la consecución de las

metas educativas que un profesor se propone. Esto se opone a la consideración tradicional que resalta la interacción profesor-alumno como la más decisiva para el logro de los objetivos educativos, tanto de los referidos al aprendizaje de contenidos, como de los que conciernen al desarrollo cognitivo.

Si bien es cierto que las habilidades sociales o interpersonales, han sido objeto de gradual interés en los últimos años en disciplinas como la psicología social, la pedagogía y las sicologías clínica y educativa, y no se puede desconocer que las interacciones sociales –su evaluación y las intervenciones– han generado un volumen importante de investigaciones, estas, en su mayoría, son programas de intervención para la mejora de las habilidades interpersonales y algunos test presentados para valoración como la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2000); la Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Cognitiva (EMES-C) de Caballo (1987), que mide cogniciones o el Cuestionario de Dificultades Interpersonales (CDI), (Eceiza,2008 p11).

Por otra parte, actualmente las escuelas enfocan esfuerzos para que todos sus alumnos alcancen profundos niveles de competencias que les faciliten vivir en la llamada sociedad del conocimiento, y que se reflejen en la obtención de altos puntajes en las pruebas estatales; para que, a su vez, las instituciones se posicionen dentro del sistema educativo local, regional y/o nacional.

El papel que las evaluaciones ha adquirido en muchos sistemas educativos es preponderante y tiene implicaciones importantes en cuanto a la validez y consecuencias de las mismas en áreas como la expresión oral y la escrita, o en los aspectos actitudinales y de valores. De igual forma, se cuestiona su rol como determinadoras, en forma consistente, de buenos y malos estudiantes; hasta hace poco se consideraba normal, que un número pequeño de alumnos alcanzará los aprendizajes esperados mediante la aplicación de pruebas censales, mientras un

número importante no lo conseguía, generando estímulos en quienes adquieren resultados y el estigma en quienes no los logran.

Otro aspecto cuestionable es que las evaluaciones muestran la tendencia a infravalorar las relaciones que se establecen entre los alumnos en el transcurso de las actividades de aprendizaje y optar por un marco de trabajo individual. Muy a pesar de toda la controversia que este tema suscita, son escasas las investigaciones sobre las consecuencias de los cambios generados en el currículo, la cultura escolar y la formación integral con la aplicación de las pruebas censales. (Martínez Riso, F., 2016).

### **Las pruebas censales**

En Colombia, uno de los procesos que más está mutando la escuela contemporánea, sus interacciones sociales y su currículo escolar es la prueba censal. El examen de estado nace cuando la Asociación Colombiana de Universidades y el Fondo Universitario firman el Acuerdo No.65 de 1966 a través del cual se organiza el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional, para la preparación, administración y evaluación de instrumentos cuyos resultados sirvieran a las universidades como insumo en el proceso de selección de los alumnos. (Icfes - Colombia Aprende - Red de Conocimiento, 1999).

Aunque no fuera su propósito inicial, los resultados del examen del Icfes se empezaron a utilizar, cada vez más, para evaluar la calidad de la educación impartida por los establecimientos educativos. (Icfes, 1999). Más adelante, con la promulgación de la Ley 115 de 1994, se dispuso la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación a cargo del Ministerio de Educación, de la mano del Servicio Nacional de Pruebas, Icfes y las entidades territoriales (MEN, 2010); igualmente, se sentaron las bases para el diseño e implementación de un nuevo sistema de evaluación.

En 1994, los exámenes de estado estaban conformados por 8 pruebas comunes, “que deben tomar todos los examinados, y una electiva, escogida entre 16 ofrecidas. De las pruebas comunes, seis son de conocimientos y dos de aptitud, las electivas son 13 de conocimientos y 3 de aptitud.” (SNP-Icfes, 1994). Para los alumnos que presentaban la pruebas eran comunes los cuestionarios de aptitud verbal y matemática, español y literatura, biología, física, química y sociales (que comprendía geografía, historia y filosofía); por otra parte, se incluían electivas de aptitud, razonamiento abstracto, relaciones espaciales y razonamiento mecánico; de pedagógica y agropecuaria; de inglés, francés, contabilidad y comercio, salud y nutrición, promoción de la comunidad, artes, construcciones civiles, electricidad y electrónica, metalmecánica, democracia y ecología.

Se aprecia el esfuerzo nacional por desarrollar unos instrumentos, que le permitan a la sociedad colombiana, incorporar algunos elementos propios de la racionalidad moderna y sus expresiones en la educación:

Que enfrentada a la selección introduce pruebas impersonales, distintas a las de la herencia, tradición, familia, raza, sexo o creencia... elementos que, aunque impersonales, nunca serán del todo imparciales, por la sencilla razón de que no todos parten de condiciones iniciales iguales y lo que mide la prueba no es sino el reflejo de una inequidad determinada por la estructura de clases y las oportunidades de educación” (Restrepo, G., 1995).

Más tarde, en marzo del año 2000, se hace una reforma al examen del Icfes: de evaluar conocimientos y aptitudes se orienta hacia la evaluación de competencias directamente ligadas a resultados educativos y a logros verificables, en relación con lo establecido en los Lineamientos Curriculares. Esta reforma dio lugar a un examen con una estructura que sigue las áreas curriculares de educación media establecidas en los Lineamientos. Esta estructura se ha mantenido hasta la actualidad. (Icfes, 2013).

La adopción de ese enfoque fue posible, fundamentalmente, gracias a las incursiones que había realizado el Servicio Nacional de Pruebas del Icfes en la evaluación de resultados de la educación básica durante los años noventa.

Fue en la construcción de las primeras versiones de las pruebas saber, cuando se exploraron las prácticas de evaluación educativa, en ese momento en boga en el mundo entero, y se decidió adoptar la más novedosa de ellas: la evaluación de competencias. Mediante la implementación de instrumentos de evaluación que tenían competencias como su objeto, y la de modelos de la teoría de respuesta al ítem para procesar los resultados, el Icfes ubicó a Colombia en la vanguardia de la evaluación de la educación.

Para el año 2002 el MEN cambia el enfoque de la evaluación, pasando de la evaluación de conocimientos a la evaluación por competencias. (MEN, 2003). Las competencias permiten desarrollar la capacidad para utilizar los conocimientos en diferentes contextos y de adquirir nuevos conocimientos y competencias para hacer frente a los problemas y situaciones personales, familiares, académicas, laborales y cívicas (ICFES, 2013); sin embargo, las competencias y conocimientos no son elementos independientes, pues los conocimientos son esenciales para el desarrollo de las competencias.

Para evaluar las competencias, el Icfes utiliza diferentes pruebas en tres niveles del ciclo escolar: básico, medio y superior. En el nivel básico, conformado por los grados 1° a 9°, se llevan a cabo tres pruebas nacionales: dos en la primaria (Saber 3°, Saber 5°) y una en la secundaria (Saber 9°) para los grados tercero, quinto y noveno, respectivamente.

Las pruebas Saber del ciclo básico están diseñadas para ser evaluaciones de carácter formativo. El MEN estableció que cada institución educativa debería utilizar los resultados de las diferentes pruebas para diseñar un Plan de Mejoramiento, con el cual se busque avanzar en el desempeño académico de los alumnos que no alcancen los logros esperados, antes de terminar el

ciclo académico (MEN, 2003). Esto es, de manera autónoma cada institución podrá realizar los ajustes pertinentes y necesarios para mejorar todos los aspectos relacionados con la enseñanza, con el fin de aumentar las competencias de los alumnos, considerando el desempeño de los docentes y la gestión de los directivos.

En la educación media grado 11° se hace una única evaluación nacional de carácter netamente sumativo, pues sus resultados son utilizados para evaluar las competencias de los alumnos al final de su paso por la escuela, así como para ingresar a la educación superior. Su objetivo no es servir de base para mejorar la calidad de la educación para quienes lo realizan, sino más bien informar a la sociedad colombiana qué tan competentes son los alumnos al finalizar el ciclo académico; actualmente, también se utiliza para la rendición de cuentas que hacen las instituciones educativas a los encargados de la política educativa nacional.

Esta prueba de la educación media, Prueba Saber 11, está diseñada para evaluar las competencias de matemáticas, lectura crítica, ciencias naturales, inglés, sociales y competencias ciudadanas (Icfes, 2013). Al igual que con las pruebas saber del nivel básico, esta evaluación se le realiza al total de los alumnos de las instituciones educativas del país, finalizando el grado 11.

La Prueba Saber 11° se aplica periódicamente y sus resultados han influido en gran medida en que conceptos como evaluación, competencias, calidad, educación, incentivos, políticas educativas nacionales e internacionales, volcándose en la preocupación y preparación continua de las instituciones educativas para el alcance de altos puntajes.

**Los estímulos y su impacto en las Instituciones. Caso: I.E. Mercedes Ábrego – Montería.** En este orden de ideas, en la Institución Educativa Mercedes Abrego de Montería desde el año 2001 –fecha en la cual se da la primera promoción de grado 11– los alumnos presentan la prueba de Estado situándose la Institución en **categoría bajo**. A partir de ese

momento se inicia la implementación de algunas estrategias a nivel de docentes, que permitan afianzar y preparar a los alumnos para enfrentarse la prueba; es así como en los años 2002 y 2003, la Institución se ubica en la categoría de **desempeño medio**; en el año 2004, la Institución utiliza como estrategia el apoyo de grupos educativos externos para el desarrollo de cursos Preicfes los días sábados. Hasta el año 2008, el Establecimiento Educativo permanece en categoría de desempeño medio; de dicho año en adelante se implementa la jornada extendida, estrategia con la cual los alumnos después de la jornada escolar, tres veces a la semana, regresan a la Institución en las tardes a realizar actividades de repaso y profundización preparatorias de la prueba Saber. En el año 2009, la Institución se posiciona en la categoría de **desempeño superior** en la que permanece hasta el 2015; para esta época, la Institución inicia la estrategia de Jornada Única –que aumenta el tiempo de permanencia de los alumnos en la Institución– continuando su posicionamiento en la clasificación de planteles. En el año 2016 se ubica en la categoría A+ (máxima categoría de desempeño).

Es importante resaltar, que el Gobierno nacional también implementa programas y proyectos como estímulo a los logros y posicionamientos de establecimientos educativos y estudiantes que alcancen resultados de calidad. El programa insigne: *Ser pilo paga*, busca que los mejores estudiantes del país, pero con menores recursos económicos, puedan acceder a Instituciones de Educación Superior acreditadas en Alta Calidad para cursar un programa de su elección; para ello, otorga becas a aquellos alumnos que obtengan altos desempeños de acuerdo al promedio establecido por el Ministerio de Educación Nacional. También, establece un promedio para créditos condonables con el Icetex a aquellos estudiantes cuyos puntajes fueron insuficientes para acceder a la beca.

A raíz de esto, en la Institución Educativa Mercedes Ábrego se generan otras estrategias de preparación para la Prueba Saber 11: se establece mayor tiempo de permanencia de los

alumnos con largas jornadas de trabajo académico por 12 horas continuas diarias, enfocadas en fortalecer las áreas que evalúa el Icfes; se dejan de lado áreas y proyectos como educación artística, ética, religión, educación física, tecnología, emprendimiento, cátedra de la paz, educación ambiental, educación sexual, ejercicio para los derechos humanos, recreación y tiempo libre y educación vial. El objetivo: que los estudiantes obtengan altos puntajes y becas, y la Institución Educativa consolide su posición y se mantenga en categoría A+.

En la misma línea de *Ser pilo paga*, el Gobierno establece incentivos económicos para los docentes, de acuerdo al cumplimiento de las metas mínimas de mejoramiento anual, relacionadas con el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Este índice mide el desempeño, progreso y eficiencia en los niveles básica primaria, secundaria y media; también, se ha convertido en el objetivo y motivación principal del trabajo de los docentes, y de las orientaciones y directrices por parte de los directivos docentes. Se implementan estrategias como: simulacros, entrenamiento para resolver bancos de preguntas, asesorías externas, cursos gratuitos virtuales de Preicfes, trabajos para desarrollar en casa; centradas todas en preparar para una prueba que solo evalúa lo cognoscitivo y lo cognitivo.

Se deja a un lado la formación integral y se descuidan diferentes aspectos como los contextos familiar y social, las relaciones interpersonales, los conflictos e intereses de los alumnos –personales y grupales–. Se evidencia poca interacción entre los padres de familia y los estudiantes, y entre estudiantes y docentes; a esto se suma el agotamiento, el cansancio, el fastidio y el aislamiento, productos del exigente proceso de preparación.

Sin embargo, la educación vista desde la óptica de la formación integral comprende la parte académica o de conocimiento y la formación humana.

El tema de las relaciones humanas y el ambiente dentro de la escuela; ya que este ha estado sustraído de nuestra atención quedando en el olvido el hecho de que la relación entre el maestro y el alumno, mediada por el conocimiento, es una relación humana de carácter intersubjetivo, el conocimiento no puede ser visto como algo aislado de la relación y el ambiente en que se construye. (Oneto, F., 2011).

La obtención de mejores resultados en la *Prueba Saber*, le ha creado a la Institución Educativa Mercedes Abrego una variedad de dificultades de naturaleza curricular, de socialización, entre otras, que requieren ser indagadas; también, le ha reportado beneficios obtenidos a través de las becas ganadas en el programa *Ser pilo paga*.

Es evidente la necesidad de incursionar, en materia de investigación, en las tensiones y contradicciones que se generan durante la interacción social producto de la preparación de la *Prueba Saber*. Esto propicia la comprensión de este fenómeno, para intervenirlo y lograr una articulación entre las pruebas externas y la formación integral, establecida en el proyecto educativo institucional (PEI).

### **1.1. Planteamiento del problema**

¿Cuáles son y cómo se revelan las tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social durante la preparación, aplicación y los resultados de la Prueba Saber - grado 11, y a partir de ahí lograr una articulación entre las pruebas externas y la formación integral, establecida en el PEI de la Institución Educativa Mercedes Abrego?

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo general**

Comprender las tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social durante la preparación, aplicación y los resultados de la Prueba Saber - grado 11 en la Institución Educativa Mercedes Abrego.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Indagar los cambios que la Prueba Saber - Grado 11° ha ocasionado en el saber escolar de la Institución Educativa Mercedes Abrego.
- Identificar las tensiones, contradicciones, expectativas y temores que se generan en la interacción social entre docentes-alumnos, alumnos-alumnos, padres de familia-alumno, docentes-padres de familia durante la preparación, aplicación y resultados de la Prueba Saber - Grado 11°.
- Interpretar el auto-concepto, gestos y símbolos de los estudiantes que participan en la preparación, aplicación y resultados de la Prueba Saber – Grado 11°.

### 3. JUSTIFICACIÓN

La interacción y el uso de la comunicación eminentemente social en el aula, en las interrelaciones de los distintos actores del ámbito escolar es de primera necesidad. La forma de estructurar las actividades y presentar los contenidos escolares, determina que estos sean captados o no. (Herrera, F. *et al.*, 2008).

Dada la importancia de las interrelaciones entre individuos, y entre estos y la adquisición de saberes, el presente estudio surge de la necesidad de comprender las tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social durante la preparación, aplicación y resultados de la Prueba Saber - Grado 11 en la Institución Educativa Mercedes Ábrego.

Desde el punto de vista pedagógico, resulta relevante porque posibilita la generalización de los resultados obtenidos y la identificación de la direccionalidad de las relaciones; con base en ellos, se podrán implementar estrategias de intervención adecuadas de interacción social en el aula, para lograr así cambios significativos en la educación y la formación brindada.

Desde el aspecto social, esta propuesta de investigación se formula en el marco del programa académico de Maestría en Educación de la Universidad de Córdoba, y en respuesta al llamado del Gobierno nacional colombiano a realizar aportes significativos dentro del propósito de hacer de *Colombia, la más educada*. cuyas líneas estratégicas determinan el rumbo de la educación: Jornada Única, Colombia Bilingüe, Colombia Libre de Analfabetismo, Más Acceso a la Educación Superior de Calidad y Excelencia Docente.

Esta última, la Excelencia Docente y Académica, se realiza pensando básicamente en preparar profesores para mejorar las pruebas de los estudiantes. Por todo lo anterior, esta investigación permite valorar las implicaciones de una política de Estado no solo a través de datos estadísticos sino de su impacto en una institución educativa. Cabe anotar que los resultados

en las pruebas Saber de 5°, 9° y 11°, permiten corroborar que existe una correlación positiva entre los establecimientos educativos que presentan los mejores puntajes con aquellos que se caracterizan por tener docentes con mejor formación.

Tanto en el Ministerio de Educación Nacional como en el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ya se percibe la preocupación por una educación de calidad partiendo de aspectos que sobrepasan la evaluación de la Prueba Saber 3°, 5°, 9° y 11°. Esto se evidencia en el 7° Seminario Internacional de Investigación sobre la calidad de la educación cuyo tema central fueron los *Factores asociados al aprendizaje*.

En esa línea temática, esta investigación también responde pertinentemente a las interacciones sociales en el contexto educativo, dando herramientas fuertes para mejorar la calidad de la educación, desde la óptica de la formación integral en el ambiente de cada aula de clase.

Además, amplía las posibilidades de influir en docentes, alumnos y padres de familia desde otras perspectivas pedagógicas-educativas, saliéndonos de lo tradicional como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional con los lineamientos y estándares por competencias, dándole importancia al sujeto como ser social, premisa antropológica imperantemente para la adquisición de conocimiento.

Vygotsky (1979, p.5), señala que “[...] el camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona.” O sea, que la aproximación al objeto de conocimiento, involucra no solo la interacción con el objeto sino con otro individuo. Esta situación invita a considerar los aspectos de la interacción social donde las acciones, pensamientos, estructuras mentales y cultura del uno afectan las del otro.

Ahora bien, el propio Vygotsky expresó la idea, que para comprender las acciones realizadas por un individuo se hace necesario comprender las relaciones sociales en que ese

individuo se desenvuelve. Da por hecho la necesidad de conocer el contexto social cotidiano donde el sujeto se apropia del conocimiento, ya que este determina su historia personal y social, es decir, su interacción como sujeto social.

En línea con los planteamientos de Vygotsky, esta investigación es relevante ya que salta las barreras académicas y disciplinarias, adentrándose a las interacciones sociales que confluyen en los procesos de la escuela; ampliando las perspectivas pedagógicas y fortaleciendo los lazos de comunicación y afecto entre sus actores: docentes, alumnos y padres de familia; articulando las temáticas con el contexto y determinando objetivos comunes. Esta propuesta permite acercarse a una educación de calidad en lo que respecta a la formación integral de los alumnos.

## CAPÍTULO 2

### 4. ESTADO DEL ARTE Y REFERENTES TEÓRICOS

#### 4.1 Estado del arte

La presente investigación, Tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social durante la preparación de la Prueba Saber - grado 11° en la Institución Educativa Mercedes Ábrego, requiere el acercamiento y exploración del tema de la Interacción Social.

A continuación, se presenta en orden cronológico, un recorrido por investigaciones sobre el tema de la Interacción Social en los ámbitos hispanoamericano y nacional, resaltando los enfoques específicos tratados en cada una de ellas.

En su artículo Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula, Sandoval (2009) expresa que:

Las interacciones sociales corresponden a las vivencias cotidianas que se desarrollan al interior del aula. Por tanto, las relaciones entre jóvenes en edad colegial están impregnadas de opciones valorativas, que se ven reflejadas a través de la interacción comunicativa, acciones, actitudes y comportamientos; por lo anterior, es importante considerarla al interpretar los significados de una realidad específica; tomando en consideración el discurso explícito y oculto de las relaciones sociales. (p.34).

De acuerdo con este autor, se puede decir que es en el aula donde transcurren las interacciones cotidianas entre docentes-alumnos, alumnos-alumnos, docentes-padres de familia. En virtud a cómo estas se desarrollen podrán ser positivas o negativas, e influir en el comportamiento de las personas, la convivencia, el aprendizaje, el auto-concepto, los gestos, los símbolos de comunicación. Con este enfoque resaltan las siguientes investigaciones:

- Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. Sandoval (2009):

Investigación realizada en Costa Rica. Sus propósitos fueron describir los comportamientos y percepciones de los alumnos, en torno a los elementos socio-cognitivos desarrollados en el salón de clase; reconocer las interacciones sociales que se dan al interior del aula escolar, e identificar las formas de expresión juvenil que se presentan en la institución educativa desde una perspectiva sociocultural, y el enfoque que utiliza el docente en su mediación pedagógica de aula.

La investigación se orientó desde el paradigma naturalista humanista, el cual tiene un enfoque cualitativo, y se desarrolló a través de un estudio de casos siendo su objetivo de interés el estudio de los significados y acciones humanas. Dentro de sus resultados se destacan:

- El enfoque conductista es dominante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este propicia en el aula manifestaciones ocultas, que generan un clima inadecuado para el manejo de situaciones de aprendizaje, y que más bien favorece la desmotivación, la apatía o el rechazo a la norma.
- Cuando las interacciones entre pares son agradables, la cultura escolar refleja intereses sociales que se manifiestan en acciones y prácticas cotidianas a través de los discursos explícito y oculto; verbal y no verbal; de docentes y alumnos.
- En el aula se dan conflictos de tipo valorativo, cuya manifestación esta entre lo que me agrada y desagrada. Aquí predomina una división entre lo afectivo (compartir roles con compañeros) y lo cognitivo (la clase del profesor).

En este orden de ideas, el investigador propone un valioso aporte en cuanto al análisis de la intencionalidad del comportamiento interactivo de los jóvenes y los grupos sociales, en el contexto de la práctica educativa y el papel del enfoque pedagógico que llevan a la práctica los docentes.

- Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria (asignatura: Español). Mejía & Ávila (2009):

Investigación llevada a cabo en México. El objetivo principal del estudio fue obtener evidencia empírica –a partir del registro de actividades académicas a lo largo de un ciclo escolar– del establecimiento y la transformación de relaciones sociales específicas, que propiciaron que una profesora fuera considerada una interlocutora pertinente y generadora de la confianza y el conocimiento mutuo de intereses personales, más allá de los roles institucionales.

Se trata de una Investigación Acción Participativa, porque un actor social del proceso está bajo estudio, en este caso la profesora, quien además participó en el diseño, desarrollo y análisis de la investigación.

Este estudio hace una importante distinción entre interacción y relación social; hace explícita una base teórica de ‘relación social’; plantea problemas de investigación relacionados con identidad social (autoridad) y desempeño académico (comunicación significativa); igualmente, realiza un aporte en cuanto hace una capacitación a los docentes en investigación.

- *La interacción social en el contexto del aula de Educación Física. González et al. (2010):*

Investigación realizada en Chile. Tuvo como propósito, distinguir las principales problemáticas y buenas prácticas que facilitan o entorpecen la acción comunicativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la clase de Educación Física.

Se enmarcó en un enfoque interpretativo de la realidad, apoyado en procedimientos y técnicas de investigación cualitativas.

El trabajo, hace amplitud sobre las representaciones sociales que los futuros docentes han construido sobre la Educación Física, a partir de las experiencias vividas a lo largo de su escolarización obligatoria, utilizando como técnica el relato autobiográfico escrito. Igualmente

hace un aporte en las relaciones sociales de tipo ‘comunidad’ entre alumnos y profesora; evidencia la ocurrencia de procesos de reflexión sobre juicios propios y crítica mutua entre alumnos, lo que favorece la clase de español; porque el enfoque de enseñanza que sigue, destaca la importancia de un diálogo significativo y la relación de las actividades con la vida cotidiana de los alumnos.

➤ *La interacción social y su repercusión en el inter-aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (Upse). Veintimills (2011):*

El estudio se planteó como objetivo, evaluar la influencia de la interacción social en el inter-aprendizaje en la calidad educativa de los alumnos de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Upse. Se utilizó la metodología de la investigación descriptiva.

Entre sus aportes, establece que las metodologías de enseñanza no son acordes a la práctica de proyección social, y se debe trabajar en actualizar a los docentes en modernas metodologías de constructivismo social; igualmente, expresa que la interacción social mejora notablemente la calidad educativa, aplicando reforzamiento académico y tutorías que afiancen los conocimientos adquiridos con prácticas de campo externas, acercándose a las comunidades.

También, concluye que la interacción social sí repercute en el proceso de inter-aprendizaje, al utilizar las herramientas de vinculación con la colectividad en procura de concatenar teoría y praxis educativa, y a la vez llevar los conocimientos que solo se dan en las aulas a la comunidad rural. Por otra parte, hace referencia a que la escasa interacción social encontrada demuestra que alumnos y docentes deben trabajar mancomunadamente en la implementación de un programa de vinculación social con la comunidad.

➤ *Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. Ibáñez (2011):*

Este artículo presenta una nueva dimensión evaluativa: la evaluación del contexto interaccional en el aula desde la percepción de los actores. A partir del diseño metodológico con enfoque cualitativo y del estudio de caso colectivo se evaluó el contexto interaccional en el aula de alumnos de distintos semestres.

Dentro de sus resultados se destaca el hecho de que los profesores, explícita o implícitamente, dan cuenta de que el conocimiento de las percepciones de sus alumnos, les aporta información sobre los efectos favorables o desfavorables, que tienen para ellos el currículo y los estilos de interacción en el aula (que no habían considerado antes).

Evidencia la valoración que otorgan los profesores a las percepciones de sus alumnos, y la intención de realizar modificaciones que favorezcan la disposición emocional para que ellos logren sus aprendizajes, de acuerdo con la evaluación del contexto interaccional.

El estudio también aporta evidencias de que el saber pedagógico está presente en el ejercicio profesional de los docentes, y que se moviliza en la reflexión sobre la práctica, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de sus alumnos en contextos específicos.

Estos resultados indican que la evaluación del contexto interaccional del aula representa una herramienta valiosa para mejorar la implementación curricular, en el sentido de permitir su adecuación para asegurar la pertinencia en cada contexto, ya que los docentes recogen antecedentes no considerados en las evaluaciones tradicionales. La evaluación del contexto interaccional ayudaría a articular de un modo distinto, las estrategias y métodos pedagógicos que se utilizan con el estilo de interacción que mejor se adecue a los alumnos.

- *Interacciones en aulas de Matemáticas de secundaria. Un caso de Mexicali, Baja California, México. García, S. (2012):*

Esta investigación describe las interacciones observadas dentro de salones de clase de Matemáticas en el nivel de secundaria, y analiza e interpreta los significados y las implicaciones que tienen las interacciones observadas, tanto para el docente como para los alumnos.

De acuerdo a esos objetivos se trabajó un estudio cualitativo, inscrito en la línea de la micro-etnografía, que pretende dar informe de las formas de interacción suscitadas de manera natural al interior de las aulas, junto a las posibles implicaciones de las mismas.

Este estudio permite afirmar que el tipo de interacciones entre maestro, alumnos y el conocimiento matemático que se promueve, constituye un factor, cuya contribución a la configuración del tipo de aprendizaje que los alumnos llegan a tener, es sumamente relevante. Además, supone que los modos de interacción al interior de las aulas de matemáticas, invitan a los docentes a reflexionar sobre su propia práctica educativa y su responsabilidad de mejorarla. Esta responsabilidad debe ser compartida con las directivas de las instituciones educativas, a quienes les corresponde poner al alcance de los docentes, la instrumentación necesaria (tanto en equipo como en capacitación) que coadyuve las mejoras de los procesos de interacción al interior de las aulas.

- *Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Escobar (2014):*

Trabajo realizado en México. Tuvo como objetivo revisar algunas características de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje y sus implicaciones, considerando los procesos motivacionales.

Resalta la importancia de la reflexión que los docentes deben hacer respecto a su práctica, ya que es influida por la interacción alumno-docente, la cual implica una profunda cooperación y comunicación entre ambos actores para que se puedan dar aprendizajes significativos. La importancia de la práctica educativa reside en que, no sólo incurre en las percepciones de los alumnos y en los procesos afectivos que marcan la forma en la que éstos aprenden, sino que también recae en la forma en se relacionan con los demás. Igualmente, la comunicación en la interacción alumno-docente favorece el desarrollo de las habilidades necesarias para vivir en sociedad.

➤ *Estilo atribucional frente a la interacción social de niños en el aula. Navarro (2007):*

Este estudio se llevó a cabo en Colombia. Tuvo como objetivo identificar la asociación existente entre los estilos atribucionales causales y las relaciones sociales en el aula, en alumnos entre los 9 y 12 años de quinto grado de básica primaria.

Es de carácter exploratorio y descriptivo con una perspectiva etnográfica. Se utilizó el análisis de contenido centrado a nivel semántico, la técnica de análisis de componentes y la técnica de análisis valorativo o evaluativo. Delgado & Gutiérrez (1995)

La investigación, presenta el rendimiento académico como condición necesaria para tener una buena relación interpersonal con el profesor de acuerdo con las normas grupales, y como fuente importante de status entre compañeros. Es así, como el rendimiento académico fue la actividad que reunió y permeó la interacción entre alumnos y profesores; se presentó ligado a acciones como ‘sacar buenas notas’, ‘preocuparse por hacer tareas’ o por ‘aprender’ que, finalmente, fueron difíciles de desligar de las expectativas sociales de lo que un ‘buen alumno’ debe ser y hacer en el aula.

Por otra parte, se mostró que desde la escuela se podría llevar a los niños (as) al análisis de sus interacciones sociales y de las posibles causas de la acción de otros, lo cual puede facilitar el desarrollo de estrategias de ajuste que aumenten la probabilidad de éxito social o fortalecer características personales.

Los estudios descritos se enmarcan en el enfoque cualitativo, lo cual desde el punto de vista metodológico contribuye a la presente investigación, porque orienta la forma de abordar la pregunta de investigación y los diferentes instrumentos que se pueden utilizar en su realización.

En sentido contrario, los distintos métodos implementados en estos trabajos no apoyan el desarrollo de la presente investigación, ya que su objeto se centra en las tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social entre docentes-alumnos, alumnos-alumnos, docentes-padres de familia durante la preparación, aplicación y resultados de la Prueba Saber – Grado 11°. Para hacer este abordaje se utiliza la Teoría Fundamentada, que tiene su fuente disciplinar en el interaccionismo simbólico; método no desarrollado en ninguno de los estudios descritos con relación a las interacciones sociales, lo que lo constituye en un aporte en el marco de la interacción social.

Por otra parte, las investigaciones descritas se centran en el contexto de la práctica educativa y en la interacción alumno-docente desde las perspectivas del comportamiento, la relación social, el inter-aprendizaje, la evaluación del contexto y el rendimiento académico. En ninguna se evidenció como objeto de estudio las interacciones sociales con relación a los procesos de preparación de los alumnos para la presentación de las pruebas externas Saber 11°, lo que se constituiría en un aporte en esta área.

**Tabla 1.**  
Síntesis Estado del arte.

Nro	Título	Autor (es)	Lugar	Año	Aporte al conocimiento
1	Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula	Leonel Arias Sandoval	Costa Rica	2009	Análisis de la intencionalidad del comportamiento interactivo de los jóvenes y los grupos sociales, en el contexto de la práctica educativa y el papel del enfoque pedagógico que llevan a la práctica los docentes
2	Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria (asignatura español)	Amalia Mejía Custodio/Luis Arturo Ávila Meléndez	México	2009	Distinción entre interacción y relación social; hace explícita una base teórica de 'relación' social; plantea problemas de investigación relacionados con identidad social (autoridad) y desempeño académico (comunicación significativa)
3	La interacción social en el contexto del aula de Educación Física	Lylían González Plate, Enrique Rivera García, Carmen Trigueros Cervantes	Chile	2010	El establecimiento de relaciones sociales de tipo 'comunidad' entre alumnos y profesora, se evidencia en la ocurrencia de procesos de reflexión sobre juicios propios y crítica mutua entre alumnos; lo que favorece la clase de español, porque el enfoque de enseñanza que sigue destaca la importancia de un diálogo significativo, y la relación de las actividades con la vida cotidiana de los alumnos
4	La interacción social y su repercusión en el interaprendizaje de los alumnos de la facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Estatal Península de Santa Elena	Víctor Manuel Veintimilla Bacilio	Ecuador	2011	La interacción social mejora notablemente la calidad educativa, aplicando reforzamiento académico y tutorías, que afiancen los conocimientos adquiridos con prácticas de campo externas, acercándose a las comunidades. La interacción social sí repercute en el proceso de interaprendizaje, al utilizar las herramientas de vinculación con la colectividad en procura de concatenar teoría y praxis educativa
5	Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores	Ibáñez-Salgado, Nolfá	Colombia	2011	La evaluación del contexto interaccional del aula como herramienta valiosa, para mejorar la implementación curricular, y permitir su adecuación para asegurar la pertinencia en cada contexto, ya

					que los docentes recogen antecedentes no considerados en las evaluaciones tradicionales.
6	Interacciones en aulas de Matemáticas de secundaria. Un caso de Mexicali, Baja California	Mario García Salazar	México	2012	Las interacciones entre maestro, alumnos y el conocimiento que se promueve en las aulas, constituye un factor, cuya contribución a la configuración del tipo de aprendizaje que los alumnos llegan a tener, es sumamente relevante. Los docentes deben reflexionar sobre los modos de interacción al interior de las aulas para mejorar su propia práctica educativa.
7	Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje	María Beatriz Escobar Medina.	México	2014	La importancia de la práctica educativa reside en que, no sólo incurre en las percepciones de los alumnos y en los procesos afectivos que marcan la forma en la que éstos aprenden, sino que también recae en la forma en se relacionan con los demás. Igualmente, la comunicación en la interacción alumno-docente favorece el desarrollo de las habilidades necesarias para vivir en sociedad..
8	Estilo atribucional frente a la interacción social de niños en el aula.	Claudia Patricia Navarro Roldán	Colombia	2007	El rendimiento académico es una condición necesaria para tener una buena relación interpersonal con el profesor de acuerdo con las normas grupales; se constituye en una fuente importante de estatus entre compañeros, y es difícil de desligar de las expectativas sociales de lo que un 'buen alumno' debe ser y hacer en el aula

Fuente: Cordero & Pérez, 2017.

#### 4.2 Referentes teóricos

En este capítulo se exponen los elementos teóricos básicos para realizar el análisis y la comprensión de la información recolectada en el trabajo de campo, acerca de las tensiones, contradicciones, expectativas y temores que se generan en la interacción social durante la preparación, aplicación y resultados de la prueba Saber 11°; se estructuran los referentes teóricos

desde el cual se analizan las interacciones sociales, las características de las relaciones humanas, el autoconcepto y la formación integral.

Así mismo se estructura el referente teórico desde el cual se analiza la prueba saber 11º; su origen, propósitos y cambios en Colombia.

#### **4.2.1 Interacción escolar**

Las personas interactúan entre si estableciendo relaciones con los demás por medio de las llamadas interacciones, las cuales son entendidas como procesos sociales; independiente de quién o lo que motive la interacción, el resultado se ve en la modificación de los estados de los interactuantes; la interacción, se encuentra muy relacionada con la comunicación e igualmente hace parte de los procesos de socialización en general.

El anterior proceso no escapa a la escuela y con todo lo que se conjuga en ella, la cual es el escenario donde se ejecutan las interacciones sociales más fuertes entre los miembros de la comunidad educativa. Este escenario y sus actores catalizan, potencian o inhiben las actitudes, aptitudes, formas de actuar o pensar. Para esta categoría se inicia con:

##### ***4.2.1.1 La escuela de Chicago: Interaccionismo simbólico.***

La Universidad de Chicago de Estados Unidos vio nacer el primer departamento de Sociología del mundo, en 1895. Gracias a Lester Small, su primer director, y a la *Revista Americana de Sociología*, lanzada ese mismo año, el departamento consiguió que en él trabajaran científicos sociales de gran talla. Ello permitió que más tarde se formara una escuela muy notable, sobre todo por sus estudios de Sociología Urbana. Mientras tanto, otras universidades comenzaron a seguir el ejemplo de la Escuela de Chicago y, en abierto contraste con Europa, se comenzaron a abrir escuelas y departamentos de Sociología en todo el país.

La Escuela de Chicago se podría describir, según Joas (1990), “como la combinación de una filosofía pragmática, de un intento de dar una orientación política reformista a las posibilidades de la democracia en condiciones de rápida industrialización y urbanización, y de los esfuerzos por convertir la sociología en una ciencia empírica concediendo una gran importancia a las fuentes pre científicas del conocimiento empírico.” (p.116).

La Escuela inicialmente estaba representada por Albion Small (1854-1926), George H. Mead (1863-1931) y W. I. Thomas (1863-1947), quienes fueron los fundadores del Departamento de Sociología e introductores de la Sociología en E.E. U.U. Otro autor importante fue Mead, a quien se le atribuye la formulación del ‘interaccionismo simbólico’; su obra más conocida es *Mind, Self and Society*.

En el segundo período de la Escuela de Chicago –que va desde la Primera Guerra Mundial hasta finales de los años treinta (con la Gran Depresión) – es representada por Robert Park (1864-1944), Ernest Burgess (1886-1966) y William Ogburn (1886-1959). En esta época se destacan los estudios de Ecología Urbana de Park y Burgess; Ogburn da un giro en el que privilegia los estudios de estadística social; la gran influencia del sociólogo alemán George Simmel (aunque no de manera exclusiva) en los análisis de la ciudad, elaborados por Park y Burgess, dentro de la llamada Sociología Urbana.

El período posterior de la Escuela de Chicago (quizás hacia 1935) es de decadencia y crisis. Sin embargo, algunos discípulos formarían lo que podría llamarse la tercera generación. La influencia de Ogburn da un giro a la orientación que la Escuela de Chicago tuvo desde su creación.

La generación de los discípulos está representada por Louis Wirth (1897-1952), E. Hughes (1928) y H. Blumer (1900-1987). El mérito de la Escuela no fue solamente formular un paradigma (el interaccionismo simbólico como teoría y los métodos cualitativos como

metodología predominante), sino formar un grupo de discípulos que le dieron continuidad y brillo, especialmente en el período comprendido entre 1919 y 1933, hasta el declive con el posterior predominio del estructural-funcionalismo liderado por las universidades de Harvard y Columbia.

La tercera y última generación de la Escuela (antes del giro hacia el nuevo paradigma) la lideró Luis Wirth, un inmigrante alemán, autor del famoso estudio *The Getto* que enriqueció el aporte en estudios urbanos hecho por Park y Burgess. Otro inmigrante alemán, Blumer, dio bases sólidas a la teoría del interaccionismo simbólico y arremetió con fuerza contra la macrosociología de Parsons y el cuantitativismo.

#### ***4.2.1.2 Interaccionismo simbólico***

Este término «interaccionismo simbólico» fue dado en el año 1937 por Herbert Blumer, quien establece las bases de su conceptualización: Si la conducta de las personas se halla vinculada al significado que tengan las cosas, lo que signifiquen las cosas para el sujeto va a depender de su interacción social con otros actores de su entorno y, en definitiva, de los significados aprendidos en su experiencia social interactiva (Blumer, 1937).

De acuerdo a lo anterior se puede decir que la Interacción Simbólica alude a un proceso en el cual las personas interactúan con los símbolos para así construir significados; a través de las interacciones se adquiere la información, las ideas y se entienden las propias experiencias y se comparte con los otros; además es una corriente que interpreta y analiza la naturaleza simbólica de la socialización.

El Interaccionismo Simbólico en sus propuestas plantea principalmente que las personas se comunican a partir de conductas, objetos y símbolos con un significado socialmente preestablecido, el cual se va concibiendo en ese proceso de interacción y que puede variar de

acuerdo a las situaciones, los contextos y lo vivido de cada ser humano con relación a dicho símbolo.

Dentro de las características del Interaccionismo Simbólico, este concibe a la sociedad como todo un sistema de significado para las personas; donde los seres humanos hacen parte de los significados compartidos que de una u otra forma inciden en su conducta; es así como estas realidades sociales es el producto de la construcción de los significados ya sea de manera individual o colectiva; por lo tanto la conducta es una respuesta de las construcciones subjetivas sobre uno mismo, sobre otros y sobre las exigencias sociales de la situación; concebido así estos actos se orientan hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él.

Este paradigma psicosocial tuvo origen en EEUU, sus postulados contienen los principios de una nueva filosofía (el pragmatismo); un nuevo objeto de estudio (la interacción) y una modalidad investigativa que, al margen del positivismo dominante, sienta las bases de la metodología cualitativa.

Dentro de este movimiento aparece como las figuras más relevantes J. Dewey y G.H. Mead, ya que compartían los supuestos fundamentales de su filosofía social junto a otros destacados pensadores como Pierce y James. Las raíces históricas del interaccionismo simbólico fueron el pragmatismo y el conductismo: el primero, por la importancia otorgada a la acción de los sujetos para la existencia de la verdadera realidad; el segundo, al que George H. Mead le dio un carácter social y no psicológico, por la preocupación por las conductas empíricamente observables de los individuos.

El pragmatismo es la fuente filosófica de la Escuela de Chicago y del interaccionismo simbólico; tanto una como otro deben gran parte de su importancia a la transformación de las ideas fundamentales de la filosofía pragmática sobre la acción y el orden social, en una teoría

concreta de la ciencia social y en investigación empírica. El pragmatismo es una filosofía de la acción que trabajó sobre este concepto con el fin de superar los dualismos cartesianos.

El concepto de racionalidad y el ideal normativo de este tipo de pensamiento se expresan teóricamente en la idea de acción autorregulada. La teoría pragmática del orden social está guiada por una concepción del control social, en el sentido de autorregulación y resolución colectiva de problemas. Según George (1993):

[...] para los pragmáticos la verdadera realidad no existe ‘fuera’ del mundo real; se crea activamente a medida que actuamos dentro y hacia el mundo. En segundo lugar, las personas recuerdan y basan su conocimiento del mundo sobre lo que se ha demostrado útil para ellas. Suelen alterar lo que ya no ‘funciona’. En tercer lugar, las personas definen los ‘objetos’ físicos y sociales con los que tienen relación en el mundo de acuerdo con su utilidad para ellas. (p.32).

El individuo, dentro de esta tendencia, se experimenta a sí-mismo no directamente sino adoptando el punto de vista de los otros o del grupo social al cual pertenece; se percibe a sí-mismo como objeto; toma las actitudes de los demás hacia él, en el interior de un contexto social donde están todos atrapados. Esto permite a G. Mead (1982) afirmar que “el sí-mismo, en tanto objeto para sí, es esencialmente una estructura social y nace en la experiencia social.” (p. 119).

Mead explica detalladamente el desarrollo del *self* o la capacidad de verse a sí mismo como un objeto social; así pues, el *self* surge del proceso social. El mecanismo general del *self* es la capacidad de las personas de ponerse en el lugar de otros, con el fin de actuar como esos otros actúan y verse a sí mismas como las ven otros; recalca que la autoestima y la noción de uno mismo se originan, se mantienen y se modifican a través de la interacción social.

Para este mismo autor, la interacción social está mediada por símbolos con significado; los símbolos presentes en la interacción permiten al individuo recibir información sobre sí mismo a partir de los otros y, lo que es más importante, anticipar cómo reaccionarán los demás ante su conducta, todo ello mediante un proceso de comprensión de los roles sociales.

Si el otro puede ser identificado como compañero, amigo, docente, padre, las normas sociales sobre cómo deberían comportarse cada uno de ellos permiten predecir de qué manera se van a comportar, además de favorecer en uno mismo la adquisición de los roles. El aprendizaje de la conducta apropiada a cada rol supone una interiorización de la sociedad dentro del individuo.

Es así como Mead (1934/1993) apunta que, la esencia de la comunicación humana es la capacidad de la persona para anticipar las repuestas que cada acto suyo provocará en los demás. Lo que implica que, para poder comunicarse la persona ha de conocer qué significan para los demás los símbolos que uno utiliza o, dicho de otra forma, ser capaz de asumir el rol del otro.

El principal apoyo de la obra de Blumer fue el pragmatismo que aplicó Mead a la Psicología Social. Igual que Mead, a quien sucedió en la cátedra de Psicología Social en la Universidad de Chicago, Blumer daría importancia central al valor de la experiencia social interactiva.

De acuerdo a lo anterior, y de la mano de Blumer & Herbert (1969) se realiza la siguiente síntesis: en primer lugar, “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas, en función de lo que estas significan para él”; en segundo lugar, “el significado de estas cosas, se deriva de o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo, los significados son producto de la interacción social, principalmente la comunicación”; en tercer lugar, “los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que van hallando a su paso”.

Para nuestro estudio en el análisis de resultados, se tomara como base de referencia los principios básicos del interaccionismo; en cuanto a lo que establece (Blumer, 1969b: 8), que la *interacción* es el proceso en el que se desarrolla y, al mismo tiempo, se expresa la capacidad de pensamiento; revisaremos los tipos de interacción; y los pensamientos que surgen alrededor de estas; igualmente durante estas interacciones Las personas aprenden símbolos y significados en el

curso de la interacción social. Mientras las personas responden a los signos irreflexivamente, responden a los símbolos de una manera enteramente reflexiva.

#### ***4.2.1.3 La interacción social y la educación***

Al iniciar un estudio sobre las interacciones sociales que tienen lugar en el ámbito educativo, se debe citar el concepto de educación. Según Sarramona (2000), la expresión educación se deriva de la palabra latina *educare* que significa “criar, nutrir, proteger, enseñar”, es decir, ir de fuera hacia dentro. Aunque también puede haberse derivado del término *educere* cuyo significado es “extraer o hacer salir, guiar”, es decir, ir de dentro hacia afuera. De esta forma, se establece que la educación es un proceso dinámico entre dos personas cuyo objetivo es la inserción activa y consciente del individuo en la sociedad.

La educación es un fenómeno que nos concierne a todos desde que nacemos. Los primeros cuidados maternos, las relaciones sociales que se producen en el seno familiar o con los grupos de amigos, la asistencia a la escuela, etc., son experiencias educativas, entre otras muchas, que van configurando de alguna forma nuestro modo de ser.

La educación es consustancial al desarrollo del sujeto, de tal forma que sin su concurso no podríamos hablar del ser humano. Por estos motivos se usa con frecuencia el vocablo educación para otorgar significado a diversos acontecimientos cotidianos que se relacionan con lo educativo (Luengo, 2004).

#### ***4.2.1.4 Interacción y socialización***

La interacción se vincula a los procesos de socialización en general, así como a la manera en que los actores de la comunicación construyen su diálogo y se autoerigen en miembros de una comunidad. La socialización supone la capacidad de relacionarse con los demás, de incorporar las

reglas del entorno, negociarlas y ajustarlas a sus necesidades. En términos comunicativos, la socialización supone que el sujeto cuenta con los mecanismos necesarios para enviar y recibir información, para interpretarla y significarla. Todo ello, porque el ser humano no se realiza en solitario sino en medio de otros individuos con quienes interactúa. (García, A. L., 2007).

También la interacción está estrechamente relacionada con la comunicación en entornos educativos. Específicamente en el aula, las interacciones sociales corresponden a las vivencias cotidianas. Por tanto, las relaciones entre jóvenes en edad colegial están impregnadas de opciones valorativas que se ven reflejadas a través de la interacción comunicativa, acciones, actitudes y comportamientos. Por lo anterior, es importante interpretar los significados de una realidad específica, tomando en consideración el discurso explícito y oculto de las relaciones sociales; y esto sería de suma importancia para esta investigación, ya que se trata de comprender a través de las acciones, actitudes y comportamientos las tensiones y contradicciones que se generan durante la preparación, aplicación y resultados de la prueba Saber 11°.

Es en esas interacciones sociales, donde se puede observar, distinguir o percibir la cotidianidad en el aula, haciendo énfasis en el discurso explícito y, donde se producen comportamientos que tienen relación con las demandas, conflictos e influencias de la sociedad y la cultura. Desde esta perspectiva se puede descubrir la intencionalidad del comportamiento interactivo de los jóvenes y los grupos sociales en el contexto de la institución educativa tomando en consideración su espacio físico y social (Sandoval, 2009).

#### ***4.2.1.5 La interacción social en el aula***

González et al. (2009), quienes realizan un estudio sobre interacción en el aula, definen el aula de clases como:

Una estructura psicosocial especialmente diseñada con propósitos formales de educación, en la que tienen lugar eventos sociales y psicológicos variados producto de la interacción entre personas, contenidos, espacios y materiales de enseñanza y aprendizaje; el mediador en estos eventos es el lenguaje, que sirve de vehículo interactivo entre los sujetos capaces de comunicación ... En este ambiente educativo se distinguen procesos lingüísticos tendentes al intercambio intersubjetivo de información, de símbolos y de significados que promueven y usan procesos mentales particulares (p.31).

Es así como la interacción como concepto dinámico e interdependiente supone la acción recíproca entre dos o más personas. En consonancia con De Lucas (2001) y Chinchilla & Zagalaz (2002) se tiene que en el contexto educativo, la acción recíproca proviene de profesor y alumnos. De manera que en el proceso educativo y social que tiene lugar en las aulas, los agentes que interaccionan son el docente y el alumnado, pudiendo existir interacciones entre el docente y los alumnos/as y/o entre estos entre sí.

En consonancia con lo anterior Cid (2001), determina que en investigaciones recientes se ha considerado el aula como un lugar de interacción y como un ambiente complejo de comunicación, en el que a través de complicadas interacciones se transmite, muestra o evita el conocimiento. De forma que en el aula interaccionan alumnos y profesores, y se formulan multitud de mensajes que son interpretados simultáneamente.

En la interacción en el aula se distinguen según González y León (2009), cuatro dimensiones relevantes: el alumno, el docente, la interacción misma y el contenido de la interacción.

Señalan González y León (2009) que la acción interactiva en el aula de clases pareciera ser la misma en cualquier nivel de la educación: el docente dedica mucho tiempo a la exposición y los alumnos tienen poca o ninguna participación en el proceso de enseñanza. Reportan estos autores, que el docente no parece estar consciente de su rol socializador, aunque de manera natural trabaja aspectos que se infieren como generadores de socialización cognitiva.

Por su parte, Correa Restrepo (citado en Beatriz, 2015), expone tres patrones de intercambio o interacción alumno-docente: el primero, corresponde al modelo de interacción maestro-alumno, en el cual el docente establece muy pocas relaciones afectivas con sus alumnos, esta relación es unidireccional; el segundo, es el modelo alumno-maestro-alumno, en él hay un grupo de alumnos relacionándose entre sí pero se ignora de forma constante al docente. El tercero, es el modelo alumno, maestro-alumno-alumno-maestro en él se da una interacción entre pares. (p.4).

Se puede apreciar un punto coincidente entre la postura de Mares, *et al* (2004) y la de Correa (2006), pues en ambos casos la interacción alumno-docente no sólo se da entre un alumno y el docente, sino que involucra a todos los alumnos que el profesor tiene en su grupo de clases. No obstante, una marcada diferencia entre la postura de los autores antes mencionados es que los primeros destacan la adquisición de capacidades para la formación académica y Correa le concede un papel medular al lenguaje. Por lo tanto, la comunicación en la interacción alumno-docente en el aula de clases es sumamente importante para el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, pues como lo señala Granja (2013): “el diálogo como forma de comunicación aporta a la transmisión, la transferencia y la construcción del conocimiento y a la formación de una persona autónoma e independiente” (p. 67).

Debido a la importancia de la comunicación en el proceso, resulta pertinente retomar la idea de interacción verbal que ofrece Camacaro (2008), quien la muestra como “la capacidad comunicativa de los actores para compartir los contenidos culturales y curriculares” (p.91). Además, Granja (2013) expresa que la “comunicación da la idea de diálogo, intercambio, correspondencia y reciprocidad” (p. 67). Es por lo previamente expuesto que la interacción alumno-docente debe tener como base la comunicación pues esta posibilita en gran medida que el proceso de enseñanza-aprendizaje progrese y se logre; que los alumnos desarrollen su sentido

crítico y reflexivo, así como las habilidades y destrezas que les permitirán desarrollarse socialmente.

Por su parte, Rizo (2007), señala que “la comunicación puede concebirse como la interacción mediante la que gran parte de los seres vivos acoplan o adaptan sus conductas a su entorno” (p.3). Ya en lo referente a la relación existente entre el proceso socializador del alumno y la comunicación debe adherirse que es particularmente substancial dado que “supone la capacidad de relacionarse con los demás, de incorporar las reglas del entorno, negociarlas y ajustarlas a sus necesidades” (p.4). En otros términos, entraña todas las características elementales que el hombre requiere para vivir en sociedad.

Retomando el rol de los distintos actores involucrados en la interacción formativa en el salón de clases, para Goldrine & Ramírez (2007), el acto educativo que se da al interior de las aulas de clase comprende tres elementos fundamentales que están en constante interacción: los alumnos, el contenido y el docente; cada uno con una función y una relevancia particular. El alumno, como artífice de su propio aprendizaje y a través de una actividad conjunta con el docente y compañeros, construye significados y atribuye sentido a los contenidos y tareas [...] Por su parte, los contenidos curriculares representan saberes organizados intencionalmente para el aprendizaje en la institución escolar. El docente tiene una función de enlace para ayudar a los alumnos al acercamiento y apropiación de estos contenidos (p.178).

Con lo anterior se puede comprender, de forma clara, no sólo la función y la relevancia de los alumnos, los contenidos y el docente, sino la forma en la que cada una de estas partes se vincula hasta llegar a lo que se llama interactividad, entendida esta, de acuerdo con Goldrine & Rojas (2007), como “la organización de la tarea conjunta entre profesor y alumnos”. Aquí es necesario retomar la precisión que ofrecen estos mismos autores, para quienes “la interacción

entre profesor y alumno se realiza en torno a un determinado contenido o tarea, y por lo tanto tiene una intencionalidad instrumental.” (p. 179).

Entonces, tanto interacción como interactividad giran en torno al proceso de enseñanza–aprendizaje. Lennon del Villar (2006) al respecto plantea que

[...] los seres humanos actúan en relación a las cosas y a las acciones de los demás en función de las significaciones que ellas tienen para él; es en el contexto mismo de la interacción social que surgen y se constituyen las significaciones, el sentido es continuamente establecido, y modificado también, a través de los procesos de carácter interpretativo puesto en marcha por los actores en el seno mismo de situación interaccional. (p.31).

Por otro lado, la interacción alumno-docente es definida por Granja (2013) como “el encuentro de dos saberes o discursos, de dos verdades, es decir, un diálogo, una interlocución o una continua interpelación entre los portadores de la relación educativa.” (p. 68). Aquí se puede apreciar, como ya se vio anteriormente, que la interacción alumno-docente tiene como pilar básico la comunicación entre ellos, sólo así el proceso de enseñanza-aprendizaje cumplirá su función adecuadamente.

Por último, para Granja & Palacios (2013), el objetivo que tiene la interacción alumno-docente es “la apropiación por parte de este del saber o del conocimiento que posee el docente en relación a una disciplina natural.” (p. 68); es decir que el alumno experimente un aprendizaje significativo, mismo que sólo puede ser posible si existe, como se ha dicho en repetidas ocasiones, una continua comunicación entre el alumno y el docente.

Por otra parte desde la visión de Vygotsky (2000) y Mejías & Sandoval (1996), la interacción en el aula provoca un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual la apropiación del conocimiento no consiste sólo en la posesión de un objeto, sino la construcción de herramientas culturales y cognitivas.

#### **4.2.1.6 Interacción docente-alumno**

En este apartado se describirá, desde el enfoque psicológico, la postura de diversos autores que señalan algunos niveles de interacción entre el alumno y el docente en el aula de clases y cómo estas facilitan que los alumnos adquieran y desarrollen capacidades que son indispensables para que estos últimos continúen con su formación académica.

Mares, *et al.*, (2004), describen cinco niveles de interacción entre el alumno y el docente en el aula de clases desde la perspectiva psicológica, mismos que según lo indican son necesarios para que los alumnos adquieran y desarrollen capacidades útiles para la formación académica. El primero es el *contextual*, que es aquel donde los alumnos participan en las actividades que se dan en el aula de clases, ajustándose a los estímulos que se les presentan, en este caso los alumnos tienen un papel de escuchas o de repetidores de la información. El segundo es el *suplementario*, en el, los niños pueden producir cambio en el ambiente físico y social. El tercero es el *selector* mismo en el cual los niños pueden actuar de múltiples formas en cada situación que se les presenta. El cuarto es el *sustitutivo* referencial donde los alumnos tienen este tipo de interacciones cuando hacen referencia a escenarios pasados y futuros, se da un desprendimiento del presente. El quinto es el sustitutivo no referencial, este tipo de interacción permite a los alumnos elaborar juicios argumentados o explicaciones sobre las relaciones que han logrado.

Dentro procesos motivacionales y elementos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Zapata Villareal (citado en Beatriz, 2015), recurre a las teorías de las estructuras motivacionales para declarar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los elementos que interactúan de forma constante son: a) intrapersonales, entendidos como valores, actitudes, emociones, sentimientos, autoestima, etc.; b) interpersonales, entendidos como contacto con los otros, sentimientos de pertenencia, conectividad, actitudes, etc.; y, c) los extra-personales,

entendidos como contacto con programas educativos, objetivos oficiales, estructuras de clase, sistema escolar y comunidad.

A partir del reconocimiento de los factores internos y externos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario retomar a Chóliz (2004), pues explica de forma detallada que existe una motivación intrínseca, interna “para ejecutar determinadas conductas, simplemente por el mero interés de llevarlas a cabo” (p. 37) por lo que se puede afirmar que no existe otro interés que el entusiasmarse, complacerse al realizar determinada acción. Dentro de las características de dicha motivación está la sensación de competencia e independencia. Por otro lado, la motivación extrínseca “se caracteriza por el incentivo” (p. 37) esto indica que lo que se busca en esta motivación es el beneficio, la recompensa.

La relevancia del clima motivacional que los profesores crean en el aula es lo que permite a los alumnos saber qué es lo que importa en las clases, qué es lo que el docente quiere lograr con ellos y qué efectos puede tener en el aula de clases actuar de un modo u otro. Por ello es necesario que tanto como el alumno como el docente entiendan el tipo de interacción que existe entre ellos. Zapata, (s.f.), dice que al "concientizar las formas interaccionales maestro-alumno que utilizan para llegar al conocimiento, es posible que exista mayor autogestión a la motivación". Zapata enfatiza que lo esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje son los procesos de pensamiento motivadores, los procesos afectivos que predicen el tipo de aprendizaje de los alumnos que se da durante la enseñanza. Sin embargo, Rizo (2007) entiende que:

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere en primera instancia de un proceso de cooperación, producto de la interacción entre los dos sujetos básicos implicados en él, el profesor, por un lado y el alumno, por el otro; pero además externa el fin último de la enseñanza es la “transmisión de información mediante la comunicación” (p.6).

Por lo que resulta evidente que otro elemento que juega un papel en este proceso es la comunicación alumno-docente.

#### ***4.2.1.7 Interacción alumno-alumno***

Todo grupo tiene siempre un objetivo: el objetivo del grupo. El objetivo de un grupo de alumnos a largo plazo es conseguir sus metas educativas, y a corto plazo conseguir una pluralidad de objetivos de aprendizaje. Que los miembros de un grupo actúen de una manera u otra depende de su percepción del objetivo como tarea grupal o individual.

Desde comienzos del siglo XX se han realizado estudios en Psicología Social sobre este tema. Mayer llevó unos estudios sobre cooperación–competición, y Deutsch encontró que la cooperación es más eficaz que la competición. Johnson y Johnson comprobaron que los distintos modos de interacción que se establecen entre los miembros de un grupo que trabajan en una misma tarea influyen en la motivación de cada uno de ellos. Esa interacción, que denominan estructura de finalidad o estructura de meta puede ser de tres clases: cooperativa, en la que los alumnos son conscientes de que solo podrán alcanzar los objetivos si los compañeros lo alcanzan también; competitiva, donde los alumnos percibirán que conseguirán su objetivo si y sólo si los demás compañeros no lo alcanzan; e individualista, en la que los alumnos perciben que el logro de sus objetivos es independiente de lo que hagan sus compañeros.

Johnson y Johnson defienden que la estructura cooperativa es la más beneficiosa. Concluyen que la estructura cooperativa con relación a la competitiva e individualista produce mayor rendimiento, actitudes más positivas, niveles más elevados de autoestima y favorece el desarrollo de la motivación intrínseca. Aunque, desde el punto de vista educativo la estructura cooperativa es más favorable, cada una tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Los resultados, cuando la interacción es cooperativa, no son claros cuando se evalúa el rendimiento escolar. El uso de una u otra dependerá del objetivo que se persiga, del tipo de tarea que se realice y de las características de los alumnos. Incluso si pensamos en una clase ideal, los tres tipos pueden tener cabida.

#### ***4.2.1.8 Docentes –padres de familia***

La necesidad de que se establezca una interacción entre el docente y los padres se debe a varios aspectos según el Macbeth (citado en Dominguez 2010): “Los padres son los responsables, ante la ley, de la educación de sus hijos por lo cual son clientes legales de los centros educativos, a los que asistan sus hijos y deben ser bien recibidos y bien atendidos” (p.4); por lo tanto, los docentes y las instituciones educativas deben tener en cuenta la educación familiar para crear y fomentar un aprendizaje escolar, ya que la educación familiar es la base e influye enormemente en la enseñanza formal. Es, además, un factor significativo, por tanto los profesores deben velar porque los padres cumplan sus responsabilidades y obligaciones y para que esto se dé, es importante la interacción familiar; esta interacción permite a los docentes conocer mejor a sus estudiantes y establecer buena comunicación con los padres de familia.

A pesar de darse esas diferencias, existe un punto de unión entre ambos y es que la escuela da recursos al alumnado para interpretar, y proporciona información y ejes básicos de conocimientos en los que basar conocimientos científicos y culturales, y la familia acoge este conocimiento y lo incorpora en el conocimiento familiar, cultural, profesional y cotidiano y busca las ocasiones posibles de la vida diaria para aplicarlos.

Otros modelos de relación entre la escuela propuestos por Wise & Thornburg (1978) son: la familia como la única fuente de educación; se reconoce a ambas instituciones, familia y escuela, como socializadores efectivos; la escuela es el agente primario y tiene la responsabilidad de la educación; la escuela es agente exclusivo, donde el personal docente es el que determina los objetivos, las metas, las líneas de actuación y el currículo del centro, y por tanto, los padres solo toman la decisión de aceptar o no lo que les ofrece la escuela y se considera que tanto el hogar como la escuela están sujetos a influencias de una fuerza interior que domina el proceso educativo.

#### ***4.2.1.9 Interacción padres de familia – alumnos***

La familia, como relación de reciprocidad plena y estable entre sexos y generaciones, dispone de agentes educativos y conforma un contexto educador. En su interior se establecen relaciones que educan o deseducan, al compás de cómo eduque o no cada miembro de la familia. Por esta razón es relevante atender al contexto educativo que supone en sí misma la familia. Si además observamos cómo la familia educa en virtudes sociales, el principal elemento educativo al que hay que prestarle atención son las relaciones mismas. (Rivas, Sonia. & Bernal, Aurora., 2011).

Es importante señalar que las relaciones interpersonales entre padres e hijos se ven mucho más afectadas en la etapa de la adolescencia, ya que se suman a esta relación intereses y grados de autonomía, que suscitan prestar atención al hecho de la educación y comunicación. En primer lugar, habría que destacar los cambios hormonales propios de la pubertad, que suelen tener consecuencias sobre los estados emocionales del adolescente y repercuten de forma negativa en sus relaciones con quienes les rodean (Brooks-Gunn, *et al.*, 1994 ). Además, el aumento del deseo y de la actividad sexual que conllevan los cambios hormonales puede inclinar a los padres a mostrarse más restrictivos y controladores con respecto a las salidas y amistades del chico y, sobre todo, de la chica adolescente, en un momento en el que buscan una mayor autonomía, con lo que los enfrentamientos serán más frecuentes.

Igualmente, resulta obligado señalar los cambios que tienen lugar a nivel cognitivo como consecuencia del desarrollo del pensamiento operatorio formal, que llevará a chicos y chicas a mostrarse más críticos con las normas y regulaciones familiares y a desafiar a la autoridad parental (Smetana, J.G., 2005 ). Además, serán capaces de presentar argumentos más sólidos en sus discusiones, llevando en muchas ocasiones a que sus padres se irriten y pierdan el control. En

cualquier caso, se producirá una clara desidealización de los padres, de forma que la imagen parental cercana a la perfección propia de la infancia será sustituida por otra mucho más realista.

Por otra parte, como acertadamente han señalado Collins & Laursen (2004), en periodos de rápidos cambios evolutivos como la transición a la adolescencia, las expectativas de los padres con respecto al comportamiento de sus hijos son violadas con frecuencia, lo que causará conflictos y malestar emocional.

Aunque las transformaciones más relevantes tienen lugar en el adolescente, sus padres también están sujetos a cambios, y la pubertad de los hijos suele coincidir con la etapa de los 40-45 años de los padres. Este periodo, denominado por algunos autores crisis de la mitad de la vida, ha sido considerado como un momento difícil y de cambios significativos para muchos adultos, lo que podría suponer una dificultad añadida a las relaciones entre padres e hijos durante la adolescencia. Por lo tanto, la llegada de la adolescencia es un momento del ciclo familiar en el que coinciden dos importantes transiciones evolutivas, una en el hijo y otra en sus padres, lo que forzosamente repercutirá en el clima familiar. (Oliva, 2006)

#### ***4.2.1.10 La interacción y la comunicación verbal***

Este tipo de interacción comprende todos los procesos de relación e intercambio de información que se dan en el aula de clases, entre las personas participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de intercambio comunicativo no solo influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje; también lo hace sobre las interacciones entre los docentes-y alumnos y entre alumnos- alumnos.

De acuerdo a Fragoso (1999), la comunicación es más que el maestro habla - el alumno oye. Es más que el simple intercambio de palabras entre personas. Por lo tanto, la comunicación en la interacción alumno-docente juega un papel importante para el fortalecimiento del proceso

de enseñanza-aprendizaje; así como lo señala Granja (2013) “el diálogo como forma de comunicación aporta a la transmisión, la transferencia y la construcción del conocimiento y a la formación de una persona autónoma e independiente.” (p. 67).

Cuando se estudia la comunicación desde el interaccionismo se debe tener en cuenta el contexto, para que así se puedan analizar las características donde ocurre dicho proceso. Las interacciones comunicativas en el aula dependen, según Fragoso (1999) “de las reglas que el grupo tiene, de la personalidad del maestro, de su estado de ánimo en ese momento, de cada integrante del grupo, de los líderes del grupo, su personalidad y estado de ánimo, del clima situacional que se dé en cada momento” (p. 25). Continuando con este autor “El aula es un espacio de relaciones intrapersonales, interpersonales y grupales, donde entran en juego los diversos marcos de referencia de las personas que propician muchas veces progreso y otras, conflictos” (p.27).

El aula es “un microcosmos compuesto de interacciones conductuales directas, ocurridas entre el profesor y sus estudiantes y entre los estudiantes entre sí. Este microcosmos se amplía en la escuela donde toma la forma de un pequeño sistema social” (Briones, G., 1990). En este mismo orden de ideas, Páez (1991), quien define el salón de clases como un “espacio privilegiado y específico para reflexionar sobre la interacción de los actores y convertirse en un ámbito para la observación de los sujetos y de sus complejas relaciones; esto deja de lado discursos y teorías educativas que desconocen lo intersubjetivo so pretexto de la búsqueda de objetividad.” (p.16).

Con relación a lo anterior, las interacciones que se establecen en el aula de clases pueden estar influenciadas por los grados de confianza que se establecen entre los actores, los mensajes que dan los docentes o directivas, la pertinencia de los contenidos y los gestos y símbolos como comunicación no verbal.

#### ***4.2.1.11 La interacción y la comunicación no verbal***

El interaccionismo simbólico define la comunicación no verbal como un lenguaje complementario al de las palabras, formado por símbolos, gestos, posturas y/o las miradas que utilizamos consciente e inconscientemente para expresar emociones o sentimientos de manera habitual. Su importancia es tal, que se considera que en una comunicación cara a cara, el componente verbal es del 35% aproximadamente; frente al 65% que corresponde a la comunicación no verbal (gestos, movimientos, señales, etc.).

En la comunicación no verbal se pueden distinguir tres tipos de patrones de comunicación: a) gestos, posturas, miradas, etc.; b) tono de voz, velocidad al hablar; c) distancia personal que necesitamos para sentirnos seguros. El lenguaje corporal, básico en el proceso de establecimiento de relaciones entre las personas, emite mensajes a través de sus expresiones, ademanes, gestos y estilos que varían su significado en función de la cultura en la que tenga lugar. Lo que en un país o zona geográfica puede ser considerado vulgar, descortés o agresivo, en otros puede significar exclusivamente indiferencia, complicidad o rechazo. (Castro, M., 2013).

El contacto corporal (filial, simbólico, agresivo, etc.) y las distintas formas que adopta (abrazos, besos, caricias, entrelazado de manos, toques con dedos, bofetadas) se utilizan, al igual que los gestos, de forma desigual según las técnicas sociales adquiridas conforme a sus motivaciones afiliativas y a la educación recibida. Es una de las técnicas sociales más primitivas y existen grandes diferencias interculturales en este tipo de comunicación.

La disposición en un espacio concreto, la ubicación, así como la elevación (por la posición de la persona, la ayuda de una tribuna, o la altura) establecen o determinan, generalmente de forma intencionada, posiciones relevantes o categorías. La orientación del cuerpo de un sujeto depende de la situación y del grado de intimidad. La proximidad física, la invasión o respeto del espacio personal, marca el grado de intimidad en un encuentro. El

antropólogo norteamericano Edward Hall demostró que, a menor distancia más íntima es la conversación mantenida. En este punto cercano, el tacto y el olor comienzan a tomar protagonismo en detrimento de la vista.

Hall distinguió cuatro distancias en las relaciones humanas. La distancia íntima, únicamente aceptable para las personas del círculo íntimo, abarca hasta 45 centímetros alrededor de nuestro cuerpo. La distancia personal, llega hasta 1,20 centímetros. En este espacio se integrarían amigos y compañeros de trabajo. La distancia social, la habitual en las relaciones interpersonales, llega hasta 3 metros, así como la distancia pública para personas ajenas del círculo de implicación o compromiso.

Los ademanes, –acciones que envían estímulos visuales, centrados principalmente en los movimientos de las manos y los pies y las inclinaciones de cabeza–, transmiten estados anímicos (cansancio, nerviosismo, agresión, etc.), enfatizan, refuerzan e ilustran la comunicación. Tienen una importante función reguladora del intercambio comunicacional. Acompañan fielmente a la palabra, incluso sustituyen al habla cuando no hay palabras para expresar el sentimiento.

La expresión facial, centrada principalmente en la frente, los ojos, los párpados, las cejas y la boca, muestra percepciones agradables o desagradables, es decir, estados generales, así como el grado de tensión emocional. El sociólogo, experto en Psicología de la Emoción, Paul Ekman (1972) identificó las expresiones faciales básicas universales: alegría, rabia, tristeza, miedo, sorpresa, asco y desprecio. Se caracterizan por su autenticidad.

Las distintas zonas del rostro revelan emociones y, aunque ninguna predomine sobre otra, cada área en concreto produce información sobre una emoción particular. Reconocer emociones puntuales requiere un profundo conocimiento del lenguaje gestual.

Los ojos protagonizan un lenguaje expresivo y riguroso. La mirada tiene un impacto fundamental sobre las relaciones personales con un carácter marcadamente comunicativo y un

gran poder de seducción. Es un regulador activo de la escucha y un poderoso intensificador emocional. La utilización de la mirada íntima, la mirada social o la mirada de poder condiciona los efectos sobre los participantes en el encuentro. La dirección de la mirada orienta sobre las intenciones del hablante; es un instrumento que manifiesta sintonía con el interlocutor. Mirar de frente muestra disposición para la comunicación; desviar la mirada expresa desinterés, indiferencia, vergüenza o inseguridad, entre otras opciones. La duración óptima de un contacto visual dependerá de cada situación concreta, de sus protagonistas y del entorno en el que se produce, teniendo en cuenta el componente determinante de la influencia cultural.

Especial consideración merecen las micro – expresiones, movimientos involuntarios de los músculos de la cara, testimonios faciales de las emociones que se sienten en un determinado momento y de frecuente atención para establecer si un sujeto miente o dice la verdad. Se producen fundamentalmente en momentos de gran emotividad o ansiedad. Involucran pequeñas partes o áreas del rostro, son muy sutiles, intensas y fugaces, salvo para el sagaz observador. La pupila se dilata en gran medida por causas emocionales (que también puede provocar rápidos parpadeos) y, en menor medida, por la iluminación del local, la ingesta de ciertos alimentos o bebidas o la práctica de esfuerzos físicos. La contracción revela hostilidad, incluso enojo. Otras micro – expresiones son los tics o el rubor de mejillas.

La apariencia es la forma voluntaria de presentarse ante los otros mediante el vestido, el peinado, los accesorios que se emplean y el cuidado de la piel. El atuendo revela la persona y sus pretensiones. Las particularidades de la apariencia brindan datos sobre edad, personalidad, estilo, gusto, profesión o actividad y estatus social. Tiene consecuencias en las reacciones y percepciones de los individuos con los que nos relacionamos. Una persona busca la congruencia entre apariencia, pensamiento y conducta para revelar su estilo, esencia y potencialidad.

El reconocido lingüista Argyle Michael (citado en Rodríguez, 2013) que defendía que el cómo se dice es prioritario sobre lo que se dice, argumentó que “la apariencia es manejada y manipulada deliberadamente, algunas personas se preocupan mucho con respecto a esta forma de comunicación, en cambio, otros se cuidan muy poco. Sin embargo, mucha gente, la mayoría quizá, tienen poca idea de lo que están tratando de comunicar.” (p.134).

El lenguaje para-verbal analiza el componente oral de la comunicación no verbal. El volumen, la entonación, el tono, la velocidad, el timbre, el ritmo o tempo, las pausas y los silencios son los elementos paralingüísticos de la comunicación. Mediante indicios o señales, transmiten información facilitada por la palabra hablada. Reflejan estados anímicos, físicos y psicológicos. (Rodríguez, 2013).

Es importante resaltar la clasificación integradora propuesta por Jiménez-Burillo (1981), en la que distingue cuatro grandes categorías dentro del comportamiento no verbal: kinesia, proxémica, paralingüística y aquellos aspectos olfativos y cutáneos de la interacción social. La kinesia es definida por Eco y Volli (1970) como "el universo de las posturas corporales, de las expresiones faciales, de los comportamientos gestuales, de todos aquellos fenómenos que oscilan entre el comportamiento y la comunicación"; la proxemia hace referencia a la utilización y estructuración del espacio personal y social; la paralingüística estudia aspectos no lingüísticos del comportamiento verbal, entre ellos el tono de voz, el ritmo, el acento y los tartamudeos.

#### **4.2.2 Auto concepto.**

Esta investigación saltando las esferas de lo académico y disciplinar, adentrándose de manera amplia a la formación integral, es de considerar que el autoconcepto aporta significativamente en la proyección y consolidación de la personalidad e identidad de los individuos que en este caso son estudiantes a las puertas de la universidad, con cambios,

hormonales, de conducta, expectativas, que sin una orientación eficiente y eficaz, aumentan los factores de riesgo, entregándole a la sociedad estudiantes con altos niveles de vulnerabilidad, poca resiliencia para afrontar los retos que propone la vida; es por eso determinante explorar teorías enfocadas a la madurez, autoestima, personalidad e identidad que se relacionan fuertemente con la categoría del autoconcepto.

En este primer momento se relacionará los conceptos de los diferentes autores frente al autoconcepto.

*El auto-concepto es el conjunto de conocimientos que las personas tienen sobre sus características” (Moghaddam, 1998).*

*Se puede definir al autoconcepto como el conjunto de conceptos que se tienen acerca de uno mismo en términos de inteligencia, creatividad, intereses, aptitudes, rasgos conductuales y apariencia personal” (Bruno,1995).*

*(Burns,1990) Afirma que, el autoconcepto es un juicio personal de valor que se expresa en las actitudes que tiene el individuo respecto a sí mismo. Es una experiencia subjetiva que la persona hace conocer a otros a través de informes verbales y de otras conductas expresivas patentes (p.4)*

*Sevilla (Citado en Tesser et al., 2000) define el autoconcepto como la percepción que se tiene de sí mismo, como un fenómeno social que está en moldeamiento constante, es el centro de la personalidad y es lo que lleva al ser humano a saber lo que es y lo que quiere ser, a plantearse metas y a darle un sentido a su vida, no conformándose con sólo sobrevivir.*

Interesante la concepción del autoconcepto, como fenómeno individual y al mismo tiempo social, que no tiene fin en sí mismo, sino, en la proyección y puesta en escena de la vida, no basta con conocerme, sentirme bien conmigo mismo, sino como esta actitud afecta en las relaciones con los demás.

Es de resaltar que el autoconcepto no es algo que se adquiere arbitrariamente, requiere de una organización y estudio, volcando todo a una planeación que afecta los fines (teleología) de la vida; Todo lo que genera conflictos internos debe ser tratado con detalle ya que está en juego el

desarrollo personal; por tanto, se destacan las características del autoconcepto, incidiendo imperantemente en los ámbitos de la realización personal. Según Haussler y Milicic (citado en Cazalla & Molero 2013, p. 48), existen tres etapas en la formación del autoconcepto: La primera es la etapa existencial o del sí mismo, que va desde el nacimiento hasta los dos años, la segunda corresponde a la del sí mismo exterior que se da entre la edad preescolar y escolar y en tercera etapa que es más abierta a la entrada de información, por lo tanto es importante ya que es crucial el impacto del éxito y el fracaso.

Así, en la edad escolar el autoconcepto tiene un carácter “ingenuo”, es decir, la forma en que el niño se ve a sí mismo depende casi totalmente de lo que los otros perciben y le comunican. Una de las figuras más relevantes en esta etapa es la del docente, quien influye en la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante, fundamentalmente debido a la extensa cantidad de tiempo que interactúa con el alumnado y la importancia que tiene para los escolares por el rol que cumple (Arancibia *et al.*, 1990)

De este modo, los conjuntos de interacciones sociales vivenciadas por el adolescente van a definir gran parte de sus vivencias de éxito y fracaso y, por tanto, van a reforzar o introducir cambios en su autoconcepto. Es esperable, por tanto, que dada la gran cantidad de tiempo que permanece en el sistema escolar, serán las interacciones sociales que viva en la escuela las que jueguen también el rol más relevante en esta construcción (Denegri, M., 1999).

Por otra parte, según Esnaola, Goñi y Madariaga (2008), las dimensiones de los tipos de autoconcepto son: físico, personal, social y académico. En cuanto a la dimensión física hace referencia a la habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza (Fox 1988); la dimensión personal alude a la idea que cada persona tiene de sí misma, en cuanto a lo afectivo, ético-moral, autonomía y realización; la dimensión social representa la percepción que cada persona tiene de sus habilidades sociales con respecto a las interacciones sociales con los otros y

se calcula a partir de la autovaloración del comportamiento en los diferentes contextos sociales; la dimensión académica se le concede importancia en la investigación educativa, respondiendo a la presunción de que no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica (Goñi, E. y Fernández, A., 2007).

#### **4.2.3 Pruebas Saber.**

En la presente investigación sobre las tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social durante la preparación, aplicación y resultados de las pruebas saber: grado 11 Institución Educativa Mercedes Abrego; es importante conocer el objetivo del examen de Estado; su origen e implementación en las Instituciones Educativas y los actores involucrados en el proceso.

Este examen que viene aplicando el Estado; tiene como propósito principal la selección de Alumnos para ingresar a las Universidades, hacer seguimiento o monitoreo a la calidad de la formación de las Instituciones Educativas, desde el punto de vista de los resultados de los Alumnos.

Este nace cuando la Asociación Colombiana de Universidades y el Fondo Universitario firman el Acuerdo No.65 de 1966 a través del cual se organiza el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional; desde la fecha del anterior acuerdo y hasta 1968 el Servicio de Admisión Universitaria y Orientación Profesional, implementó pruebas de selección y clasificación en diversas universidades del país; en estas primeras pruebas se evaluó Aptitud matemática, aptitud verbal, razonamiento abstracto, relaciones espaciales, ciencias sociales y filosofía, química, física, biología e inglés. Estos exámenes fueron reglamentados en 1980 con el

Decreto 2343 de 1980, y desde este año los resultados obtenidos en los exámenes se convierten en requisito para el ingreso a cualquier programa en las universidades de Colombia.

Con respecto a las áreas de evaluación el decreto cita “... se evaluarán los conocimientos sobre las áreas básicas comunes a las diversas modalidades del bachillerato, de acuerdo con las disposiciones vigentes. Así mismo mediante pruebas especiales evaluarán la aptitud, habilidades o destrezas”; este decreto establecía que las instituciones deberían exigir un nivel o puntaje mínimo en los Exámenes de Estado y podrán ponderar los resultados de acuerdo con las características académicas del correspondiente programa”. Posteriormente el Decreto 1219 de 1985, reglamentó el Artículo 6º del decreto 2343/80 en el siguiente sentido: “La vigencia de los resultados del Examen de Estado reglamentado por el Decreto 2343 de 1980 será indefinida.

Por otra parte con la Ley 30 de 1992 por la cual se reforma la educación superior, (la cual se encuentra vigente), se ratifica el Examen de Estado para Ingreso a la Educación Superior como requisito de obligatorio cumplimiento, establece en el en el Artículo 14º, “ Son requisitos para el ingreso a los diferentes programas de Educación Superior, además de los que señale cada institución, los siguientes: a) Para todos los programas de pregrado, poseer título de bachiller o su equivalente en el exterior y haber presentado del Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior”.

Más adelante con la Ley 115 de 1994 ley General de Educación se dispone la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación a cargo del Ministerio de Educación de la mano del Servicio Nacional de Pruebas ICFES y las entidades territoriales (MEN., 2010); igualmente se sentaron las bases para el diseño e implementación de un nuevo sistema de evaluación; además plantea el concepto de currículo como “...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local...’(Artículo 76); para dar respuesta

a esto el Ministerio de Educación Nacional inicia en el año 1998 la serie de Lineamientos Curriculares; en esos Lineamientos ya puede identificarse una concepción de la educación nacional como orientada hacia el desarrollo de competencias. Se afirma que “[lo] básico [en la educación] está constituido más por competencias, habilidades, actitudes y valores que por los contenidos aprendidos en la forma tradicional” (MEN., 1998).

Es así como “los Exámenes de Estado que están conformados por 8 pruebas comunes, que deben tomar todos los examinados, y una electiva, escogida entre 16 ofrecidas. De las pruebas comunes, seis son de conocimientos y dos de aptitud, las electivas son 13 de conocimientos y 3 de aptitud” (ICFES., 1994); cambia de una prueba de conocimientos a una prueba por competencias, apoyando los lineamientos.

De acuerdo al anterior recuento realizado, la Misión Nacional de Modernización de la Universidad Pública. Restrepo (citado en Rocha 1996), expresa que en el recorrido histórico de la prueba se aprecia:

El esfuerzo nacional por desarrollar unos instrumentos que le permitan a la sociedad colombiana incorporar algunos elementos propios de la racionalidad moderna y sus expresiones en la educación ‘que enfrentada a la selección introduce pruebas impersonales, distintas a las de la herencia, tradición, familia, raza, sexo o creencia... elementos que, aunque impersonales, nunca serán de todo imparciales, por la sencilla razón de que no todos parten de condiciones iniciales iguales y lo que mide la prueba no es sino el reflejo de una inequidad determinada por la estructura de clases y las oportunidades de educación (p. 5)

Es así como en el año 2000, la prueba fue orientada a la evaluación por competencias en lugar de la evaluación de conocimientos y aptitudes; lo cual dio lugar a un examen con una estructura que sigue las áreas curriculares de educación media establecida en los Lineamientos Curriculares y posteriormente, con el surgimiento de los estándares básicos de competencia; estos

Estándares son actualmente la orientación de la educación básica y media y la ruta para trabajar por competencias.

Continuando con los cambios y reglamentaciones el Plan Nacional 2006- 2016, se propone como macroobjetivo “Organizar, implementar y consolidar un sistema de seguimiento y evaluación del sector educativo, que dé cuenta de logros y dificultades de los Alumnos, su acceso, cobertura y permanencia en el sistema y la eficiencia de los entes responsables de la prestación y la calidad del servicio”.

Para cumplir con lo anterior, el ICFES ha avanzado en la alineación del Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada (SNEE), a través de la reestructuración de los exámenes: en 2009 con un nuevo diseño de SABER 3°, 5° y 9°; en 2010 con el rediseño de SABER PRO; en 2014 con los cambios en SABER 11°. La alineación posibilita la comparación de los resultados en distintos niveles educativos, ya que los diferentes exámenes evalúan unas mismas competencias en algunas de las áreas que los conforman, a saber, las competencias genéricas (ICFES., 2015).

En concordancia con los cambios y reglamentaciones del examen de Estado, surge la Ley 1324 de 2009, por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES; ésta en su Artículo 7 inciso a expresa que serán exámenes de Estado: “Exámenes para evaluar oficialmente la educación formal impartida a quienes terminan el nivel de educación media; o a quienes deseen acreditar que han obtenido los conocimientos y competencias esperados de quienes terminaron dicho nivel”; y en el Decreto 869 de 2010; el cual expresa que: “El Examen de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11°, que aplica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) es un instrumento estandarizado para la evaluación externa,

que conjuntamente con los exámenes que se aplican en los grados 5°, 9° y al finalizar el pregrado, hace parte de los instrumentos que conforman el Sistema Nacional de Evaluación” y tiene por objetivos.

- a) Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los Alumnos que están por finalizar el grado undécimo de la educación media.
- b) Proporcionar elementos al ALUMNO para la realización de su autoevaluación y el desarrollo de su proyecto de vida.
- c) Proporcionar a las instituciones educativas información pertinente sobre las competencias de los aspirantes a ingresar a programas de educación superior, así como sobre las de quienes son admitidas, que sirva como base para el diseño de programas de nivelación académica y prevención de la deserción en este nivel.
- d) Monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional.
- e) Proporcionar información para el establecimiento de indicadores de valor agregado, tanto de la educación media como de la educación superior.
- f) Servir como fuente de información para la construcción de indicadores de calidad de la educación, así como para el ejercicio de la inspección y vigilancia del servicio público educativo.
- g) Proporcionar información a los establecimientos educativos que ofrecen educación media para el ejercicio de la autoevaluación y para que realicen la consolidación o reorientación de sus prácticas pedagógicas.
- h) Ofrecer información que sirva como referente estratégico para el establecimiento de políticas educativas nacionales, territoriales e institucionales.

Para dar cumplimiento en lo establecido en la Ley 1324 de 2009 y Consolidar el SNEE, lo cual se materializaría con la alineación de todos los exámenes que lo conforman; en esta consolidación requiere la alineación de SABER 11° con SABER 3°, SABER 5°, SABER 9° y SABER PRO. Gracias a esa alineación, se pasaría de tener un sistema con mediciones aisladas para la educación media a tener uno que haga un seguimiento sistemático de los resultados de la educación a través de los diferentes niveles. (ICFES 2013).

De acuerdo a lo anterior en el año 2014 se hace la modificación al examen; con el propósito de que estos resultados fueran base de comparación e insumos para las Instituciones Educativas para que plantearan sus planes de mejora en sus currículos; esto se hace con el objeto de evaluar y articular las mismas competencias en estos grados. Esto permite pasar de un sistema con mediciones aisladas en la educación media a uno que hace un seguimiento sistemático de los resultados de la educación a través de diferentes niveles (ICFES, 2013).

Actualmente, el MEN concibe el objetivo de la educación como el desarrollo de determinadas competencias y, en consecuencia, a estas como el objeto de la evaluación. Dentro de las diferentes competencias que pueden desarrollarse a lo largo del proceso educativo se distingue entre “genéricas” y “no genéricas”. Las primeras son aquellas que resultan indispensables para el desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su oficio o profesión. Las segundas son aquellas propias de disciplinas particulares, que resultan indispensables para profesiones u oficios específicos. (ICFES, 2016).

Para este año en la prueba de 2017 se llevará a cabo un cuestionario de Contexto: “con el fin de establecer mediciones que permitan hacer seguimiento a un conjunto de indicadores relacionados directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje que pueden explicar los desempeños en las pruebas, se recopilará información de la población general de los Alumnos que se encuentran en grado 11” (ICFES 2107-2). Este instrumento indaga por características del

núcleo familiar (composición, estatus laboral y educativo); condiciones del hogar (dotación de bienes dentro de la vivienda, situación económica, estrato socioeconómico, disponibilidad de internet y servicio cerrado de televisión); consumo de ciertos alimentos y dedicación familiar a entretenimiento.

#### **4.2.4 Formación Integral.**

##### ***4.2.4.1 Conceptualización de Formación***

La Formación es el proceso y el efecto de formar o formarse. Esta palabra procede del latín *formatio*. Esta palabra se aplica en diferentes ámbitos. En Pedagogía y de un modo muy amplio, la formación hace referencia al proceso educativo o de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte (Zabalza, M.A., 1990) determina que la formación es un “proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar un estado de 'plenitud' personal”.

De acuerdo a (Ferry, G., 1991) afirma: "Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”.

Zabalza y Ferrary concuerdan en que existe un componente personal en la formación, estrechamente ligado a la dimensión axiológica, dicho de otro modo, a los valores (morales, éticos, estéticos y espirituales) predominantes en una sociedad.

A su vez Díaz (1993), precisa que la formación es una actividad eminentemente humana por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura; se trata de una aproximación histórica que sólo el hombre puede efectuar sobre los productos de su tarea.

También Chávez (1993) afirma que “la **formación** expresa la dirección del desarrollo y que a la misma se llega a través de aprendizajes particulares, destrezas o habilidades como **medios** para alcanzarla, es decir entre formación y aprendizaje existe una estrecha relación.

En relación con el concepto de formación integral Rincón (2005), define que es un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad.

#### ***4.2.4.2 Formación Integral.***

En la literatura consultada en artículos, revistas, investigaciones, entre otros, se pudo constatar que se cuenta con una valiosa información relacionada con la formación integral, desde el punto de vista pedagógico.

La Ley General de Educación (1994), la cual, en el Artículo Quinto, de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política sobre *Fines de la Educación* especifica:

... el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos ... (p. 18–19).

Igualmente, la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia ACODESI (2005), sostiene que la formación integral “es el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política”. (p.13)

Es por ello que Ruiz (2007) en el artículo denominado Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes, expresa:

Formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural.

Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral. (p.1)

De acuerdo a (Rincón,2008), la formación Integral es un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad.

En esa misma línea de pensamiento, Martínez (2009) en el artículo Formación integral: compromiso de todo proceso educativo, define:

La formación integral como el proceso mediante el cual se logra que los seres humanos, con ayuda de personas responsables, desarrollen todas sus dimensiones como personas y todo el potencial que tienen dentro de sí, con el fin de aprovechar las oportunidades que les ofrecen el mundo y la cultura, así como aportar al mejoramiento de la calidad de vida propio y la de los demás (p.2)

En el siguiente apartado se describen los aspectos más relevantes referidos a la formación integral desde las instituciones educativas (IE).

#### ***4.2.4.3 Formación Integral en las Instituciones Educativas (IE).***

En los años recientes las entidades gubernamentales y las IE, se han interesado en impartir una formación integral, de tal forma que prepare a las nuevas generaciones para enfrentar los retos que día se presentan tanto al interior de las escuelas como en el área de influencia de la misma. Por consiguiente, la formación integral hace parte de todos los principios sobre los cuales se erigen los proyectos educativos, las misiones y los propósitos, entre otros aspectos.

Muchas son las IE que persiguen la formación de personas que desarrollen la capacidad de desenvolverse fluida y armónicamente en diferentes contextos, con la aptitud apropiada para

tomar decisiones, de trabajar en forma colaborativa, de comunicar sus ideas, de gestionar su actuar para alcanzar metas personales y escolares, entre otras.

La formación integral en los alumnos estimula el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y éticas, fomenta un mayor bienestar y calidad de la convivencia social, favorece mejores aprendizajes, incluso coadyuva a prevenir que los estudiantes se envuelvan en comportamientos peligrosos.

Siguiendo con la formación integral en las IE, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), faculta a todas las instituciones educativas en Colombia definir su Proyecto Educativo Institucional (PEI), de este modo, un gran número de ellas, encaminan sus proyectos hacia la formación integral con el propósito, entre otras cosas, de ser coherentes con los fines que se persiguen.

#### ***4.2.4.4 Formación integral y las dimensiones del ser humano.***

En esta investigación, se reconoce a la dimensión como el conjunto de potencialidades fundamentales con las cuales se articula el desarrollo integral de una persona; o también si se quiere, unidades fundamentales, de carácter abstracto, sobre las que se articula el desarrollo integral del ser humano.

En lo concerniente a la formación integral, se ha expuesto que sugiere desarrollar en el estudiante todas las dimensiones del ser humano. ACODESI (2005), cita que “es posible dar cuenta o hacer inferencias acerca de aspectos específicos del desarrollo humano integral y continuo, tales como valores, actitudes, competencias, conocimientos, sentimientos, autoestima y visiones del futuro”, al mismo tiempo propone las siguientes dimensiones como son: **ética** que está ligada al libre albedrío, entendido éste como la potestad que el ser humano tiene de obrar según considere y elija, lo que significa que las personas tienen naturalmente libertad para tomar

sus propias decisiones, regidas por principios que sustenta, justifica y significa a partir de los fines que orientan su vida, provenientes de su ambiente socio- cultural; **espiritual** se sujeta a la experiencia interior más profunda de la persona, apuntando hacia el sentido y propósito de las propias acciones y existencia, independiente de las situaciones externas, en otras palabras, aprender cómo encontrar disfrute en la experiencia diaria; a disponer de una serie de valores y la determinación de aplicarlos; creyendo en ese poder interior que se proyecta más allá de uno mismo; **cognitiva** vista como el conjunto de potencialidades del ser humano que le permiten adquirir conocimiento; **afectiva** para ACODESI (2005) esta se refiere al conjunto de potencialidades y manifestaciones de la vida psíquica del ser humano que abarca tanto la vivencia de las emociones, los sentimientos y la sexualidad, como también la forma en que se relaciona consigo mismo y con los demás; **comunicativa**, donde el ser humano accede a la construcción y la transformación de sí mismo y del mundo a través de la representación de significados, su interpretación y la interacción con otros y le da sentido a la acción humana; **estética** esta se refiere a la capacidad del ser humano para interactuar consigo mismo y con el mundo, desde la sensibilidad, es decir, procura percibir la belleza y expresión de su mundo interior y de sentidos de vida de forma tangible; **corporal**, esta se asocia con la experiencia, significaciones y conceptos de la realidad corporal del ser humano, a partir de las acciones motrices; **socio-política**, se puede enunciar como la capacidad desarrollada por los seres humanos en interacción con los otros, para asumir un compromiso solidario y comunitario en la construcción de una sociedad justa, participativa y equitativa

## CAPÍTULO 3

### 5. METODOLOGÍA

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación; se expone la perspectiva metodológica que se ha adoptado, la estrategia de indagación y el diseño metodológico de las diferentes fases de la investigación desarrollada.

#### 5.1 Enfoque

El enfoque que se ha seguido en este estudio es cualitativo; ya que se pretende reconocer las interacciones sociales que se dan en la escuela entre docentes -alumnos, alumnos - alumnos y padres de familia- docente, durante el proceso de preparación académica de los alumnos a presentar la prueba SABER 11°; buscando identificar los tipos de interacciones que se dan a diario en la cotidianidad de la Institución, partiendo de la base que la realidad social es construida a partir de los marcos de referencia de los actores; enmarcado en la visión de ellos mismos, en su sentir y actuar; para que de esta forma se puedan comprender las tensiones y contradicciones que viven y sienten los actores involucrados en este proceso, durante el tiempo que dura la preparación de la prueba en mención; las cuales son objeto de análisis para hacer recomendaciones pertinentes que permitan transformar los procesos académicos y fortalecer la formación integral.

El término metodología hace referencia al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos teóricos y perspectivas, y nuestros propósitos, nos llevan a seleccionar una u otra metodología; en esta investigación fue elegida la metodología cualitativa, debido a que le permite conocer de manera más profunda a los investigadores a las personas involucradas en la investigación; ya que éste

experimenta e interpreta de manera real la información proveniente de los participantes en el presente estudio.

Esta metodología, por lo general se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, igualmente en descripciones y observaciones; con frecuencia las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, y se mueve entre los diversos eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría; el propósito de esta consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan actores de un sistema social previamente definido.

Por esto en los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores (Susinos, R.T. & Rodriguez, H.C., 2011); visto de esta forma, en la presente investigación el paradigma cualitativo, es el que permite dar cuenta del objeto de estudio, el cual está centrado en comprender las tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social durante la preparación, aplicación y resultados de las pruebas Saber grado 11.

## **5.2 Paradigma**

La presente investigación social se abordó desde la perspectiva hermenéutica vista por Baeza (Citado en Cárcamo 2005)

La hermenéutica también nos sugiere y, sin duda, antes que toda otra consideración, un posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad (con sus implícitos prejuicios), sino de asumirla. En otras palabras, la búsqueda de sentido en los documentos sometidos a análisis se ve afectada por un doble coeficiente de

incertidumbre: la interpretación es relativa al investigador, así como al autor de los textos en cuestión (p.204).

### **5.3 Método: Teoría fundamentada**

Desde el punto de vista de la perspectiva explicativa se abordó teniendo en cuenta algunos elementos de la teoría fundamentada; de acuerdo a Strauss & Corbin (2002), el propósito primario de la teoría fundamentada en los datos consiste en generar o “descubrir” modelos explicativos sobre determinados fenómenos sociales (en este caso, las **tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social durante la preparación, aplicación y resultados de la prueba saber en los Alumnos de grado 11º**); cuyos postulados teóricos se encuentran apoyados en el análisis sistemático y posterior interpretación de los datos recogidos. Para ello, tomando en cuenta a Glaser & Strauss (1997), el investigador se debe basar en el análisis comparativo constante entre las auto-observaciones, grupos de discusión, entrevista en profundidad de los participantes en relación con las interacciones sociales.

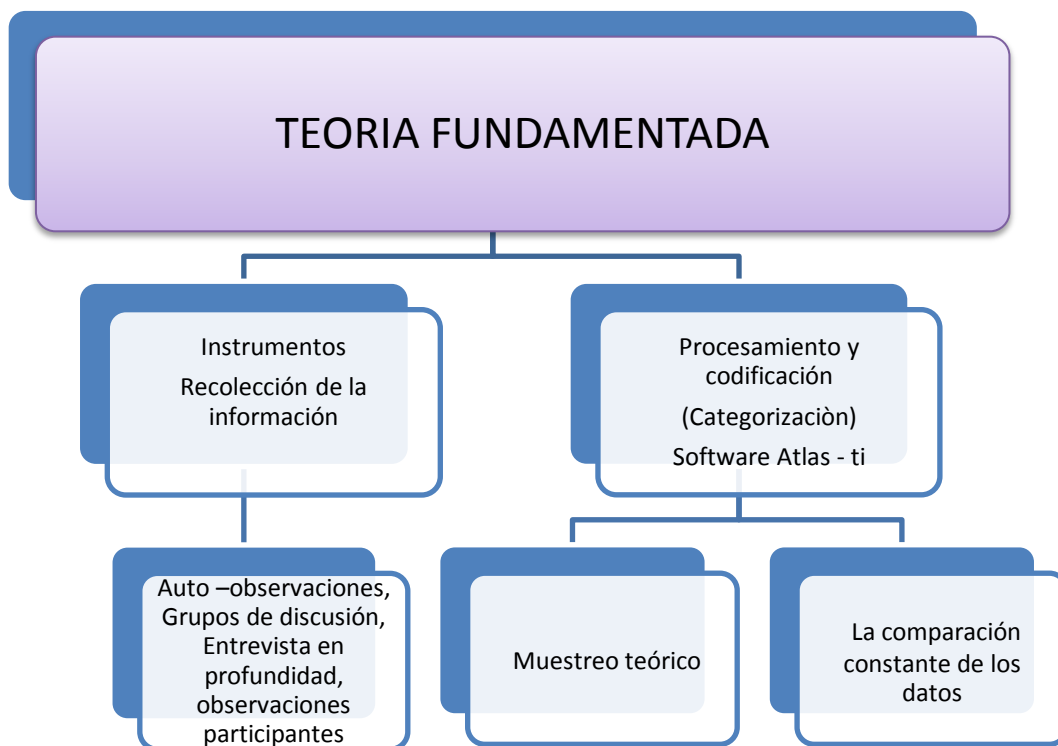
De hecho, la teoría fundamentalmente, es un método comparativo en esencia, en el que comparamos datos con datos, datos con categorías, categorías con categorías, categorías con teorías y teorías con teorías. El procedimiento de comparación constante se desarrolla en cuatro etapas Rodríguez & García J (1999): Comparación de los datos, integración de cada categoría con sus propiedades, delimitación la teoría que comienza a desarrollarse y tras la saturación de los incidentes propios de cada categoría, se redacta la teoría.

Por otra parte como sustento epistemológico de la Teoría Fundamentada, esta se basa en el interaccionismo simbólico que, como “corriente teórica le otorga un peso específico a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea” (Sandoval, 1997, p. 51),

En relación con lo anterior (Bryant, 2002), plantea que «Las acciones humanas se basan en los significados que los actores consideren apropiados; estos significados se derivan de la interacción

social con los demás; los significados son contruidos/modificados por los actores a través de interpretaciones y experiencias sociales»; es así como la teoría fundamentada de acuerdo a (Sudabby, 2006) Puede ser utilizada en una forma lógicamente consistente con los supuestos claves de la realidad social y de cómo ella es conocida.

De acuerdo a lo expuesto por los autores mencionados, a partir de la interacción, los sujetos adquieren información y construyen ideas sobre la realidad y sobre los otros, situación que hace inteligible lo abstracto del mundo real a través de prácticas sociales y creencias mediadas por los significados. Desde el interaccionismo simbólico se postula que es justamente a través de la interacción y la socialización que el sujeto aprende; los significados no se construyen a partir de procesos mentales sino de procesos de interacción.



**Gráfica 1.** Teoría Fundamentada.  
Fuente: Cordero y Pérez 2017

La gráfica ilustra los elementos que se toman del método para la recolección, codificación e interpretación de los datos de la presente investigación.

#### 5.4 Etapas de la Investigación

La presente investigación “**Tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social durante la preparación, aplicación y resultados de la prueba saber: grado 11 Institución Educativa Mercedes Abrego**”; se desarrolló en las siguientes etapas:

**Primera etapa:** Hace referencia al trabajo de campo, (recolección de la información en el sitio donde se desenvuelven los sujetos objeto de investigación); en relación con este trabajo se procedió a seleccionar a los participantes de acuerdo a lo que orienta el muestreo teórico; el cual

se realiza para descubrir categorías y sus propiedades y encontrar interrelaciones dentro de una teoría (Glaser y Strauss, 1967, p.62).

El primer muestreo teórico se realiza en el contexto escolar con la participación de 66 estudiantes de grado 11°; que hacen parte del proceso de preparación de las pruebas Saber grado 11, con el objetivo de delimitar unas categorías generales para el estudio; desarrollándose de la siguiente manera:

1. Acercamiento a los estudiantes de grado 11° que participan en el proceso de la prueba Saber 11°.
2. Presentación de los objetivos e intencionalidad de la investigación, a los estudiantes de grado 11°
3. Dialogo con los estudiantes para solicitar formalmente su participación, para que dieran sus aportes en esta primera fase de la investigación; el proceso inicia en enero del 2017
4. Aplicación de auto-observaciones

Con la información obtenida se organiza el cuerpo del trabajo, con un muestreo recolectado de escritos, producto de la transcripción de las auto observaciones, se procede al análisis de los textos; su deconstrucción orienta hacia la delimitación de categorías y códigos.

Con la finalidad de continuar caracterizando y profundizando en las categorías, se diseña la segunda parte del muestreo teórico, llevando a cabo el trabajo de campo con un grupo de docentes que desarrollan clases en grado 11° de la institución Educativa Mercedes Abrego. A continuación, se explican los pasos seguidos en este proceso:

1. Dialogo con los docentes para la presentación de los objetivos e intencionalidad de la investigación
2. Solicitud formal de su participación, para que dieran sus aportes en esta segunda fase de la investigación a través de un grupo de discusión.

3. El encuentro del grupo de discusión fue grabado, cuidando que fuese una buena grabación para la transcripción del diálogo, objeto del análisis.
4. Los investigadores fueron facilitadores del grupo de discusión, lo que facilitó el direccionamiento de la discusión a partir de la introducción de nuevas preguntas y la profundización en temas específicos cuando fuese necesario, así como el registro de elementos importantes de la discusión (Flick, 2009).
5. Preparación de preguntas claves para cada encuentro. Éstas fueron divididas en temas para facilitar la discusión y el análisis. Su diseño se realizó atendiendo las características de las principales categorías surgidas del análisis hermenéutico realizado en la primera fase del trabajo de campo, es decir, fueron determinadas a priori.
6. Autorización por parte de los docentes para la grabación de sus clases

En el tercer muestreo referente al grupo de discusión con los padres de familia, se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Diálogo con los padres de familia para la presentación de los objetivos e intencionalidad de la investigación
2. Solicitud formal de su participación, para que dieran sus aportes en esta tercera fase de la investigación a través de un grupo de discusión

– **Segunda Etapa: Procesamiento de la información.** Codificación teórica: El proceso de análisis de los datos donde se sustenta la Teoría fundamentada, es la codificación teórica, para esto se transcribieron los textos de las autoobservaciones, grupos de discusión, observación participante y entrevista a profundidad; aquí se analizaron los datos y se generaron una serie de categorías emergentes; según Flick (2012) , se trata de clasificar las expresiones contenidas en el texto , según sus unidades de significación para asignarles anotaciones y

conceptos (códigos); es así como se realizó la clasificación de los contenidos y se organizaron los códigos y memorandos.

Para procesar la información se utilizó el software ATLAS.ti; el cual ayudó al proceso de codificación de este estudio.

Posteriormente se realizó un análisis de la frecuencia de referencias que se hacían en las auto-observaciones; lo cual fue de gran ayuda para la posterior codificación axial; donde se realizó una selección de categorías principales del estudio, sobre las cuales seguir indagando; la información se organizó creando nuevas relaciones entre los conceptos se seleccionaron teniendo en cuenta aquellos que tenían más información explicaciones enriquecidas con citas y pasajes de texto y por último en la codificación selectiva, se seleccionó la categoría central; en torno a la cual se organizó, se integró y agrupo el resto de categorías, como se detalla en la siguiente tabla:

**Tabla 2.**

Categorías y subcategorías.

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Prueba estandarizada saber 11 y saber escolar: Tensiones	Clasificación de estudiantes. Emociones. Pertinencia. Educación para la vida.
Interacción escolar	Contexto escolar. Enseñanza y aprendizaje. Comunicación. Mensajes. Relaciones. Gestualidad y Símbolos. Auto-concepto.
Proyecto de vida: contradicciones	Expectativas. Desconfianza. Decepción por los resultados. Final de la etapa escolar. Movilidad social. Esfuerzo hacia la meta.

Fuente: Cordero y Pérez 2017.

- **Tercera Etapa: Interpretación y teorización.** Una vez establecidas y organizadas las categorías y propiedades que se estimaron más adecuadas como elementos descriptivos, se optó por la teorización original, se relacionan entre sí las categorías, sus propiedades y atributos y así van apareciendo más nexos y analogías y las teorías implícitas poco a poco se van haciendo explícitas y se hace evidente una red de relaciones entre ellas.

En este paso se inicia un auténtico juego con las categorías: percibe, contrasta, compara, agrega y ordena categorías o grupos de categorías y sus propiedades, se establece nexos, enlaces o relaciones de tal manera que facilite, el proceso de identificar estructuras y determinar su función, todo lo cual encaminó hacia el hallazgo de teorías o interpretaciones teóricas.

## **5.5 Instrumentos de recolección de datos**

Durante la realización del trabajo de campo que amerita esta investigación, la cual se encuentra enmarcada en el paradigma interpretativo, bajo el enfoque cualitativo y mediante algunos apartes del método de la teoría fundamentada; para la obtención y recolección de la información relacionada con el objeto de estudio se optó por la aplicación de variadas técnicas como la entrevista en profundidad, observación directa y participante y grupos de discusión.

### ***5.5.1 Entrevista en profundidad***

En esta técnica, el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente (Taylor y Bogdan, 1990, p.108).

Esta es una técnica muy útil cuando es necesario obtener y analizar una información que requiere anonimato o confidencialidad; ella nos permite conocer en profundidad las temáticas y obtener información muy rica sobre estas, igualmente es una técnica muy útil cuando se tiene muy poca información sobre un tema y se quiere hacer una investigación de tipo explorativa.

En este tipo de técnica se presenta algunas desventajas en cuanto a que el entrevistado puede llegar a tener problemas para manifestar sus puntos de vista respecto al tema en particular que se requiere obtener la información; algunas veces las personas pueden tener dificultades para evocar y suministrar información de un tema en particular; en este tipo de entrevistas el investigador depende del entrevistado para poder llevar a cabo la investigación; ya que puede darse que el entrevistado no quiera suministrar la información o no la de adecuadamente ; además como en esta tipo de técnica participa un entrevistador es posible que este incida en el tema y se pueda influenciar la validez de los resultados.

Esta se aplica con el objetivo de seguir profundizando en las categorías objeto de análisis, se lleva a cabo con un egresado del año 2016, para lograr atribuirle especial valor a las propias opiniones y valoraciones acerca de las expectativas y temores durante la preparación, aplicación y resultados de la prueba SABER 11°. (Anexo 1).

La entrevista a profundidad se aplicó en el mes de mayo de 2017; donde se siguió un dialogo, como instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con la teoría fundamentada; se realizó en un lugar agradable lo que permitió crear un clima de confianza, se inició con la presentación del entrevistador quien explicó en términos sencillos y ágil el objetivo de la misma, el tema a tratar, la confidencialidad de la conversación y razones por las cuales se debe grabar el contenido de la entrevista, esta situación proporcionó actitudes claves del participante con el entrevistador logrando la empatía y la escucha activa y comprensiva, lo que favoreció el proceso de interacción.

Más que formular preguntas, el entrevistador trató de hacer hablar libremente al entrevistado y facilitó que se expresara de acuerdo a su experiencia y a sus vivencias en la Institución cuando cursó grado 11 y participó en la preparación de la prueba SABER11, se presentaron los aspectos que se querían explorar en la investigación, agrupadas en una serie de preguntas en forma de temas, elegidas previamente, bien pensados; sin embargo, el cuestionario fue solo una guía para la entrevista.

Para registrar la información proporcionada, se utilizó una grabación de audio, lo que permitió que se diera una conversación significativa, clara, concisa, manteniendo, el interés y la participación espontánea. Posteriormente esta entrevista fue transcrita.

### **5.5.2 Observación Participante.**

La observación participante es aquella en la que el observador se involucra o participa de manera activa dentro del grupo que se está siendo objeto de estudio; de tal forma que se identifica con el grupo; para que sea considerado parte de este; de tal forma que el observador es un participante tanto externo como interno; de acuerdo a Goetz y LeCompte (1998) la observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria.

Dentro de las ventajas de esta técnica; se puede citar su utilidad en estudios exploratorios, descriptivos y enfocados a la generación de interpretaciones teóricas; igualmente cuando se conoce poco del tema a investigar; es de gran ayuda para el investigador para que se interrelacione con el grupo y sus parámetros culturales, para así de esta manera facilitar el proceso de la investigación; le da al investigador mayor credibilidad a las interpretaciones que hace de las observaciones.

En esta técnica se pueden presentar algunas limitaciones como es el caso que el investigador no se interese en lo que ocurre más allá y se quede en un plano; se pueden dar dificultades cuando lo indagado no es observable directamente; se puede dar una falta de espontaneidad de parte de los miembros del grupo.

Durante el proceso que se desarrolló la observación participante, al mismo tiempo que se observan los eventos los investigadores participaban en las actividades propias del grupo de grado 11° que se está investigando; ya que hacen parte de la comunidad escolar.

La participación completa en la vida diaria de la institución educativa permitió, observar la realidad social en su conjunto, desde una perspectiva holística para tratar de comprender las interacciones sociales de los actores educativos. La planificación en la observación participante tuvo un carácter inductivo, emergente y flexible donde el investigador se integró en una situación natural con interrogantes generales sin marcar una dirección o trayectoria determinada la cual se fue acotando a medida que se iban generando datos significativos, los cuales sirvieron para las interpretaciones de los hechos. Se observaron y se registraron eventos pedagógicos como reunión con padres de familia, reunión con las directivas de la institución, clases con los docentes y *actividades de pre-icfes y simulacros*; la información se registró con medios audiovisuales como fotografías, videos y grabaciones. (Anexo 2)

### **5.5.3 Grupos de Discusión.**

Un grupo de discusión puede ser definido, según Krueger (1991), como

Una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente de siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (p. 24).

Se llevaron a cabo dos grupos de discusión en dos momentos diferentes; un grupo de discusión de docentes y otro con padres de familia.

Con relación a los grupos de discusión de docentes se encuentra estructurado en diez preguntas que dan cuenta de las opiniones y percepciones de los docentes a cerca de las tensiones y contradicciones en las interacciones sociales durante la preparación de la prueba SABER11° (Anexo 3); por otra parte los grupos de discusión de los padres de familia, se estructuraron en cinco preguntas que igualmente dan cuenta acerca del objeto de estudio (Anexo 4).

El criterio de selección del profesorado participante fue intencional por lo cual se escogieron docentes de las área que evalúa la prueba SABER 11°; este grupo estuvo integrado por 4 personas, y el grupo de discusión de los padres de familia estuvo integrado por seis personas; estos fueron dirigido por los investigadores en calidad de moderadores, quienes plantearon los temas en forma de preguntas abiertas; estas permitieron conducir el curso de la conversación, evitando desviaciones en el discurso o la aparición de temas irrelevantes; además permitió la oportunidad a cada participante de compartir su discernimiento con relación a la temática.

#### **5.5.4 Auto-observaciones.**

Otra técnica reivindicada de la tradición introspectivista es la de la auto-observación, a través de la cual se rescata la posibilidad de romper el dilema emic-etic o sujeto-objeto, de los estudios culturales. El propio integrante de una determinada cultura, subcultura o institución, puede estudiar su actuación e interacción social en ella; amparado en los principios de la relatividad del conocimiento y de incertidumbre de Heinsenber. (Baquero, 2001).

Estas auto-observaciones fueron realizadas a 66 Alumnos del grado 11° en 4 fases teniendo en cuenta el inicio de dicha preparación de las pruebas saber 11°, después de los

resultados de los simulacros aplicados por el grupo educativo externo, contratado por la Institución Educativa ; se llevaron a cabo con el objetivo de incursionar en las expectativas, temores, sentimientos, emociones y auto-concepto ; igualmente para identificar las percepciones de las interacciones que se dan entre los actores del proceso de preparación para la prueba SABER.(Anexo5).

### **5.6 Población y Muestra**

La población estuvo conformada por la Institución educativa Mercedes Abrego de carácter oficiales ubicada en el departamento de Córdoba, municipio de Montería.

La muestra conformada por un total de 77 personas, con el criterio de informantes claves así: 66 Alumnos pertenecientes al grado 11° de educación Media; 5 docentes, quienes orientan las asignaturas de ciencias naturales, matemáticas, lengua castellana, ciencias sociales y competencias ciudadanas e inglés, 6 padres de familia de Alumnos de grado 11°.

## CAPÍTULO 4

### 6. RESULTADOS

#### 6.1 Caracterización de la Institución Educativa Mercedes Abrego

La Institución Educativa Mercedes Abrego, se encuentran ubicada en el Barrio Pastrana Borrero; el cual se caracteriza por ser una zona urbano– marginal de estrato 1 del sector suroccidental del casco urbano del Municipio de Montería; este barrio fue producto de una invasión en los años 70, provenientes de diversas regiones del departamento de Córdoba tanto de las zonas rurales como urbanas.

En este proceso la comunidad aledaña a la Institución, ha transitado por una serie de problemas inherentes a las mismas condiciones de hacinamiento, de pobreza, de padecimientos de necesidades básicas, de servicios públicos, alimento, educación, recreación, “el rebusque”, como fuentes de trabajo, el resentimiento social; las cuales son características generales de una zona urbano – marginal; la suma de éstos elementos, que se notan a simple vista en su proceso histórico, lleva a determinar que hay una baja calidad de vida de los habitantes del sector.

La Institución ha venido realizando un trabajo mancomunado y permanente con los actores de la comunidad y se ha pasado por un proceso de transformación que ha hecho impacto en la comunidad; lo que se evidencia a través de sus egresados formados en un alto porcentaje a nivel profesional, mejor calidad de vida en el barrio con la disminución del pandillismo y las ventas de drogas, padres de familia formados en un oficio o profesión, fortalecimiento en la parte social, ambiental

Por otra parte en el año 2003, se inicia un proyecto para erradicar el trabajo infantil en la comunidad el cual se desarrolla hasta el año 2015; donde se focalizan 50 niños menos trabajadores; progresivamente se amplía la cobertura hasta llegar a unos 450 estudiantes; con los

cuales se trabajó en tiempos complementarios a los escolares, en actividades de refuerzo, música, pintura, tecnología, deporte y recreativas entre otras y apoyo psicológico; igualmente se les daba apoyo con libros y útiles escolares; en la época de receso escolar se les hacía actividades recreativas para que ocuparan su tiempo libre y no salieran a las calles a ser explotados en trabajo infantil; en todas estas actividades se vinculaban a los padres de familia y se hacían campañas de sensibilización para que no permitieran que sus hijos volvieran a las calles; de esta forma se erradico el trabajo infantil y el pandillismo del barrio; para este proyecto se estableció un convenio con Fundación Pro-niño Bellsouth; el que luego pasó a Movistar y por últim

### **6.1.1 Cobertura**

En el año 1992 la Institución Educativa Mercedes Ábrego tenía una población estudiantil de 400 alumnos de básica primaria y progresivamente se fue ampliando hasta los siguientes niveles. Hoy se cuenta con 1650 estudiantes desde nivel preescolar hasta la media.

A partir del año 1995 se proyecta la ampliación a grado 6° y se obtiene mediante resolución Nro. 0005524 del 22/12/1995; la ampliación a grado 7° de básica secundaria se autoriza mediante resolución Nro. 0006269 del 2/12/1996; los grados 8 y 9 mediante resolución 0006089 del 28/11/1997 y se amplía la planta física con la construcción de la sede administrativa mediante resolución Nro. 0005088 de 3/10/1997; la escuela toma el nombre de Colegio Mercedes Ábrego y el día 16 de septiembre de 1999 el plantel recibe la visita de reconocimiento; la ampliación a educación media se obtiene mediante resolución de la Secretaria de Educación Departamental Nro. 01575 del 3/11/1999 y se autoriza la ampliación de todos los grados y niveles de manera indefinida mediante resolución Nro. 0004344 del 14 de septiembre de 2001.

### **6.1.2 Calidad Educativa**

Con la promulgación de la Ley 115 de 1994, se inicia el Proyecto Educativo Institucional, gracias a su organización y puesta en marcha la Institución recibe mediante el Decreto 000294 del 30/05/1996 de la Alcaldía Municipal una exaltación del Programa Nacional de Incentivos por su PEI; cuyo objetivo era consolidar una cultura escolar de calidad y el mejoramiento continuo de la misma, caracterizada por el calor humano, los valores y el sentido de pertenencia de todo el personal; la organización de las estrategias de desarrollo de la institución, visionando la sostenibilidad en la gestión por la calidad, el sentido de pertenencia, la participación democrática y el trabajo en equipo, a través de la sensibilización, concertación, reconocimiento de logros y sobre todo, la motivación constante para que cada integrante viviera un ambiente escolar agradable; lo cual día tras día ha permitido que se dé un clima laboral armónico y con alto sentido de compromiso y responsabilidad. Esto ha venido generado la organización de los diferentes procesos y una buena prestación del servicio educativo, mejorando significativamente el aprendizaje en los estudiantes, reflejándose en los resultados de calidad y en las pruebas externas, donde se partió de un nivel inferior en el año 2001 posicionándonos hoy en el nivel muy superior (A+).

Todo este trabajo que viene realizando la Institución ha trascendido a nivel social aportando y dando ejemplo en el municipio, el departamento y el país, lo que se evidencia en los premios otorgados, medallas, placas, y menciones tales como: Reconocimiento en el año 2003 por parte de la Asamblea Departamental por los resultados académicos, la formación en valores, por su impacto positivo en el barrio y el contexto y la calidad educativa, en el año 2009 le hace un reconocimiento como una de las mejores Instituciones en el Municipio a través del premio de la calidad Institucional; en el 2010 se gana la convocatoria del proyecto Aula Fundación Telefónica, el cual nos adecua y nos hace entrega de una aula digital para seguir apoyando a los

niños menores trabajadores de la Fundación Juntos Construyendo Futuro, para este mismo año es certificada la Institución por el ICONTEC con la norma ISO 9001: 2008; en su política y objetivos de calidad, en sus diferentes procesos,

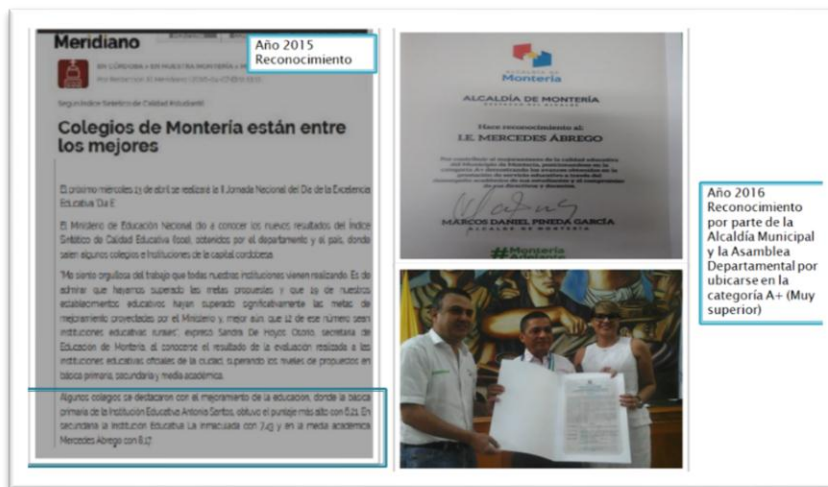
En el año 2010 fue seleccionada por la Secretaría de Educación Municipal, para representar al Municipio en el foro Nacional de la Calidad Educativa con la experiencia “Camino hacia la excelencia educativa”, en el año 2011 es condecorada por el Municipio por los resultados de calidad con la medalla Bicentenario Antonio de la Torre y Miranda; en el año 2013, la Ministra de Educación hace un reconocimiento por tener el mejor bachiller del Departamento de Córdoba; en cuanto al índice sintético de Calidad del MEN 2016, en la Media se ocupa el puesto 333 entre Instituciones Educativas oficiales y privadas de todo el País, el puesto número 11 a nivel Nacional entre las oficiales evaluadas del país y el primer puesto a Nivel Departamental y Municipal entre oficiales y privadas; con estos resultados, se han contribuido a los sueños de nuestros estudiantes

Para el año 2014, de 14 estudiantes que ganaron becas “Ser pilo paga” en el año 2015 se pasó a 26 becados que hoy se encuentran en Universidades de Acreditación de Alta Calidad: igualmente con la implementación de la estrategia de la Jornada Única en el año 2015, fuimos seleccionados como la segunda mejor Institución a nivel Nacional, actualmente a través de esta estrategia tenemos 10 docentes cursando sus estudios de maestría por el Ministerio de Educación Nacional, para este año nuevamente fueron becados 11 docentes; continuando con los resultados de acuerdo a la clasificación de planteles por el ICFES; la Institución se ubica en la categoría A+ y nuevamente recibe reconocimientos de la Alcaldía Municipal y la asamblea Departamental de Córdoba. Todo lo anterior se puede evidenciar en las imágenes:



**Ilustración 1. Reconocimientos a la Institución.**

**Fuente:** Libros historiales de la Institución Educativa Mercedes Abrego.



**Ilustración 2. Reconocimientos.**

**Fuente:** Libros historiales de la Institución Educativa Mercedes Abrego.

La Institución Educativa Mercedes Abrego se ubica en la categoría inferior con la primera promoción del año 2001; año tras año trabaja e implementa estrategias para cumplir con una de las políticas de calidad establecidas por el gobierno Nacional como es la categorización de los

planteles a través de la prueba estandarizada Saber 11; donde actualmente se ubica en la categoría A+.

Se concluye que en la Institución Educativa Mercedes Ábrego ha venido implementando diversas estrategias para responder a las exigencias de las políticas públicas, con el propósito de posicionarse dentro de unos de los mejores establecimientos educativos de la región en cuanto a los resultados de la prueba saber 11°.

### **6.1.3 Tensiones prueba estandarizada saber 11°: cambios en el saber escolar**

Partiendo de la categorización y codificación de los datos obtenidos en esta investigación y la literatura relevante, se muestra la realidad escolar frente a la preparación, aplicación y resultados de la prueba saber 11°, ordenados y clasificados de la siguiente manera:

El concepto de tensiones que nos permite abordar esta categoría se define como el estado anímico de excitación, impaciencia, esfuerzo, exaltación producido por determinadas circunstancias o actividades, como la atención, la espera, la creación intelectual, artística etc. En el proceso investigativo se evidencia una incidencia de la prueba estandarizada de Estado Saber 11 en las dinámicas de la Institución; es así como los resultados obtenidos conducen a generar determinadas prácticas y significados en torno al currículo y la evaluación, manifiestos en la cotidianidad de la institución educativa y en las apuestas que en términos curriculares se desarrollan; ocasionando así tensiones en la dinámica de la Institución educativa Mercedes Abrego. En este aparte se abordarán las tensiones generadas por la prueba estandarizada saber 11°; la cual se ha definido como la categoría central.

En la siguiente tabla se evidencia los comentarios de los estudiantes, docentes y padres de familia, de acuerdo a la categorización central y subcategorías.

CATEGORÍA	SUBCATEGORIA/EVIDENCIA
<p style="text-align: center;"><b>TENSIONES PRUEBA ESTANDARIZADA SABER 11°: CAMBIOS EN EL SABER ESCOLAR</b></p>	<p><b>CLASIFICACIÓN DE ESTUDIANTES</b>  <i>Cuando me la gane me sentiré muy, muy orgullosa y si no me la gano no me sentiré tan decepcionada como paso hace poco cuando nos dividieron en un grupo bueno, medio bueno y malo, esperaba quedar en el medio bueno y quede en el bueno.</i></p>
	<p><b>EMOCIONES DE LOS ESTUDIANTES</b>  <i>Primero un poco de miedo y segundo mucha motivación, en un sentido eran contradictorios pero sirven de motor para poder prepararse, luego alegría porque aparte de lo que uno aprende yo compartí mucho con mis amigos del colegio, no solamente uno se encuadra en aprender de la prueba sino que uno comparte con los amigos y para mí eso es importante, también sentí pesimismo, porque dentro de mí sentía que si lo iba a lograr pero al mismo tiempo sabía que no lo tenía asegurado, entonces también tenía un plan B por si no sacaba la beca, y todo esos está en una emoción más grande que es la expectativa, quería saber que pasaba, sentía que ahí se jugaba mi futuro y de los demás compañeros.</i></p> <p><i>Hay gestos son parte de la personalidad de cada uno de ellos, hay estudiantes que desde que están en grado 6° unos los ve, con la mala cara, fastidiados, pero incluso el fastidio de grado 11° es distinto al fastidio del resto de estudiantes.....</i></p>
	<p><b>PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS</b>  <i>Cuando yo les doy el concepto y hablo con ellos cosas relacionadas con ese concepto, la aplico a una situación practica y ellos son capaces de relacionarlo, ellos si son capaces de eso, los estudiantes son muy inteligentes, el problema es que luego esa aplicabilidad se les pierde porque van a un entorno donde lo aprendido no es importante para su desarrollo, el entorno donde se desarrolla el colegio es complicado y la parte académica no es uno de los fuertes del entorno.....</i></p>
	<p><b>EDUCACIÓN PARA LA VIDA</b>  <i>En mi preparación para las pruebas saber 11°, me he sentido cómoda, a pesar del esfuerzo que tengo que hacer a diario. He conocido excelentes profesores, con muy buenas orientaciones, además que para la prueba saber también para la vida.....</i></p> <p><i>Yo recomiendo que se haga una preparación de la prueba saber 11° de la mano con una formación más humana, no cuadrículada, no somos maquinas, sino aprender y aprender bien y que eso que uno aprende es para aportar a la sociedad dejando al lado el individualismo, el egoísmo.....</i></p> <p><i>Yo pienso que hay que revisar la parte de la orientación permanente, todos los maestros sin excepción debemos estar en esa parte, que no sea solo el director de grupo.</i></p>

La Institución Educativa Mercedes Ábrego no ha sido ajena a la política Nacional y de gobierno a través de conceptos como evaluación, competencias, calidad, educación, incentivos, políticas educativas nacionales e internacionales, volcándose en la preocupación y preparación continua de las instituciones educativas para el alcance de altos puntajes. Las estrategias implementadas han generado a su alrededor una serie de tensiones que influyen en las interacciones sociales de los estudiantes de grado 11°. Tales tensiones, luego del proceso de codificación, se encontraron las siguientes subcategorías: Clasificación de los estudiantes, emociones, pertinencia de los contenidos y educación para la vida.

#### ***6.1.3.1 Clasificación de Estudiantes.***

La Institución Educativa adopta la estrategia de dividir, separar por jornadas y espacios a los estudiantes, teniendo en cuenta los resultados de los simulacros (Preicfes) y las pruebas internas de las áreas evaluadas por el ICFES, con el fin de reforzar a los que estaban teniendo dificultades académicas notorias, a pesar de la discreción por parte de los directivos docentes y directores de grupo, los estudiantes se dieron cuenta de dicha división, y entre ellos mismos se clasifican como: buenos, medio buenos y malos, generándose tensiones, problemas en su autoestima.

#### ***6.1.3.2 Emociones.***

Las emociones de los estudiantes durante la preparación, aplicación y resultados de la prueba saber 11°, se puede decir que son impredecibles, encontradas e inestables, ya que en instantes cambian extremadamente, presentándose miedos, alegrías, pesimismo, tristeza, fastidio, desmotivación, coraje; obedeciendo a fuentes extrínsecas como es: el discurso de las directivas

docentes, los resultados parciales, la presión de obtener y mantener buenos resultados institucionales, el discurso de los padres de familia orientado a ganarse la beca.

### ***6.1.3.3 Pertinencia de los Contenidos.***

Es importante resaltar la pertinencia de los contenidos durante este proceso académico, ya que se observa y se determina por parte de los docentes que los contenidos propuestos son pertinentes y adecuados, porque el hecho de salir bien en la prueba saber 11°, muestra que se están haciendo bien las cosas, pero el entorno no favorece la profundización de las temáticas trabajadas, al contrario la limitan, porque el estudiante al llegar a su casa no encuentra funcionalidad y aplicabilidad de los mismos, alojándose lo aprendido en memoria de corto plazo, prestando atención e interés a situaciones contextuales, imperando más sobre estos la cultura del sobre vivir, es decir, adquirir el sustento diario, a través de trabajos informales.

Por otra parte, la prueba saber 11° no evalúa todas las áreas que orienta el Decreto 1075 de 2015 en su artículo 2.3.3.1.6.1; donde expresa que en el plan de estudios se incluirán áreas del conocimiento como obligatorias y fundamentales citadas en los nueve grupos del artículo 23 la Ley 115 de 1994. El examen Saber 11 se compone de cinco pruebas: Matemáticas, lectura crítica, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés.

La prueba de lectura crítica evalúa tres competencias que recogen, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para leer de manera crítica: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, finalmente, reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido. Las dos primeras competencias se refieren a la comprensión del contenido de un texto, ya sea a nivel local o global, y la tercera a la aproximación propiamente crítica frente a este. Ahora bien, estas competencias se evalúan mediante textos que difieren en su tipo y propósito. Esto se debe a

que, si bien la lectura crítica de todo texto exige el ejercicio de las competencias mencionadas, estas se ejercitan de diferentes maneras en función de las características particulares de cada texto; en la siguiente tabla se detallan los tipos de textos y competencias que se evalúan. En la prueba de matemáticas, por ejemplo, se evalúan los componentes de estadística, geometría, álgebra y cálculo; en la siguiente tabla se detallan los contenidos genéricos y no genéricos que evalúa esta prueba.

En relación a la evaluación de las Ciencias Sociales y competencias ciudadanas evalúa los conocimientos y habilidades del estudiante que le permiten comprender el mundo social desde la perspectiva propia de las ciencias sociales y situar esta comprensión como referente del ejercicio de su rol como ciudadano. En la prueba de Ciencias Naturales, se evalúan las competencias del uso comprensivo del conocimiento científico, explicación de fenómenos e indagación; en la siguiente tabla se detalla las competencias y afirmaciones que evalúa la prueba.

Por otra parte, la prueba de inglés, evalúa siete partes de la siguiente forma: se indaga por el conocimiento pragmático del estudiante, evalúa el conocimiento lexical, comunicativo y gramatical, comprensión de lectura literal e inferencial y, además, se evalúa al estudiante en su conocimiento tanto gramatical como lexical.

#### ***6.1.3.4 Educación para la vida.***

En cuanto a la educación para la vida se puede apreciar como una sugerencia, petición y un agradecimiento, dado que los estudiantes agradecen a los docentes por sus orientaciones formativas cargada de valores y conducta responsable, a su vez los estudiantes piden reforzar y abrir espacios de reflexión encaminadas a la formación integral y profesional, que no solo se prepare para una prueba, sino, para la vida. Los docentes dicen que la orientación de la conducta debe ser permanente involucrando a toda la comunidad educativa sin excepción.

### 6.1.4 Interacción Escolar

En esta categoría de acuerdo a la codificación abierta y axial de los datos obtenidos, se detallan las siguientes subcategorías: Contexto escolar, enseñanza y aprendizaje, comunicación, Mensajes, relaciones, gestualidad y símbolos y auto-concepto.

CATEGORÍA	SUBCATEGORIA/EVIDENCIA
<b>INTERACCIÓN ESCOLAR</b>	<p><b>CONTEXTO ESCOLAR</b></p> <p><i>Yo refuerzo esa parte, la situación del entorno, contorno es bastante disiente y determina muchas cosas, a veces el trabajo que uno hace aquí se pierde porque no hay continuidad en el proceso, muchos estudiantes si entienden pero al llegar a la casa ese conocimiento se ve anclado por otros interés, expectativas, de pronto la situación familiar, como que al niño le niegan el apellido que de una forma lo desprenden, lo desplazan del interés académico, y la falta de compromiso de los papas, el acompañamiento, entonces el estudiante termina pagando las consecuencias por eso la parte académica es secundaria.</i></p>
	<p><b>ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b></p> <p><i>La asignación académica en el colegio ha ido evolucionando, se ha ido mirando cuales son las dificultades, falencias, fortalezas que tenemos los docentes, que tienen los mismos estudiantes y el entorno que es un poquito complicado, pero yo creo que el colegio con los años ha ido cambiando la mentalidad incluso de ese entorno, de los padres de familia y los mismos estudiantes que saben que con lo que se les explica se le están dando una oportunidad para cuando salen del colegio.</i></p> <p><i>Para complementar lo que dice luz marina, esa parte para mí es bastante ambigua, confusa; históricamente a mí los estudiantes me han dicho, “a usted se le entiende perfectamente las clases, explica muy bien, le entendemos” pero llega la parte de las evaluaciones y la cosa cambia totalmente, explicaciones pueden haber muchas, lo hablo desde las matemáticas, el estudiante pretende que con una sola explicación, concepto visto en la hora de clase quedan clara, resulta que la evaluación es unas semanas después, ya eso conceptos se les han olvidado totalmente, y por eso los malos resultados.</i></p>
	<p><b>COMUNICACIÓN</b></p> <p><i>Los procesos de comunicación han venido mejorando y el colegio se está retroalimentando, no es un proceso perfecto, pero tiende a mejorar y vaya apuntando a la calidad educativa....</i></p>

*Con mis compañeros. Bueno más que compañeros son mi familia, la comunicación que nosotros tenemos es muy chévere a pesar de la dificultades o percances que hemos tenido nosotros, la hemos podido sobre llevar y salir adelante, yo en especial los aprecio mucho y los quiero un montón, pero sobre todo nos apoyamos unos a otros bueno esta relación o experiencia con ellos es sensacional.*

*La relación con mis padres y demás familiares es excelente, ya que ellos siempre están apoyándome en esta preparación, siempre están pendiente a las cosas que necesito.*

*En cuanto a la relación con los profesores es buena y yo considero una buena relación mientras haya respeto mutuo, la confianza la deposita uno en la persona y puedo decir que con unos docentes tengo más confianza que con otros igual a la cercanía y considero que tanto el profesor y el alumno deciden que confianza o cercanía tener y admito que hay profesores que solo quedan como profesores, es decir no intentan tener una amistad con los estudiantes y lo que es peor no tiene más comunicación sino lo que enseña....*

#### **MENSAJES**

*El discurso del rector se centra solamente a motivar a los estudiantes a ganarse la beca y hacer un recuento de los estudiantes que ya tienen estos beneficios y la oportunidad de estudiar en prestigiosas universidades de Colombia y que muchos seguramente no tendrían como pagar de su bolsillo estas matrículas universitarias, representando para ellos un ahorro económico.*

#### **RELACIONES**

*En cuanto a la relación con mis compañeros es muy buena debo admitir que es un salón unido y se puede ver la confianza entre todos, debo decir que no con todos tengo la misma confianza, pero el hecho de convivir doce horas durante cinco días en un lugar de cierta manera te obliga a confiar en alguna persona y claro que en una más que en otras.*

*Con algunos profesores me llevo bien, entiendo las clases y me orientan bien para las pruebas saber 11; tenemos una relación de alumno a profesor que aconseja cuando hago cosas malas, se siente un ambiente agradable cuando da clase, y todos tienen un ánimo positivo y participan en las clases y preguntamos lo que no sepamos, y el profesor nos explica y nos orientan bien.*

*Ellos tienen sus ojos puestos en mí, esperan de mí, grandes cosas, buenos resultados, están ansiosos por mis resultados, saben el potencial que tengo y también conocen mis defectos pero aun así creen en mí.*

## **GESTUALIDAD Y SÍMBOLOS**

*Cuando el docente está explicando la temática se puede observar que algunos estudiantes bostezan, otros se arreglan el pelo, se rascan la cabeza, se estiran y apoyan las manos en la nuca, se tapan la boca con la mano; se puede notar que la sentada durante la clase es relajada y bastante acomodada. La mayoría apoyan la mandíbula inferior en su mano; algunos lo hacen en la palma de la mano y otros con el puño cerrado; este gesto se observa repetitivamente durante toda la clase; otros estudiantes apoyan el codo en el brazo de la silla inclinando la espalda; la mayoría entrelazan los dedos de las manos y juegan con ellas...*

*Bueno a nivel de dirección de grupo si se hace ese trabajo, el director de grupo es la persona encargada de conocer las características de los estudiantes, a nivel personal, familiar, emocional, el director de grupo se articula muy bien con los padres de familia, hay esa comunicación permanente, se hacen visitas domiciliarias, el trabajo que se hace es personalizado, y la relación del docente y el estudiante de grado 11° es tan íntima...*

*Creo que el vacío que me dejó en cuanto a la formación integral fue que no nos prepararon para la vida sino para una prueba, pero la prueba pasa, y después ¿qué...*

*Las veces que me he sentado con mi hijo, mi devocional con él es “si tú crees y oras a Dios, lo que tú crees se te va hacer” y yo siempre le infundo esa confianza “cree a Dios” y que se sienta confiado que sus resultados serán por lo alto, le enseño que dependa de Dios y le pida a Dios y eso lo hace sentir muy confiado.*

*Es muy buena ya que es una unión grupal una comunicación muy buena nos brindamos mucha confianza entre todos, somos muy cercanos y nos brindamos apoyo uno al otro.*

*El deseo que tiene mi hija es no quedarse en ninguna clase, está muy motivada, ella sabe que para obtener el logro hay que esforzarse y el colegio precisamente quiere que los niños se esfuercen por estudiar, mirar siempre hacia el escalón más alto podríamos decir, que es llegar a ser profesionales de éxito y eso lo podemos notar en el colegio, en el entusiasmo del rector, profesores...*

## **AUTO-CONCEPTO**

*La verdad no estoy muy segura de lo que sienta, porque a veces siento que estoy haciendo las cosas bien y estoy segura que estoy haciendo un gran esfuerzo por hacerlo mejor, pero a la hora de la verdad como si lo que hiciera se lo llevara el viento y no existiera y lo peor es que mis papas no tienen esa confianza en mí, en que yo pueda hacer las cosas y que me puedo*

	<p><i>superar a mí misma y a uno como hijo y como persona lo hace sentir poca cosa, que no sirve y que no es capaz de ser alguien y eso a uno lo desmotiva. Por otro lado, me siento bien porque se lo que estoy haciendo y como lo hago y sé que no es en vano porque sé que estoy trabajando para ser mejor.</i></p> <p><i>Para no mentir en este momento me siento muy mal con los resultados del simulacro, no era lo que yo esperaba o tal vez si porque sé que no puse todo de mi parte.</i></p> <p><i>Me siento muy triste, pero a la vez con unas ganas inmensas de dar todo de mí y demostrar lo buena que puedo ser, y demostrar que puedo obtener resultados mejores que este.</i></p>
--	---

#### **6.1.4.1 El contexto Escolar**

Según los datos recogidos, se presenta como de vital importancia, ya que se puede dar continuidad a los procesos académicos y disciplinarios, pero en el caso particular de la Institución educativa, el entorno no favorece dicha continuidad especialmente en la casa, familia; esto obedece a la falta de compromiso y apoyo por parte de los acudientes del estudiante, ya que no brindan estabilidad al educando frente a aspectos relacionados con funcionalidad familiar, afectividad, apoyo moral; y como consecuencia el estudiante desplaza lo académico a un segundo plano, viéndose perjudicado por su realidad contextual.

#### **6.1.4.2 Enseñanza y Aprendizaje**

Encontramos varios aspectos a resaltar, por parte de los docentes se ha mejorado considerablemente, ya que las asignaciones académicas han ido evolucionando de acuerdo a los perfiles de los docentes, el currículo es flexible teniendo en cuenta las características de los estudiantes y el entorno (padres de familia) que es un poco complicado ha cedido, gracias a que entienden las oportunidades que brinda el colegio para cuando el estudiante se gradúa y se proyecta profesionalmente.

Otro aspecto a resaltar de esta subcategoría es la apreciación por parte de los docentes, cuando se refieren a la actitud asumida de los estudiantes en la clase, en lo que respecta a las temáticas enseñadas, los estudiantes confirman la buena explicación por parte de los profesores, pero a la hora de evaluar dichos conocimientos, los resultados son deficientes, esto se debe que el estudiante se conforma solo con la explicación del docente y no profundiza los saberes impartidos, es por eso que pasan los tiempos y cuando se evalúa ya las cosas se han olvidado o simplemente no hay la misma claridad y comienzan a presentarse errores en los procedimientos.

#### **6.1.4.3 La Comunicación.**

Se presenta en este caso como pilar de los procesos llevados por la institución educativa en miras de ofrecer educación de calidad. Por otro lado, la comunicación entre los estudiantes es buena, percibiéndose confianza, ayuda mutua, pocos malos entendidos, amistad, empatía, solidaridad y compañerismo. Entre los padres de familia y estudiantes la comunicación se enmarca dentro de los parámetros de confianza, apoyo, comprensión. La comunicación entre los docentes y estudiantes es buena, porque hay explicaciones claras de las temáticas trabajadas en clase y en lo que respecta en la solución de conflictos.

#### **6.1.4.4 Mensajes.**

Estos se centran en el discurso rectoral motivando a los estudiantes a ganarse la beca, haciendo un recuento de los estudiantes que ya tienen estos beneficios y la oportunidad de estudiar en prestigiosas universidades de Colombia y que muchos seguramente no tendrían como pagar de su bolsillo estas matrículas universitarias, representando para ellos un ahorro económico.

#### **6.1.4.5 Relaciones.**

Estas se enmarcan dentro de las interacciones sociales entre estudiante-estudiantes, que en palabras de ellos mismos tratan de convivir sin ningún problema, haciendo fácil la integración, aprovechando los espacios libres para hablar y practicar algún deporte, queriéndose llevar bien con todos; se caracterizan por la amistad, unión, cercanía y confianza, ayuda mutua para salir adelante.

Las interacciones entre estudiantes-docentes se establecen bajo la figura del respeto, ceñidas a aspectos académicos, sin profundizar a cosas íntimas por el grado de confianza que se maneja, esto desde la mirada de los estudiantes; en cambio los docentes manejan otra respuesta, se cree que hay confianza y cercanía con los estudiantes, que los estudiantes les cuentan las cosas que les pasan, intimando en aspectos familiares y personales con los estudiantes.

Las interacciones entre los padres de familia-estudiantes se rigen por el apoyo y comprensión incondicional, dándose acompañamiento necesario para superar los retos del grado; este acompañamiento condicionado a un discurso de creer que sus hijos pueden alcanzar grandes logros en especial la beca “ser pilo paga”, presentándose ansiedad por los resultados esperados. Por parte de estudiantes esta interacción está sujeta en lo decepcionar a los padres y sacar la familia adelante, ya que los comentarios entre ellos y los espacios de compartir, terminan en la misma constante como es: los resultados de la prueba saber 11°, y que las esperanzas están puestas en los estudiantes.

#### **6.1.4.6 Gestualidad y Símbolos**

Frente a estos se pueden observar ciertas posturas que guardan significados interesantes, entre ellas encontramos: bostezo, otros se arreglan el pelo, se rascan la cabeza, se estiran y apoyan las manos en la nuca, se tapan la boca con la mano; se puede notar que la sentada durante

la clase es relajada y bastante acomodada. La mayoría apoyan la mandíbula inferior en su mano; algunos lo hacen en la palma de la mano y otros con el puño cerrado, otros estudiantes apoyan el codo en el brazo de la silla inclinando la espalda; la mayoría entrelazan los dedos de las manos y juegan con ella, algunos con las piernas cruzadas, otros apoyando los pies en las varillas de soporte de la parte inferior de la silla; otros colocando una pierna arriba doblada debajo de la otra; este gesto se observa repetitivamente durante todas las clases.

Los símbolos que se pueden rastrear en los datos obtenidos durante este proceso de preparación, aplicación y resultados de la prueba saber 11° se determinaron así: el silencio constante durante las clases, la confianza, la figura del director de grupo, la beca, el proyecto de vida, la fe, la motivación, Mercedes Ábrego, formación integral.

**El silencio:** Que en este caso se percibe como el desinterés, cansancio y fastidio por parte de los estudiantes durante el desarrollo de las clases, presentándose prolongadamente, generando sensaciones de sueño, tornándose ambientes tensos y pesados, con respecto a la participación y al aprendizaje.

**La confianza:** por parte de los estudiantes se convierte en mecanismo de defensa, frente a la hostilidad del proceso de la preparación de la prueba saber 11°; apoyándose mutuamente entre los compañeros, por el hecho de permanecer tanto tiempo en el establecimiento educativo, se entretejen lazos fuertes de amistad y compañerismo. Por otro lado, la confianza con los docentes es superficial, ya que solo compete a las relaciones escolares, referente a lo académico y curricular.

**Director de grupo:** Se convierte en la figura máxima de autoridad, por los tiempos que se manejan de seguimiento y el conocer un poco más a fondo la realidad de los estudiantes; con el director de grupo se comparten espacios reflexivos y poder decirse íntimos.

**La beca:** Es para los estudiantes el motor de su vida; todas sus conversaciones confluyen en el hecho de ganarse la beca y sacar sus familias adelante. Para los docentes y directivos docentes se convierte en el discurso motivador para que los estudiantes presten atención a las temáticas desarrolladas y al mismo tiempo en incentivos económicos de acuerdo al I.S.C.E. Para los padres de familia es una inversión que se ahorra, es contemplar una salida a corto o mediano plazo de las dificultades del hogar, es asegurar un futuro mejor por las condiciones en las que viven.

**El proyecto de vida:** Se ve sesgado a la obtención de una beca, obviando las inclinaciones vocacionales, los estudiantes se inscriben a las universidades, sin saber aun lo que quieren estudiar. El proyecto de vida está condicionado a sacar la familia adelante cuando expresan que quieren retribuir lo que los padres han hecho por ellos.

**La fe:** se centra en Dios y en ellos mismos con la particularidad de creer que si se obtendrá la beca; esta misma creencia se aprecia en los padres de familia, cuando expresan que tienen la fe puesta en Dios, que sus hijos se ganaran la beca.

**La motivación:** Durante este proceso se enfatiza en la meta de ganarse la beca del programa “Ser pilo paga”; tanto es que los docentes para motivar a los estudiantes constantemente le recuerdan los beneficios de ganarse la beca y ponen ejemplos de estudiantes que se encuentra en dicho programa; esta situación también se observa con los padres de familia, cuando dicen, que motivan a sus hijos a estudiar para lograr la obtención de la beca.

**Mercedes Ábrego:** Se ha posicionado en el sector educativo como unos de los pocos colegios que responden a las políticas de calidad en materia de educación, los estudiantes, profesores y padres de familia lo definen: como la mejor Institución Educativa de Córdoba, por qué no decir de Colombia, en palabras de los padres la Institución 1A. Toda esta concepción de la

Institución Educativa Mercedes Ábrego es de acuerdo los resultados de la prueba saber 11° y a los estudiantes que se han beneficiado con el programa “Ser pilo paga”

**La formación integral:** Por parte de los estudiantes, es la sugerencia y falencia de la Institución Educativa, ya que, por boca de ellos mismos, el colegio solo prepara para la prueba y no para la vida, descuidando áreas fundamentales como la ética y valores, emprendimiento, Educación física, que fortalecen otras dimensiones del ser para la realización personal. De acuerdo a los padres la formación integral está limitada a la obtención de la beca, por el hecho de decir la institución está marchando bien, por los logros de los resultados y los reconocimientos nacionales, departamentales y municipales.

#### **6.1.4.7 Auto-concepto**

Este se encuentra condiciona a fuentes externas, entre ellas: los resultados parciales de los simulacros, el hecho de ver inalcanzable para muchos estudiantes la beca del programa “ser pilo paga”; el auto-concepto se presenta tan inestable, cambiante, soportado en los estados de ánimo y las condiciones del entorno. Podemos encontrar expresiones “me siento fracasado”, “Creo que no lo voy a lograr”, “Me siento triste”. Además, se puede observar que la actitud frente a las relaciones escolares es aislada, creando comentarios por parte de los actores que intervienen en este proceso como “los estudiantes se ven saturados”, “sin ánimo”, “sin vida”, “Poco quieren hablar y expresarse”; sumergidos extremadamente en los estudios.

#### **6.1.5 Proyecto de Vida: Contradicciones**

En este aparte se abordará esta categoría de acuerdo a la codificación abierta y axial de los datos obtenidos, teniendo relación con las subcategorías: Expectativas, desconfianza, decepción por los resultados, final de la etapa escolar, movilidad social y esfuerzo hacia la meta

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA/EVIDENCIA
<p align="center"><b>PROYECTO DE VIDA: CONTRADICCIONES</b></p>	<p><b>EXPECTATIVA</b></p> <p><i>La relación con mis papas pues es buena mi mama está confiada de que me voy a ganar la beca igual mi papa, pero aun así ellos me dicen que si no me la gano no pasa nada, porque ellos no me van a abandonar...</i></p> <p><i>Siento que mis padres confían en mí cuando me va bien me felicitan y cuando no, me animan y me recalcan que puedo mejorar, que los errores los puedo cometer ahora, para que cuando haga la prueba todo salga como queremos (ganarme la beca y de no ser así, obtener al menos un buen puntaje).</i></p>
	<p><b>DESCONFIANZA</b></p> <p><i>No tengo mucha confianza en ganarme una beca</i></p> <p><i>Admito que hay profesores que solo quedan como profesores, es decir no intentan tener una amistad con los estudiantes y lo que es peor no tiene más comunicación sino lo que enseña...</i></p> <p><i>La verdad ninguno me inspira confianza porque no he tenido la oportunidad de contarles algo, además solo los veo como mis profesores y no como amigos.</i></p> <p><i>Bueno es una relación buena, aunque no de confianza, la verdad yo personalmente no tengo una cercanía o confianza con mi madre, pero aja yo le cuento mis resultados, pero nunca como por esto por aquello solo es mi resultado...</i></p>
	<p><b>DECEPCION POR LOS RESULTADOS</b></p> <p><i>Sentí un poco de tristeza por mis padres de familia por los primeros resultados...</i></p> <p><i>y con respecto a los simulacros muchos nos desanimamos con los resultados de estos.</i></p>
	<p><b>FINAL DE LA ETAPA ESCOLAR</b></p> <p><i>Pues de cercanía es muy buena, ya que somos un grupo bastante unido, tenemos muchas actividades por fuera del colegio compartimos, aunque cada quien ande en lo suyo. Yo estoy seguro que cuando esto se acabe y nos alejemos nos vamos hacer falta, sobre todo la recocha, el desorden, las risas, los momentos melancólicos etc...</i></p>

*Mi hijo terminara grado 11°, ya son poco los meses que quedan, y como es el único hijo que yo tengo, ya me sale de aquí de la institución, y yo siempre he dicho que la institución es IA.*

*Cuando llegan los resultados y vemos que los resultados no son los que esperábamos nos deprimimos, y nos le ponemos atención a las clases y no sentimos desanimados y con una actitud negativa.*

*Se ha generado tristeza, desanimo algunas veces cuando no obtenemos lo que queremos, pero los profesores y coordinadores nos dan ánimo...*

*Bueno primero yo me sentía muy presionada, de todas maneras, yo vengo de un estrato bajo y tenía como meta sacarme una beca, antes de que saliera el programa “Ser pilo paga”, me había trazado sacar una beca, no sé cómo, con un apoyo, yo sentía que si no sacaba una beca no podía estudiar ya que no tenía los recursos suficientes...*

### **MOVILIDAD SOCIAL**

*Yo me sentía muy motivada por parte de ellos, aunque ellos no me motivaban directamente, ellos me decían que no me preocupara que todo iba a salir bien, que si no se sacaba beca ellos hacían la manera de que yo estudiara pero yo era consciente que la situación no daba para eso, mi motivación era que ellos no pagaran ni un peso para yo estudiar y sacarlos a ellos adelante, ellos buscaban la plata para pagar los preicfes, los cuadernos, los libros y todo lo que necesitaba y ellos sabían mis ganas de estudiar, ellos se esforzaron mucho por mí...*

*Bueno hubiese tenido mucho miedo, ya que no hubiese beca y no iba a sacar un puntaje suficiente para las pocas becas que, si se ofrecían, me hubiese sentido muy nerviosa, estuviese haciendo planes de una carrera técnica, hubiese visto la prueba como un desafío que no iba a superar.*

*Me ayudan y me inspiran a sacar unos buenos resultados en las pruebas icfes para ir a una buena universidad y sacarlos adelante...*

### **ESFUERZO HACIA LA META**

*Respecto a mi hija, tiene una meta trazada que es ganarse una beca, ella trata de cumplir en el colegio, en la casa, de cumplirle a Dios, porque ella dice “que sin Dios ella no puede ser nada” entonces ella lleva todo muy bien balanceado*

### **6.1.5.1 Expectativa.**

Esta se devela como una contradicción, ya que los estudiantes se preparan para obtener una beca de acuerdo a los buenos resultados de la prueba saber 11°, sabiendas que las posibilidades económicas familiares son escasas para apoyarlos con una carrera profesional, no deja de ser una incertidumbre que genera ansiedad, por el hecho de no tener nada asegurado, generando emociones fuertes, desencadenando miedos, presión y pesimismo.

Las expectativas como tensión se ven también en los padres de familia, llamando la atención que la mayoría sueña que sus hijos se ganen la beca, situación que robustece la tensión en los estudiantes, por el hecho de no fallar a sus padres.

### **6.1.5.2 Desconfianza**

Expuesta como una contradicción durante este proceso Saber 11°, esto obedece a las apreciaciones personales de los estudiantes de sí mismo, de los docentes y padres de familia, ya que la confianza es limitada, expresando frases negativas, de no poder alcanzar las metas trazadas; en lo que respecta a los docentes la relación es ceñida a los temas abordados en clase y con los padres se tratan temas relacionados con los resultados parciales de los entrenamientos para la preparación de la prueba, percibiéndose aislamientos de los estudiantes, situación que hace más compleja desde el punto de vista emocional este proceso.

### **6.1.5.3 Decepción por los Resultados**

Otra contradicción que se gesta durante este proceso de preparación de la prueba saber 11°, producto de los simulacros que se realizan durante el año, reflejando desanimo, tristeza, expresando las causas que los llevaron a obtener esos resultados y lamentándose de no haber acatado las orientaciones, no siendo responsables con ellos y sus padres; la decepción se

profundiza más en el hecho de no decepcionar a los padres por las expectativas que tienen de estos resultados, cuando se expresan diciendo que quieren sacar a su familia adelante y retribuir todo lo que han hecho por ellos. Sumado a esta responsabilidad, la Institución Educativa maneja discursos similares de los beneficios de obtener buenos resultados, generando esperanza tanto en los estudiantes y padres de familia, por tal razón las decepciones imperan en este proceso, presentándose fuertes tensiones durante los simulacros y las clases.

#### **6.1.5.4 Final de la etapa Escolar**

Se convierte en una contradicción, de acuerdo a lo dicho por los estudiantes, al referirse que son compañeros muy unidos y el hecho alejarse, se harán mucha falta, recordando los momentos melancólicos, de recocha, risas. Por parte de los padres de familia expresan que el momento de los hijos alejarse, se acerca, porque se van de la institución y de la casa a otras ciudades, mostrándose en ellos cierto vacío y melancolía al imaginarse estas escenas.

#### **6.1.5.5 Movilidad Social**

Dentro del escenario de la prueba saber 11°, se presenta como contradicción, por el hecho del estudiante poner todo el empeño para casar a sus padres adelante, ya que lograr una beca, permitiría el ingreso a una carrera profesional y así encontrar mejores fuentes de empleo. Esta mentalidad es generalizada y condicionada al ganarse la beca, porque el hecho de no hacerlo, cambia los planes de los estudiantes, volcándose al otro extremo de estudiar una carrera técnica, con una mirada limitada y trunca de la vida. Por otro lado la movilidad social está sujeta única y exclusivamente a obtener buenos resultados en la prueba saber 11°, restando importancia al aprendizaje mismo, ya que los estudiantes no se muestran interesados por los resultados internos de la Institución Educativa, es decir, sus procesos académicos por áreas y asignaturas, teniendo

en cuenta las muchas oportunidades que tienen durante el año escolar para recuperar dichas falencias, estas oportunidades son propiciadas por las políticas educativas actuales, pero el hecho de ser conscientes que la prueba saber 11° después de presentada no se puede recuperar, ponen todo su empeño para obtener buenos resultados.

#### **6.1.5.6 Esfuerzo hacia la Meta**

Otras de las contradicciones propiciadas por este proceso de la prueba saber 11°, el esfuerzo hacia la meta es el hecho de ganarse la beca del programa “SER PILO PAGA”, este esfuerzo genera mucho agotamiento, presión, por la responsabilidad de satisfacer a los padres de familia, la Institución Educativa, sumando otros compromisos personales, como las cosas del hogar, la religiosidad, procurando tener todo balanceado en escenarios de presión, por la incertidumbre de ir detrás de cosas que muchas veces están sujetas a indicadores nacionales, tornándose sentires como: la suerte, el destino y la fe.

### **6.2 Análisis de los Resultados**

Sin duda, los procesos educativos son, en esencia, una labor interactiva y social que se componen de una consolidación de las relaciones interpersonales en el aula (entre alumnos, y entre alumnos y profesores) y el proceso mismo de enseñanza. Se requiere de un adecuado clima escolar en el aula, para que el rendimiento de los alumnos y la calidad de la enseñanza puedan desarrollarse adecuadamente. En realidad, las relaciones interpersonales en el aula refiriéndonos abiertamente a los vínculos sociales que se desligan como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje, son una parte importante de la labor pedagógica, que pocas veces se considera hoy.

Se requiere que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se consideren, los códigos propios del contexto al que pertenece cada alumno, y que de ellos se desprenda un código

considerado como correcto. El portador del código es el docente que, dentro de la mayoría de modelos pedagógico en práctica, sostiene una relación autoritaria con el alumno o alumna, ya que impone cierta forma de ver el conocimiento y de ver el mundo, aunque no necesariamente lo autoritario se refiere a mal trato como un asunto de imposición.

El fundamento teórico de los resultados que entregamos se encuentran en los postulados del interaccionismo simbólico, desde estas posturas se considera que el proceso del cual surge la persona es un proceso social que involucra la interacción de los individuos del grupo e involucra la pre-existencia del grupo social al que se pertenece. “Cuando llegamos a ser persona, alcanzamos cierta clase de conducta, cierto tipo de proceso social que involucra la interacción de distintos tipos de individuos” ( Mead, G. , 2002).

En este sentido, la construcción de la identidad es un proceso intersubjetivo de reconocimiento mutuo y que se da con el otro, por lo anterior la calidad del aprendizaje es la calidad de las relaciones que se configuran como un proceso que paulatinamente genera vínculos sociales que cada actor establece con otras personas, dependiendo además de las características del contexto en el que estas relaciones sociales ocurren. En otras palabras, los individuos se van construyendo socialmente, esto es, en interacción con los demás, de esa forma adquieren identidad.

De acuerdo a lo anterior la instancia desde la cual fue posible el estudio de las tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social durante la preparación de las pruebas saber grado 11; a través de valiosas estrategias de obtención, interpretación y análisis de la información; conduce a la comprensión de estas a partir de la concurrencia de las siguientes categorías:

### **6.2.1 La Prueba Estandarizada Saber 11° y Cambios en el Saber Escolar: Tensiones**

Lo planteado por el (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.9); establece que las pruebas se constituyen en un instrumento para determinar la calidad educativa, teniendo como base los estándares básicos de competencias; los cuales son parámetros para evaluar lo que los estudiantes deben alcanzar durante su permanencia en la Institución Educativa.

Por otra parte el decreto 1290 de abril 2009, emanado por el Ministerio de Educación Nacional, (2009) mediante el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, establece una evaluación autónoma, en el marco de un proceso formativo que propenda por la valoración integral de los desempeños de los estudiantes; de acuerdo a esto, se pensaría en una evaluación flexible acorde a las necesidades del contexto en el que inscribe.

Las políticas educativas del gobierno Colombiano, han generado tensión en las instituciones educativas; como es el caso de la Institución Educativa Mercedes Ábrego, dando lugar a que se privilegie más la promoción y el resultado de las pruebas, que el desarrollo integral de los estudiantes; igualmente con el ánimo de dar respuesta las pruebas estandarizadas mediante las cuales se mide la “calidad educativa” en nuestro país; se han generado usos inadecuados de los resultados de estas pruebas; como es el caso de la clasificación que hace ICFES a las instituciones educativas en categorías A+, A, B, C y D y que de acuerdo a esto estarían ubicadas en Muy Superior, Superior, Alto, Medio y Bajo; esto lleva a que algunas tengan prestigio y reconocimiento y otras no, esta estigmatización se da por los resultados obtenidos en las pruebas saber 11° en los planteles educativos.

En la Institución Educativa esta tendencia clasificatoria y de estigmatización ha llegado a permear a los estudiantes, ya que, de acuerdo a los resultados, han sido clasificados en grupos de

buenos, medio buenos y malos, situación que se le resta importancia en la Institución, por el afán de ser reconocida y no estar en las categorías inferiores en la medición de la calidad educativa.

Por otra parte, el hecho que los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas SABER 11° constituya generalmente el único criterio para el acceso a una Institución de Educación Superior de carácter oficial, relega el proceso formativo de los educandos a un resultado final que al mismo tiempo propicia la inequidad educativa.

La evaluación así, adquiere un carácter coercitivo, dado que se encuentra determinada por los modelos y objetivos de las pruebas estandarizadas. Adicionalmente, como lo plantea (Eyzaguirre, & Fontaine, 1999, p. 7). Cuando expresan sobre las inexactitudes de las metas educacionales, las pruebas pueden llegar a ser la única herramienta para determinar el currículo e incluso el contenido de los libros de texto.

Esto da a las pruebas un peso desmesurado en el quehacer educacional; situación que se devela en los resultados de los datos obtenidos en esta investigación; la Institución Educativa Mercedes Ábrego en la media académica, orienta, reestructura y privilegia el currículo a los estándares, competencias y núcleos temáticos que evalúa la prueba saber 11° y los resultados obtenidos, presentándose así, una falencia en tema de currículo flexible y contextualizados en el marco de la autonomía escolar.

Es tanto la influencia de las pruebas estandarizadas en las políticas institucionales y la práctica docente de la Institución Educativa Mercedes Ábrego, que estas centran su trabajo en las áreas que evalúa la prueba saber 11°, dejando de orientar las áreas de ética, religión, tecnología, artística, educación física y emprendimiento, implementando metodologías instruccionales que llevan a entrenar para responder al tipo de pregunta y competencias evaluadas, limitando el verdadero concepto de evaluación y sus procesos como son: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que abona a valorar los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales

que se articulan con el saber, hacer y el ser; lo que propicia la evaluación de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales, como los establece el artículo 12 del decreto 1290 de 2009.

Desde la perspectiva anterior, la calidad de la evaluación tiene una orientación ética, centrada en el entorno, los valores, el desarrollo humano y el aprendizaje significativo, es decir, propende a una formación integral. Como lo afirman Ramírez y Salinas (1992), “Una educación con calidad debe fomentar valores como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la justicia, hábitos de superación personal y el desarrollo de un razonable equilibrio emocional y mental” (p. 56). En congruencia, Gómez (2005) manifiesta que la eficacia de la escuela debe medirse por el desarrollo del capital humano y social de la comunidad donde se inserta.

La preparación, aplicación y resultados de la prueba saber 11° en la Institución Educativa Mercedes Ábrego, incide en el equilibrio emocional y mental, ya que se propician momentos de tristeza, miedos, alegrías, coraje, desmotivación y fastidio, siendo estos estados muy cambiantes y encontrados por los estímulos externos.

Frente a lo antes expuesto en esta categoría de las pruebas estandarizadas saber 11° y en relación al objeto de estudio de esta investigación como es la interacción social, que da al descubierto lo complejo de la interacción simbólica, respecto a los significados e interpretación que se han generado, en temas de políticas de calidad, resultados de calidad, formación integral, dándose choques sustanciales, cuando en los imaginarios de los actores que intervienen en este hecho educacional de la preparación para la prueba saber 11°, y en la socialización de los mismos, se configura la adaptación de la información a las propias necesidades, entendiendo que la socialización es un proceso dinámico y no constituye un proceso unidireccional como lo plantea (Manis & Meltzer, 1978: 6).

Lo anterior muestra un reduccionismo educacional, pedagógico, formativo integral, ya que para el estado la prueba saber 11° deben responder a indicadores internacionales; para las Secretarías de Educación locales es estar posicionados dentro de los mejores municipios o departamentos que brindan “educación de calidad”; las instituciones educativas ser reconocidas en estos mismos aspectos; los estudiantes ganar una beca o la posibilidad de ingresar a una universidad para sacar a la familia adelante; para los padres de familia ahorrarse económicamente el pago de una matrícula universitaria y sentir el orgullo de ver a sus hijos profesionalizarse.

En esta cadena simbólica lo que importa es el resultado, descuidando el significado que tiene la educación para la vida que abarca temas de convivencia, relaciones humanas, valores sociales como lo plantea (Rincón, L., 2005), que dice “la Formación Integral es el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad”.

### **6.2.2 Interacción Escolar**

Las interacciones sociales hacen parte de las vivencias cotidianas que se dan al interior de la Institución Educativa; es así como las interacciones entre docentes-alumnos, alumnos-alumnos, padres de familia- alumno, docentes-padres de familia; se ven reflejadas a través de la comunicación, relaciones, acciones, actitudes y comportamientos; por esto es importante considerar e interpretar los significados de estas interacciones en el aula; entendiendo lo dicho por León (2009) cuando define el aula de clase como una, ...estructura psicosocial especialmente diseñada con propósitos formales de educación, en la que tienen lugar eventos sociales y psicológicos variados producto de la interacción entre personas, contenidos, espacios y materiales de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia (Briones, 1990: 50-51) define el aula de clase un microcosmos compuesto de interacciones conductuales directas, ocurridas entre el profesor y sus Alumnos y entre los Alumnos entre sí. Es por ello que la interacción social y la comunicación en estos ámbitos de enseñanza y aprendizaje no puede ser algo arbitrario, sin planeación estratégica, más bien, debe ser intencional, saltando las barreras cognitivas y académicas para adentrarnos en los logros y fines de una educación con sentido humano y social.

En la interacción escolar interviene diferentes actores, situaciones, significados, emociones, concepciones, realidades, y por ende esta categoría no se puede limitar a una prueba, es por ello la importancia de considerar un símbolo como lo es la fe, que de manera generalizada se percibe dentro de los resultados de esta investigación, referente a la creencia en un ser supremo (Dios) y a la dimensión espiritual que abarca relación a través de una conexión con la naturaleza, mediante las artes, y potenciando un conjunto de valores y principios, entre otros.

ACODESI (2005), cita que “es posible dar cuenta o hacer inferencias acerca de aspectos específicos del desarrollo humano integral y continuo, tales como valores, actitudes, competencias, conocimientos, sentimientos, autoestima y visiones del futuro”, al mismo tiempo propone mirar la dimensión espiritual que está sujeta a la experiencia interior más profunda de la persona, apuntando hacia el sentido y propósito de las propias acciones y existencia, independiente de las situaciones externas, en otras palabras, aprender cómo encontrar disfrute en la experiencia diaria.

Lo dicho por los padres y los Alumnos, se concibe la fe en Dios como una expectativa en el hecho que sea Dios ayudando en este proceso de la preparación de la prueba Saber 11°, pero mucho más en los buenos resultados de dicha prueba; también resulta importante considerar como la preparación de la prueba Saber 11° no llena las expectativas de los Alumnos, ya que no abarca y no considera temas tan importantes dentro de las áreas humanística como es: la ética,

moral, valores y principios, dejando vacíos en aspectos tales como la resolución de problemas convivenciales, como enfrentar y manejar situaciones contextuales de violencia, vulnerabilidad, factores de riesgos y muy importante el proyecto de vida encaminado a lo vocacional.

### **6.2.3 Símbolos y gestos encontrados como manifestación de un malestar**

Nos introducimos a un aspecto bastante complejo pero interesante, como es el hecho de estudiar los símbolos y gestos que en palabras de (Goffman 1972) sería los “*rituales*”, que los seres humanos utilizamos dentro de un contexto social para comunicarnos y expresarnos, dominando el gesto, entendido como la máscara expresiva, la cara social

En este orden de ideas y teniendo en cuenta que la metodología utilizada en esta investigación que es la teoría fundamentada que tiene su fuente disciplinar en el interaccionismo simbólico “El interaccionismo simbólico pone así gran énfasis en la importancia del significado e interpretación como procesos humanos esenciales.

La gente crea significados compartidos a través de su interacción y, estos significados devienen su realidad. Contra este trasfondo debe entenderse la expresión acerca de la relación entre el yo y el contexto social: "debemos ser los otros si queremos ser nosotros mismos" (Mead 1934/1993), nos introducimos al salón de clase durante la preparación de la prueba saber 11°, para profundizar en la interacción social de los estudiantes, observando sus posturas, gestos, símbolos que se enmarca en la comunicación no verbal y así develar aspectos de relevancia y pertinencia de los procesos que se llevan a cabo durante la preparación de la prueba saber 11°.

Durante las observaciones participantes, registradas en video-grabaciones y archivos fotográficos, después organizadas a través de descripciones escritas para ser categorizadas, se muestran posturas, gestos y símbolos de manera generalizada, no solo en los estudiantes, sino, en los padres de familia, que denotan significados importantes que deben ser atendidos, ya que estas

expresiones corporales acarrear sentimientos, emociones, concepciones e ideas y maneras de entender el mundo circundante.



**Ilustración 3.** Gestos y Símbolos.  
Fuente: Cordero y Pérez 2017.



**Ilustración 4.** Adaptadores de subsistencia.  
Fuente: Cordero y Pérez 2017.

*Los adaptadores de subsistencia, su origen se relaciona con la existencia de necesidades orgánicas como alimentarse, descansar, gestos relacionados con circunstancias de tensión, duda” (www.eumed.net/rev/ced/28/ymg.htm de IY ACTUALIDAD - 2011).*

*El acercarnos la mano a la boca, el mentón o la barbilla. Generalmente la interpretación del mismo se limita a afirmar que la persona **está mintiendo o que no cree lo que le dicen**; Acercarse la mano a la boca es ante todo un bloqueo y como tal, se cataloga como un gesto defensivo; por lo tanto, **si el oyente es quien lo hace es porque tiene una opinión distinta a la que está escuchando” ( Jesús Enrique Rosas 2013).***

Sin duda nos enfrentamos a una forma de comunicación que se debe prestar total atención, el hecho que estos adaptadores, ademanes signifique bloqueo, tensión, duda, no creer lo que me dicen, estar a la defensiva, obstaculiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, queda entredicha la credibilidad e idoneidad del docente.

Si el acercarse la mano a la boca supone tener una opinión distinta a lo que se está escuchando, porque se mantiene una actitud pasiva frente a lo dicho por el docente, sin presentarse una crítica y confrontación de puntos de vista diferentes, esto recalca el grado de confianza que se maneja dentro del aula de clase, inclinándose el estudiante a una postura bloqueada y de tensión reduciendo la construcción del conocimiento por no presentarse debates, contraposiciones dado a la desmotivación y falta de interés por lo impartido en la clase.

*Las manos con los dedos entrelazados, es un gesto de suerte, pero realmente indica frustración y un carácter hostil y quien lo hace está disimulando una actitud negativa” (Josep Masdeu Brufal 2013)*



**Ilustración 5.** Actitudes negativas.  
Fuente: Cordero y Pérez 2017.

Confrontando los resultados con la teoría, es preocupante que en un aula de clase se manejen ambientes hostiles, de frustración, actitud negativa, es por eso que muchas veces los docentes redoblan esfuerzo para mantener la atención del grupo, pero muchas veces no se sabe que se está enfrentando a situaciones que superan el momento de la clase y que calan a aspectos psicosociales que requieren de tratamientos más profundos, ya que están en juego otras dimensiones que afectan las condiciones de los estudiantes en el aula de clase.

Otro gesto predominante durante el desarrollo de las clases en este proceso de preparación de la prueba saber11°, es: Piernas estiradas



**Ilustración 6.** Gestos predominantes.  
Fuente: Cordero y Pérez 2017.

*Este detalle tanto puede significar que la persona está relajada y sin miedos como también puede indicar que se trata de alguien con un toque prepotente, mandón o incluso engreído” (Sandra Burgos 2015).*

Teniendo en cuenta los datos de la investigación frente a los resultados ya analizados con anterioridad, se percibe como mecanismo de defensa, la postura prepotente que delata el gesto de estirar las piernas, nos alejamos de creer que es una persona relajada ya que se ha determinado que los estudiantes se mantienen en ambientes tensos, condicionados, rodeado de temores y miedos. La prepotencia se puede entender como esa actitud negativa, reacios, es un gesto de rebeldía e impotencia, es una forma de comunicar que se está actuando de manera inadecuada en este proceso de preparación de la prueba saber 11°, se rehúsan a creer que se está haciendo lo correcto, ellos saben que las cosas se pueden hacer de mejor forma, respondiendo a las verdaderas necesidades de los estudiantes.

En fin, estos gestos, y posturas de los alumnos aquí estudiados, y sin redundar más, es suficiente determinar como la preparación de la prueba saber propicia tensión, indecisión,

inseguridad, ambientes hostiles, bloqueos, rebeldías, estar a la defensiva; como estos ademanes nos muestran esta realidad que crea tropiezos sustanciales en la formación del estudiante y su proyección en la sociedad.

Todos estos gestos, ademanes, rituales y símbolos nos remiten a pensar sobre la proyección de los estudiantes, como se presentan, se identifican ante la sociedad, cual es el concepto que tienen de ellos mismos que se ve expresado en sus acciones.

El dominio personal del autoconcepto hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual. Entendemos que el autoconcepto personal consta al menos de cuatro dimensiones: el autoconcepto afectivo-emocional (cómo se ve a sí misma en cuanto a ajuste emocional o regulación de sus emociones), el autoconcepto ético/moral (hasta qué punto una persona se considera a sí misma honrada), el autoconcepto de la autonomía (la percepción de hasta qué punto decide cada cual sobre su vida en función de su propio criterio) y el autoconcepto de la autorrealización (cómo se ve una persona a sí misma con respecto al logro de sus objetivos de vida). (Esnaola, I.; Hpñi, A. & Madariaga, J.M.)

En este sentido analizaremos las expresiones de los estudiantes conforme a las dimensiones del auto-concepto, sintetizando así los resultados, mostrando las realidades que atañen el diario vivir en la institución educativa.

*Hasta el día de hoy me siento decepcionado, porque son tantas las cosas de mi alrededor que me hacen sentir mal conmigo mismo. Diariamente estoy en constante conflicto en mi ambiente familiar, escolar” (Auto-observación, fase 3, p 1)*

Esta expresión deja entrever como su relación intrasubjetiva se ve afectada por los resultados parciales entorno a las pruebas saber, y como este sentir personal incide en su proyección y relaciones intersubjetivas.

Si el estudiante se encuentra en ambientes tensos, tóxico por así decirlo, esto repercute en la construcción de su identidad. La expresión del estudiante, aunque no menciona la preparación de la prueba saber, la pregunta que se le hizo si iba orientada a como se sentía en ese proceso, mostrando la otra cara de la moneda, aunque la prueba se muestra benevolente, pesa más la hostilidad de la misma, esto se acumula generando autopercepciones desagradables y por ende el autoconcepto se ve permeado por la baja autoestima, frustraciones y disecciones, expresión que es utilizada por el estudiante, es por eso que (Núñez y González, 1994) expresan que el autoconcepto no es heredado, sino que es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente.

Los estudiantes expresan la visión que tiene de ellos mismos, que resulta no agradable en el sentido de su personalidad, es impresionante como un proceso, acontecimiento, algo que demora 6 meses, incide imperantemente en las emociones, perspectivas personales, da lugar pensar que brindar educación no es un hecho aislado, improvisado, arbitrario, abrupto, ya que puede truncar el desarrollo integral de los individuos.

La complejidad del hecho educativo, aunque se centra en el docente, como expresa (Arancibia et al., 1990), donde el docente se convierte en la figura relevante e influye en la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante, este representa la institución educativa como tal, que se convierte en un escenario propicio para fomentar y fortalecer la integridad del individuo y por ende sus relaciones sociales. Es en esta medida como la Institución Educativa Mercedes Ábrego debe ser cuidadosa, detallista a la hora de planear y programar los procesos que atañen a la preparación de la prueba saber, que no solo corresponde al grado 11°, sino, que desde una mirada curricular intervienen todos los niveles educativos, con tal de brindar las oportunidades para un mejor futuro profesional, sin descuidar aspectos importantes de la

dimensión humanística, social, personal, espiritual, que perfeccionan lo profesional y de manera general a vida misma inclinada a la construcción de la felicidad.

En conclusión el autoconcepto de los estudiantes está condicionado a factores externos, y la preparación de dicha prueba no aporta nada significativo para solventar este aspecto, más bien, afecta de manera negativa la identidad y personalidad de los estudiantes, donde inmediatamente por los resultados parciales de los simulacros, los exámenes desarrollados por los docentes, incurren en definir el concepto propio, reduciendo la identidad a números, evaluaciones, juicios que se perpetúan y trasciende a la vida, sin consideran que vivir supera estos acontecimientos pasajeros, y que el hecho de definir una identidad requiere de un entramado de vivencias por fuera y dentro del ambiente escolar; sesgar a los estudiantes con discursos orientados a las consecuencias de ganar o perder las pruebas, someterlos a intensificaciones para la preparación de cómo responder a un tipo de prueba, vulnera a los estudiantes en sus procesos de desarrollo personal, que si trae verdaderas consecuencias nefastas ya que se trata de la vida y no de hechos circunstanciales.

#### **6.2.4 Proyecto de vida: Contradicciones.**

El hecho de que la preparación de la prueba Saber 11° no llena las expectativas de los alumnos, dejando vacíos frente a la formación integral, se generan temores a la hora de enfrentar la vida, cuando no saber actuar en situaciones determinadas causa impotencia y muchas veces frustración.

En el caso particular de la preparación de la prueba saber 11° estos temores son colectivos, clasificación que hace (Domínguez, 2003: 666), infundados por los discursos manejados por los directivos docentes, docentes y padres de familia a todos los alumnos por

igual, cuando exponen las consecuencias de sacar un buen puntaje o no, generando peligros aparentes, imprecisos que sin duda no determinan la vida y el futuro de los alumnos.

En los apartes de los alumnos y padres de familia anotados dentro de la categoría de las tensiones y contradicciones, y considerando que dicha expectativa es extrínseca, impuesta a los alumnos por parte de los actores que confluyen en la preparación de la prueba Saber 11°, los temores de los alumnos es decepcionar a sus padres por el hecho de no ganarse una beca, y de cierta manera ahorrar los gastos de carreras profesionales y de sacar a la familia adelante, decepcionar a la institución educativa, ya que podría bajar de categoría según ICFES y la decepción a ellos mismos porque los planes profesionales cambiarían, inclinándose a carreras técnicas o estudios que estuvieran al alcance de su realidad económica.

Sumado a todo estos temores y de acuerdo con los resultados aportados por los alumnos, se percibe baja autoestima ya que los jóvenes de grado 11° oscilan por edades entre los 16 y 17, como lo afirma (Méndez et al., 2003) al expresar que en dichas edades aumentan los miedos, presentándose pérdida del autoestima; y la preocupación de saber que los miedos y temores son infundados por los resultados de la prueba saber, sometiendo a los alumnos a niveles altos de ansiedad, que por ende no favorece al aprendizaje fluido, sin forzamiento; por eso se nota agotamiento, cansancio, fastidio, y como no, si se está obviando estos aspectos que son relevantes e importantes para crear ambientes propicios para el proceso de aprendizaje integral.

A estos fastidios no se le está dando el tratamiento adecuado, solamente se recuerda los compromisos y responsabilidades, que conlleva al alumno a enumerar y recordar a quien no debe decepcionar, visionando un futuro frustrado y esto conlleva a fortalecer sus temores y ansiedad, situación que afecta negativamente los procesos llevados por la institución educativa.

En conclusión, las expectativas son extrínsecas, inadecuadas, impuestas por los actores que confluyen en la preparación de la prueba saber 11°, a confianza está condicionada por los

resultados de la prueba saber 11°, que los ambientes cooperativos o de competitividad agresiva no determinan las estructuras mentales para trazar objetivos comunes y visionar logros colectivos.

Por otra parte que la fe como símbolo se convierte en el deseo de los actores de dicho proceso para alcanzar buenos resultados, y a su vez como la prueba no satisface las expectativas de la comunidad educativa ya que no responde a la dimensión espiritual que acarrea aspectos éticos, morales, estéticos, religiosos, humanos, de fomento a la creatividad que son fundamentales para el desarrollo personal y social de los individuos y los temores están soportados en peligros aparentes e imprecisos, generando baja autoestima, angustia, agotamiento, cansancio y fastidio, imperando sobre las expectativas, en otras palabras, los temores ahogan las expectativas de los alumnos.

Todo esto conlleva a que las biografías sean inestables, vagas de relacionalidad, sumergidas en incertidumbre, opacando el estado de libertad, y por consiguiente truncando desde una mirada educativa las proyecciones y decisiones de los Alumnos, que en el caso particular de la preparación de la prueba saber 11° en la Institución Educativa Mercedes Ábrego, estamos sometiendo a los alumnos a escenarios que plantean los vacíos y perjuicios antes mencionados.

## 7. CONCLUSIONES

Las pruebas estandarizadas surgieron bajo la consideración que la educación tenía graves problemas de calidad, y asumieron tácitamente que las evaluaciones de los maestros tenían dificultades difíciles de superar. Se diseñaron en cada país instrumentos que pudieran comparar los niveles de rendimiento de estudiantes de diferentes escuelas. La evaluación de los procesos multidimensionales que un estudiante recibe en su transcurrir por el mundo escolar se está midiendo con una prueba que hoy no contempla todos los saberes escolares. Se requiere sin duda implementar prácticas de evaluación en aula que se apoyen en una gama de aproximaciones a la calidad usadas estratégicamente de manera que refuercen y estimulen la confianza de los alumnos en sí mismos, para que el error pase de ser sancionado a cumplir un papel formativo.

La intimidación que le genera a cada institución la rendición de cuentas de los resultados de cada Prueba Saber, está conduciendo las instituciones educativas a cambios importantes en el currículo escolar, en las interrelaciones como también en los tiempos de permanencia, y en los objetivos mismos de cada colegio. Lo anterior requiere de estudios de mayor aliento y cantidad de casos. El miedo y la preocupación de no estar al nivel de las expectativas a veces funcionan, pero motiva a los que tienen esperanza de tener éxito y colocan en angustia a quienes por su naturaleza y carácter tienen baja autoestima, es decir un grupo enorme de los estudiantes del sistema público.

Esta investigación tomo como caso una institución educativa a que se le requería valorar su Proyecto Educativo Institucional PEI sin embargo se debió estimar las incidencias de la prueba saber como primer indicador de que algo estaba cambiando con la propuesta pedagógica y académica de la Institución Educativa Mercedes Abrego. Los resultados dejaron ver que se dan algunas contradicciones y tensiones que son interferidas con fuerzas externas a la institución

representado en el clamor de los rectores de las Universidades Públicas que hoy relacionan los resultados de las Pruebas pro-con la política de Ser Pilo, como los causantes de un giro en la política pública de asignación de financiación al sistema mejor lo explico el actual rector de la Universidad Pedagógica Nacional explicando las marchas estudiantiles realizadas durante el año del 2017 que solicitan “ negar todo aval al Programa Ser Pilo Paga como política de Estado, por ineficiente y oneroso para el país, por desviar recursos públicos a instituciones privadas y bolsillos particulares, y por arrebatar recursos necesarios para el funcionamiento de las IES estatales” (Espectador, 2017). La primera contradicción surge con la necesidad que tiene un estudiante del sistema público, estrato bajo para que se financie una política que le favorecerá a costa de desfavorecer a un mayor número de estudiantes en las mismas o peores condiciones. Al lado está la política de estímulo que permite que a las instituciones y los maestros que obtienen buenos resultados (pocos) estímulos y acompañamientos que los demás (la mayoría no obtienen) la prueba está creando una política de segregación en las instituciones escolares y de paso los de un gran número de jóvenes y niños que no acceden a los resultados. Los resultados dejaron ver al interior de la institución las siguientes tensiones y contradicciones

### **7.1 Tensiones: prueba estandarizada SABER 11º: cambios en el saber escolar (Categoría central)**

Las políticas nacionales educativas en evaluación, propician la implementación y aplicación de pruebas estandarizadas, dado que el resultado de los estudiantes en las pruebas, se toma como referente imperante para medir la calidad de la educación, lo que ha traído como consecuencia que la Institución Educativa orienten sus procesos académicos y la concepción de evaluación, ceñidos a los estándares, competencias y núcleos temáticos que evalúa la prueba,

olvidando la contextualización y la autonomía escolar y las dimensiones del desarrollo humano-social.

Desde el concepto establecido de calidad propuesto por el M.E.N, en concordancia a la eficiencia y eficacia de lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en un contexto (estándares mínimos). En esta postura se limita el concepto de calidad ya que no se tienen en cuenta todos los procesos que se desarrollan en el proyecto educativo institucional, reduciendo el carácter curricular y evaluativo a meras cifras e indicadores, que no responden a las necesidades formativas y contextuales, negándose a las reflexiones y principios del quehacer educativo.

Estas políticas educativas del gobierno colombiano, han generado tensión en las instituciones educativas; como es el caso de la Institución Educativa Mercedes Ábrego, dando lugar a que se privilegie más la promoción y el resultado de las pruebas, que el desarrollo integral de los estudiantes. Esto se refleja constantemente en los mensajes dados por las directivas de la Institución y los docentes donde motivan a los estudiantes a ganarse la beca, y los beneficios y oportunidades de estudiar en prestigiosas universidades de Colombia y que muchos seguramente no tendrían como pagar de su bolsillo estas matrículas universitarias, representando para ellos un ahorro económico.

Esta prueba SABER 11° ha generado tensiones en la Institución Educativa como son:

**Clasificación de los estudiantes:** En este proceso que se viene desarrollando en torno a la prueba saber 11° se está estigmatizando a las instituciones educativas, que de acuerdo a los resultados son calificadas como buenas o malas; esta postura trasciende en la Institución educativa Mercedes Ábrego con respecto a los estudiantes, ya que se organizan por jornadas y espacios de acuerdo a los resultados parciales, clasificándolos también como buenos, medio buenos y malos.

**Emociones de los estudiantes:** Por otra parte, el hecho que los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas SABER 11° constituya generalmente el único criterio para el acceso a una Institución de Educación Superior de carácter oficial, relega el proceso formativo de los educandos a un resultado final que al mismo tiempo propicia la inequidad educativa; igualmente este proceso en la institución educativa Mercedes Abrego, incide en el equilibrio emocional y mental, ya que se propician momentos de tristeza, miedos, alegrías, coraje, desmotivación y fastidio, siendo estos estados muy cambiantes y encontrados por los estímulos externos.

**Pertinencia de los contenidos:** La prueba SABER 11 también viene permeando la parte académica, en lo que respecta pertinencia de los contenidos curriculares que se viene desarrollando la I. E Mercedes Abrego; desde el punto de vista de las finalidades que tiene hoy en día la prueba SABER 11° ; En la Institución se dan modificaciones al desarrollo práctico del currículo dentro del aula, lo cual ha llevado a planear actividades en el desarrollo cotidiano de las clases en función de los resultados presentados, especialmente con la intencionalidad de familiarizar o entrenar a los estudiantes en aspectos relacionados como las competencias , contenidos y estrategias para resolver con la prueba Saber 11 .

**Educación para la vida:** Por otra parte, en esta cadena simbólica de la concepción de la prueba saber 11° de acuerdo a los actores, lo que importa es el resultado, descuidando el significado que tiene la educación para la vida que abarca temas de convivencia, relaciones humanas, valores sociales.

## **7.2 Interacción escolar**

En el proceso educativo y social que tiene lugar en las aulas, el proceso de interacción es importante los agentes que interaccionan; ya que los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de interacciones, entendidas como procesos sociales.

**Contexto escolar:** Educar es un proceso en el que la familia y la escuela son protagonistas, y como expone Jurado Gómez (2009), “para que la tarea de educar resulte positiva y fructífera, familia y escuela deben trabajar de forma coordinada, ambos trabajos se deben de interrelacionar y complementar”. La participación de las familias es un factor muy importante dentro de la educación, para que esto permita la continuidad de los procesos académicos y de convivencia que se trabajan en el plantel educativo; ya que esto permite a los estudiantes a ser coherentes en su aprendizaje, uniendo sus dos entornos; familia y escuela; por lo tanto, la Institución educativa debe llevar a cabo estrategias que permitan que los padres de familia apoyen en la totalidad el proceso educativo. Es así como la falta de acompañamiento y el poco compromiso de los padres con la escuela, no ayudan a una formación integral de los educandos.

**Enseñanza y aprendizaje:** Es importante que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean significativos para la vida de los estudiantes; ya que como lo expresan los docentes sólo aprenden para el momento y no se preocupan por profundizar en los conocimientos lo que trae bajo rendimiento a académico cuando se realiza el proceso de evaluación; por lo tanto los docentes deben emplear estrategias que ayuden a los estudiantes a entender el valor del conocimiento específico y a contextualizarlo en su vida diaria y llevarlos a desarrollar proyectos y actividades de aplicabilidad del conocimiento, para que se de un aprendizaje significativo; por lo tanto se hace necesario que se rediseñe su currículo, de tal manera que permita a los estudiantes adquirir y desarrollar conocimientos, capacidades y valores, y las habilidades y competencias conexas, para disfrutar de una vida productiva y significativa en las diferentes situaciones contextuales; por lo tanto él debe incluir indicadores que permitan evidenciar como los estudiantes, utilizan el aprendizaje para su desarrollo integral en cuanto a lo personal, social, físico, cognitivo, moral, psicológico y emocional.

**La comunicación:** En relación con las interacción entre los estudiantes se da una buena comunicación entre ellos, basada en unas relaciones de confianza y ayuda mutua al igual que entre padres e hijos; pero en la comunicación entre docentes y estudiantes se limita al ámbito académico y a situaciones particulares que surjan en la convivencia; por lo tanto es importante que los docentes reflexionen acerca de que la comunicación en la interacción alumno-docente en el aula de clases es sumamente importante para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje pues como lo señala Granja Palacios, "el diálogo como forma de comunicación aporta a la transmisión, la transferencia y la construcción del conocimiento y a la formación de una persona autónoma e independiente" (2013: 67).

**Mensajes:** En las diferentes actividades, reuniones diálogos y observaciones los mensajes se centran en el discurso rectoral motivando a los estudiantes a ganarse la beca, haciendo un recuento de los estudiantes que ya tienen estos beneficios y la oportunidad de estudiar en prestigiosas universidades de Colombia y que ellos no tendrán los medios económicos para hacerlo si no obtienen un buen resultado. Estos influyen en los pensamientos, emociones y expectativas tanto de los estudiantes como los padres de familia.

**Relaciones:** En estas relaciones de docentes estudiantes; cada uno de ellos tienen un significado diferente respecto a las relaciones de confianza establecidas; ya que los docentes creen que hay confianza entre ellos mientras que los estudiantes expresan lo contrario; al analizar estos significados se debe revisar la trascendencia de la práctica educativa; ya que esta interacción se debe permear de una convivencia que tenga como principios básicos el respeto, la confianza y la aceptación por parte de ambos, es decir de una relación de confianza que permita la motivación y proximidad con el saber, con el conocimiento y la formación integral. Por ello es necesario que tanto como el alumno como el docente entiendan el tipo de interacción que existe entre ellos. Zapata, (s.f), dice que al "concientizar las formas interaccionales maestro-

alumno que utilizan para llegar al conocimiento, es posible que exista mayor autogestión a la motivación".

En cuanto a la interacción padres de familia-estudiantes; en esta investigación deja claro que esta está condicionada a un resultado por parte de los padres donde ellos esperan que sus hijos alcancen la beca; lo que ha generado en los estudiantes ansiedad y temor por no decepcionarlos si no alcanzan los resultados esperados en la prueba saber 11º; lo que permite sugerir que la Institución lleve a cabo estrategias que fomenten relaciones de confianza, motivación, apoyo y acompañamiento de parte de los padres; para que así sus hijos no estén tensionados a la espera de un resultado y a una responsabilidad de sacar a la familia adelante.

**Gestualidad y símbolos:** En cuanto a las interacciones relacionadas con la gestualidad y símbolos, el interaccionismo simbólico plantea que este es el lenguaje complementario al de las palabras formado por los símbolos, gestos, las posturas, las miradas que utilizamos consciente e inconscientemente para expresar emociones o sentimientos de manera habitual; en esta investigación en relación a este tipo de lenguaje como símbolos, gestos y posturas de los alumnos aquí estudiados; se pudo determinar en los resultados, que la preparación de la prueba saber propicia tensión, indecisión, inseguridad, ambientes hostiles, bloqueos, rebeldías y estar a la defensiva ; esto debe llevar a la Institución a replantearlo las estrategias para continuar el proceso pero haciéndolo de una manera que sea interesante, significativo y motivacional para los estudiantes.

En cuanto a los símbolos se hizo evidente en el presente estudio el silencio constante en las clases, la confianza, la figura del director de grupo, la beca, el proyecto de vida, la fe, la motivación del profesor, la Institución Educativa mercedes Abrego y la formación integral; cada uno de estos se refleja en los resultados en lo siguiente:

- La fe se convierte en un símbolo; ya que las esperanzas en unos buenos resultados de los estudiantes y padres de familia, están puestas en ésta en un alto porcentaje.
- El silencio constante como símbolo de aceptar y acatar lo que dice el docente en una forma unidireccional; donde hay escasa motivación hacia la participación e interactividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La confianza; donde tiene un significado diferente tanto para estudiantes y docentes; los docentes piensan que hay una buena confianza con sus estudiantes y estos expresan que no la hay para llegar al plano personal sólo se queda en lo académico.
- La figura del director de grupo: este es un símbolo importante para los estudiantes, porque son quienes los motivan, les hacen seguimiento, dialogan con ellos, pero también les exigen la dedicación total para prepararse para obtener un buen resultado en las pruebas
- La beca; este un símbolo de mayor evidencia en los resultados porque el proceso escolar de los estudiantes en la media gira en torno a obtener una beca y es el logro más anhelado tanto de los estudiantes y padres de familia; tanto es así que todos los mensajes, estrategias y actividades llevan como lema central obtener la beca “ser pilo paga”
- El proyecto de vida, se constituye en un símbolo porque muchos estudiantes no tienen la orientación suficiente para definir lo que se quiere ser y hacer con la clarificación de objetivos de vida, no tienen propósitos claros, para identificar sus verdaderos objetivos de vida; ya que la Institución en la media no orienta una orientación vocacional a sus estudiantes; porque se dedican sólo a preparar a los estudiantes para la prueba.
- Formación integral: La Formación integral en la institución queda relegada en un segundo plano; ya que este proceso es minimizado por el tiempo que le dedican los docentes y la Institución a través de diferentes actividades curriculares a preparar a los estudiantes sólo

para la prueba SABER; es así como expresa (Rincón, L., 2008), la formación Integral es un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad.

- Otro símbolo lo constituye la Institución Educativa Mercedes Abrego; la cual es reconocida por la comunidad como ejemplo de calidad, por su exigencia académica y disciplinaria y por su organización administrativa y posicionamiento a nivel Municipal y Nacional por los resultados en la prueba SABER 11° Y el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE).

**Autoconcepto:** Las biografías son inestables, vagas de relacionalidad, sumergidas en incertidumbre, opacando el estado de libertad, y por consiguiente truncando desde una mirada educativa las proyecciones y decisiones de los alumnos, que en el caso particular de la preparación de la prueba saber 11° en la institución educativa Mercedes Ábrego, estamos sometiendo a los alumnos a escenarios que plantean los vacíos y perjuicios antes mencionados.

### **7.3 Proyecto de vida: Contradicciones**

La Institución en la media académica se dedica a preparar a los estudiantes para la prueba, dejando de lado la orientación vocacional y la formación integral para la vida; surgiendo las siguientes contradicciones:

**Expectativas:** Frente al aspecto de las expectativas, esta se devela como una contradicción, ya que los estudiantes se preparan para obtener una beca de acuerdo a los resultados de la prueba saber 11°; estas expectativas son extrínsecas, inadecuadas, impuestas por los actores que confluyen en la preparación de la prueba saber 11°. La confianza está condicionada por los resultados de la prueba saber 11° y los s temores están soportados en

peligros aparentes e imprecisos, generando baja autoestima, angustia, agotamiento, cansancio y fastidio, imperando sobre las expectativas, en otras palabras, los temores ahogan las expectativas de los estudiantes. Los temores están soportados en peligros aparentes e imprecisos, generando baja autoestima, angustia, agotamiento, cansancio y fastidio, imperando sobre las expectativas, en otras palabras, los temores ahogan las expectativas de los alumnos.

**La desconfianza.** Expuesta como una tensión durante este proceso Saber 11°, ya que los estudiantes no confían en sus capacidades y competencias para alcanzar las metas propuestas y obtener la beca.

**La decepción por los resultados.** Los estudiantes al recibir informe de los resultados de los simulacros parciales, sienten decepción porque este no era lo que esperaba lo que los lleva a desmotivarse y no ver reflejados sus esfuerzos y posiblemente ven lejana la posibilidad de obtener la beca ser “pilo paga”, es así como está surgiendo en nuestro país una resistencia a cualquier tipo de pruebas. Esto no es sano que hay que usar pruebas bien construidas, que ayuden a los maestros a mejorar su enseñanza es importante tener algún mecanismo para evidenciar qué tan bien funcionan las escuelas. Por ello pienso que oponerse a cualquier tipo de pruebas es negativo para los alumnos. Algunos especialistas arguyen hoy que se requieren buenas pruebas, que pueden ser una fuerza poderosa para mejorar la enseñanza, haciendo que los alumnos aprendan lo que deben aprender.

**Final de la etapa escolar:** Los estudiantes temen a este momento ya que cada uno seguirá a diferentes lugares, a realizar sus estudios superiores y llega el final de muchos años de compartir y ser amigos en la Institución; esto produce un poco de tristeza y melancolía entre ellos.

**Movilidad social:** Los estudiantes colocan todo el empeño para sacar a sus padres adelante, ya que lograr una beca, permitiría el ingreso a una carrera profesional y así encontrar

mejores fuentes de empleo. Esta mentalidad es generalizada y condicionada al ganarse la beca, porque el hecho de no hacerlo, cambia los planes de los estudiantes, volcándose al otro extremo de estudiar una carrera técnica, con una mirada limitada y truncada de la vida.

**Esfuerzo hacia la meta:** Ganarse la beca del programa “SER PILO PAGA”, este esfuerzo genera mucho agotamiento, presión, por la responsabilidad de satisfacer a los padres de familia, y por responder a la Institución, para que esta obtenga resultados de calidad y pueda seguir ubicada en la categoría A+.

## 8. RECOMENDACIONES

Las interacciones sociales forman parte de la vida de la escuela; al igual que responder a unas políticas Ministeriales; por lo tanto es conveniente reflexionar en torno a cómo está concebido el Proyecto Educativo Institucional en torno a estas temáticas, ya que estas no escapan del quehacer diario y mucho menos del proceso de formación integral de los estudiantes; lo que se ve reflejado y evidenciado en la cultura institucional ; en razón de esto, las directivas y los profesores tienen que luchar para desarrollar unas prácticas y procesos escolares que no descuiden la formación integral; sino que potencien el desarrollo personal y social, el proyecto de vida, las interacciones sociales en forma positiva, los resultados de calidad de la Institución y los buenos desempeños de los alumnos en una prueba externa; esto es un reto que si bien es cierto no es competencia exclusiva de la escuela; se necesita aquí también un proceso de acompañamiento de la familia y un dialogo común Familia. Escuela.

- Por lo anterior, es importante ponerse de acuerdo en realizar procesos de contextualización del aprendizaje teniendo en cuenta la autonomía curricular, de tal manera que se pueda lograr una congruencia entre el entorno y la enseñanza.
- Reestructurar el currículo desde preescolar a grado 11º, para que la educación y evaluación por competencias sea acorde a las políticas ministeriales y así de esta manera la preparación hacia las pruebas no se intensifique en la media y se afecte el proceso de formación integral.
- Que los espacios de formación en las dimensiones estéticas, éticas, biofísicas y sociales se mantengan dentro del currículo escolar; ya que se vienen perdiendo, cedidos estos espacios para la formación prueba.

- Al diseñar el plan de preparación para las pruebas saber 11° se incluyan estrategias y actividades de tipo formativa, lúdicas, recreativas y académicas.
- Implementar proyectos que conlleven a la formación integral, la orientación vocacional y para la vida.
- Implementar estrategias que permitan el acercamiento y relación de confianza entre los docentes – estudiantes y estudiantes – padres de familia.
- Todas las recomendaciones anteriores llevarían a la Institución a una resignificación del Proyecto Educativo Institucional; entendiendo la resignificación como el **proceso y el resultado de significar** (aquello que actúa como un signo o una representación de algo diferente, o que permite expresar un pensamiento).

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Mead, G. . (2002). *“Espíritu, Persona y Sociedad”*. Buenos Aires.: Ed. Paidos, p.180.

Adams, R. & Laursen, B. (2001). *The organization and dynamics of adolescent conflict with parents and friends*. En: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Allen, J.P. & Land, D. (1999). *Attachment in Adolescence*. En J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment*. . New York. : The Guilford Press. En: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Álvarez, C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Arancibia, J. (2015). *La Estandarización de La Evaluación. Las pruebas nacionales e internacionales ¿medición o evaluación?* Noruega.: Oficina Regional de Internacional de la Educación para América Latina.

Arancibia, V. et al. (1990). *Test de Autoconcepto Académico*. Santiago de Chile : Ediciones Universidad Católica de Chile. .

Ardila, P.M. (2015). *La prueba pisa en Colombia: una estrategia de política exterior más que una política de educación*. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario

*Facultad de Relaciones internacionales. Bogotá D.C.:* En:  
[repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11636/1019009610-2015.pdf](http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11636/1019009610-2015.pdf).

Ballesteros Moscosio, M.A. (1995). *Necesidad de la participación de la familia en la escuela*. en  
*Llorent Bedmar, V: Familia, Comunicación y Educación.* . Sevilla.: Kronos.

Baquero, C. B. (2001). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales.*  
*entornos.*

Barber, B.K. (1996). *Parental psychological control: revisiting a neglected construct.* *Child  
Development*, 67, 3296-3319. . En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Barber, B.K., Bean, R.L. & Erickson, L.D. (2002). *Expanding the study and understanding of  
psychological control.* En B.K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological  
control affects children and adolescents* (pp. 263-290). Washington, DC.: American  
Psychological Association Press. .

Baumrind, D. (1991). (1991). *Effective parenting during the early adolescent transition.* En P.E.  
*Cowan & E.M Hetherington (Eds.), Advances in family research, Vol. 2* (pp. 111-163).  
Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.: En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Berndt, T. y Burgy, L. (1996). *Social self-concept.* En B.A. Bracken (Ed), *Handbook of self-  
concept* (pp. 171-209). New York. : John Wily.

Blaye, Agnes. (1989). *Interactions sociales et constructions cognitives: présentation critique de la thèse du conflit socio-cognitif, en Construction des savoirs. Obstacles et conflits.* Québec.: Cirade, Les Editions Agence d' Are.

Blumer & Herbert. (1969). *"Symbolic Interaction: Perspective and Method"*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.

Blumer, H. (1937). *Symbolic interaction. En E.P. Schmidt (Ed.), Man and society.* Nueva York.: Prentice Hall. En: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaAportacionALaPsicologiaSocialDelInteraccionismoS-3268858%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaAportacionALaPsicologiaSocialDelInteraccionismoS-3268858%20(1).pdf).

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspectiva and Method.* Englewood Cliffs. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice - Hall.

\_\_\_\_\_. (1969a). *"Symbolic Interaction: Perspective and Method"*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.

Bracken, B. (1992). *Multidimensional self-concept scale examiner's manual.* Austin, TX: Pro-Ed Inc. En: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>.

\_\_\_\_\_. *Multidimensional self-concept scale examiner's manual.* Austin, TX: Pro-Ed Inc. En: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>.

Briones, G. (1990). *La investigación en el aula y en la escuela.* Bogotá.: Andrés Bello. En: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144>.

Brooks-Gunn, J., Graber, J.A. & Paikoff, R.L. . (1994 ). *Studying links between hormones and negative affect: Models and measures. Journal of Research on Adolescence.* . En: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Bruno, F.J. (1995). *Psicología infantil y desarrollo: Enciclopedia Familiar.* . México.: Editorial Trillas.

Bruyn, S. (1966). *La Investigación Científica.* Barcelona.: Ariel.

Burns, R. (1990). *El autoconcepto.* Bilbao.: Ega.

Camacaro de Suárez, Z. (2008). *La interacción verbal alumno docente en el aula de clase (Un estudio de caso).* Caracas.: Revista de Educación Laurus. En: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>.

Casal, Masjuan, Planas. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes.* Madrid.: CIDE Ministerio de Educación y Ciencia. .

Casco, F.J. & Oliva. (2005). *Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. Apuntes de Psicología,* 22, 171-185. En: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

- Castro, M. (2013). *La cortesía: códigos verbales y no verbales en la comunicación interpersonal*. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18 N° Especial Noviembre. En: <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44248/41811>.
- Chávez, J. (1993). *Acercamiento Necesario a la Pedagogía General*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Chinchilla, J. L. y Zagalaz, M<sup>a</sup>. L. (2002.). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid.: CCS. .
- Chóliz, Mariano. (2004). *Psicología de la motivación: el proceso motivacional*. En: En <http://www.uv.es/=choliz/asignaturas/motivacion/Proceso%20motivacional.pdf>.
- Cid, A. (2001). *Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística*. En: <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17677907.pdf>.
- Cisneros, S.A. (1999). *Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acrítico en el terreno de los movimientos sociales*. México.Universidad Autónoma Metropolitana.: En: <http://www.redalyc.org/pdf/3050/305026706001.pdf>.
- Collins, W. A. y Laursen, B. (2004). *Parent-adolescent relationships and influences*. En R. M. Lerner, y Steinberg, L. (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. . N. J.: Willey. : En: <http://personal.us.es/oliva/Oliva1.pdf>.

- Collins, W.A. & Laursen, B. ( 2004). *Parent-adolescent relationships and influences*. En R.M. Lerner & L. Steinberg (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. . N. J.: Willey. : En: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>
- Collins, W.A. & Steinberg, L. (2006). *Adolescent development in interpersonal context*. En N. Eisenberg (VolEd.), *Social, emotional, and personality development. Handbook of Child Psychology (W. Damon and R. Lerner, Eds.)*. (pp. 1003-1067). New York: Wiley. En: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>
- Conger, K., Conger, R. & Scaramella, L. (1997). *Parents, siblings, psychological control and adolescent adjustment*. *Journal of Adolescent Research*, 12,113-38. En: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>
- Cooley, C. (1922). *Human nature and the social order*. New York: Scibner's . New York.: Scibner's. .
- Correa Restrepo, M. (2006). *Contexto, interacción y conocimiento en el aula*, *Revista Pensamiento Psicológico*. Bogotá: Colombia.: En: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>.
- De Lucas, J. . (2001). *La enseñanza de la Educación Física*. En Pastor, J. (2001). *Educación Física y su didáctica*. . Alcala: Universidad de Alcala. : En: <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17677907.pdf>.

- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis Psicológica.: En: <http://www.redalyc.org/html/801/80103911/>.
- Delors, J. (1994). *"Los cuatro pilares de la educación"*, en *La Educación encierra un tesoro*. México.: El Correo de la UNESCO.
- Denegri, M. (1999). *Educación Media: Orientaciones Constructivistas*. Temuco, Chile.: Unidad de producción de material educativo de Educade Consultora Ltda.
- Denzin & Y. Lincoln, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En: <https://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Guba%20&%20Lincoln%201994.pdf>.
- Díaz, B. (1993). *Tarea docente: una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- DiCaprio, N. . (1985). *Teorías de la personalidad. 2da edición*. México.: McGraw-Hill.
- Díez, J. J. (1982). *Familia-escuela una relación vital*. Madrid.: Narcea.
- Diez, X.P. (2010). *La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico. Una revisión histórica*. *Revista de psicología y psicopedagogía*. Valencia.: En: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaAportacionALaPsicologiaSocialDelInteraccionismoS-3268858.pdf>.

Dominique, P. E. (1992). *La interacción Social. Cultura, instituciones y comunicación*.  
Barcelona: España.: Paidós.

Epstein, Seymour. (1973). *Lo que he aprendido tras 40 años de investigación en personalidad*.  
Amherst. Universidad de Massachusetts : En:  
[http://www.esritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num6/esritospsicologia6\\_hemeroteca.pdf](http://www.esritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num6/esritospsicologia6_hemeroteca.pdf).

Escobar, M. (2014). *Influencia de la interacción alumno - docente en el proceso enseñanza - aprendizaje*. México.: En:  
<http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>.

Escobar, M.B. (2015). *Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Jalisco, México.: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Esnaola, I., e Iturriaga, G. (2008). *Hábitos de vida y autoconcepto físico*. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 155-172). . Madrid.: Pirámide. .

Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M<sup>a</sup>. . (2008). *El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación*. Revista de Psicodidáctica, 13 (1), 179-194. .

Esnaola, I.; Goñi, A. & Madariaga, J.M. (s.f.).

Esnaola, Igor; Goñi, Alfredo; Madariaga, José María. (2008). *El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación*. Vitoria-Gazteis, España.: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Estrada, A. (2002). *Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado. Tesis doctoral en didáctica de las Matemáticas. Departament de Didàctica de les Matemàtiques i les Ciències Experimentals*. . Universitat Autònoma de Barcelona.: En: file:///C:/Users/usuario/Downloads/6906-9490-1-PB.pdf.

Feldman, R.S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana. Sexta Edición*. México.: Mc. Grae-Hill.

Ferry, G. (1991). *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ecuador.: Paidós.

Fine, M. J. . (1989). *The Second Handbook on Parent Education. Contemporary perspectives*. . London. : Academic Press.

Fine, M. J. y Carlson, C. I. (1992). *Handbook of family-school intervention: A system perspective*. Ayllon and Bacon. . London.: Academic Press.

Fletcher, A.C., Steinberg, L. & Williams, M. (2004). *Parental influences on adolescent problem behaviour: revisiting Stattin and Kerr*. *Child Development*, 75, 781-796. En: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Fragoso Franco, D. (1999). “*La comunicación en el salón de clases*”. en: ”, en *Razón y palabra*, Núm. 13, Año 4, (enero-marzo 1999). En: <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n13/comsal13.html> (Fecha de consulta: octubre 2006).

Fragoso Franco, David. (1999). “*La comunicación en el salón de clases*”, en *Razón y palabra*, Núm. 13, Año 4, enero-marzo 1999. En: <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n13/comsal13.html>.

Gagné, R.M. (1985). *The conditions of learning and Theory of Instruction (4a ed.)*. Japón.: En: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/51249-93273-1-PB.pdf>.

Gallo, L.E. & Martínez L. J. (2012). *Líneas pedagógicas para una Educación Corporal*. En: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00612.pdf>.

Garber, J., Robinson, N.S. & Valentiner, D. (1997). *The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. Journal of Adolescent Research*, 12, 12-33. En: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

García A. L. (2007). *De la educación a distancia a la virtual*. Barcelona.: Ariel, 303 pp. ISBN: 978-84-344-2665-5.

García S. (2012). *interacciones en aulas de matemáticas de secundaria El caso de Mexicali, Baja California, México. Baja California, México.:* En:  
<http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/DSE/article/view/3713>.

George, R. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. España.: Mc. Graw-Hill.

Gilly, M. (1989). “*A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psychosociaux des constructions cognitives: Perspectives actuelles et modeles explicatifs*”.  
Ottawa.: Agence de l’ARC.

Glaser, B. & Strauss. (1997). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York.: Adline Publishing Company.

Goldrine Godoy, T. y Rojas Ramírez, S. (2007). *Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor –alumno*. México.: Revista Estudios Pedagógicos. En:  
<http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>.

Gómez, I. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. . España.: Narcea.

González P. Lylian; García, Rivera, E. & Cervantes,Trigueros, C. (2010). *La interacción social en el contexto del aula de educación física. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. Santiago de Chile.: En:  
<http://www.redalyc.org/pdf/567/56732350017.pdf>.

- González, Beatriz; León, Anibal. (2009). *Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase*. Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Universidad de Los Andes.: En: file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-InteraccionVerbalYSocializacionCognitivaEnElAulaDe-3122358%20(1).pdf.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). *Los dominios social y personal del autoconcepto*. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), 179-194. En: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>.
- Granic, I., Dishion, T.J. & Hollenstein, T. (2003). *The family ecology of adolescence: A dynamic systems perspective on normative development*. En G.R. Adams & M. Berzonsky (Ed.), *The Blackwell Handbook of Adolescence*. . Oxford, UK: Blackwell. : En: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>
- Granja Palacios, C. . (2013). *Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno, Investigación, Enfermería: Imagen y Desarrollo*. Bogotá.: En: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>.
- Hausler, I. y Milicic, N. (1994). *Confiar en uno mismo*. Santiago de Chile.: Dollmen.
- Hernández, J, Herrera, L; Martínez, R; Páez, J & Páez, M. (2011). *Generación de teoría. La teoría fundamentada*. Puerto Ordaz. : En: <http://ww1.eduneg.net/generaciondeteoria/files/INFORME-TEORIA-FUNDAMENTADA.pdf>.

Herrera, F. et al. (2008). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación, N° 37/2. España.*, En: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/510/525>.

Howe, David. (1997). *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social*. España.: Paidós.

Ibañez, T. (2003). *La construcción social del socioconstruccionismo: retrospectiva y perspectivas*. Barcelona.: Departamento de Psicología de la Saút Social. En: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0303130155A/23709>.

Ibáñez-Salgado, Nolfi. (2011). *Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores*. Santiago de Chile.: En: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2041/2594>.

ICFES, Colombia Aprende.Red de Conocimiento. (1999). Antecedentes y marco legal del examen de Estado. *ICFES*.

ICFES. (1994). *Información General sobre los Exámenes de Estado para ingreso a la Educación Superior*. Santafé de Bogotá. : En: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08\\_09eva-inst.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08_09eva-inst.pdf).

ICFES. (2013). *De los ECAES a las pruebas SABER PRO*. Bogotá.: En: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Alineacion%20examen%20Saber%2011.pdf>.

ICFES. (2015). *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11°*. Bogotá.: Icfes.

Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L. y Muñoz, A. (2002). *Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O: Diferencias de género*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-7. . En: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>.

Jackson, P. H. (1991). *La vida en las aulas*. . Madrid. : Morata.

James, W. (1890). *Principles of psychology*. . Londres: E.B. : En: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>.

Joas, Hans. (1990). *“Interaccionismo Simbólico” en Giddens, Turner, et al. La teoría social de hoy*. Madrid.: Alianza.

Kerr, M. & Stattin, H. (2000). *What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: further support for a reinterpretation of monitoring*. *Developmental Psychology*, 36, 366-380. . En: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. . Madrid.: Prámide.

*La comunicación no verbal. Unidad 4.* (s.f.). En:  
<http://assets.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448175743.pdf>.

Laird, R.D., Pettit, G.S., Dodge, K.A. & Bates, J.E. (2003). *Change in parents' monitoring knowledge: Links with parenting, relationship quality, adolescent beliefs, and antisocial behavior.* *Social Development*, 12, 401-419. En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Laursen, B. & Collins, W. (1994). *Interpersonal conflict during adolescence.* *Psychological Bulletin*, 115, 197-209. En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Laursen, B., Coy, K.C. & Collins, W. A. (1998). *Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis.* En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Lennon del Villar, O. (2006). *Interaccionismo simbólico y educación.* Chile.: Revista Diálogos Educativos, Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación. .

Levinson, D.J. (1978). *The seasons of a man's life.* . New York. : Ballantine Books. En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Lewis. . (1981). *The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings.* *Psychological Bulletin*, 90, 547-563. En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Luengo Navas, Julián. (2004). *La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación*. Madrid.: Biblioteca Nueva. En: <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-ValorEducar.pdf>.

Macbeth, A. (1989). *Involving parents: Effective parent-teacher relation*. Oxford.: Heinemann Educational.

Maldonado G, Luis Facundo y Maldonado R., Diana Patricia. (2001). *Gestión de Proyectos Educativos En La Sociedad de la Información*. . Bogotá.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Maldonado, Perez & Sánchez, Thaleidys. . (2012). *Trabajo Colaborativo en el Aula: Experiencias desde la formación Docente*. Barquisimeto.: Revista EDUCARE, Volumen 16, Número 2, Mayo-Agosto 2012. ISSN: 2244-7296. p.93 .

Manis, J., y Meltzer, B. (Eds.). . (1978). *La interacción simbólica: Un lector en la psicología social*. (3a ed.). Boston.: Allyn y Tocino.

Mares, G. et al. (2004). *Análisis de las interacciones Maestra–Alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en la primaria*. México.: Revista Mexicana de Investigación Educativa.

- Mares, G.; Guevara, Y.; Rueda, E.; Rivas, O. y Rocha, E. (2004). *Análisis de las interacciones Maestra–Alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en la primaria*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México.: En: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>.
- Markus, H. y Wurf, E. ( 1987). *The Dynamic Self Concept: A Social Psychological Perspective*. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337. En: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>.
- Martinez Barrera, F. (2009). *Formacion Integral: Compromiso de Todo Proceso Educativo*. Bcaramanga.: En: <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/1393>.
- Martínez González, R.A. (1994). *La Educación Formal en el contexto familiar. Implicaciones educativas institucionales*. . *Revista Complutense de Educación*, 5 (1), p: 223-248. .
- Martínez, Riso, F. (2016). Impacto de las pruebas en gran escala en contextos de débil tradición técnica: Experiencia en México y el Grupo Iberoamericano de PISA Relieve. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol. 22 núm. 1. Universitat de Valencia. España., 1-12.
- Mead, G.H. (1982). *L'Esprit, le soi et la société*. Barcelona: España.: Paidós.
- Mejía & Ávila. (2009). *Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria*. *Revista mexicana de investigación educativa*. México. : En: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662009000200007&lng=es&nrm=i.p](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662009000200007&lng=es&nrm=i.p).

Mejías A. y Sandoval N. (1996). *Interacción social y activación del pensamiento*. México.: ITESO.

MEN. (2003). *Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa*. Bogotá.: En: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767\\_recurso\\_3.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_3.pdf).

\_\_\_\_\_. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares. Indicadores de logros curriculares*. Bogotá.: Ministerio de Educación Nacional.

\_\_\_\_\_. (2010). *Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores*. Bogotá.: En: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485\\_anexo1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf).

Mills, C Wright. (1959). *The Sociological Imagination, Oxford University, capítulos 1-3 y 7, páginas 3-75 y 132-143*. En: [https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Sociological\\_Imagination](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Sociological_Imagination).

Moghaddam, F.M. (1998). *Psicología social: Exploración de universales a través de las culturas*. Nueva York, NY.: WH Freeman & Company.

Murillo, J. s,f. (s.f.). *Teoría Fundamentada o Grounded Theory*. . Madrid.: Universidad de Madrid.

Musitu, G. & García, J.F. (2005). *Consequences of family socialization in the spanish culture. Psychology in Spain, 9, 34-40.* . En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Musitu, G. (1996). *Manual de psicología de la comunicación.* Valencia - España.: Serrano - Villalba. En: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaAportacionALaPsicologiaSocialDelInteraccionismoS-3268858%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaAportacionALaPsicologiaSocialDelInteraccionismoS-3268858%20(1).pdf).

Musitu, G., Buelga, S. Lila, M. & Cava, M.J. . (2001). *Familia y adolescencia. Madrid: Síntesis.* . Madrid.: En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Myers, D. & Spencer, S. (2001). *Social sychology.* Toronto: Canadá.: Mc. Graw-Hill.

Navarro Roldan, C.P. (2007). *Estilo atribucional frente a la interacción social deniños en el aula.* Tunja (Colombia).: En: <http://www.redalyc.org/html/801/80103911/>.

Noller, P. (1994). *Relationships with parents in adolescence: Process and outcome.* In RMontemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence: Advances in adolescent development.* Thousand Oaks, CA Sage.: En:  
<http://www.ffri.hr/~ibrdar/komunikacija/seminari/Williams,%202003%20-%20Adolescent's%20relationships%20with%20parents.pdf>.

- Oliva, A. (2006). *Relaciones familiares y desarrollo adolescente*. Barcelona. Facultat de Psicologia Universidad de Psicología.: En: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>
- Oneto, F. . (2011). *Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar*. En J. Ruiz, y Coquelets. (eds) *convivencia escolar y calidad de la educación*. 97-112. Santiago - Chile.: Maval.
- Ordóñez Sierra, Rosario. (2005). *Responsabilidades Educativas que se Atribuyen Familia y escuela en el ámbito educativo* . Sevilla - España.: Universidad de Sevilla.
- Orozco, L. (2002). *La formación integral como base para definir estrategias de un pensamiento lúcido y pertinente*. . Revista Debates, 32, 26–38.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona.: Grao.
- Ovejero, A. y otros. (2000). *Aprendizaje Cooperativo. Un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y Multiétnicas del siglo XXI*. Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social: Vol. 1 N 1, Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo, España. Oviedo - España.: En: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LasInteraccionesSocialesQueSeDesarrollanEnLosSalon-3662261.pdf>.

Páez Montalbán, Rodrigo. (1991). *“El salón de clase, un mundo de sujetos”*, en M.Rueda, G. Delgado y M. A. Campos. México.: UNAM. El aula universitaria.

Páez Montalbán, Rodrigo. (1991). *“El salón de clase, un mundo de sujetos”*, en M Rueda, G. Delgado y M. A. Campos. . México. UNAM: En:  
<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144>.

Parra, A. & Oliva A. (2002). *Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. Anales de Psicología.* En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Parra. A. & Oliva, A. . (2006). *Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. Infancia y Aprendizaje, 29, 453-470.* En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Parra. A. & Oliva, A. . (2006). *Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. Infancia y Aprendizaje.* En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Parra. A. & Oliva, A. (2006). *Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. Infancia y Aprendizaje, 29, 453-470.* En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Pérez M. & Bustamante, S. (2004). *La convivencia el aula como factor clave de aprendizaje*. .  
Revista de Educación Laurus. Año 10 N°18: pp69-82.

Piaget, Jean. (1966). *"La psychologie, les relations interdisciplinaires et le systeme des sciences"*. *Bulletin de Psychologie*. Francia.: En:  
[http://www.unter.org.ar/imagenes/Lerner\\_Ense%C3%B1anza\\_Aprendizaje%20\(1\).pdf](http://www.unter.org.ar/imagenes/Lerner_Ense%C3%B1anza_Aprendizaje%20(1).pdf).

Remolina, G. (2009). *Reflexiones sobre la Formación Integral - Orientaciones universitaria*.  
Bogotá.: En: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis40.pdf>.

Restrepo, G. (1995). *"Exámenes universitarios de Ingreso y de Egreso: su relación con el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación"*. Bogotá.: En:  
[http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08\\_09eva-inst.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08_09eva-inst.pdf).

Restrepo, Gabriel. (1995). *"Exámenes universitarios de Ingreso y de Egreso: su relación con el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación"*. Informe presentado a la Misión Nacional de Modernización de la Universidad Pública. Santafé de Bogotá.:  
Multicopiado.

Rincón, L. (2005). *La formación integral. El perfil del estudiante que pretendemos formar en una institución educativa ignaciana. Jornadas para docentes 2008. Universidad de Córdoba*.  
*Vicerrectorado de Medio universitario*. . En:  
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/viewFile/7729/6759>.

Rincón, L. (2008). *¿Qué entendemos por formación integral?* Córdoba - Argentina.: Recuperado el 10 de junio de 2012 en [http://www.ucc.edu.ar/portallucc/archivos/File/VRMU/Mision\\_VRMU/formacionintegral.pdf](http://www.ucc.edu.ar/portallucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf).

Rios, G. (1994). *Manual de orientación y terapia familiar (2° ed.)*. Madrid. Instituto de Ciencias del Hombre.: En: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/42/Monroy-Andrea.pdf>.

Rivas, Sonia. & Bernal, Aurora. (2011). *Relaciones Padres e Hijos*. En: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/37176/1/6.Padres-Bernal-Rivas.pdf>.

Rizo, G.M. (2007). *Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas*. México.: Revista de Asociación Nacional de programas de posgrado en comunicación. En: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>.

Rodríguez G.; Gil F. & García J. (1999). "La entrevista" en *Metodología de la investigación educativa*. Málaga.: Aljibe, pp. 167-184.

Rose, A. (1962). *Un resumen sistemático de la teoría de la interacción simbólica*. En A. Rose (Ed.) *El comportamiento humano y social*. Boston.: Houghton Mifflin.

\_\_\_\_\_. (1962). *Human behavior and social process: An interactionist approach*. Londres: Rutledge.: En: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaAportacionALaPsicologiaSocialDelInteraccionismoS-3268858%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaAportacionALaPsicologiaSocialDelInteraccionismoS-3268858%20(1).pdf).

Rotter, J. B. (1966). *Generalized experiences for internal versus external control of reinforcement*. *Psychological Monographs*, 80. En: <http://www.epedagogia.com/articulos/expectativas.pdf>.

Ruiz, L. (2007). *Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. En: <http://formacionintegralyiya.blogspot.com.co/2012/08/formacion-integral-desarrollo.html>.

Sandoval, L. A. (2009). *Las Interacciones Sociales que se Desarrollan en los Salones de Clase y su Relación con la Práctica Pedagógica que realiza el Docente en el Aula*. Costa Rica.: En: [revistaposgradoysoci@uned.ac.cr](mailto:revistaposgradoysoci@uned.ac.cr) .

Sarramona, J. (2000). *Teoría de la Educación (Reflexión y normativa pedagógica)*. Barcelona - España.: Ariel. En: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/14161-49585-1-PB.pdf>.

Sautu, Ruth; Boniolo, Paul; Dalle, Pablo & Elbert, Rodolfo. (2005). *TITULO: Manual de Metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina.: CLACSO.

Sevilla. (1991). *Tesis de investigación*. En: [http://catarina.udlap.mx/u\\_d-l\\_a/tales/documentos/lps/gonzalez\\_c\\_ci/capitulo1.pdf](http://catarina.udlap.mx/u_d-l_a/tales/documentos/lps/gonzalez_c_ci/capitulo1.pdf).

Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). *Self concept: Validation of construct interpretation. Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441. . En:  
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>.

Silk, J., Morris, A., Kanaya, T. & Steinberg, L. . (2003). *Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? Journal of Research on Adolescence*, 13, 113-128. . En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Silk, J., Morris, A., Kanaya, T. & Steinberg, L. (2003 ). *Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? Journal of Research on Adolescence*, 13, 113-128. . En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Smetana, J.G. & Gaines, C. (1999). *Adolescent-parent conflict in middle-class African-American families. Child Development*, 70, 71447-1463. En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Smetana, J.G. (2005 ). *Adolescent-parent conflict: Resistance and subversion as developmental process. En L. Nucci (Ed.), Resistance, subversion, and subordination in moral development. Mahwah, NJ: Erlbaum.* : En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Smetana, J.G. (2005). *Adolescent-parent conflict: Resistance and subversion as developmental process*. En L. Nucci (Ed.), *Resistance, subversion, and subordination in moral development*. Mahwah, NJ: Erlbaum. En: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

SNP-ICFES. (1994). *Información General sobre los Exámenes de Estado para ingreso a la Educación Superior*. Santafé de Bogotá.: En: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08\\_09eva-inst.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08_09eva-inst.pdf).

Soneira, A. (2006). *La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss*. En Irene asilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa (pp. 153 - 173)*. España.: Gedisa.

Sorkhabi, N. (2005). *Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures: Analysis of cultural explanations of parent socialization effects*. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 552-563. En: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Stattin, H. & Kerr, M. (2000). *Parental monitoring: A reinterpretation*. *Child Development*, 71, 1070-1083. En: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Steinberg, L. . (2001). *We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. Journal of Research on Adolescence, 11, 1-19.* . En:  
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>

Steinberg, L. & Silk, J. S. . (2002). *Parenting adolescents. En I. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting (Vol. I Children and parenting).* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.:  
En:<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chicas>.

Stinggins, R. (2008). *Assessment Manifiesto: A callfor the Development of Balanced Assessment Systems.* Portland.: ETS-ATI.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, Contus/Facultad de Enfermería-Universidad de Antioquia.* Bogotá.: En:  
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet->  
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet->  
ProcedimientosMetodologicosBasicosYHabilidadesDeII-3834350.pdf.

Stryker, S. (1964). *The interactional and situational approaches. En T.H. Chris tensen (Ed.), Handbook of marriage and the family.* Chicago: McNally.: En:  
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet->  
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet->  
LaAportacionALaPsicologiaSocialDelInteraccionismoS-3268858%20(1).pdf.

Susinos, R.T. & Rodriguez, H.C. (2011). *La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación..* Zaragoza. España.: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 25, núm. 1, abril, 2011, pp. 15-30.

Taylor S.J., Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* . Barcelona España. : Ed. Paidos, SAICF.

Tobón, Sergio. (2010). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos.* Madrid.: Grupo CIFE.

Toledo, U. (1997). *Giambatista Vico y a Hermenéutica Social. Cuaderno de Filosofía N° 15.* Concepción.: Universidadde Concepción.

Vasco, C.E. (2003). *Estándares básicos de calidad para la educación.* México.: Mimeo.

Vásquez, F. (2005). *Pregúntele al ensayista.* . Bogotá.: Kimpres.

Veintimills, B. Victor Manuel. (2011). *La interacción social y su repercusión en el interaprendizaje de los alumnos de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Estatal de Santa Elena.* Santa Elena - Ecuador.: En: <https://es.slideshare.net/victor2871/tesis-interaccin-social>.

Vigotsky, Lev, S. (1979). *“El desarrollo de los procesos psíquicos superiores”.* Barcelona.: Crítica.

Vila Mendiburu, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad. Cuadernos de educación.* . Barcelona.:  
Universidad de Barcelona. Horsori.

Villalta, M., Tschorne, P., Torrente, M. ( 1989). *Los padres en la escuela.* . Barcelona. : Laia.

Vispoel, W. (1995). *Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. Journal of Educational Psychology, 87 (1), 134-153.* En:  
[http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818.](http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818)

Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona.: Editorial  
Crítica.

\_\_\_\_\_. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Buenos Aires.:  
Grijalbo.

Woolfolk Hoy, A. y Tschannen-Moran. (1999). *Implications of cognitive approaches s to peer learning for teacher education. En A. O'Donnell y A. King(eds.), Cognitive perspectives on peer Learning (pp. 257-284).* . Mahwah, NJ.: Erlbaum. En:  
[https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf.](https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf)

Zabalza, M.A. (1990). *Diseño y desarrollo curricular.* España.: Ill1prill1e PENALARA. 28940  
Fuenlabrada (Madrid).

Zapata Villareal, J. E. (s.f.). *Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en la interacción maestro-alumno. Un estudio de etnográfico*. Guadalajara, México.: Universidad de Guadalajara, México. En:  
<http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>.

Zorich, S. y Reynolds, W. (1988). *Convergent and discriminant validation of a measure of social self- concept. Journal of Personality Assessment, 52 (3), 441-453*. En:  
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>.

## ANEXOS

### Anexos 1. Entrevista en profundidad egresado.

<b>Temas</b>	<b>Preguntas orientadoras</b>
Prueba estandarizada saber 11° (emociones)	¿Cómo te sentiste durante la preparación de la prueba saber 11°, teniendo en cuenta las exigencias de la Institución y de los padres de familia?
Tensiones y contradicciones (expectativas)	¿Si no hubiese existido el programa del Gobierno Nacional “ser pilo paga” como hubieses asumido la prueba saber?
Prueba estandarizada saber 11°	¿Qué opinas de las prueba saber 11°?
Prueba estandarizada saber 11° (emociones)	¿Cuáles fueron esos sentimientos y emociones durante la preparación de la prueba Saber 11ª?
Interacción escolar (Relaciones)	¿Cómo fue tu relación con los compañeros de estudio durante toda esa preparación?
Interacción escolar (relaciones)	¿Cómo fue tu relación con tus padres durante esta preparación?
Interacción escolar (relaciones)	¿Cómo fue tu relación con los docentes durante esta preparación?
Prueba estandarizada saber 11°	¿Qué vacío te dejó esa preparación, que faltó en grado 11°?
Prueba estandarizada saber 11°	¿Qué recomendaciones nos darías frente a la preparación de la prueba saber 11°?

Fuente: Cordero y Pérez, 2017.

## **Anexos 2.Observaciòn participante.**

### **CLASE DE PREICFES- INGLES GRUPO EDUCATIVO HELMER PARDO**

El día sábado 8 de Abril de 2017, siendo LAS 8:00 am en el aula de grado 11-1 El docente de Inglés inicia dando unas orientaciones sobre la temática; utiliza como herramientas el video beam, tablero y portátil; mientras tanto los estudiantes están ubicados de manera tradicional, con sus materiales de trabajo como son cuadernos, lapiceros, texto.

Cuando el docente está explicando la temática se puede observar que algunos estudiantes bostezan, otros se arreglan el pelo, se rascan la cabeza, se estiran y apoyan las manos en la nuca, se tapan la boca con la mano; se puede notar que la sentada durante la clase es relajada y bastante acomodada. La mayoría apoyan la mandíbula inferior en su mano; algunos lo hacen en la palma de la mano y otros con el puño cerrado; este gesto se observa repetitivamente durante toda la clase; otros estudiantes apoyan el codo en el brazo de la silla inclinando la espalda; la mayoría entrelazan los dedos de las manos y juegan con ellas; también se notan a los estudiantes atentos observando la proyección y siguiendo las orientaciones del docente en cuanto la pronunciación sugerida.

Durante la clase el docente se mantiene en el mismo sitio al lado derecho de la diapositiva proyectada; cuando el docente interactúan con ellos a través de una canción llama la atención del 100% del grupo y esto permite que los estudiantes se acomoden a una mejor disposición de escucha, presentándose sonrisas y aceptación; luego de dos minutos los estudiantes vuelven adoptar los mismos gestos descritos.

Por otra parte se puede observar que la participación de los estudiantes es nula, ya que se limitan hacer lo que dice el docente, sin presentarse preguntas o comentarios.

**Anexos 3. Grupo de discusión docente.**

<b>Temas</b>	<b>Preguntas orientadoras</b>
Prueba estandarizada saber 11°	¿Creen ustedes que se le está dando buen manejo a la preparación de la prueba saber 11°, teniendo en cuenta el tiempo de permanencia, exigencias de los estudiantes, distribución de carga docente?
Interacción escolar (comunicación)	¿Además de los conocimientos impartidos por ustedes, se crean espacios de reflexión, dando oportunidad a que el estudiante exprese libremente sus pensamientos e ideales?
Interacción escolar (enseñanza)	¿Creen ustedes que los estudiantes les entienden las explicaciones de los temas vistos en clase y que criterios tienen para decir que en verdad les entienden?
Interacción escolar (Relaciones)	¿Cómo es la relación entre los compañeros de equipo de trabajo docente durante la preparación de la prueba saber 11°?
Interacción escolar (Relaciones)	¿Conoce a sus estudiantes de grado 11° en cuanto a sus fortalezas y limitaciones?
Prueba estandarizada saber 11° (Educación para la vida)	¿Qué estrategias implementa para formar integralmente a sus estudiantes de grado 11°?
Interacción escolar (Relaciones)	Durante el proceso de preparación para la prueba SABER, ¿qué cambios han tenido los estudiantes con relación a su conducta?

Fuente: Cordero y Pérez 2017.

**Anexos 4.** Grupo de discusión padres de familia.

<b>Temas</b>	<b>Preguntas orientadoras</b>
Prueba estandarizada saber 11°	¿Creen ustedes que se le está dando buen manejo a la preparación de la prueba saber 11°, teniendo en cuenta el tiempo de permanencia, exigencias de los estudiantes?
Interacción escolar (Relaciones)	¿Cómo perciben a sus hijos, respecto a las emociones, responsabilidades, expectativas, frente al reto de la prueba saber 11°?
Prueba estandarizada saber 11° (Educación para la vida)	¿Creen ustedes que se ha limitado los espacios de compartir en familia y de tocar temas que son importantes dentro de la formación integral como son: la exploración de la sexualidad, factores de riesgo, vulnerabilidad, entre otros?
Interacción escolar (Relaciones)	¿Qué opinan de los docentes que están a cargo de la preparación de la prueba saber 11°, Y que escuchan de sus hijos frente a los docentes?
Interacción escolar (Relaciones)	¿Cuáles son las preocupaciones, angustias, tensiones, temores que sus hijos les han expresado?
Prueba estandarizada saber 11°	¿Qué recomendaciones darían para mejorar la preparación y resultados de la prueba saber 11°?

Fuente: Cordero y Pérez. 2017.

## **Anexos 5. Auto observaciones.**

### **AUTO OBSERVACIÓN 3**

1. Me siento una persona capaz, con actitud y conocimiento para alcanzar sus expectativas aunque tenga que dar mucho de mí y por ello me siento cansado, estresada pero nunca aburrida de mi vida al contrario estoy feliz y agradecida con lo que tengo y lo que me hace falta. Me siento con ganas de descansar, pasar más tiempo en mi casa porque no!!..

Dormir que mis horas de clases no se extiendan hasta las seis, quiero olvidarme del mundo por un momento, por un momento olvidarme de todo y volver a lo cotidiano. Me siento una carga para mi papa, se encuentra muy cargado con todo el asunto de dinero en el colegio y más necesidades, no quiero tener que pedirle tanto y verle esa cara de preocupación por conseguir, quiero más tiempo para mí como persona .

FALCOL

2. Me siento bien, no tengo porque quejarme mientras tengo el privilegio de aprender y salir de la ignorancia y poder sobrevivir en la sociedad la verdad estoy bien pero no completamente, me gustaría poder jugar basquetbol más seguido para mejorar más y ser el puro amo y también ver anime más seguido.

NIGGA

3. El proceso no ha sido algo fácil pero es satisfactorio ver que los esfuerzos den buenos resultados, sé que como grado 11 vamos hacer el mejor. Siento ansias y expectativas acerca de la prueba icfes, pero confiando en Dios y en el trabajo con la empresa de preicfes nos va a ir bien si

Dios quiere. Si nos llegamos a alcanzar becas, al menos obtener buenos resultados para cumplir nuestros sueños y metas. Entrando a las mejores universidades del país.

EGA

4. Tengo miedo, siento que mi puntaje no me va alcanzar, la prueba se acerca y tengo mucho miedo. He dado mucho de mí, he aprendido mucho, pero siento que no me va alcanzar, aunque dicen que mis puntajes prometen una beca yo siento que no podre. Tengo miedo de ilusionarme, de planear las cosas y que no salga lo que espero. No quiero desilusionar a mi papa ya que él cree y confía mucho en mí, tampoco quiero decepcionarme a mí misma.

Las cosas son difíciles, aunque no imposible, pero me da miedo equivocarme, ya queda poco tiempo y lo que no hice todos estos años no podré hacerlo en estos tres meses que quedan. Mi meta es ser alguien en la vida y llenar de orgullo a mi familia, por eso tengo tanto miedo. No quiero equivocarme, no quiero dar una mala noticia, ni decepcionar a nadie.

OCASO.

5. Hasta el día de hoy me siento diseccionado, porque son tantas las cosas de mí alrededor que me hacen sentir mal con migo mismo. Diariamente estoy en constante conflicto en mi ambiente familiar, escolar.

ATT HIJO DE MAMA