

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN RELACIÓN AL ALCANCE DE  
LAS PRUEBAS SABER EN EL DESARROLLO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE

SOCIAL REPRESENTATIONS OF EDUCATIONAL ACTORS IN RELATION TO THE SCOPE OF THE  
SABER TESTS IN THE ACADEMIC DEVELOPMENT OF THE STUDENT

Yitney Osma Cubides

Yitny-4@hotmail.com

Código ORCID: 0000-0002-5977

RESUMEN

Buscando analizar los ejercicios que se desarrollan dentro del aula, revisando los enfoques y la perspectiva de los diferentes actores educativos en relación a las pruebas saber, este proceso se planteó como objetivo generar fundamentos teóricos a partir de las representaciones sociales de los actores educativos en relación al alcance de las pruebas saber en el desarrollo académico del estudiante de grado undécimo mediante el estudio de las percepciones e impacto dentro del contexto académico social. Esto mediante una metodología basada en los parámetros del paradigma investigativo interpretativo y un enfoque cualitativo para la obtención y exposición de ideas y suposiciones que permitieran mediante un grupo focal, una entrevista a docentes y el desarrollo de un formato de observación aplicados a 8 docentes y 15 estudiantes pertenecientes al grado undécimo de una institución oficial de Piedecuesta, establecer diversos fundamentos teóricos en relación al alcance de las pruebas saber en el desarrollo académico del estudiante desde el estudio de las percepciones e impacto dentro del contexto académico social a partir de las representaciones sociales de los actores educativos teniendo en cuenta el surgimiento de habilidades que se relacionan con una educación que trasciende en la adquisición de aprendizajes significativos.

Palabras clave: Representaciones sociales, Actores educativos, Pruebas saber, Aprendizajes.

## ABSTRACT

Seeking to analyze the exercises that are developed in the classroom, reviewing the approaches and perspective of the different educational actors in relation to the knowledge tests, this process was proposed as an objective to generate theoretical foundations from the social representations of the educational actors in relation to within the reach of the tests to know in the academic development of the eleventh grade student by studying the perceptions and impact within the social academic context. This through a methodology based on the parameters of the interpretative investigative paradigm and a qualitative approach to obtain and expose ideas and assumptions that would allow through a focus group, an interview with teachers and the development of an observation format applied to 8 teachers and 15 students belonging to the eleventh grade of an official institution of Piedecuesta, establish various theoretical foundations in relation to the scope of the tests to know in the academic development of the student from the study of perceptions and impact within the social academic context from the social representations of educational actors taking into account the emergence of skills that are related to an education that transcends the acquisition of significant learning.

Keywords: Social representations, Educational actors, Knowledge tests, Learning.

## INTRODUCCIÓN

En primer lugar se expone el planteamiento de un proceso investigativo que se orienta a la formulación de fundamentos teóricos a partir de las representaciones sociales de los actores educativos en relación al alcance de las pruebas saber en el desarrollo académico del estudiante de grado undécimo mediante el estudio de las percepciones e impacto dentro del contexto académico social, esto se formula teniendo en cuenta que, el surgimiento de habilidades está relacionado con el movimiento que difunde una educación que trasciende en la adquisición de aprendizajes significativos.

De ahí que, buscando fundamentar la idea central de este proceso investigativo, se toman diversos referentes teóricos e investigativos que a nivel internacional, nacional y local sirven de base para la estructuración del proceso en cuestión. De igual manera, se toma como aspecto pedagógico el modelo constructivista, por cuanto según Vygotsky (1998) se basa en establecer que el proceso de enseñanza es percibido y realizado como una técnica dinámica, participativa e interactiva, para que la comprensión sea una auténtica creación operada a través del individuo que aprende. De tal forma que, este modelo se aplica como una idea didáctica en la enseñanza orientada a la acción. Adicional a ello, se toma la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel, por cuanto en esta se resalta la importancia de conocer el aprendizaje que deja consigo cada situación, diferenciándolo de la memorización, ya que para que el saber hacer sea sustancial, debe estar integrado al conocimiento que posee el educando sobre la situación, esto quiere decir que le interese o se involucre con ella (Ausubel, 1983).

Por otra parte, este proceso se basa en los parámetros del paradigma investigativo interpretativo y un enfoque de investigación teórica cualitativa, por cuanto estos se toman como un vinculado de estrategias de estudio que pueden utilizarse para conseguir un enfoque corriente del proceder y la noción de los individuos sobre un tema seleccionado. Asimismo, se toma como muestra a 8 docentes y 15 estudiantes, tomando 5 de cada uno de los tres cursos del grado undécimo de una institución oficial de Piedecuesta, Santander, además, se aplicarán tres instrumentos (grupos focales, entrevista a docentes y un formato de observación) tras los cuales se busca establecer las representaciones sociales en relación al alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del estudiante de grado undécimo. El presente artículo presenta los elementos propios de una estudio en desarrollo o intención investigativa, por tanto, se exponen algunos aspectos del objeto de estudio, fundamentos teóricos y metodológicos.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Buscando fundamentar la idea central de este proceso investigativo orientado al reconocimiento de las representaciones sociales de los actores educativos en el desarrollo académico del estudiante en relación a las pruebas Saber, se toman los siguientes fundamentos teóricos que sirven de base para la estructuración del proceso en cuestión:

## Modelo pedagógico constructivista

En la Educación del Siglo XXI, los docentes deben tener en cuenta fundamentos que les permitan ofrecer a los estudiantes la adquisición de conocimientos por lo cual se toma el modelo pedagógico constructivista, cuyos rasgos están “orientados a sus necesidades, ya que, cada educando tiene una forma única de entrenamiento, un modo específico de información y construcción de la verdad” (Vygotsky, 1998, p.152). Por lo tanto, este modelo se lleva a cabo a través de estrategias pedagógicas únicas en su tipo, que se pueden documentar extensamente, incluyendo la adquisición colaborativa de conocimientos, el dominio en contexto, el dominio significativo, la obtención total basada en problemas y basada en riesgos, y la educación basada totalmente en las habilidades, entre otras que han surgido desde la intervención de la estadística y la tecnología.

De esta manera, el modelo constructivista concibe la enseñanza como una actividad esencial y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica, si en algo se diferencia este modelo de los demás, es en la forma en que se perciben los errores garrafales, como marca registrada y analizador de tácticas intelectuales, “para el constructivismo adquirir conocimiento es arriesgarse a cometer errores (ir de un lugar a otro), muchos de los errores cometidos en condiciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos” (Piaget y Vigotsky, 2012, p.238). Es por ello que, la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos, es más bien el empleador de métodos de apoyo que permiten a los estudiantes construir sus propios conocimientos.

Por lo tanto, en consonancia con Fuenmayor y Silva (2009), el constructivismo como teoría y método de enseñanza plantea que los estudiantes interpretarán las estadísticas, comportamientos, actitudes, así como las habilidades que hayan obtenido previamente, con el fin de obtener un gran aprendizaje, que surge del incentivo para aprender. Así en este modelo, el alumno es dinámico, pensante y responsable, ya que es el principal agente que actúa en la búsqueda de la construcción del conocimiento y el docente es el responsable, conservando un excepcional potencial de atracción y respeto a través de la opinión del contrario, para confrontar, configurar, consensuar y conformar la pericia que integra tanto el modelo de los educandos como el del formador (Bernheim, 2011).

Así, Quiñones (2005) afirma que, en relación con el constructivismo “básicamente se puede decir que el carácter, tanto en los factores cognitivos y sociales de la conducta como en los afectivos, no siempre es un mero hecho del entorno. ni un resultado final limpio de sus inclinaciones internas” (p.41), por lo cual, cada día se produce una construcción propia por la interacción entre estos factores. De ahí que, el alumno se convierte en el protagonista del método educativo y el docente necesita diseñar las técnicas en cada curso de acuerdo con los sistemas intelectuales y el saber hacer previo de cada alumno, quien debe hacer propuestas basadas principalmente en lo investigado, en relación con el hecho en que opera. Finalmente, este modelo se enfoca en nuevos desarrollos bajo una versión en la que el educando siente que la información que recopila es crucial para sus prácticas sociales, produciendo así una renovación poderosa de la enseñanza en todas las áreas de formación.

## Teoría de aprendizaje significativo de Ausubel

En este orden de ideas, el proceso investigativo toma la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel (1983) como fundamento teórico, por cuanto este autor “toma en consideración que el aprendizaje de conocimientos se basa en lo ya reconocido por delante. Es decir, la construcción de la comprensión comienza con nuestro registro de actividades y artilugios a través de ideas que ya tenemos” (p.816). esto quiere decir que lo que se estudia mediante la construcción de una red de estándares permite la obtención de nuevos conocimientos a partir de los

existentes. De ahí que, la teoría de aprendizaje de Ausubel establece que los nuevos principios se deben descubrir a partir de la relación con otros conceptos o ideas más integradoras, ya que, estos principios o pensamientos más inclusivos son los organizadores del desarrollo (Ausubel, 1983). En cualquier caso, el individuo está diseñado para conocer nuevos registros.

De esta forma, en concordancia con Sánchez (2019), cada alumno versionará y construirá sus propios registros a través del descubrimiento y contacto directo de aprendizajes para ser reconocidos en condiciones precisas, así, la posición del formador se transformara y se enfocara en inspirar, orientar y catalizar la técnica de aprendizaje, concibiendo la relación de enseñanza y aprendizaje como procesos complementarios, y la relación docente-alumno como método de debate, cooperación y apertura perdurable, por lo que este mismo debe alentar a sus estudiantes a desarrollar constantemente procesos que le permitan obtener un aprendizaje significativo.

De esta manera, Ausubel (1983) permite esbozar que el estudiante a partir de procesos evaluativos masivos que se compongan de elementos que lleven al estudiante a identificar sus presaberes estaría en la capacidad de examinar una cadena de factores que deben ir junto con su grado de superación, sin embargo, existen otros más allá de su alcance que pueden ser asimilados con la ayuda de alguien superior. Esta fase entre lo que el alumno puede estudiar por sí mismo y lo que debe examinar con ayuda es a lo que se le denomina el área de desarrollo próximo (López, 2019). Por lo tanto, esta teoría es la más indicada para fundamentar la investigación en cuestión, porque define un ámbito en el que el movimiento del docente tiene un impacto totalmente importante y el desarrollo de procesos de aprendizaje significativos promueven la obtención de resultados favorecedores en cuanto a las pruebas que se aplican dentro y fuera del aula promoviendo así la mejora de los sistemas intelectuales dentro del estudiante para que pueda construir conocimientos válidos y eficaces.

### Las pruebas Saber en Colombia

Inicialmente, es apropiado hablar de la historia de las pruebas saber, las cuales aparecieron en 1968, bajo el mando del Servicio Nacional de Exámenes el cual realizó los primeros Exámenes Nacionales de Colombia, en los que se evaluaron los siguientes componentes: aptitud matemática, aptitud verbal, razonamiento abstracto, relaciones espaciales, ciencias sociales y filosofía, química, física, biología e inglés (Díaz y Gutiérrez, 2019). Para este mismo año se crea el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, como entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional.

Desde ese momento hasta el año 1980, mediante el Decreto 2343, se regulan las pruebas estatales para el ingreso a escolaridad, esto debido a que, hasta ese año, la realización del examen de ingreso de ser voluntaria, pasando a ser un requisito obligatorio para todos los graduados para ingresar a cualquier programa de pregrado dentro del territorio nacional (Ríos, 2018). Sin embargo, no fue hasta 1990 cuando los resultados de las Pruebas de Estado dejaron de tener fines eminentemente selectivos, pasando a ser utilizados como parte de las estrategias para potenciar la grandeza del sistema educativo. Así, con la Ley 30 de 1992, de reforma de la educación superior, se ratificó el Examen de Estado como requisito obligatorio.

En ese orden, en 2009, mediante el Decreto 5014, se realizó una reforma estructural del ICFES, con el fin de convertirlo en un organismo autónomo, adscrito al Ministerio de Educación Nacional (Samacá, 2019). A partir de entonces, se sustituyeron los antiguos “Exámenes ICFES” (como se conocía al examen de grado), así como los antiguos ECAES (examen con el que se evaluaba a los estudiantes), y se creó el sistema de exámenes Pruebas Saber, cubriendo todo el espectro de la educación en Colombia, desde la educación primaria, pasando por la educación secundaria, la educación técnica y tecnológica hasta la educación superior.

Por lo tanto, en la actualidad el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación es la institución oficial delegada para la estructuración y aplicación de la evaluación a nivel nacional en Colombia. A partir de éste, se evalúan diversos grados en primaria, secundaria, media y profesional (Castellanos, 2001). Es así que, con base en los lineamientos de competencias del Ministerio de Educación Nacional, la funcionalidad del Icfes es sólo evaluativa. Aunque están delegados aplicar las políticas públicas que se requieren basados en los resultados de las pruebas, aunque, este instituto debe ir más allá de dar resultados involucrándose con la concientización sobre el buen uso de la información (Barón et al., 2014). De ahí que, las pruebas Saber en Colombia se constituyen como un insumo esencial para ayudar a la optimización de la enseñanza.

Asimismo, según López (2013) “previo a resaltar todo por lo cual se tendría la posibilidad de aprender de este tipo de pruebas, se necesita destacar las situaciones negativas que se deben tener en cuenta dentro de las intuiciones educativas” (p.51). Esto se formula referente a la interacción de la disposición de la instrucción con la prueba, ya que los análisis proporcionan cuenta de unas competencias concretas enmarcando todo lo cual se puede comprender como calidad de la enseñanza. No obstante, según Mena (2018) “la trascendencia de estas pruebas a nivel nacional radica en cuantificar el grado y las diferencias en que los alumnos saben de dichos contenidos como una condición fundamental para dialogar ese nivel de calidad esperado” (p.21). Adicional a ello, se debe recordar la naturaleza observacional del análisis. Aunque sea una aclaración innecesaria para un público técnico, es fundamental aterrizarlo para todas las pruebas, ayudando de esta forma a conocer el grado de manejo y las diferencias en entre contextos.

Por otra parte, es importante mencionar que el ICFES por medio de las pruebas Saber evalúa los mismos contenidos para todos y garantiza que las pruebas posean los mismos componentes a nivel nacional (ICFES, 2021). Así, las Pruebas Saber se catalogan como evaluaciones que tienen que rendir todos los estudiantes durante o al finalizar el curso lectivo, según los estándares establecidos, los cuales se basa en una prueba de carácter nacional que se encamina a que todos los alumnos del país que cursen los grados académicos exigidos por las pruebas, puedan manifestarse mediante los resultados de las mismas (Melo et al., 2018). Por lo que esta se constituye en una vía para valorar habitualmente la enseñanza en Colombia desde una particularidad que se basa en contestar cuestionarios de respuesta múltiple.

De esta forma, Burbano (2021), confirma que “la mayor parte de las universidades utilizan los resultados de las pruebas Saber, como un criterio específico, para el ingreso de estudiantes universitarios” (p.75). Finalmente, estas pruebas nacionales permiten hablar de un discernimiento normalizado que ha definido el Ministerio de Educación Nacional para evaluar su disposición educativa y ofrecer cauciones a la enseñanza preeminente desde diferentes grados académicos, buscando analizar si los estudiantes están capacitados para competir con base en las transformaciones que surgen laboralmente a nivel mundial.

### Las pruebas Saber para la educación

Las Pruebas Saber en la educación, poseen como fin primordial contribuir al progreso de la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje por medio de la ejecución de valoraciones periódicas que valoren el progreso de capacidades de los alumnos. De ahí que, dichos exámenes, miden los conocimientos obtenidos en las áreas básicas del entendimiento, sin identificar la integridad de aquellas capacidades que puede tener una persona al graduarse de la escuela, lo que conlleva a los colombianos a ser catalogados según los criterios interpuestos con base en los resultados (James, 2020).

De igual manera, desde el contexto académico las consecuencias de estas valoraciones y el estudio de componentes han logrado transgredir los trabajos de los alumnos, permitiéndole a las instituciones educativas, las secretarías de enseñanza y el MEN detectar destrezas, capacidades y valores que los estudiantes despliegan a lo largo de su camino estudiantil (Delgado, 2016). Es así que, es importante aludir que las pruebas saber comprenden diversos tipos de exámenes que se estructuran y aplican a diversos grados académicos.

De ahí que, en primer lugar, se encuentran las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, las cuales se catalogan como aquellas que buscan evaluar las competencias básicas de los estudiantes, desde procesos de educación poco complejos y con base en los estándares de calidad interpuestos por el MEN para establecer el nivel académico de la institución y la calidad en sus procesos educativos. Sumado a ello, se encuentra la Prueba Saber 11°, una valoración del grado de Enseñanza Media que se ordena con las estimaciones de la Enseñanza básica a fin de dar pesquisa a la sociedad educativa sobre el progreso de las aptitudes que un alumno debe desarrollar a lo largo de su historia estudiantil (ICFES, 2021).

Adicional a ello, es de resaltar que la prueba Saber 11° tiene como propósitos: revisar el grado de progreso de capacidades en estudiantes que se encuentran próximos a culminar el grado 11 de la enseñanza media; brindar información a las Instituciones Educativas sobre las capacidades de los postulantes para ingresar a carreras técnicas, tecnológicas o periciales; ofrecer estadísticas para ser utilizadas como base para aplicaciones de nivelación instruccional y la deserción, monitorear la calidad de los entrenadores en los establecimientos educativos y, posteriormente, servir como fuente de estadísticas para el método de enseñanza de señales de alta calidad, permitiendo al mismo tiempo establecer normas educativas a nivel nacional, territorial e institucional.

De igual forma, se encuentra el cheque Saber TyT, que surge para evaluar las capacidades estándar universales y específicas de los estudiantes universitarios de carreras técnicas y tecnológicas que hayan aprobado el setenta y cinco% de los créditos educativos (ICFES, 2021). Asimismo, está la prueba Saber Pro, un examen respetable y obligatorio que tiene como objetivo confirmar las habilidades de los estudiantes que están en el último año de programas educativos de pregrado en instituciones educativas profesionales (MEN, 2020).

Con base en lo anterior, es apropiado mencionar que las pruebas Saber conllevan a una fase de consolidación de las evaluaciones externas como herramientas fundamentales de cualquier política de mejora de la calidad de la instrucción. Finalmente, estas pruebas se toman como instrumentos que aprueban diagnosticar, de forma habitual y con alusión a juicios específicos, cómo anticipan los alumnos en el progreso de las competencias básicas, con las cuales van a poder edificar su cabida para entender el planeta, transfigurar y participar rápidamente en la comunidad.

### Importancia social de las pruebas Saber

Las pruebas Saber, son tal vez uno de los procesos evaluativos más decisivos tanto para los establecimientos educativos como para los estudiantes (Jiménez y Covans, 2017). Esto debido a que estas pruebas son de carácter obligatorio, como requisito de análisis, verificación, medición de las instituciones y en algunos casos de admisión para otras instituciones. Es por ello, que la sociedad las toma como un tipo de examen que permite reconocer el desarrollo de las capacidades básicas de los alumnos y el análisis de los componentes que quebrantan en sus logros (Araujo y Martuccelli, 2010).

Es por ello que su importancia radica en que gracias a su estructuración es posible la identificación de las ventajas y las desventajas que tienen los procesos académicos que se llevan a cabo en los diferentes establecimientos educativos. Castellanos (2001) permite comprender cómo este tipo de pruebas deben ser vistas desde un análisis sobre los métodos académicos y orientarse hacia una postura social que permita establecer, la necesidad de estructurar planes académicos en torno a situaciones académicas específicas que, con base en los estándares interpuestos por el MEN, lleven a los estudiantes a enfrentarse a pruebas que estén compuestas por escenarios que se presentan en su vida cotidiana permitiéndoles así, evidenciar que los aprendizajes adquiridos dentro de las instituciones educativas pueden contribuir a la solución de situaciones de su diario vivir y, desde las mismas, lograr conceptualizar procedimientos de mejora en sus respectivos espacios de actuación.

Adicional a ello, según diversos autores como Barón et al. (2014) dejan ver que la ejecución de unas buenas pruebas Saber, y la producción de unos excelentes efectos que deberían ser vistos por los alumnos como la mejor transformación a futuro, pues sus bienes no únicamente se verán al corto plazo, sino por igual al mediano y extenso plazo, he allí la efectiva trascendencia de estas pruebas. A partir de esto, en Colombia se busca establecer el potencial de la evaluación para ayudar a la optimización de la calidad educativa, esto esperando comprender que las pruebas estandarizadas son un insumo importante que posibilita la comparación equitativa de diferentes alumnos (MEN, 2020).

Por lo tanto, este tipo de procesos permite medir a todos los estudiantes con la misma regla posibilitando saber cómo están, cómo se diferencian y, por consiguiente, dónde y qué deben priorizar tanto los entes encargados de supervisar y organizar los diversos lineamientos y procesos académicos que se promueven en los establecimientos educativos. Por esto, es necesario resaltar la condición observacional y no empírica, de las pruebas Saber y su consiguiente complejidad para encontrar efectos causales, ya que, si bien se logran cuantificar las diferencias, la sencilla observación de las brechas no permite establecer las representaciones sociales de los actores principales del proceso educativo.

### Componentes evaluativos de las pruebas Saber

Los componentes evaluativos de las pruebas Saber parten de la estructura de una evaluación de competencias simples bajo el ordenamiento del Ministerio de Educación Nacional basado totalmente en las Normas Básicas de Competencias. Concibiendo una competencia como una experiencia flexible que puede estar al día en diversos entornos, además de la característica de utilizar la experiencia en situaciones únicas en las que se descubre (Rojas, 2015).

Por lo tanto, es pertinente resaltar que las evaluaciones Saber 3° examinan las competencias de Lenguaje y Matemáticas, Saber 5° y 9° examinan Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas. Una vez que hablamos de evaluación por competencias, estas se enfocan en el manejo de la información y capacidades de diversa índole, de esta manera se contemplan competencias comunes y no establecidas, por lo que es más factible aprehender las primeras como capacidades cognitivas y metacognitivas centradas en las reacciones y valores que ayudan a realizar una actividad, y, las que no ocurren regularmente a las establecidas dentro de los simples requisitos conceptuales de las 5 competencias evaluadas (Aragón et al., 2021).

Asimismo, las pruebas Saber 11° examinan Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanía, Ciencias Naturales e Inglés. Estas se realizan en referencia a la comprensión y los talentos obtenidos por los estudiantes a lo largo de su formación educativa (MEN, 2020), este examen no solo evalúa cómo se interiorizan las ideas en algún momento del proceso instruccional sino también las habilidades que poseen los alumnos para despejar

distintas situaciones complejas cercanas a su entorno a partir de las superficies evaluadas al finalizar el grado 11 de la formación secundaria, dichas habilidades se toman con base en los estándares conceptuales estipulados por el Ministerio de Educación de Colombia.

Por otra parte, con respecto a los otros tipos de pruebas Saber cómo las T y T y PRO, se usan categorías de percepción y de información socioeconómica, ejemplificando y proponiendo cuestionarios compuestos por interrogantes asociados con las carreras académicas que se evalúan, para conocer reacciones ciudadanas a partir de contextos diversos (Grajales, 2013). Así, esta forma de evaluación se instala como un detalle importante para incrementar la calidad, la cual es un componente del proceso académico, por cuanto presenta varios estilos de datos que permiten analizar alternativas basadas en obtener mayor conocimiento y además comprender las técnicas de enseñanza que no se visualizan sin su utilidad (MEN, 2020).

En definitiva, hacer un uso pedagógico de los resultados de la evaluación hace viable orientar las labores de los establecimientos, docentes y escolares para lograr mejoras importantes. Aquí es donde se evidencia la importancia de evaluar, a partir de un instrumento social, que permita mejorar el conocimiento y los procesos que ocurren en el aula, dentro de un proceso de revisión de calidad que las instituciones educativas buscan reforzar mediante la combinación de estándares primarios, evaluación y diseño de procesos y uso de planes de desarrollo institucional.

#### Evaluación de los aprendizajes

Tomando en consideración la posición de autores como Ariza y Rojas (2021) quienes manifiestan que, sin entenderlo, los estamentos tienden a concebir las pruebas masivas como en este caso las pruebas Saber bajo posiciones antagónicas, de tal manera que al enfatizar uno de los factores descuidan el contrario, afirmando que desde la “pedagogía integral del desempeño”, se enfoca en la eficiencia y en los resultados educativos, evidenciados a través de signos precisos, que funcionan desde una teoría técnica que involucra la visibilidad del conocimiento y el uso de fuentes que con las estrategias de escolarización.

De esta manera, siguiendo a Grisales (2021), es posible plantear que, la docencia se ve restringida y muchas veces aplastada por una preferencia simplista de juntar a los estudiantes para los exámenes nacionales, por lo que se le puede dar mayor importancia a la ubicación que la organización ocupa en sus intermediaciones o como es el caso en el escenario nacional, que por la formación de personas que reflexionen, supongan, interroguen, que decidan investigar, profundizar e innovar en línea con sus aficiones, que a la larga desarrollaran proceso pedagógicos netamente mecanizados en tono a situaciones que aunque se relación con el entorno no le permiten a los estudiantes desarrollar habilidades creativas e interactivas (García et al. , 2019).

Por lo tanto, es de resaltar que, para autores entre los que se encuentran Collazos et al., (2020) evaluar y analizar la calidad de la educación para contar con la responsabilidad de las consecuencias, requiere de una serie de indicadores cualitativos que complementen los cuantitativos dentro de las pruebas saber, para poder realizar mediciones a nivel nacional en grados académicos específicos, estableciendo mecanismos para el análisis local de los resultados estudiantiles. De tal manera que, se reconoce la importancia del crecimiento de las estructuras de evaluación del desempeño estudiantil desde diferentes factores asociados con el progreso del grupo (Rincón et al., 2020).

Finalmente, se destaca el deseo de potenciar el uso y conversación de las estadísticas adquiridas dentro de las estrategias de evaluación y dimensionamiento que traen consigo las pruebas saber. Así, las estructuras de evaluación pasan a considerarse fundamentales para diagnosticar las deficiencias de conocimiento, las dificultades con las que los estudiantes pasan de un grado a otro, las fortalezas y debilidades en el emprendimiento académico y las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes.

### Representaciones sociales

Las Representaciones Sociales que catalogan como “entidades casi tangibles que circulan, se entrecruzan y cristalizan sin cesar en nuestro universo normal a través de una palabra, un gesto, un tropezón” (Riveros, 2017, p. 40). De ahí que, la mayor parte de las relaciones sociales cercanas, de los artilugios producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellos, es así como se reconoce que corresponden, por un lado, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por el otro, al ejercicio que produce dicha sustancia, simplemente como la ciencia o los mitos corresponden a un ejercicio científico y mítico, aunque el hecho de las representaciones sociales es simple de comprender, el concepto no lo es. Pues bien, en los discursos aparece una estructura propia que incluye procesos y una organización del contenido que se manifiesta a través del abordaje de uno o varios temas, en los que es casi imposible que no surjan representaciones. Así, como dice Raiter et al. (2002), la representación se convertirá en el contenido textual que emerge en un contexto de intercambio verbal, es así que, es viable establecer relaciones sistemáticas entre el tema que se habla y la ilustración semántica del discurso.

De esta forma, la idea de ilustración social puede descubrirse en textos únicos y existe una prolífica literatura al respecto, aunque, su elaboración conceptual y sistema teórico es bastante reciente. Por ello, según Moscovici (1981) “el significado de una palabra es su uso social, dado que las palabras llegan a tener tantos significados y representaciones como su uso” (p.69). Esto se debe a la dependencia contextual de una representación social, ya que en una interacción particular las palabras tienen sentido, a falta de ese medio, se las considera de forma aislada. Por tanto, la representación es de carácter social, pues surge como un hecho de la interacción entre los seres humanos. Vista así, toda representación es en consecuencia una forma de visión global y unitaria de un elemento, pero también de un sujeto. Esta ilustración transforma la verdad para, al mismo tiempo, permitir una integración de los rasgos del objeto, de los estudios precedentes, y de su sistema de normas y actitudes.

Por consiguiente, es apropiado exponer que, las representaciones sociales, según Materán (2008) constituyen programas de percepción, “sistemas de significados que nos permiten interpretar la trayectoria de actividades sociales de los miembros de la comunidad” (p.10). De tal forma que las representaciones sociales permitan expresar la conexión que las personas conservan con el mundo y con los demás. Las cuestiones que se plantean, entonces, no se refieren simplemente a las particularidades de elaboración de las producciones mentales sociales, sino también a la forma en que éstas intervienen en el lenguaje y las prácticas sociales, para crear efectos contextuales. Finalmente, la representación social es una oferta de imagen reflejada y de autorreconocimiento que disocia lo subjetivo y lo objetivo, como un suministro de regulación, estableciendo la regla independiente, o regla de reciprocidad pura, aspecto de idea lógica y precepto del sistema de nociones, signos y síntomas.

## METODOLOGÍA

En este caso, la actual investigación se basa en los parámetros del paradigma investigativo interpretativo, debido a que este paradigma se basa totalmente en el método de la experiencia, en donde hay una interacción entre dificultad y objeto, y ambos son inseparables (Rodríguez, 2019). Por tanto, el paradigma interpretativo no pretende hacer generalizaciones a partir de las consecuencias adquiridas, sino que, los estudios en los que se basa terminan en la elaboración de una descripción ideográfica, intensiva, es decir, de tal manera que se individualiza verdaderamente el objeto estudiado.

Asimismo, este proceso investigativo se desarrolla a partir de una metodología basada en un enfoque de investigación teórica cualitativa, tomando en consideración que según Lisboa (2018) “este tipo de estudios se construye a medida que el método de estudio avanza y profundiza en el conocimiento sobre el objeto de estudio” (p.192). De ahí que, se espera la obtención y exposición de ideas y suposiciones que permiten reconocer cómo se percibe un problema a través de los participantes y ayudar a delinear o descubrir situaciones asociadas con el problema en cuestión.

De igual forma, se propone el método de investigación etnográfico el cual se basa en la persuasión de que las prácticas, catálogos, valores y reglas del entorno en el que se vive, interiorizando paso a paso y generando regularidades que pueden explicar con seguridad la conducta de las personas y las instituciones (Cotán, 2020). En efecto, los partícipes de una situación en la que participa una distribución lógica o de raciocinio que, que se declara en factores especiales de su vida. Esto se logra comparando o relacionando las investigaciones específicas con situaciones que comprenden una población global. Adicional a ello, a continuación, se presenta el gráfico 1, en el cual se exponen las características de este método.



Gráfico 1. Método de la investigación Etnográfico. Tomado de (Martínez et al., 2018)

Con base en lo anterior, es viable establecer que este método es naturalista, esto es, trata de aprehender las situaciones actuales, las existencias sociales y las inteligencias humanas, tal como coexisten y se dan, sin ninguna intrusión de medidas formales o cuestiones preconcebidas (Espitia et al., 2019). Es un método que busca llevar al investigador a reconocer las representaciones sociales de los actores educativos en el desarrollo académico del estudiante en relación a las pruebas Saber en Colombia. Finalmente, es de resaltar las fases de la investigación etnográfica las cuales se exponen en la siguiente figura:

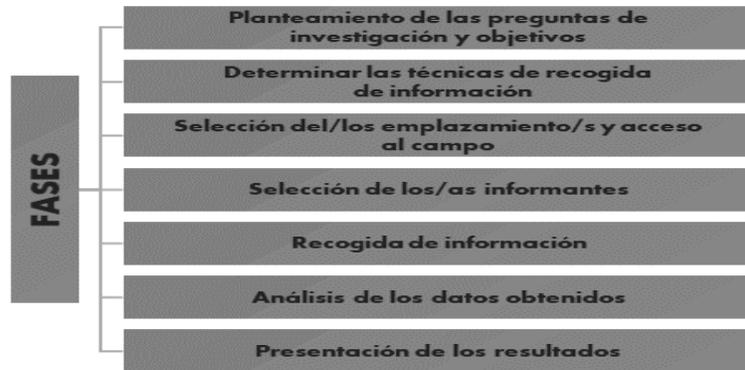


Gráfico 2. Fases del método etnográfico. Imagen tomada de (Soren, 2021)

### Categorización de las categorías

En este orden de ideas, en el siguiente cuadro se exponen las categorías formuladas con anterioridad, desde sus dimensiones, indicadores e instrumentos:

Cuadro 1.

### Categorización de las categorías.

Categorías	Dimensión	Indicadores	Instrumentos
CI: Reconocer las representaciones sociales de los actores educativos en el desarrollo académico del estudiante	Significado para el docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprobar el grado de mejora de las capacidades de los estudiantes.</li> <li>Brindar a las Instituciones Educativas información pertinente sobre las competencias escolares.</li> </ul>	Entrevistas a docentes y estudiantes Análisis documental
	Significado para el estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>Monitorear la alta calidad de la educación en las instituciones educativas.</li> <li>Establecer hechos que sirvan de referencia para las normas educativas nacionales, territoriales e institucionales.</li> </ul>	
CII: Pruebas Saber	Áreas evaluativas Competencias Proceso de aplicación de las pruebas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar los estándares de competencia.</li> <li>Tener en cuenta las normas emitidas a través del Ministerio de Educación Nacional.</li> <li>Ser fuente de registros para el desarrollo de indicadores de una escolaridad de calidad.</li> <li>Desarrollar un ejercicio de reconocimiento y atención del servicio oficial educativo.</li> </ul>	

### Sujetos informantes

Para su elección, se hace fundamental contar con algunos factores, entre los que se encuentra la homogeneidad y

el cumplimiento de las mismas características acordes con las categorías de la investigación. Es así que, se toma como población a los docentes y estudiantes de una institución oficial del municipio de Piedecuesta, Santander.

De igual manera, es importante establecer que la muestra fue tomada bajo un tipo de muestreo no probabilístico, por cuanto según Alperin y Skorupka (2014), el tamaño se basó en los recursos utilizables y las penurias de evaluación de los estudios. Por ende, esta se encuentra compuesta por 8 docentes y 5 estudiantes tomados de cada uno de los tres cursos de grado undécimo (11°-1, 11°-2 y 11°-3) para un total de 15 estudiantes. Para la elección de estos estudiantes se tuvieron en cuenta criterios de inclusión como: buen rendimiento académico, asistencia continua, ningún tipo de proceso disciplinario, estudiantes con una continuidad escolar mayor a 4 años en el colegio, entre otros.

#### Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de compilación de identificaciones comprenden los elementos que determinan lo que se va a investigar, por lo tanto, en la actual investigación se aplicará grupos focales con los estudiantes, una técnica utilizada para recopilar datos a través de la interacción grupal. De esta manera, según Pacheco y Salazar (2020) al hablar de este tipo de técnicas se establece que “está formada por una pequeña gama de seres humanos cuidadosamente seleccionados en función de un conjunto de estándares predeterminados, como vecindad, edad, nivel socioeconómico, raza, etc., para hablar sobre un tema determinado” (p.71). Así, esta técnica este permitirá establecer las representaciones sociales de los actores educativos en relación al alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del estudiante de grado 11°.

De igual manera, se formula la aplicación de una entrevista a docentes buscando analizar cuáles son los elementos requeridos para el abordaje de acciones que propicien la obtención de resultados favorables en las pruebas Saber, esto teniendo en consideración que “una entrevista es un intercambio de ideas o valoraciones a través de una conversación que se lleva a cabo entre dos o más seres humanos” (Valles, 2007, p.69). De esta forma, este permitirá establecer las representaciones sociales de los docentes en relación al alcance de las pruebas Saber en el desarrollo académico del estudiante.

Asimismo, se formula la aplicación de un formato de observación como herramienta de investigación que consiste en toda la información analizada en el campo de estudio dentro de en un área de investigación (Sánchez et al., 2021). Por lo tanto, este formato de observación debe ayudar al investigador a reconocer el entorno físico y social de un dispositivo de la investigación. Es por ello que, será usado para describir quién, qué, por qué, en qué, mientras y cómo se manifiestan los eventos o procesos que se van a responder como parte del proceso realizado.

Finalmente, se toma en cuenta la técnica de triangulación la cual se basa en el uso de dos o más métodos de recolección de estadísticas para observar un fenómeno seleccionado, esto se formula teniendo en cuenta las postulaciones de Forni y Grande (2020) quienes insinúan que “con la ayuda de la combinación de un par de observadores, teorías, estrategias y sustancias empíricas, los investigadores pueden superar las debilidades o los sesgos y problemas intrínsecos que surgen de una técnica única, un observador único y estudios de principio específicos” (p. 72). De esta manera, este método es visible como un proceso de verificación mediante el cual se establecerá la convergencia entre múltiples fuentes para formar temas o categorías en un análisis.

## Procedimiento

Este proceso investigativo se organizó y estructuró a partir de tres fases secuenciales, orientadas a dar cumplimiento con cada una a un objetivo concreto. Por lo tanto, a continuación, se exponen cada una de estas fases.



Gráfico 3. Fases del procedimiento

### Indagación:

**Objetivo:** Indagar sobre las representaciones sociales de los docentes y estudiantes del grado undécimo de una institución oficial de Piedecuesta, Santander en relación con las pruebas Saber.

En este caso se da inicio al proceso de indagación, tras el cual se establecerá un diagnóstico inicial en torno a las representaciones sociales de los participantes sobre las pruebas Saber.

**Actividades:** Estructuración de los instrumentos; Análisis y tabulación de los datos iniciales; Diagnóstico.

### Identificación

**Objetivo:** Identificar las percepciones que tienen los actores educativos acerca de la calidad educativa buscando el reconocimiento de los factores que inciden en el desarrollo académico del estudiante frente a las pruebas saber.

Después de conocer las representaciones sociales sobre las pruebas Saber los docentes y estudiantes, se formula el planteamiento del problema, la selección de antecedentes y teóricos y la determinación de la metodología que permitirá la estructuración de la investigación. De igual manera, luego se procederá a estudiar cómo se están aplicando las pruebas Saber dentro de la institución y su impacto dentro del contexto académico y social, se procede analizar los elementos requeridos para el abordaje de acciones que propicien la obtención de resultados favorecedores.

**Actividades:** Establecimiento de la situación problema; Búsqueda de antecedentes y referentes teóricos; Selección de la metodología; Estructura inicial del proceso investigativo; Desarrollo del análisis sobre la percepción de docentes y estudiantes.

### Interpretación

**Objetivo:** Interpretar de acuerdo con la percepción de docentes y estudiantes, la forma en la que se están aplicando

las pruebas Saber dentro de la institución y cuáles son los elementos requeridos para el abordaje de acciones que propicien la obtención de resultados favorables.

Finalmente, se procederá a estudiar cómo se están aplicando las pruebas Saber dentro de la institución y su impacto dentro del contexto académico y social, se procede analizar los elementos requeridos para el abordaje de acciones que propicien la obtención de resultados favorecedores.

Actividades: Análisis general de los datos; Triangulación; Discusión de los resultados; Conclusiones y recomendaciones; Entrega del informe final.

## REFERENCIAS

- Alperin, M., & Skorupka, C. (2014). Métodos de muestreo. Muestreo: técnica de selección de una muestra a partir de una población.
- Aragón, D., Hernández, I., Gamarra, K., Sanchez, J., & Martelo, E. (2021). App móvil para ayudar a los estudiantes en el desempeño de las pruebas saber pro. *Investigación y desarrollo en TIC*, 12(1).
- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e pesquisa*, 36, 77-91.
- Ariza, G., & Rojas, E. (2021). Fortalecimiento del desempeño en las pruebas saber a través de la correspondencia: concepción del modelo pedagógico institucional y su concreción. (Master's thesis, Corporación Universidad de la Costa).
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Barón, J., Bonilla, L., Cardona, L., & Ospina, M. (2014). ¿Quiénes eligen carreras en educación en Colombia? Caracterización desde el desempeño en las pruebas Saber 11. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (74), 133-179.
- Bernheim, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32.
- Burbano, P. (2021). Pruebas saber 11: el baremo de la desigualdad educativa en Colombia. *HOLOPRAXIS*, 5(1), 091-108.
- Castellanos, M. (2001). Tablas y gráficos estadísticos en la prueba Saber de Colombia. (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- Collazos, J., Cobo, C., Manquillo, C., Sarria, C., Alegría, F., & Pereira, R. (2020). Analítica de datos aplicada al contexto universitario. Caso de estudio: pruebas Saber Pro. *Cuaderno activa*, 12(1), 103-117.
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales.
- Delgado, V. (2016). El Modelo Pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de Educación Básica Primaria en las Pruebas Saber: Análisis hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá. (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)).
- Díaz, A., & Gutiérrez, N. (2019). Historia y evolución de la Escuela Nueva como modelo educativo en Colombia.
- Espitia, I., Ojeda, D., & Rivera, C. (2019). La "princesa antropóloga": disciplinamiento de cuerpos feminizados y método etnográfico. *Nómadas*, (51), 99-115.
- Forni, P., & Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 82(1), 159-189.
- Fuenmayor, F., & Silva, E. (2009). Reflexiones en torno a la Epistemología Constructivista de Lev Vygotsky: aportes a la educación superior venezolana. *Omnia*, 15(2), 7-24.
- García, J., Sánchez, P., Orozco, M., & Obredor, S. (2019). Extracción de Conocimiento para la Predicción y Análisis de los Resultados de la Prueba de Calidad de la Educación Superior en Colombia. *Formación universitaria*, 12(4), 55-62.
- Grajales, T. (2013). Crecimiento de la evaluación educativa. (Doctoral dissertation).
- Grisales, J. (2021). Habilidades Investigativas Cognitivas en Docentes de Ciencias Sociales, Mediadas por la APP el Icfes Tiene un Preicfes, Como Tecnología Digital en Preparación a Pruebas Saber 11.
- ICFES. (2021). Pruebas Saber 3°, 5°, 7°, 9° Y 11°. <https://www2.icfes.gov.co/web/guest/saber-%E2%80%8B3-5-7-9>.
- James, L. A. (2020). Pruebas de evaluación Saber y PISA en la Educación Obligatoria de Colombia. *Educatio Siglo XXI*, 38(3 Nov-Feb), 231-254.
- Jiménez, M., & Covans, P. (2017). Análisis de los resultados de las pruebas saber 11° y su importancia en el desarrollo de la política pública de educación en el distrito de Cartagena. (Doctoral dissertation,

Universidad de Cartagena).

- Lisboa, J. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 69-76.
- Lopez, A. (2013). Alineación entre las evaluaciones externas y los estándares académicos: El Caso de la Prueba Saber de Matemáticas en Colombia.
- López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 99-112.
- Martinez, V., Ayala, G., Banda, V., Castañon, G., Limon, G., & Romero, M. (2018). El método Etnográfico. <https://sites.google.com/site/metodoetnografico2018/home>.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- MEN. (2010). Decreto 869. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFESSABER 11°. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_869.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf).
- Mena, N. (2018). La Prueba Saber de Ciencias Sociales en Colombia y su utilidad pedagógica para los maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (33), 21-42.
- Moscovici, S. (1981). *Representaciones sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Pacheco, F., & Salazar, V. (2020). Grupos focales: marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195.
- Piaget, J., & Vigotsky, L. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Materia.
- Quiñones, M. (2005). El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista. *Publicaciones sistema Universitario SUAGM*: <http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/Publicaciones>. Última visita: junio, 22.
- Raiter, A., Sanchez, K., & Zullo, J. (2002). *Representaciones sociales* (pp. 9-29). Buenos Aires: Eudeba.
- Rincón, H., Guerrero, D., & Pulido, M. (2020). Impacto de la Cátedra de la Paz sobre los resultados del componente «sociales y ciudadanía» en las pruebas Saber 11 de los años 2015 y 2016 en Colombia. *Revista Espacios*, 15.
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y saberes*, (49), 27-40.
- Riveros, S. (2017). *Representaciones Sociales de las Prácticas Evaluativas de los Docentes Adscritos a la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta Colombia*
- Rodríguez, A. (2019). Desde la filosofía hacia el pensamiento emergente en el desarrollo de los procesos investigativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(7), 262-279.
- Rojas, R. (2015). Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado. *Lenguaje*, 43(1), 159-185.
- Samacá, G. (2019). Prensa y divulgación de la historia patria en Colombia: la obra de Pedro María Ibáñez en publicaciones literarias e ilustradas 1882-1919. *Co-herencia*, 16(31), 323-355.
- Sánchez, M., Fernández, M., & Diaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista científica UISRAEL*, 8(1), 107-121.
- Sánchez, P. (2019). El aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(2), 1-12.
- Soren, A. (2021). FASES DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA. <https://isdfundacion.org/2022/01/18/fases-de-la-investigacion-etnografica-virtual/>.
- Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas* (Vol. 32). CIS.
- Vigotsky, L. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I*, 3, 37.