

Reflexiones en torno a las representaciones sociales sobre el ser estudiante universitario y del ser evaluado

Reflections on social representations about being a university student and being evaluated

Jimena BORDOY*

RESUMEN

En el presente artículo proponemos un análisis de las representaciones sociales que sobre el ser evaluado se construyen en un grupo poblacional conformado por estudiantes de primer año de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Esta investigación tuvo como objetivo preguntarse cuáles son los sentires e identificaciones construidas respecto a su condición de estudiante y cuáles son los sentidos cotidianos que estos le atribuyen al ser evaluado. Metodológicamente nuestro análisis vincula y explora la relacionalidad entre categorías operacionales diseñadas para este estudio, que afloraron de la interpretación de los discursos de las chicas y chicos en entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, a la luz de la teoría fundamentada. En cuanto a teorías de referencia, y siguiendo la tradición moscoviciana, recupera como categoría teórica la noción de representación social tanto de Abric, Jodelet, como del mismo Moscovici, concepto que entendemos en tanto producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica. Nuestro trabajo acude también al concepto de capital cultural de Bourdieu, entendido este en su estado incorporado, que concebimos como las predisposiciones a los saberes y habilidades acumuladas y heredadas por una clase. Este estudio se propone como un aporte que permita pensar la evaluación desde la perspectiva de las y los estudiantes universitarios evaluados, estudiándolos situados en un escenario concreto, que nos permita acercarnos a una mejor comprensión de su experiencia en la vida universitaria.

Palabras clave: representaciones sociales; ser evaluado; autopercepción académica; estudiantes universitarios; sentires.

ABSTRACT

In this article we propose an analysis of the social representations that on being evaluated are built in a population group made up of first-year students of the Bachelor of Social Communication at the National University of Entre Ríos. The objective of this research was to ask what are the feelings and identifications built regarding their condition as a student and

* Lic. en Comunicación Social con Orientación en Comunicación y Procesos Culturales por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina. Prof. en Docencia Superior (UCU). Colaboradora del Proyecto de Investigación CISPO-FCEDU (UNER). Miembro de equipo de la cátedra de Teoría Sociológica (UNER)- 2019 a 2021. Consultora en comunicación. Docente en escuelas medias. Contacto: jimenaabordoy@gmail.com

what are the everyday meanings that they attribute to being evaluated. As regards to methodology, our analysis links and explores the relationship between operational categories designed for this study, which emerged from the interpretation of the discourses of girls and boys in semi-structured interviews and discussion groups, in the light of grounded theory. As for reference theories, and following the Moscow tradition, it recovers as a theoretical category the notion of social representation of both Abric, Jodelet, and Moscovici himself, as product and process of a mental activity by which an individual or a group reconstitutes the reality it faces and attributes a specific significance to it. Our work also goes to the concept of cultural capital (Bourdieu) understood in its incorporated state, which we conceive as the predispositions to the knowledge and skills accumulated and inherited by a class. This study is proposed as a contribution that allows us to think about the evaluation from the perspective of the evaluated university students, studying it situated in a specific setting, which allows us to get closer to a better understanding of their experience in university life

Key words: social representations; be evaluated; academic self-perception; university students; feel.

Introducción

Este trabajo presenta los hallazgos parciales de la investigación “Representaciones sociales del ser evaluado y autopercepción académica¹: un estudio con estudiantes universitarios en la Universidad Nacional de Entre Ríos” durante el año 2019, que tuvo como objetivo rastrear las representaciones de jóvenes universitarios respecto al ser evaluado, y la relación que existe entre dichas subjetividades y su desempeño académico; ya que es a partir de esas autopercepciones que los mismos configuran su condición de alumno.

Partimos de una hipótesis que vinculaba las representaciones sociales del ser evaluado a la autopercepción académica, desde una influencia recíproca y una relacionalidad directa. Una vez realizada esta investigación, esa hipótesis asumió una complejidad mayor, que, por un lado, confirmó la existencia de esa relacionalidad, pero cargándola de sentido. Es decir, abrió un abanico de dimensiones entre las que intervenían también otros ejes de análisis que no habíamos podido anticipar en nuestro punto de partida.

Puntualmente nos situaremos aquí en la incidencia que tienen algunas de las variables que operacionalizamos para nuestro estudio en la construcción de las representaciones sociales del ser evaluado y la autopercepción académica de nuestra población estudiada, y que explicitaremos llegado el momento en este artículo. Para posteriormente abocarnos en artículos siguientes a otros de los ejes de análisis explorados en nuestra investigación.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera: un primer apartado en el que recuperamos las principales categorías teóricas necesarias para nuestra investigación, luego, un apartado metodológico, donde describimos todos los pasos realizados, tanto en el trabajo de campo, como en el proceso de análisis e interpretación, y un tercer apartado analítico, donde plasmamos nuestra lectura y análisis del material, a la luz de la teoría fundamentada. Finalmente, unas conclusiones en las que recuperamos los principales hallazgos obtenidos.

¹ Concepto que habremos de definir para este trabajo y que entendemos como autoimagen del estudiante, como la manera en que este se percibe a sí mismo dentro del proceso educativo.

Desarrollo

Algunas precisiones teóricas

Para nuestro marco teórico y en lo que refiere puntualmente a nuestra pregunta de investigación, nos hemos valido de la noción de representación social acuñada por Serge Moscovici, concebida como “conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales” (Moscovici, 1981:181).

Las representaciones sociales, concepto al que de ahora en más nos podremos referir también por sus siglas (RS) de modo indistinto, se nos presentan como el vehículo que, a través del lenguaje hablado, nos acerca a los procesos simbólicos que aparecen plasmados en el discurso.

Entendida en su carácter de performativa de la realidad, “la representación produce igualmente un sistema de anticipaciones y expectativas. Es así, pues, una acción sobre la realidad: selección y filtro de las informaciones, interpretaciones con objeto de volver esa realidad conforme a la representación” (Abric, 2001:16).

En palabras de Jodelet:

Las representaciones sociales, corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana (2011:134).

Para dar respuesta a los emergentes de esta investigación nuestro enfoque se posicionó desde la sociología de la educación, y particularmente desde Pierre Bourdieu (1997) y su concepto de capital cultural que define como la acumulación propia de una clase, que heredada o adquirida mediante la socialización, tiene mayor peso en el mercado simbólico cultural entre más alta es la clase social de su portador. Y, más específicamente, a su concepto de capital cultural en su estado incorporado, en especial, la capacidad de las chicas y chicos de expresarse, tanto en público, como de manera escrita, que denotan ventajas y desventajas en su estar siendo evaluado. Concepto que entendemos en tanto predisposiciones a los saberes, formas de conocimiento, educación y habilidades, acumuladas y heredadas por una clase. También nos hemos valido de su concepto de habitus entendido este como estructuras estructurantes, que define como la práctica hecha cuerpo, concepto que se emparenta con el de representación social. Lo que nos permitió interpretar a la luz de sus teorías, muchos de los hallazgos obtenidos a partir de la lectura e interpretación del material, y proceder, al decir de Scribano (2008), a la imputación de sentidos, propia de los procesos de teorización.

Cuando analizamos e interpretamos buscamos puentes entre la textualidad construida con los sujetos que participan en la investigación y la interpretación del sentido de dicho texto. (...) La tarea del investigador es explicitar las conexiones naturalizadas que muestren lo fragmentario en una actividad de desfragmentación. Por esto, imputar sentido es mucho más, y está más acá, que la simple comprensión del investigador. Tendiendo puentes entre la información, siguiendo el camino de los fragmentos, adviene un momento de totalidad crítica sobre el sentido del fenómeno. (Scribano, 2008:40)

Nuestro objeto de estudio, tal como fue construido conceptualmente, requirió un abordaje que permitiera atender a la complejidad de los aspectos involucrados con la intención de comprender casos particulares. Por este motivo retomamos estrategias de indagación que provienen principalmente del enfoque interpretativo. Para este trabajo nos posicionamos desde el constructivismo, entendiendo que:

El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos. Antes de emprender nuestra tarea principal debemos, por lo tanto, tratar de clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, a saber, las objetivaciones de los procesos (y significados) subjetivos por medio de los cuales se construye el mundo intersubjetivo del sentido común. (Berger y Luckmann, 2001:37)

Y desde el interpretativismo, al decir de Scribano, (2008), en tanto que:

Una de las especificidades de cualquier estrategia cualitativa es que en el mismo juego de analizar e indagar se construye la interpretación como un componente dinámico de la investigación. Podríamos afirmar dos particularidades propias de los abordajes cualitativos: interpretar es más que analizar; interpretar implica construir sentidos (Scribano, 2008:32).

Metodología

La estrategia metodológica que guió nuestra investigación fue cualitativa, orientada por la teoría fundamentada en tanto buscamos indagar sobre los sentidos construidos en torno a la evaluación y a la autopercepción académica de manera situada. Descriptiva, en tanto al tratarse de la vida social, no buscó una comprensión causal de los hechos, sino más bien hacer una aproximación que nos ayude a comprender su experiencia. Y de tipo flexible, ya que fue tomando forma según la dinámica y reflexividad propia del campo, por lo que la construcción de datos que nos permitió la implementación de las primeras técnicas (observación directa y entrevistas) fueron insumos para la redefinición de los tópicos de la tercera (grupo focal).

Para llevar adelante la investigación que nos habíamos propuesto, organizamos nuestro trabajo de campo en tres etapas que desarrollamos durante el año 2019.

La primera de ellas fue exploratoria, de observación participante, que desdoblamos en observación de situaciones áulicas, momento donde no emergió información sobre nuestro objeto de estudio, puesto que las representaciones sociales del ser evaluado no se ponían en juego en ese ámbito, pero que nos fue de utilidad para caracterizar a nuestros actores y como insumo para el diseño de los otros instrumentos de recolección de datos. Y un segundo momento que fue de observación participante de situaciones de evaluación, donde sí pudimos percibir expresiones del tipo de quedarse en blanco, voces entrecortadas, entre otras, que leíamos como manifestaciones del estar siendo evaluado.

Una segunda etapa de entrevistas individuales semiestructuradas, donde realizamos un total de cinco (5), cuyo número se definió en función a conseguir la saturación de significaciones.

Y una tercera etapa, donde organizamos dos (2) grupos de discusión, instancia donde el discurso fue construido colectivamente y adquirió otra densidad.

Procedimos para la interpretación del material recabado tanto en entrevistas individuales semiestructuradas como en los grupos de discusión, rastreando en los datos obtenidos las categorías comunes que se repetían en el modo de decir de las y los estudiantes.

Respecto al funcionamiento del grupo podemos decir que fue muy bueno ya que en ningún momento hubo sabotaje de alguien que monopolizara la palabra.

En lo que respecta al trabajo de campo fue en lo personal muy enriquecedor, y fue una instancia donde emergieron por un lado decires que venían a corroborar nuestra intuición de base, mientras que por otro lado afloraron también sentidos distintos a los esperados. Como corolario de lo que significó la experiencia, pudimos notar en las chicas y chicos un gran interés por expresarse que puede ser un indicio de falta de espacios donde manifestar sus sentires.

Acerca del análisis e interpretación de los resultados

Se definieron para el presente trabajo categorías operacionales con las que denominar las características comunes, en función de las similitudes y repitencias que encontramos a partir de las técnicas de recolección de información antes mencionadas, que nos permitieron analizar las constantes presentes en los discursos. Algunas de las categorías halladas en nuestra investigación y que surgieron como emergentes del campo fueron los *condicionantes socioeconómicos*² y sentimientos de *culpabilidad*, dimensiones de análisis que surgieron a partir de los dichos de las chicas y chicos, además de sentimientos de *presión* y *estrés* y la incidencia de las *trayectorias previas*, elementos con los que esperábamos tal vez encontrarnos previamente a realizar nuestra investigación.

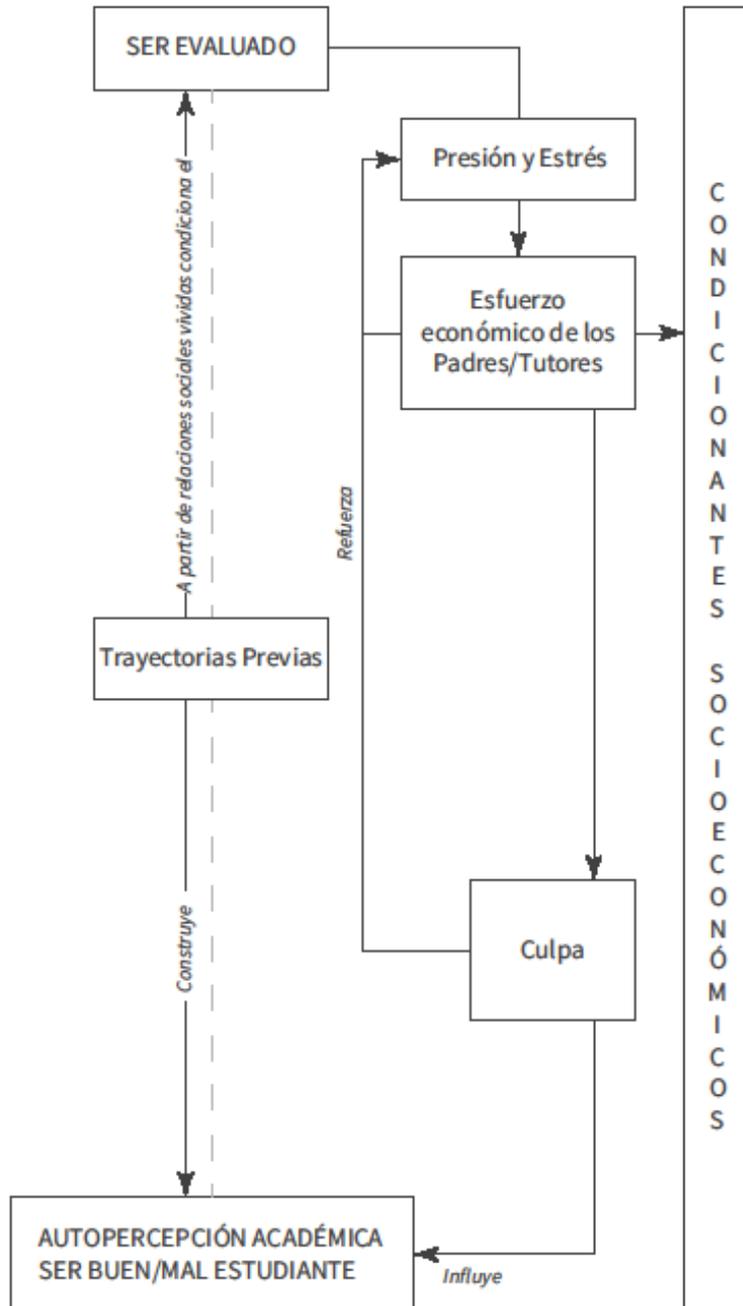
Para llevar a cabo la interpretación de los datos, pusimos en juego diferentes estrategias de abordaje que hicieran posible el análisis en profundidad del caso según las necesidades, principalmente en relación con el análisis y la escritura interpretativa, utilizamos fundamentalmente herramientas del análisis del discurso.

Sobre la operacionalización de las categorías de análisis, en el gráfico que les presentaremos a continuación, buscamos reconstruir el flujo de las dimensiones analizadas. Cómo operan estas en la construcción de las RS del *ser evaluado* y *autopercepción académica*, y cómo en esa relacionalidad, se condicionan y refuerzan mutuamente.

² Con respecto al uso de signos tipográficos, recurriremos al uso de cursivas para destacar expresiones de los sujetos de esta investigación y categorías teóricas desarrolladas para este estudio, así como también para palabras en otros idiomas, tropos y términos que precisamos resaltar.

Gráfico 1: Flujo de relacionalidad RS del ser evaluado y autopercepción académica

Gráfico: Flujo de relacionalidad RS del ser evaluado y autopercepción académica.
Dimensión de análisis: condicionantes socioeconómicos.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Fuente: elaboración propia

Tal como vimos anteriormente, y graficamos en el esquema, de esas dos dimensiones primeras, RS del *ser evaluado* y *autopercepción académica*, fueron emergiendo otras, que alimentaban y complejizaban esta relacionalidad, esta retroalimentación recíproca, de la cuál habíamos partido en nuestro supuesto de investigación.

De este modo poder analizar los elementos que componen la representación social del ser evaluado, nos permitió, no sólo identificar los sentidos que los estudiantes atribuyen a las dimensiones estudiadas, sino que también nos brindó información adicional, que permitió comprender esos sentidos en mayor profundidad.

Es decir, partiendo de esa relacionalidad primera entre representaciones sociales del *ser evaluado* y *autopercepción académica*, intentamos reconstruir de qué modo esas RS del *ser evaluado* operaban la construcción de su *autopercepción académica* y de su condición de estudiantes, y cuáles eran los elementos que venían a componer esas representaciones de sí mismos.

Respecto al análisis de nuestro material propiamente dicho, podemos aventurarnos a decir que han surgido, de manera recurrente, ciertas emociones en relación con su ser estudiante, que son vivenciadas a modo de *culpa*, en especial en aquellos estudiantes provenientes de familias de clase media, que mandan con esfuerzo a estudiar a sus hijos. La postergación que hacen los padres del uso del dinero propio, se manifiesta en expresiones del tipo “me están manteniendo”³, o “lo único que tengo que hacer es estudiar y no lo hago”. Estas vivencias están fuertemente atravesadas por las expectativas parentales, y por el sentimiento de correspondencia del que se sienten deudores. Tal como manifestara C respecto a los motivos de la *presión* y el *estrés* que sentía frente a la situación de evaluación:

(...) siempre quiero llevar buenas notas a mi casa, (...) me gusta que mis papás estén felices porque les llevo buenas notas, entonces como que siento que me auto exijo (...) por eso también es como que me frustré a principio de año, porque yo ya me veía que iba a aprobar todo, (...) y no pasó, y me frustré, porque me exijo bastante, (...) entonces, al estar siempre así, siento que me... por eso me pongo nerviosa, y ansiosa, me pongo nerviosa porque siento que no llego, y ansiosa porque quiero que ya está, basta, tipo, quiero que termine, entonces me relaje un poco.

Vemos como la manifestación de sentimientos de nerviosismo por un lado y ansiedad por el otro se relacionan, en el caso del primero con no poder cumplir con las expectativas autoimpuestas o con las expectativas parentales y en el segundo con querer que la situación de presión cese, independientemente de cuál sea el resultado de la evaluación.

En referencia al sentimiento de deuda para con los padres, otra de las expresiones de similar sentido fueron las vertidas por V cuando manifestaba:

Yo sé que influye en cómo me comporto, el hecho de que me estén manteniendo, (...) sé que mi mamá hace un montón de esfuerzo para mantenerme acá, eso creo que es lo principal, también el hecho de haber dejado una carrera, y en cuanto a lo económico, haberme atrasado un año, porque fue un año desperdiciado en ese sentido, (...) creo que eso es lo que más influye en que yo sea así.

³ El uso de entrecomillado será utilizado sólo en los casos en que debamos incluir en nuestro texto otras voces de modo directo, como citas teóricas y fragmentos discursivos de los sujetos del trabajo de campo.

O refiriera CR:

Yo cuando desapruero un parcial, o un examen (...) me siento culpable, pero no por mí, sino porque digo, te mandaron a estudiar, qué estás haciendo, es como que pienso en mis padres, que yo no les digo cuando desapruero, como que recién les digo cuando aprobé toda la materia,(...) o como que sí les cuento si aprobé, pero si desaprobé no les cuento, entonces me siento culpable, porque digo, mirá, tuve un montón de tiempo libre, dormí cuantas siestas, y así empiezo como que a decir, mirá cuantas cosas malas que hiciste, y digo, bueno, me siento culpable en serio porque me mandaron a estudiar y no estoy haciendo nada de eso, encima no trabajo, o sea, lo único que tengo que hacer es estudiar y no lo hago, entonces es como que...culpa, todo el tiempo.

Vemos entonces como la *culpa* aflora ante el considerado mal uso de un tiempo que debía ser destinado al estudio. Expresiones del tipo de “te mandaron a estudiar, qué estás haciendo” nos hablan de que es sabido se espera de ellas y ellos un aprovechamiento determinado del tiempo que debe ser capitalizado en tiempos de estudio. Y se auto penalizan acciones expresadas en términos de “mirá cuantas cosas malas que hiciste” que no se condicen con el comportamiento esperado, como lo es dormir siestas, o tener un montón de tiempo libre. En ese sentido, manifestaciones del tipo de “me siento culpable en serio porque me mandaron a estudiar y no estoy haciendo nada de eso, encima no trabajo, o sea, lo único que tengo que hacer es estudiar y no lo hago” nos muestran una mayor incidencia de sentimientos de culpa cuando ese tiempo que debía ser destinado al estudio, no es utilizado para ese fin. Más aún cuando no es ocupado como tiempo de trabajo.

V en uno de los grupos de discusión, manifestó en igual sentido:

A mí me pasa lo mismo que a ella, (...) desapruero y es más culpa, porque me están manteniendo para estudiar, y es mi único deber y no estoy aprovechando el tiempo como corresponde, para estudiar...como corresponde, (...), eso, es más que nada culpa y también frustración porque (...), además como no estoy, nunca estuve acostumbrada a desapruer, (...) me siento mal conmigo misma, pero también como que, me están manteniendo, es lo único que tengo que hacer (...), por suerte igualmente, cuando cuento que me fue mal o algo, me apoyan, (...) es como bueno, es cosa mía, (...) y aunque sé eso, igualmente me preocupa, porque bueno, es lo único que tengo que hacer, y no lo hago, como dice ella.

Es decir, su paso por la universidad está profundamente atravesado por ese sentimiento de deuda, como manifestó V: “Desapruero y es más culpa, porque me están manteniendo y estudiar es mi único deber”, entonces, como refiriera CR: “cuando desapruero un parcial, o un examen (...) me siento culpable”.

De este modo, hemos podido rastrear, en los dichos de las chicas y chicos, como constante, la referencia a sentimientos de *culpabilidad*, ante lo que consideran como incumplimiento de su deber, que atravesaban los discursos analizados, al decir de L:

(...) porque a veces que, pensamos que no aprobar un examen es la muerte (...), o también tenemos presión, eh, por nuestros padres puede ser (...), o, a mí me pasaba más de chica, que me ponía muy mal, obviamente que ahora también me pongo mal, y peor, pero no sé si tanto con esa presión de antes, de ser insuficiente.

O mencionara V en relación con el esfuerzo de su madre para sostenerla económicamente, viniendo de otra ciudad:

Sí, el hecho de ser, (...) de estar bancándote con un departamento (...), a la vez de estudiante sos ama de casa, (...), hacés todo, te cocinás, (...) tenés que limpiar, tenés que lavar tu ropa (...) y es como, todas esas cosas y además ser estudiante; claramente, como te están bancando, yo creo que es mucho mayor la presión de decir (...), quiero recibirme para que mi vieja deje de esforzarse tanto por mí o destine más su plata a ella misma (...) yo lo pienso desde su punto de vista y como yo, siendo madre y cobrando un sueldo y teniendo que destinar capaz un montón de plata a mi hijo para mantenerlo (...) es como que un montón de plata que se les va y yo creo que por eso son las presiones que uno siente, porque bueno, quiero recibirme, para ya que me dejen de mantener (...), también te sentís quizás un poco mal, porque bueno, esforzate porque si no te estás aprovechando, eh, pero yo siento también eso que dice M de que las personas que están viviendo acá, capaz que, o ni se preocupan tanto, o no se esfuerzan tanto, o sí, pero no al mismo nivel en el que lo hacemos (...) los que venimos de otra ciudad (...), y bueno, por ahí tampoco saben lo que es hacerse todo, (...) porque también está en su casa, con su familia, no lo tiene que sobrellevar tanto sólo quizás.

Como menciona el Informe del Estudiante que ingresa a la Carrera de Comunicación Social, Cohorte 2019, que nos facilitó el Área de Orientación Educacional y Vocacional de UNER,

la procedencia de los estudiantes que ingresan y con quienes conviven durante el cursado de la carrera es información valiosa, en especial, para identificar casos en que los jóvenes se trasladan/ desplazan para estudiar y modifican su dinámica cotidiana en diversos aspectos (desarraigos familiares, nuevos modos de habitar el espacio y el tiempo, la organización de su economía, entre otros). Cabe destacar que de los 3 casos que expresaron proceder de Buenos Aires, uno señala que hace años que vive en la ciudad de Paraná. Estas experiencias estudiantiles se inscriben en todos los que ingresan acentuando algunos de estos aspectos (UNER-FCEDU, 2019).⁴

Del material recabado en uno de los grupos de discusión surgió un emergente a la pregunta por los tipos de estudiantes; esa tipificación, fue codificada por las chicas y chicos de ese grupo como privilegios, es decir, era un marcador que categorizaba a distintos tipos de estudiantes. De este modo, el “no tener que trabajar” para dedicarse sólo a estudiar, era uno de los privilegios que manifestaban tener. También el contar con un grupo de amigos, contención y apoyo familiar, etc. Tal como manifestara L: “(...) es un privilegio que te banquen, y en este momento yo estoy en ese lugar”, o como afirmara J, en relación a las posibilidades de acceso y permanencia en la universidad:

porque justamente, tenés una familia que está gastando mucha plata, y no es barato, estudiar, (...) en el primer cuatrimestre me ha tocado escuchar a algunos que dijeron que, sí, cualquiera puede estudiar porque la universidad es pública, y no es así, porque si venís de otra ciudad tenés que pagar alquiler, tenés que pagar las fotocopias, tenés

⁴ Informe del Estudiante que ingresa a las Carreras de Ciencias de la Educación, Comunicación Social y Tecnicatura en Gestión Cultural. Características e Inserción Universitaria. Cohorte 2019, del Área de Orientación Educacional y Vocacional, Área de Diagnóstico- Tutoría de Pares de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. (Inédito)

que pagar la impresión de trabajos prácticos, hay un montón de cosas que vos necesitás (...) y realmente no es la posibilidad para cualquiera, entonces yo siento que, ahí va la preocupación de que, tengo la oportunidad que capaz que otro no, entonces yo me tengo que esforzar, por la persona que no puede.

Vemos nuevamente la referencia a sentimientos de deuda y compromiso de las chicas y chicos al saberse en una posición de la que no todos pueden disfrutar. Del mismo modo también se manifiesta la preocupación ante la posible transitoriedad de la misma al reconocer muchos/as de ellos/as que en este momento están en esta situación, pero más adelante deberán buscar trabajo para ayudar a solventar sus estudios.

Respecto a la mención de la palabra examen, una de las constantes que encontramos a partir del análisis, fue que la misma estuvo asociada de manera recurrente a las palabras, *presión* y *estrés*. Tal como manifestara C:

Bueno, en definitiva como examen y pensándolo en frío es *presión*, o sea, te sentís presionado (...), puede ser por la cátedra en general, por el docente, por un tema, o por vos mismo también, de querer promocionar la materia, o de querer llegar a obtener en el final la mejor nota, pero sí, es como estar presionado de, tengo que hacerlo, tengo que aprobarlo, y bueno, y todo lo que eso conlleva (...) o sea, es *presión* también el examen, como una instancia de, bueno, a ver, demostrame todo lo que sabés y si no, como que, presionándote todo el tiempo.

O como expresara L, en relación con la situación de estar siendo evaluada:

...también pienso mucho en los orales, porque a mí me cuesta un montón, y eso sí me condiciona...mucho, porque me gustaría, o sea, porque yo siento que me aprendí el tema, me gustaría ser... me cuesta mucho expresarme a mí en público, o lo que sea, y eso también me condiciona un montón porque siento que yo sé un montón, pero no, después voy al oral y no me sale decir una palabra porque me quedo en blanco, eso sí me cuesta un montón.

Estas referencias continuas a la *presión* y el *estrés* ante la *situación de evaluación* están directamente imbricadas con las cuestiones económicas a que hicieron referencia en sus discursos, y a la deuda con el sacrificio de los padres que se lee a la luz de sus dichos. Interpretamos entonces a partir de los relatos de las chicas y chicos, que su paso por la universidad, su estar en la universidad, está atravesado por los *condicionantes socioeconómicos* y los efectos que estos comportan en sus posibilidades efectivas de poder continuar su trayecto universitario.

Del mismo modo encontramos que está presente como trasfondo, la preocupación por poder seguir solventando sus estudios en el tiempo, en caso de que esos tiempos se dilaten más de lo debido.

Otro de los aspectos que pudimos apreciar fue que las notas venían a su vez a operar como un indicador de sus capacidades como estudiante, tal como expresara C en relación con su incipiente trayecto como ingresante universitaria: "(...) me está costando este primer año de facultad, y como que, las notas es como que me dicen, bueno, vos lo que pensaste que estaba bien estudiado no estaba tan bien estudiado, entonces esforzate más, y me sigo presionando, vuelvo a lo anterior".

O refiriera C en función a la preparación ante un examen:

Bueno, en Sociología, que me fue mal, porque no entendía, (...) no sé, no me sale, no entiendo, me cuesta mucho entender Sociología, no, no, tengo que hacer recuperatorio, no lo entiendo, bueno, yo, con mis compañeros empezamos a ver como resumir y era tanto, o sea, ya, cuando vimos así, como que nos empezamos a negar, nos empezamos a... ay, no; después, empezamos a resumir un poco para leerlo, y yo leía, y no me quedaba lo que yo estaba leyendo, bueno y en el examen como que intenté... bueno, el día anterior nos dijeron que lo más importante era lo de Marx, Weber y Durkheim, (...) entonces, (...) cuando dijeron eso, empecé a leer más lo otro, pero no, no me quedó, intenté estudiarlo de memoria, tampoco me funcionó, no me funcionó ninguna.

Esta mención a la preparación ante un examen, y a los reiterados intentos de encarar distintos métodos sin que, en sus dichos, le funcione ninguno, nos habla de una distancia que en algunos casos no es posible salvar con las herramientas de que disponen. Consideramos entonces que las estrategias de estudio y aptitudes adquiridas en el pasado, como recursos intelectuales o hábitos culturales, dan cuenta del peso que, en caracteres bourdianos, tiene el capital cultural que arrastran de sus *trayectorias previas* y que pareciera no ser, para ellas y ellos, suficiente para llevar adelante una carrera universitaria. Vemos entonces que pese a que se aplican determinadas estrategias, las mismas parecerían no lograr dar respuesta de manera efectiva a las requisitorias de esta nueva instancia.

Refiriéndose a la evaluación propiamente dicha, M diría:

(...) y la definiría como una etapa en donde te observan, digamos, vamos a decir, porque ahí es donde van a ver todo lo que vos estudiaste, todo lo que vos sabés, lo veo como, bueno, evaluación, examen, parcial, eh, te evalúan digamos y yo me siento como que están categorizándome, en todo lo que sé, (...) en un examen, pero también eso es como que sí, no sé, de sentirme así, yo me siento, vigilada digamos y bueno, caracterizada.

Es decir, la instancia de evaluación, el *ser evaluado*, es percibido en el decir de las chicas y chicos, como una instancia de observancia, y en palabras de M:

De que te están mirando mucho, de que... por esa cosa te definen todo, te definen académicamente, y no sé, yo creo que es como que todo el tiempo te observan, que parecés un monito de laboratorio, porque estamos todos así, rápido, porque se te acaba el tiempo, también lo veo muy delimitado a un examen, como que, obviamente tenemos un tiempo para hacerlo, (...) parece un, algo muy, no sé si formal, pero muy estricto, de que tenés que hacer el examen, y concentrate y terminalo, y, es como algo muy sistemático vamos a decir, te observan, escribís, tenés que escribir rápido, poner todos los conocimientos que sepas en una hora, te sentís atrofiado, o sea, como encerrado, tenés eso o tenés eso, contra la espada y la pared, (...) me siento así a veces.

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. (Foucault, 1989:189).

O como manifestara C respecto a si le es posible en un examen expresar adecuadamente lo que sabe:

No, me cuesta bastante, formulo, pero estoy retrasando tiempo formulando, y por ahí, no me gusta como quedó formulado, pero si sigo ahí, si sigo con eso me atraso en lo otro que tengo que responder, entonces como qué, hasta donde puedo pensar para armar la respuesta lo hago, si ya no me sale, trato de ver más o menos como queda bien, yo siempre espero que me entiendan los profesores lo que yo quise poner, pero por ahí es como que, si no puedo ya expresarme más de lo que yo tenía la idea (...), paso a la otra, y después lo leo y veo si puedo corregirlo, pero si no puedo...no sé cómo, que otro tipo de palabras usar.

Y refiriéndose puntualmente a sus competencias al momento de *ser evaluada*:

entonces en el examen me vi, de que, eran tres preguntas específicas, y yo sabía dos, pero no las sabía todo, (...) nomás me acordaba algo de lo que había escrito en clases, que yo había entendido, y le puse eso, pero después estuve como media hora sentada así, y me vi a mi misma de que, tenés que pedir ayuda o esforzarte más, porque, no, no te quedó nada. Bueno, en otros exámenes me pasa de que me veo a mí misma pensando mucho como armarla, ponele, yo sé lo que quiero decir y me lo estudié, pero no me sale cómo unirlo, porque no me lo estudié de memoria, o sea, sé lo importante, entonces como que estoy un rato pensando cómo unirlo, eso, y me quedo por ahí en blanco y tengo que volver, pero bueno, no sé, por ahí me siento incómoda yo misma en los exámenes.

Es decir, el desafío que supone poner en práctica sus competencias para realizar un examen, ya sea intentando expresarse de manera oral o escrita, no es nunca vinculado por parte de ellas y ellos con sus recorridos, y sí en cambio es visto como algo que es un problema propio, una condición inherente a ellos mismos; a saber, que la mayor o menor habilidad para plasmar lo estudiado es parte de un don natural, de predisposiciones que se tienen en mayor o menor medida, y que en algunos casos, esa limitación para poder expresar lo estudiado de un modo inteligible, depende de si se estudió o no de memoria, de manera que les sea posible reproducir, de un modo ordenado y coherente, el material de estudio, tal y como fuera leído. Es entonces que, ante la imposibilidad de estructurar correctamente un texto escrito, o lograr unir de manera coherente distintas ideas, el modo como consideran posible darse a entender en un examen es con un discurso ya previamente armado, que no es propio.

J, en respuesta a por qué creía que le costaba más el examen escrito que el oral, incluso habiendo estudiado más en caso de que la modalidad del mismo sea escrita, decía en referencia a la dificultad para articular sus pensamientos a la hora de intentar redactar lo estudiado en un parcial:

Porque siento que hay palabras que las digo, pero no las puedo escribir, no sé cómo explicarlo, pero es eso digamos, o sea el... o utilizar palabras que usas siempre cuando hablás, pero capaz que no las sabés, eh, qué significa cuando lo escribís, rarísimo, pero me pasa eso.

Vemos entonces que expresiones del tipo de “no soy buena o bueno en esto”; “cuando tengo que hablar me quedo en silencio”; o “no me sale unir las cosas cuando escribo”, o “creo escribir algo y cuando lo leo no se entiende nada” nos hablan de que esas representaciones de sí

mismos al momento de *ser evaluado* no guardan para ellas y ellos relación con sus *trayectorias previas*, ni con las habilidades y saberes que hayan adquirido durante su formación. Es decir, con el capital cultural que acumularan al momento de comenzar la universidad.

En tanto que mercado lingüístico estrictamente sometido a los veredictos de los guardianes de la cultura legítima, el mercado escolar está dominado por los productos lingüísticos de la clase dominante y tiende a sancionar las diferencias de capital preexistentes: el efecto acumulado de un débil capital cultural, y de la correlativa débil propensión a aumentarlo por la inversión escolar, condena a las clases más desprovistas a las sanciones negativas del mercado escolar, es decir, a la eliminación o a la autoeliminación precoz que unos mediocres resultados entraña. (Bourdieu, 1985:36).

De igual modo, quienes manifestaban quedarse en blanco en las evaluaciones, afirmaban que esas situaciones ya los habían precedido, por lo que esos miedos tomaban en algunos casos, un carácter casi condenatorio, como afirmara L:

ahí sí cuando es oral estoy muy nerviosa, presionada, observada, (...) ansiedad también porque, (...) cuando es oral, o cuándo tengo una presentación, una exposición, tengo mucha ansiedad los días previos, o sea ya, estoy haciendo un trabajo, tengo un trabajo oralmente, y mientras lo hago ya estoy pensando, ya me pongo mal conmigo misma, porque lo tengo que presentar oral y ya sé que no me va a salir, también porque yo voy con ese pensamiento, negativo, de que no me va a salir y después voy y no me sale, (...) porque en el oral tengo muchas veces más que me pasaron que con el escrito, es como que, el escrito estoy re acostumbrada (...), y en el oral no, me cuesta mucho salir del escrito, entonces como que, me cuesta, otras formas, cuando tenemos... los profesores tienen otra forma de tomarte, o lo que sea.

O refiriera M en relación con lo que piensa cuando está frente a un examen:

Y yo tengo bastantes dudas, (...) porque por ejemplo acá en teoría sociológica, (...) como era mucho material, obviamente no me alcanzó ni la cabeza para poder saberme todo lo que había que hacer en el examen que tuvimos, y por ahí, (...) me gustan los temas, pero tampoco llego a decir lo que quiero decir, (...) cuando estoy sentada en el examen siempre dudo de mí, siempre dudo de que sí, no te apures, y escribilo bien, como que, me apuro mucho en el sentido de querer hacer, o de decir lo que tengo acá, así no se me va, pero cuando estoy sentada frente a un examen dudo de lo que escribo porque yo quiero que esté bien, y quiero que se entienda, entonces ese sería más o menos mi pensamiento cuando estoy sentada frente a un examen, un parcial, (...) yo tengo miedo de hacerlo mal de una, de que no se me entienda la letra, de que diga mal algo, eso es, básicamente.

Y acotara en referencia a si le es posible darse a entender en un examen:

Más o menos, porque a veces pasa que yo lo quiero escribir de una determinada manera, y esa determinada manera no se entiende, entonces a veces me cuesta el tema de expresarlo bien, porque en mi mente suena de una manera re linda, y cuando lo

escribo, me faltan datos, me faltan palabras claves, quizás, a veces no, no, no puedo llegar al punto de expresarlo tal cual lo estudié, o tal cual debería de ser, no sé cómo decirlo, como que uno lo estudia de una forma que le sea claro, conciso, y lo entienda, pero en el examen a veces te piden que lo hagas de una manera, porque quizás yo me puedo saber toda la teoría de algún filósofo, a mi manera y que lo entienda, pero en el examen me van a pedir de una determinada manera, entonces yo tengo que corresponder a eso, entonces a veces no llegás, o no podés hacerlo como ellos te lo piden, pero vos tenés que hacerlo, entonces por ahí, al momento de escribir tenés como que pensar escribir de una manera más profesional, para que el profesor lo entienda, y que sepa que lo que estás hablando es exactamente lo que decía en la fotocopia, y a veces sí, te lo piden de diferente manera, con tus palabras, pero casi siempre ellos buscan, los profesores, lo que dice el autor, y con sus palabras, (...) yo, el problema que veo ahí, sería la expresión, porque, no sé, yo quisiera hacerlo de una manera, y ellos me lo piden de otra.

Vemos en la mención a que “casi siempre ellos buscan, los profesores, lo que dice el autor, y con sus palabras” la alusión a que, en sus decires, existe un determinado modo de expresarse que es el esperado. La referencia a que “en el examen me van a pedir de una determinada manera, entonces yo tengo que corresponder a eso” nos habla de la incidencia que el manejo de vocabulario específico y un determinado dominio del lenguaje tienen en sus habilidades para darse a entender en un examen. M dirá: “yo, el problema que veo ahí sería la expresión” en referencia a la distancia entre lo que considera son sus competencias al estar siendo evaluada, y lo que cree o asume se espera de ella en una evaluación.

En referencia a cómo su *trayectoria previa* la ayudó en la facultad, refiriera L:

eh, a mí me cuesta un montón sentarme a leer y no estudiar de memoria, o la comprensión de un texto, me cuesta un montón, así que, yo siento que en la secundaria no aprendí eso, o no me lo enseñaron, o no sé, pero ahora lo tengo que aprender yo sola, o con ayuda de otra persona.

Y afirmara en relación con el capital cultural de algunos compañeros:

siento que hay algunas personas que no puedo creer que sean tan inteligentes, y tienen mi edad (...), porque saben muchas cosas que yo no sabía, o no sé, o capaz que nunca me interesé sobre eso, a veces sí me puedo llegar a sentir un poco mal, porque siento que saben mucho más que yo, o son más inteligentes por así decirlo, pero sí, a veces sí, me pongo muy mal.

En palabras de L: “Siento que saben mucho más que yo, o son más inteligentes por así decirlo” da cuenta de un modo distinto en que son percibidos los otros, sus compañeros y compañeras, respecto a la percepción de sí misma.

O mencionara M en igual sentido:

algunos son muy inteligentes, otros son muy normales, eh, (...) yo por ejemplo veo a chicos que son muy inteligentes, (...) y yo no sé cómo hacen; o sea, yo, obviamente me gusta la carrera, estoy poniéndole mi esfuerzo, pero hay muchos que yo veo que todo el tiempo están estudiando, que no paran nunca, que parecen muy, muy intelectuales, y después estamos los, los...sigo yo, pero a veces veo que muchos están realmente

puestos en lo que van hacer y todo el tiempo estudian; por ahí yo también tengo esas mismas ganas, pero por ahí a veces me cansa o me agobia el sentido de que a veces siento que no llego a nada, y veo los otros que a veces si llegan, que estudian todo, y yo no llego a estudiar nada de eso, entonces por ahí, diferencia en eso de que veo que ellos son como más inteligentes, no sé si inteligentes, pero más aplicados que yo por ejemplo.

Esas capacidades diferenciales a las que hacen referencia, a nuestro criterio, no son otra cosa que una trayectoria educativa y cultural desigual, pero que es percibida por las y los estudiantes, como distintas habilidades intelectuales y predisposiciones para el estudio, y que llegan a ser manifestados en términos de “diferencia en eso de que ellos son como más inteligentes, no sé si más inteligentes, pero más aplicados que yo por ejemplo”.

Es decir que, si bien manifiestan la imposibilidad en algunos casos de poder expresar adecuadamente lo que saben, esto, no es conectado con aquello que fuera o no aprendido en su *trayectoria previa*, y sí en cambio con impedimentos propios de su personalidad, o afecciones del carácter, como ser tímida o introvertida, asociación que lleva en algunos casos, a odiar esos consabidos rasgos de personalidad que son vistos como propios, y que le impiden desempeñarse con una habilidad mejor en los exámenes. Al decir de L: “como dije, en el escrito sí, por ahí me cuesta la redacción, pero siento que me puedo expresar mejor en el escrito, en el oral no, odio, no, no es que lo odio, me encantaría, pero me cuesta un montón, expresarme oralmente, no sé cómo hacerlo.”

Y refiriéndose a la situación de haberse quedado en blanco:

“Sí, oral, porque en el escrito (...) de última te vas acordando de, no sé, cuando viniste a cursar, las clases, ejemplos, porque vos lees, en el oral te quedás en blanco y te quedás en blanco, no tenés...no sabés cómo salir de ese momento, porque no se te viene nada, ni siquiera, (...), no me sale, me quedo en blanco y me quedo en silencio, porque, no me sale decir nada, absolutamente, quedo en blanco, literalmente.”

M, en respuesta a la pregunta sobre qué características creía que tenían los estudiantes a los que les va bien en las evaluaciones, planteó:

Que parece que en la vida les va bien en todo, porque otra explicación no tengo, porque si te va bien en la facultad yo creo que te va bien en todo, así es, porque nosotros ya lo hemos visto, otros compañeros que estudian, les va re bien, tienen esto y tienen aquello, y vos decís...o sea, ¿cómo haces?

O mencionara L situando la diferencia en los distintos niveles de dificultad ante el estudio, que enuncia en términos de más fácil, menos fácil:

Hay personas que se les hace mucho más fácil, van, se sientan en la clase y entienden; tienen examen y leen un día antes y ya está, ya con eso les alcanza; o a mí no me sirve porque la verdad, porque yo no puedo, necesito sentarme a estudiar, pero es depende de cada persona. Todos somos diferentes.

Nuevamente vemos en esta diferenciación, la referencia a características propias, a modos de ser. “Todos somos diferentes” dirá L, situando esa variación en rasgos de personalidad, e ignorando los recorridos y condiciones de posibilidad que han estructurado de manera desigual sus trayectorias.

Otra de las cuestiones que pudimos rastrear a partir de los registros obtenidos, fue que la representación social del *ser buen estudiante* estaba en algunos casos asociada al esfuerzo invertido (independientemente del resultado de la evaluación), y en otras sólo a los resultados de la misma, “las notas es como que me dicen, bueno, vos lo que pensaste que estaba bien estudiado no estaba tan bien estudiado” o afirmara J “(...) las notas, digamos, son, lo que me hacen pensar de que soy mejor alumno cuando formo parte de (...) cuando estoy haciéndolo en grupo con otras personas, que individualmente”.

Entendemos que la asociación entre el *ser buen estudiante* y el esfuerzo invertido, se relaciona con el sentimiento de *culpabilidad* que manifiestan tener. En este caso, el esfuerzo y tiempo dedicado al estudio, vendría de algún modo a calmar la *culpa* que sienten ante los malos resultados académicos. Como afirmara M:

yo creo que lo que más me influye a que yo sea así es, a veces las notas, o pensarme como estudiante a veces, porque yo digo, si me va mal en las notas soy obviamente un mal estudiante, pero no sé, a veces yo pienso que, también, que las notas no te definen, entonces, por más que a veces me vaya mal yo pienso que igualmente, yo puse muchísimo esfuerzo y dedicación aunque no me haya ido bien, y de eso aprendo que no todo gira a una nota, o (...) y así para, no sé cómo, no definirme, aunque obviamente igualmente uno lo piensa.

Por el contrario, hemos rastreado que la nota como clasificación del tipo de estudiante que son, está más presente de lo que quieren asumir en sus dichos, y aflora como contradicción en sus discursos. Vemos, entonces que, en última instancia, el esfuerzo invertido en la preparación del examen, opera en todos los casos como atenuante.

Luego del análisis de los relatos de las chicas y chicos, y retomando la relacionalidad primera que planteábamos entre representaciones sociales del *ser evaluado* y *autopercepción académica* (ver Gráfico), pudimos percibir, por un lado cómo las trayectorias educativas, familiares, y culturales, venían a condicionar, a partir de relaciones sociales vividas, esas RS del *ser evaluado*, al tiempo que, en ese juego de ida y vuelta, operaban la construcción de su *autopercepción académica*, y de lo que significa para ellas y ellos, ser un buen o un mal estudiante. Y cómo los *condicionantes socioeconómicos* que enfrentan y deben sobrellevar en su intento de llevar adelante sus estudios universitarios, modulaba sentidos de *culpabilidad*, en especial en aquellos estudiantes provenientes de familias de clases medias, y medias bajas, que mandan con esfuerzo a estudiar a sus hijos.

El esfuerzo económico de los padres y la postergación que hacen estos del uso del dinero propio, vienen a reforzar la culpabilidad, y con esto la presión y estrés que sienten ante sus resultados académicos. Viniendo a reforzar de este modo, aquello que la situación de evaluación ya provocaba de por sí.

Estas vivencias están fuertemente atravesadas por el sentimiento de deuda que se inscribe en la apuesta de las familias al futuro de sus hijos.

Conclusiones

Para este trabajo partimos de una hipótesis que relacionaba las representaciones sociales del *ser evaluado* a la *autopercepción académica*, desde una influencia recíproca y una relacionalidad directa. Luego de la ida a campo, han surgido de los discursos analizados,

emergentes que no habíamos considerado en nuestro supuesto de investigación y que vinieron a enriquecer y complejizar nuestro estudio, por lo que la hipótesis planteada adquirió otra complejidad, que, si bien vino a confirmar la existencia de esa relacionalidad, sumó también otros componentes. Es decir, nos permitió ver matices y dimensiones no previstas, entre las que intervienen también las *condiciones socioeconómicas*, entre otras variables que no habíamos podido anticipar en nuestro punto de partida.

De este modo, hemos intentado para este estudio, rastrear la conexión entre RS del *ser evaluado* y *auto percepción académica*, notando que la representación negativa que de sí mismos tienen al momento de ser evaluados, ya sea al intentar expresarse en un examen oral, como en un examen escrito, están vinculadas, de manera análoga a lo hallado por Friedman (Friedman en Banchs, 1996) en su estudio sobre las representaciones sociales de la tartamudez, a la activación de emociones negativas ligadas al acto de hablar (frente a un evaluador), o en su contrapartida, en sus competencias para darse a entender de manera escrita, a partir de las relaciones sociales vividas; y que estas emociones y representaciones negativas son la base sobre la cual se construye su *autopercepción académica*. De ahí que, tanto en unos como en otros, y ya sea que atañe al manejo de la oralidad o de la escritura, en caso de que la modalidad del examen sea oral o escrita, o bien aluda a la manifestación de quedarse en blanco al momento del estar siendo evaluado, en todos los casos las representaciones negativas estaban influenciadas, atravesadas, por la representación que en torno a esas vivencias había sido previamente construida en similares instancias.

Otra de las manifestaciones que pudimos observar a partir del análisis de nuestro material, fue que, esas representaciones de sí mismos al momento de *ser evaluado*, no lograban conectarse con sus *trayectorias previas*, ni con las más o menos herramientas o saberes que hayan adquirido a lo largo de su formación. Es decir, en términos bourdianos, con el capital cultural conque cada uno de ellos contara al momento del ingreso a la universidad, sino más bien, era evidenciado en términos de: “no soy buena o bueno en esto”; “cuando tengo que hablar me quedo en silencio”; o “no me sale unir las cosas cuando escribo”, o “creo escribir algo y cuando lo leo no se entiende nada.” Por otro lado, hemos notado que esas representaciones están vehiculizadas en todos los casos por emociones, y atravesadas por sentimientos de *culpabilidad*, tanto cuando esa representación del *ser estudiante*, no se correspondía con la expectativa de sus padres, o con la propia. Es decir, a lo largo de sus dichos, han surgido como constante, la *culpa* y el peso de la deuda con el *esfuerzo económico de sus padres*, que se manifestaba en opiniones del tipo de “me están bancando y lo único que tengo que hacer es estudiar y no lo hago”, o “yo sé que mi mamá hace un montón de esfuerzo para mantenerme acá.”

Otra de las variables que han surgido de este estudio, fueron la presencia de sentimientos de ansiedad, *presión* y *estrés* que acompañaban sus trayectos universitarios, sentimientos que signaban su paso por la universidad, organizando sus tiempos y sus miedos, de un examen a otro, y de la entrega de un trabajo práctico al siguiente.

Finalmente, retomando nuestro supuesto de investigación, pudimos advertir que de la relacionalidad entre esas dos dimensiones que nos propusimos estudiar, RS del *ser evaluado* y *autopercepción académica*, se imbrican y funden otras dimensiones a las que hacemos referencia anteriormente, como la incidencia de un mayor *estrés* y *presión* cuando la situación de estar siendo evaluado, es atravesada por la posibilidad concreta de seguir o trabarse en sus trayectorias académicas, o para usar las expresiones de las chicas y chicos, “de perder un cuatrimestre o hasta un año”, con la correspondiente incidencia que ello opera en relación con los *condicionantes socioeconómicos* que enfrentan para llevar adelante sus estudios universitarios.

Referencias bibliográficas

ABRIC, Jean-Claude (1994). Prácticas sociales y representaciones. *México: Ediciones Coyoacán*.

BANCHS, María (1996). "El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica", en *Papers on social representations*, 5, 113-126.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu editores.

BOURDIEU, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BOURDIEU, Pierre (1985). *¿Qué significa hablar?*. Madrid: 1º Edición. Ediciones Akal.

FOUCAULT, Michel (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

JODELET, Denise (2011). "Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación", en *Espacios en Blanco*, 21, 133-154.

MOSCOVICI, Serge (1981[1961]). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. París: PUF. 85

SCRIBANO, Adrián (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

Cita sugerida: BORDOY, Jimena (2022). "Reflexiones en torno a las representaciones sociales sobre el ser estudiante universitario y del ser evaluado" en *Revista Argonautas*, Vol. 12, Nº 18, 88-103. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 22 de enero de 2022

Aceptado: 30 de marzo de 2022