

Relaciones con el saber. Un abordaje metodológico co-disciplinar
Relations with knowledge. A co-disciplinary methodological approach

Bibiana Misischia¹
Martín Goin²
Martín Chavez³
Miguel B. de Vanssay⁴

Resumen

¿Cuál es la relación con el saber universitario de los alumnos que comienzan las carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro? Esta es la pregunta central de la investigación "La relación con el saber de los estudiantes de carreras de ciencias aplicadas de la UNRN", que se lleva a cabo en el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derecho, Inclusión y Sociedad. Partiendo de la técnica "balance de saberes", desarrollada por B. Charlot (2009), se solicitó a 108 alumnos, breves narraciones escritas sobre su historia y situación actual como aprendientes, para poder luego dilucidar a qué saberes les adjudican mayor significancia. Dado que la relación con el saber se presenta mediada por el uso del lenguaje y las prácticas discursivas, en el proceso de análisis se optó por un abordaje co-disciplinar utilizando categorías provenientes tanto de las Teorías del Aprendizaje, referidas a la relación con el saber, como del Análisis del Discurso, desde los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional, de M. Halliday (1982). En el abordaje metodológico se incorporó el uso de tecnologías recientes de procesamiento de datos, como el programa Atlas.ti. que posibilitó entre otras cuestiones la visualización de los patrones lingüísticos recurrentes. Uno de los puntos relevantes en los análisis preliminares es la importancia que los ingresantes otorgan al aprendizaje relacional, especialmente al trato con pares. Se espera que los resultados de esta investigación puedan aportar a la comprensión de las dificultades que encuentran los ingresantes en sus trayectorias universitarias.

Palabras clave: relación con el saber; co disciplinarietàad; uso del lenguaje; software.

Abstract

What is the relation applied sciences students from National University of Río Negro have with university knowledge? This is the fundamental question of the investigation called "The relation with knowledge of applied sciences students from UNRN" which takes place in the Interdisciplinary Center of Law, Inclusion and Society Studies. Starting from B. Charlot's (2009) "knowledge balance" technique, we asked 108 students to make written narrations about their stories and their current learner situations in order to elucidate which knowledge they give more significance to. Since the relation with knowledge is mediated by language use and discursive practices, in the analysis stage it was chosen a co-disciplinary take by the use of concepts from Learning Theories, referring to the relation with knowledge, and contributions from M. Halliday's (1982) Systemic-Functional Linguistics in the field of Discourse Analysis. The methodological stage incorporated the use of data processing technologies, such as Atlas.ti software, which possibilitated the visualisations of recurrent linguistic patterns. One of the most relevant points that emerged in the preliminary analyzes is the great importance that newcomers students give to relational learning, especially, dealing with peers. It is estimated that the results of this research can contribute to a better understanding of the difficulties that new students encounter in their university trajectories.

Keywords: relation with knowledge; co disciplinarity; language use; software.

Recepción: 02/10/2020

Evaluación 1: 10/10/2020

Evaluación 2: 30/11/2020

Aceptación: 09/12/2020

Relación con el Saber y Balance de Saber

¿Cuál es la relación con el saber universitario de los alumnos que comienzan las carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro? ¿Qué tipo de actividades intelectuales les son demandadas a los alumnos en sus respectivas carreras y a cuáles ellos le adjudican mayor significancia? Estas son preguntas nodales de la investigación que se lleva a cabo en el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derecho, Inclusión y Sociedad de la Universidad Nacional de Río Negro, de la cual se describen en este artículo algunos de sus componentes centrales, en relación al abordaje metodológico en uno de sus estudios y líneas de análisis sobre los interrogantes planteados a partir del diálogo entre las Teorías del Aprendizaje y el Análisis del Discurso.

En primera instancia consideramos necesario explicitar algunas ideas en torno a las nociones de aprender y relación con el saber. B. Charlot, uno de los investigadores principales en esta línea de investigación, sostiene que: “Nacer es entrar en un mundo donde se estará sometido a la obligación de aprender. Nadie puede escapar de esta obligación pues el sujeto no puede volverse tal sino apropiándose del mundo” (2009, p. 97). En este proceso de aprendizaje las instituciones educativas adquieren un lugar muy relevante, lo cual sugiere la pregunta sobre los elementos que allí se ofrecen para que esta apropiación del mundo genere aprendizajes significativos con sentido para los sujetos aprendientes, con el efecto de generar la movilización necesaria para el estudio. Charlot señala eso: que el sujeto tiene que encontrarle un sentido para movilizarse a aprender/estudiar. Dichas instituciones a la vez que buscan un proceso de democratización del conocimiento, debido a las tensiones inherentes al hecho educativo, reproducen las desigualdades propias del sistema social. En este tránsito es relevante pensar/gestionar una Universidad que no se limite únicamente a las posibilidades de gratuidad e ingreso sin restricciones, sino que genere diálogos entre el lugar del docente y del conocimiento disciplinar como información; con el del estudiante, los procesos de aprendizaje y las relaciones de saber que se establecen; si se quiere poner en cuestión la tradición, los principios de excelencia y mérito como estructurantes del sistema universitario. ¿De qué manera la educación, particularmente la Universidad, posibilita la ampliación o descubrimiento de otras formas de relación con el mundo que las construidas en la familia o en el entorno cercano y promueve la adquisición o construcción de saber que le permita al ingresante avanzar en sus estudios universitarios? ¿Qué oportunidades de aprender ofrece?

[...] se constituye la relación con el saber: con un otro significativo que filia, que apuesta, que habla y mira y lo hace en nombre propio, por su propia historia, un otro que prende al aprendiente a su deseo; pero que también suelta, que puede perderse y perderlo, que puede no estar, que permite que el aprendiente no sea su fiel figura, su obra, su Frankenstein, sino que algo de la diferencia, de lo novedoso, de lo inesperado aparezca. [...] (Vercellino, 2018, p. 9)

Para dar algunas respuestas a estos interrogantes, la investigación parte de la relevancia de indagar, desde los propios ingresantes, ¿cuál es la relación con el saber universitario, que enuncian?, utilizando la técnica “balance de saberes”, desarrollada por B. Charlot, se solicitó a

los alumnos breves narraciones escritas sobre su historia y situación actual como aprendientes, para poder luego dilucidar a qué saberes les adjudican mayor significancia.

Charlot (2009) indica que los balances de saber

[...] não nos indicam o que o aluno aprendeu (objectivamente) mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada. Por um lado, isto significa que nós apreendemos não aquilo que o aluno aprendeu (o que seria aliás impossível), mas o que, para ele, apresenta de forma suficiente a importância, o sentido, o valor para que ele o evoque no seu relato; essa triagem feita pelo aluno de forma mais ou menos inconsciente não nos incomoda, pelo contrário, uma vez que a investigação assenta sobre a relação do aluno com o saber [...] (p. 19)

En su dimensión más operativa, el instrumento brinda la siguiente consigna para que el ingresante complete.

Te solicitamos que leas las preguntas que te hacemos a continuación y hagas una narración lo más completa posible. Cuanto más completa mejor será para nuestra investigación: "Desde que naciste aprendiste muchas cosas, en tu casa, en el barrio, en la escuela y en otros lugares ... a) ¿Qué? b) ¿Con quién? En todo esto, c) ¿qué es lo más importante para vos? Y ahora, d) ¿qué estás esperando aprender?" (Charlot, 2009, p. 18)

En lo que respecta a la dimensión del análisis de las narraciones, se utilizaron las siguientes categorías en base al desarrollo realizado por Charlot (1992)

APRENDIZAJE RELACIONADO CON LA VIDA DIARIA (ADL),	
Básicos	los aprendizajes realizados en la primera infancia: hablar, caminar, ...
Tareas domésticas	las tareas prácticas de la vida diaria como cocinar, compras ...
Saberes específicos	el "saber hacer" específico se refiere al aprendizaje realizado en la familia. Incluyen varios sucesos como: "andar en bicicleta", "nadar", "conducir", "el valor del dinero".
Actividades de ocio y juego	<p>actividades deportivas: acontecimientos relacionados con el aprendizaje de un deporte en un contexto formal. Todos los deportes se clasificaron con la condición de que se aprendieran como parte de una estructura, un curso grupal o individual. Por ejemplo: natación en clubes, clubes de fútbol, karate con un maestro, etc</p> <p>Actividades artísticas: eventos relacionados con el aprendizaje de una actividad artística en un contexto formal. Todas las actividades artísticas se clasificaron siempre que se aprendieran dentro de una estructura, un curso grupal o un curso en particular. Por ejemplo: dibujar en una clase, música y solfeo en una academia o con un maestro en particular.</p> <p>Aficiones: actividades realizadas fuera del contexto escolar o un centro educativo. ya sea deportivo o artístico. La realización de estas actividades está asociada con el aprendizaje que no se ha enseñado formalmente.</p> <p>Hubo respuestas reunidas como: dibujar solo en su habitación, explorar,</p>

	viajar, bailar en su habitación.
APRENDIZAJE INTELECTUAL Y ACADÉMICO (AIS)	
Básicos	"leer", "escribir", "contar", ...
Expresiones genéricas y tautológicas	las respuestas de los estudiantes se refieren al aprendizaje realizado en la escuela sin mencionar el saber asociado con él o su significado . Por ejemplo: "Aprendí muchas cosas", "Cosas que aprendemos en la escuela"
Disciplinas escolares	los aprendizajes mencionados son (relacionados con) asignaturas escolares: <ul style="list-style-type: none"> - Nombrado: las disciplinas se citan sin entrar en los detalles del saber asociado. - Contenido: las respuestas de los estudiantes se refieren al contenido relacionado con las disciplinas. Por ejemplo: tablas de multiplicar, análisis de música, ortografía, etc. - Capacidades: las respuestas se refieren a las habilidades asociadas con las disciplinas: hablar en público, resolver ejercicios, etc.
Aprendizaje metodológico	El aprendizaje se refiere a principios metodológicos escolares como: organización, estudio, etc.
Aprendizaje normativo	la adquisición de "comportamientos para cumplir con los requisitos institucionales de la escuela" (Charlot et al., 1992, p.145). Por ejemplo: ser un buen estudiante, escuchar al maestro, etc.
Aprendizajes libres, personales	reúne el aprendizaje que se pudo haber realizado en la escuela, la familia o fuera de la escuela con la ayuda de apoyo o no. Estos aprendizajes denotan cierto libre (en lugar de útil), no están específicamente relacionados con una materia escolar sino con una forma de pensar. La categoría reúne acontecimientos tales como: "pensamiento crítico", "cultura musical", "pensamiento", etc.
APRENDIZAJE RELACIONAL, DESARROLLO AFECTIVO O PERSONAL (ARAD).	
Aprendizaje emocional y relacional (ARA)	• Conformidad, prohibido y transgresión: esta categoría reúne ocurrencias inicialmente distinguidas por Charlot et al. (1992). Hemos escogido agruparlos porque, en nuestra opinión, las ocurrencias que se relacionan con todos ellos referencia a la adopción o no de comportamientos socialmente aceptables(referencia a un estándar).
	• Relaciones armoniosas con otros: esta categoría es idéntica a la de Charlot y col. (1992) e incluye "los acontecimientos que expresan la vida en común, solidaridad, relaciones con amigos, amistad, amor familiar, amor y sexualidad, confianza y apertura "(Charlot et al., 1992, p. 153).
	• Relaciones de conflicto con otros: esta categoría es idéntica a la de Charlot et al. (1992) y ocurrencias grupales referidas a la defensa pero también insultos, odio, celos, desconfianza o mentiras.
	• Postura reflexiva frente a la vida y las personas: esta categoría no existía en la categorización construida por Charlot et al. (1992). Reúne ocurrencias como "También aprendí a relativizar porque nada es tan serio en sí mismo "," pregúntame sobre el mundo y sobre mi entorno".
Aprendizajes	• Autoconfianza, autonomía: en esta categoría, la idea principal es "para

referidos al desarrollo personal (ARD)	desentrañar. Como Charlot et al. (1992), entonces agrupamos ocurrencias como: "ser independiente", "tener confianza en sí mismo", "autonomía".
	<ul style="list-style-type: none"> • Superar dificultades: esta categoría incluye ocurrencias tales como "Supera tus dificultades", "persevera", "nunca te rindas". Los sucesos reflejan la voluntad, el voluntarismo, la superación de uno mismo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que soy: esta categoría agrupa las ocurrencias cuyo contenido hace referencia a elementos presentados como que hicieron posible construir que nadie: "mis valores", "mis convicciones", "descubrirse".
	<ul style="list-style-type: none"> • Aprenda a disfrutar, a vivir: esta categoría incluye ocurrencias como "Para apreciar el momento", "divertirse", "reír".
	<ul style="list-style-type: none"> • Otros: esta categoría contiene una serie completa de ocurrencias relacionadas con el desarrollo personal pero que no pudo clasificarse en las subcategorías anteriores. Ocurrencias como "honestidad", "gestión de sus emociones" o "paciencia" han sido categorizadas.

Tabla 1. Categorías según tipo de aprendizajes.

2. Uso del software Atlas.ti para el ordenamiento de las narraciones

En tanto nos enfrentamos a una cantidad considerable de narraciones (108), y en tanto se indagaba en ellas la expresión discursiva de los distintos tipos de saberes y otros elementos vinculados -sujetos que enseñan, lugares en los que se enseñan, valoración de los saberes, entre otros-, en una primera instancia consideramos que el uso de un software de estas características podría resultar de utilidad para el complejo proceso de segmentación de las narraciones según las numerosas categorías preseleccionadas. En el estudio se incorporó el uso del software Atlas.ti, desarrollado por Thomas Muhr (1993), cuya utilización nos permitió un manejo más eficiente de los datos, la visualización de patrones lingüísticos recurrentes y la revisión del instrumento de recolección a partir del análisis de los tiempos verbales reflejados del uso del lenguaje de los entrevistados.

El software es una herramienta de índole cualitativa que permite ordenar datos para luego ser interpretados. Se propone facilitar el proceso de división y clasificación del corpus de investigación y, además, permite la carga tanto de información de encuestas o distintos archivos de texto individuales como, incluso, archivos en formato audiovisual. Por otro lado, se proporciona también una faceta cuantitativa de carácter complementario que permite obtener el dato numérico concreto de la aparición de cada categoría, cantidad de citas englobadas bajo un mismo parámetro, etcétera. En este sentido, además, es destacable la herramienta de "conteo de palabras" que, debido a la interfaz de visualización de todos los ítems léxicos según su grado de ocurrencia, permitió en nuestro primer acercamiento al corpus como la posibilidad de identificar zonas de interés lingüístico según los elementos más destacados en la totalidad de las narraciones.

El sistema básico de clasificación del Atlas.ti funciona a partir del establecimiento de categorías generales (por ejemplo, universidad, carrera, edad, género, etcétera) y subcategorías (por ejemplo, sujetos enseñantes, lugares de aprendizaje, tipos de saberes, entre otros) cuyas referencias se vinculan directamente a fragmentos de datos individuales (en nuestro caso, citas textuales de cada narración). La creación de familias y sus códigos derivados dentro del programa puede resultar una tarea tediosa al inicio, sobre todo en un trabajo como el que nos compete cuyo corpus se intenta organizar bajo múltiples categorías: en otras palabras, la

cantidad de categorías es proporcional al tiempo requerido para su establecimiento. Por otro lado, si bien consideramos como una ventaja el hecho de que las posibilidades del software propicien una relación más directa con los datos, la necesidad de vincular cada código a citas textuales que lo reflejen debidamente, añade otra dificultad a causa de la naturaleza de las narraciones cuya enunciación, en muchos casos, no sigue un orden lineal ni ofrece respuestas enteramente equivalentes a las preguntas realizadas. Por esta razón, muchas veces es necesario interpretar la información mediante inferencias y, muchas otras veces, no es posible.

Considérese un ejemplo de lo que acabamos de mencionar. Varias de las respuestas que obtuvimos en relación a los lugares de aprendizaje y a los sujetos enseñantes muchas veces se expresan a partir de referencias genéricas del tipo: “en mi casa me enseñaron...”; “mi familia me enseñó...”; “en mi hogar, mis padres me enseñaron”, entre otras, sin mayores especificaciones. De ellas no es fácil distinguir los sujetos enseñantes concretos al no tener en claro la composición familiar exacta de esos núcleos familiares a los que se hace referencia. Es necesario mencionar, sin embargo, que estas respuestas ambiguas se manifestaron a causa de preguntas que apuntaban a los entornos quizá más cotidianos (los hogares) donde los entrevistados se desenvuelven: la vaguedad de estos elementos puede deberse a que englobe información que suela darse por sentado. Por lo tanto, las dificultades surgidas en la asociación entre categorías y fragmentos de corpus fue uno de los factores que contribuyó a exponer aquellas zonas del aparato de recolección de datos en las que se necesitaba un mayor grado de precisión en la formulación de las preguntas

La complejidad inicial del flujo de trabajo del Atlas.ti luego es compensada por su eficiencia en la visualización de la totalidad del corpus, ahora organizada y agrupada bajo parámetros específicos. Así, no solo se obtiene un dato numérico, es decir, la cantidad de veces en que cada categoría ocurre, sino que también se permite un acceso directo a las distintas citas y, en aquellos puntos que se consideren de interés, un traslado rápido hacia ellas en el propio contexto de las narraciones en que fueron seleccionadas lo que facilita, además del análisis, en caso de ser necesario, la recategorización o reinterpretación de los datos. Por otro lado, esta forma de organización permite observar que en no pocas ocasiones distintas categorías se superponen en una misma cita, hecho que habilita otro nivel interesante de análisis. Atlas.ti ofrece en este aspecto una herramienta muy potente que muestra en forma de redes gráficas este entrecruzamiento de información. Particularmente para este trabajo, decidimos no seguir profundizando en el uso de esta herramienta, debido a la gran cantidad de categorías a nuestra disposición. La mera puesta en relación de unos pocos códigos resultó en un caótico gráfico de información amalgamada y de difícil comprensión. Si se reduce la puesta en juego de redes a narraciones individuales y a pocos códigos, la información es presentada de forma más amena, pero para los objetivos de nuestro trabajo no lo consideramos pertinente. Quizá esta sí sea una herramienta que destaque en aquellos trabajos en los cuales se utilice un corpus reducido o un sistema categorial menos complejo.

Nuestra experiencia con Atlas.ti fue bastante provechosa en relación a los objetivos del trabajo, la magnitud del corpus y los criterios adoptados para seleccionar la información. Superadas las dificultades iniciales, no transcurrió mucho tiempo para manejar el programa con fluidez: una vez aprendidos los controles básicos, el software se convierte en una herramienta muy intuitiva. Creemos que Atlas.ti cumple con lo que promete: ser una poderosa herramienta para el ordenamiento y la observación de los datos de una investigación cualitativa. No obstante, creemos que las potencialidades del software sólo pueden ser provechosas en una investigación que se enfrente al mismo tiempo a un conjunto considerable de datos (como por ejemplo, nuestras 108 narraciones) cuyo ordenamiento deba realizarse en base de un sistema categorial igualmente complejo. En el caso de estar frente a un corpus de menor magnitud y de

que la categorización no sea un factor decisivo, el flujo inicial de trabajo del Atlas.ti quizá genere complicaciones innecesarias que podrían evitarse mediante un análisis enteramente manual.

3. Análisis e interrogantes desde un abordaje Co-Disciplinar

3.1. Teorías de Aprendizaje y Análisis del Discurso

Dado que la relación con el saber se presenta mediada por el uso del lenguaje y las prácticas discursivas, en el proceso de análisis se optó, como ya mencionamos, por un abordaje co-disciplinar entre las Teorías de Aprendizaje, en particular los desarrollos de la relación con el saber, fundamentalmente siguiendo los aportes de B. Charlot (2008) y el Análisis del Discurso, desde los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional de M. Halliday.

Hemos recuperado la perspectiva de co-disciplinariedad desde los aportes de Blanchard Laville (2000), por sobre una concepción del trabajo de campo como interdisciplinar o transdisciplinar, en base a los marcos conceptuales que se eligieron para esta investigación:

más que un tejido de enlaces entre las disciplinas convocadas, es necesario evocar una co-construcción de significado sobre un solo objeto de estudio... podemos ser testigos del extraordinario poder de multiplicación de inteligencias conjuntas y creatividad colectiva para el beneficio de la producción de conocimiento (p.59).

Desde el Análisis del Discurso se considera el uso del lenguaje como una práctica inherentemente social, en la cual los usos discursivos se vinculan con el contexto situacional, social y cultural del momento en que esos usos son producidos por los hablantes. Como señalan Fairclough, Mulderrig y Wodak (2011), esto implica una relación dialéctica, dado que el discurso es socialmente constitutivo, así como socialmente constituido: por un lado, se constituyen lingüísticamente situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales, y relaciones entre personas y grupos; por el otro, son esos mismos elementos los que posibilitan los usos discursivos. En otras palabras, esta perspectiva considera el lenguaje no sólo como un instrumento que crea la vida social, sino también y simultáneamente como un instrumento creado por la vida social.

Una de las escuelas lingüísticas centrales para el Análisis del Discurso es la lingüística sistémico-funcional, ya que provee de herramientas particularmente efectivas para el estudio de textos concretos, lo que permite acceder a los aspectos más sutiles del discurso y observar sus relaciones con los contextos sociales inmediatos. En este sentido, Eggins y Martin señalan que:

podemos encontrar en los contextos situacionales inmediatos dimensiones que nos ayudan a explicar por qué cada texto utiliza determinadas pautas lingüísticas [...]. Esta pluralidad [de pautas lingüísticas y dimensiones contextuales] sugiere que un texto es un entramado compuesto de muchas hebras diferentes portadoras de significado que actúan de manera simultánea (2003, p. 339).

Lo esencial en este enfoque es la relación establecida entre los significados que componen un texto y el contexto en el que se sitúa. Halliday (1982), cuya figura es central para la lingüística sistémico funcional, entiende el contexto como una estructura semiótica que puede

interpretarse a partir de tres variables: un campo de proceso social, referido a lo que está sucediendo; un tenor de relaciones sociales, es decir, quiénes y cómo participan, y un modo de interacción simbólica, entendiéndose por esto a la forma de intercambio de significados.

Al mismo tiempo, estas tres variables de contexto se “realizan” en el texto a merced de tres metafunciones o componentes funcionales del lenguaje: la ideativa o ideacional, que permite la organización y expresión de la realidad que nos rodea; la interpersonal, que refiere al uso social o interactivo del lenguaje; y la textual, que nos permite, a partir de la organización de las dos anteriores, generar textos o discursos cohesivos y coherentes. En un nivel lexicogramatical, Halliday señala que “descubrimos que los diversos tipos de estructura gramatical se vinculan a [los] componentes semánticos de una manera sistemática. Cada tipo de significado suele realizarse como un tipo de estructura particular” (1982, p. 243).

Así, lo ideativo, que ya señalamos como la generación de significados que representan al mundo, puede observarse en la forma de caracterizar participantes y circunstancias en torno a un proceso al nivel de la cláusula -entendiendo por cláusula una unidad semántica y sintáctica-, y en las relaciones lógicas entre las cláusulas -subordinación, coordinación, etcétera-. Lo interpersonal se manifiesta en la actitud -interrogativa, imperativa, declarativa, etcétera-, usualmente visible en la prosodia, y en la modalización -la atemperación de lo dicho-. Por último, lo textual es observable en la estructura sobre la que la información se asienta, lo cual es especialmente visible, como sostiene (Montemayor-Borsinger, 2010), en las estructuras de tema (el componente experiencial que va al inicio de la cláusula) y rema (el resto de los componentes, sostenidos sobre el tema) y las formas en que se manifiestan a lo largo del texto y discurso.

Para los propósitos de este trabajo cuyos intereses radican en la representación que los ingresantes hacen de sus saberes, de su relación con ellos, de los nuevos saberes que esperan incorporar en el ámbito académico y los objetivos tras estas cuestiones, consideramos pertinente destacar la metafunción ideativa. Si bien las tres metafunciones se dan en relación simultánea en el discurso, las herramientas proveídas por la lingüística sistémico funcional nos permiten focalizarnos en una de ellas. Tanto la función interpersonal como la textual no fueron consideradas en el análisis dado que la presente investigación no se interroga sobre el contexto social de producción de las narraciones ni sobre la organización discursiva o las características sintácticas de las mismas. El contexto social y la situación discursiva ya son conocidos de antemano: una situación áulica donde un docente investigador solicita narraciones escritas a sus alumnos. Por otro lado, podríamos sugerir que la organización textual es similar en todas las narraciones a causa del carácter de la situación de entrevista: las narraciones constituyen el rema (información nueva) ancladas en el tema (la pregunta general, disparadora, formulada por el equipo de investigación).

La función ideativa constituye radialmente la semántica de la cláusula a partir de un proceso inicial y central -general pero no necesariamente expresado a través de la categoría gramatical del verbo-, con el cual se articulan participantes y circunstancias. Halliday (2014) distingue entre diferentes tipos de procesos, cuya representación define esquemas generales que organizan diferentes dominios de experiencia. Es cierto que estas distinciones son sólo orientativas y de carácter parcial, dado que la experiencia del mundo es, por su propia naturaleza, un continuum holístico indivisible. Sin embargo, en términos generales, se puede hablar de lo que sucede en el “afuera” o el mundo físico, en el “adentro” o mundo de la conciencia, y del relacionar simbólico que efectúa el ser humano.

El primer tipo de procesos, de carácter material, refiere a acontecimientos, acciones, o eventos (correr, llover, construir, por ejemplo). El segundo, de carácter mental, a percepciones,

sensaciones, sentimientos y pensamientos (ver, doler, desconfiar). El último tipo, es de índole relacional y refiere a asociaciones abstractas que el ser humano proyecta sobre el mundo para identificar, generalizar y clasificar (ser, tener, manipular). Los tipos de procesos materiales, mentales y relacionales, son concebidos como sectores difusos de un mismo continuum circular, por lo que implican necesariamente zonas de contacto. Halliday destaca, en este sentido, los procesos de comportamiento, los cuales reflejan tanto estados interiores como acontecimientos del mundo -reír, dormir-, estados verbales, que implican tanto procesos relacionales como mentales -decir, inquirir- y estados existenciales, entre lo material y lo relacional -ser-.

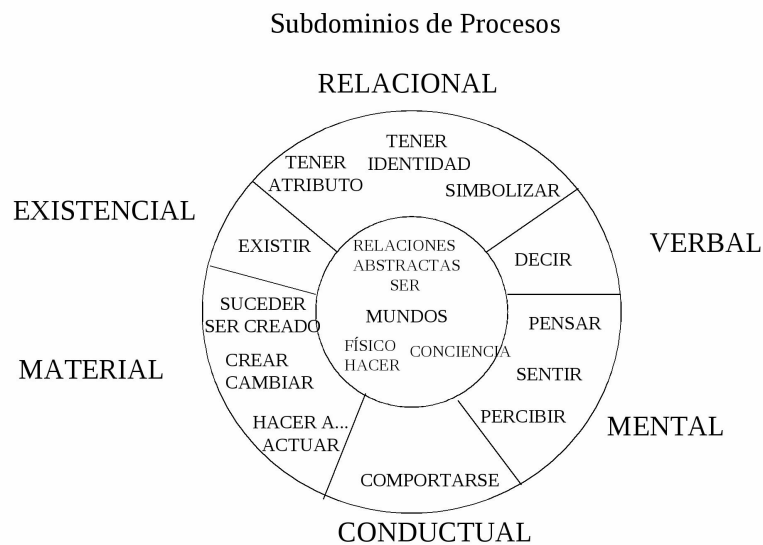


Imagen 1 . Subdominios de procesos. Adaptado y traducido de Halliday (2014, p. 216).

3.2. Análisis e interrogantes

A través del conteo de palabras, realizado inicialmente con el software Atlas.ti, el equipo de investigación pudo ordenar todos los ítems léxicos de las ciento ocho narraciones según su orden total de recurrencia. Se procedió a descartar todos aquellos que no hicieran referencias a procesos subordinantes, clíticos, pronombres, preposiciones, con el fin de que permanezcan verbos no auxiliares ni perifrásticos, pero también algunos procesos nominalizados que alternan con sus contrapartidas verbales (cf. aprendí *a respetar* / aprendí *el respeto*). También se homologó aquellos ítems que son intercambiables entre sí, ya que efectos prácticos funcionan como sinónimos (cf. *quiero aprender* / *deseo aprender*). Dejamos fuera de este análisis al primer elemento que habíamos considerado pertinente para analizar de manera lingüística que era el uso de los tiempos verbales, ya que la relación con el tiempo constituye una dimensión relevante de la relación con el saber:

[...] La relación con el saber ... Es relación con el mundo como conjunto de significaciones pero también como espacio de actividades y se inscribe en el tiempo, por eso, la relación con el saber implica una actividad del sujeto. La apropiación del mundo, la construcción de sí, la inscripción en una red de relaciones con otros - el aprender- exigen tiempo y nunca acaban. [...] (Charlot, 2009, pp. 126-127)

Sin embargo, no profundizamos en este aspecto, ya que el foco en los elementos lingüísticos permitió observar que la predominancia del uso de pasado y futuro en las narraciones estaba orientado a priori a causa de la pregunta del instrumento “balance de saber”, es decir, que la pregunta orienta cierta temporalidad. En el mismo sentido, tampoco se consideraron las diversas formas léxicas de *aprender* y *esperar*, dado que forman parte de la pregunta desencadenante, y por tanto sus usos se dan en pos de la función textual de organización de la información.

Los datos cuantitativos que obtuvimos se muestran en la siguiente tabla:

Frecuencia	4 a 6	7 a 10	10 a 15	16 a 20	20 a 30	30 a 40
Procesos						
Material	jugar leer luchar	caminar crecer vivir	hacer			
Comportamiento	adquirir afrontar aplicar buscar ejercer inculcar lograr organizarse relacionarse manejarse		compartir	enseñar estudiar	ayudar	trabajar respetar
Mental	entender preocuparse aceptar valorar	amar disfrutar escuchar gustar pensar	saber ver		creer querer	
Verbal		decir hablar				
Relacional				tener		ser
Existencial		recibirse	formarse			

Tabla 2. Organización de datos según recurrencia léxica y tipos de procesos

El orden de frecuencia indica el número de apariciones en todas las narraciones, la tabla nos permite observar cómo la mayoría de los elementos, considerados por sus características individuales, se ubican en un área de frecuencia baja. Esto es esperable, dado que cada narración se constituye a partir del vocabulario particular de cada uno de los ingresantes. Por el contrario, hay unos pocos procesos que aparecieron repetidas veces en la totalidad de las narraciones, y que podemos considerar como indicadores de una clara tendencia en la forma en que los ingresantes conceptualizan sus relaciones con los saberes.

De esta forma, cabe señalar, en primer lugar, la enorme presencia del verbo *ser*. Este generalmente se usa de la forma: *aprendí a ser X*. Repárese en los siguientes ejemplos: “Aprendí a ser una persona responsable (MG07)”; “...también pude aprender a ser un poco más independiente (AM03)”, aunque hay excepciones “muchas veces un 10 no califica, una nota no dice quien sos, ni que tan bueno sos (AR14)”. Lo que se observa en estos ejemplos es que la utilización de *ser* no está asociada a los usos funcionales más habituales de la lengua -es decir, como verbos livianos, nexos copulativos entre dos sintagmas-, sino que más bien se cargan de

contenido semántico para aludir a características esenciales que integran la identidad de los entrevistados.

Por otro lado, hallamos que la gran mayoría de los verbos se relacionan con el comportamiento. Son verbos que expresan no tanto un acontecer en el mundo, como un acontecer humano a partir de individualidades concretas. La distinción entre los verbos de tipo material es difusa, difícil, y discutible. Sin embargo, pueden realizarse algunas consideraciones. Un verbo como *trabajar* se distingue de otros como *construir* o *jugar*: el primero expresa un referente más vago, en tanto los segundos definen actividades concretas. Así, en las narraciones leemos “poder trabajar y vivir de algo (MH09)”, “aprendí a trabajar (MH01)”, y “trabajar en grupo (AM01)”, entre otros ejemplos. La gran recurrencia de *trabajar* era también esperable dadas las características generales de los entrevistados, es decir, estudiantes de primer año de universidad cuyas expectativas de aprendizaje suelen estar vinculadas a expectativas laborales.

Otro verbo relacionado con el comportamiento es el de *respetar*, el cual, después de *ser*, el segundo con mayor índice de recurrencia general. Es interesante destacar este hecho, ya que la gran mayoría de los procesos de comportamiento presentes en las narraciones hacen referencia al trato con pares, lo cual se evidencia, además de con *respetar*, con otros verbos de comportamiento de una leve menor recurrencia como son los casos de *enseñar*, *ayudar*, *compartir*, *estudiar*. El resto de verbos de este tipo, cuyas características refieren a un comportamiento individual dinámico, tienen una aparición es bastante menor (*adquirir*, *afrentar*, *aplicar*, *buscar*, por ejemplo).

Por último, resulta sorprendente la poca aparición y recurrencia de verbos relacionados con tipos de procesos materiales. Una presuposición que podría tenerse previamente a este análisis es que, debido al perfil de las carreras de los ingresantes, habría una mayor presencia de verbos relacionados con lo material del tipo *construir*, *diseñar*, *cultivar*, o cualquier otro ítem relacionado con actividades y conocimientos específicos de las carreras universitarias en cuestión. Sí hay, en contraposición, un mayor uso verbal relacionados con procesos internos o psicológicos, como *ver*, *escuchar*, *pensar*, que resultan más genéricos y cuya vinculación puede establecerse quizá con el fenómeno genérico de cursar una carrera universitaria en general más allá de las manifestaciones específicas que el fenómeno adquiera según las distintas universidades, carreras, cátedras, particulares.

Creemos que la breve aproximación lingüística que presentamos aquí es un elemento fructífero para ser profundizado con un examen más pormenorizado de los tipos de verbos, así como de otros elementos léxicos y gramaticales. Las interpretaciones a las que arribamos, considerando además, las circunstancias y los participantes, nos permiten esbozar ciertas conclusiones provisorias que concuerdan con lo relevado por la técnica “balance de saberes”. Los saberes a los cuales los ingresantes hacen referencia son aquellos relacionados con el comportamiento en sociedad, tanto en pasado “aprendí a formarme como persona, aprendí a respetar, a ser solidario, a ser buen compañero (AR03)”, como en futuro “aprender a ser una gran profesional (AV21)”. La identidad de cada uno es proyectada a partir de este tipo de saberes y ello tiene inevitablemente un correlato lingüístico expresado en fórmulas como las siguientes: *ser buena persona* o *ser buen profesional*. Los saberes que son destacados poseen un fuerte peso subjetivo son aquellos surgidos de su conocimiento de la normatividad que regula el actuar en sociedad y las relaciones interpersonales.

Por el contrario, no se destacan saberes concretos, materiales y específicos, y tampoco en estas narraciones parecen ser relevantes para la esfera del *ser*. Esto da lugar a una serie de interrogantes: qué saberes de tipo material adquieren relevancia en función de las carreras particulares, por qué las menciones a estos saberes fueron escasas en estas narraciones, cuál es

el valor que tienen este tipo de saberes surgidos en las instancias académicas. Una exploración más exhaustiva de estos interrogantes puede ser útil para indagar tanto sobre las posibilidades del contexto académico cuyas características inciden en la apropiación introspectiva de los saberes concretos y materiales y a la importancia que académicamente a ellos se les otorga, como al interés depositado por parte de los estudiantes -independientemente de sus contenidos disciplinares- que es aportado identitariamente desde lo individual y lo social.

Conclusiones

Como ya hemos mencionado dado que la relación con el saber se presenta mediada por el uso del lenguaje y las prácticas discursivas, hemos optado por un abordaje co-disciplinar entre las Teorías de Aprendizaje enfocando a los aportes relacionados con las relaciones de saber y el Análisis del Discurso, desde la lingüística sistémico funcional. La técnica “balance de saberes” claramente ilustró el predominio de los saberes relacionales en el sentido de trato interpersonal y del conocimiento normativo, los cuales están orientados al comportamiento en sociedad. Por otro lado, en la misma línea, el análisis de los procesos verbales nos llevó a observar la preponderancia de aquellos de tipo relacional -en términos de Halliday, fuertemente vinculados a funciones identitarias- y de comportamiento, identificados en los usos lingüísticos que realizaron los ingresantes para manifestar su relación con los saberes. Salta a relucir, entonces, cómo en las relaciones con el saber que pudimos analizar de las 108 narraciones priman aquellos saberes de índole extra-académica, aquellos que se comprenden desde las expectativas y presiones sociales, cuyas implicaciones parecen relegar el conocimiento disciplinar a un lugar secundario. Si todo esto nos condujo a focalizar en la esfera del *ser*, y la forma en que esta se constituye (y constituye) en el orden social y de acuerdo a las pautas esperadas de acción, cabría en futuras investigaciones interrogarnos sobre qué sucede con la esfera del *hacer* en relación con factores más específicos del campo académico.

Referencias

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Blanchard Laville, C. (2000). “De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation”. *Revue française de pédagogie*, 132, 55-66.
- Charlot, B. (2009). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Charlot, B. (2009). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2009) A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic.
- Charlot, B., Rochex, J. & Bautier, E. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Eggin, S., y Martin, J. R. (2003). Géneros y Registros del Discurso. En Van Dijk, T. A. (Comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 335-372). Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N., Mulderrig, J., y Wodak, R. (2011). Critical Discourse Analysis. En Van Dijk, T. A. (Ed.), *Discourse Studies. A multidisciplinary Introduction* (pp.). Londres: Sage.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar (4th Edition)*. Londres:

Routledge.

Montemayor-Borsinger, A. (2010). *Tema: una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires: Eudeba.

Muhr, T. (1993). *Atlas.ti* (Versión 7). Windows. Berlín: Atlas.ti Scientific Software Development GmbH.

Vercellino, S. (2014). La ‘relación con el saber’: Revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen*, 16 (11), 1-8. Recuperado de:
http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico11/11_6Vercellino_Relacion.pdf

Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la ‘relación con el saber’. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 53-82. Recuperado de:
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6579>

Vercellino S. (2018) El sujeto y su relación con el saber. [Material del aula]. Seminario *El sujeto y su relación con el saber*. Viedma: Universidad Nacional del Comahue.

Notas

¹ Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Regular y Coordinadora de la Comisión Asesora en Discapacidad en la Universidad Nacional de Río Negro. bmisischia@unrn.edu.ar

² Docente e investigador en el área de las matemáticas e informática por la Universidad Nacional de Río Negro. Maestrando en Educación en Entornos Virtuales de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral UNPA. mgoain@unrn.edu.ar

³ Estudiante de la Lic en Letras y becario por la Universidad Nacional de Río Negro. martin.nchavez94@gmail.com

⁴ Estudiante de la Lic en Letras y becario por la Universidad Nacional de Río Negro. migueldevanssay@gmail.com