Análisis

Revista trimestral
Segunda Época
Año II • No. 14
Enero - Febrero - Marzo 2026
Universidad Nueva San Salvador

NARRAR EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: HACIA UNA REFLEXIÓN TEÓRICA SOBRE LA TRANSFORMACIÓN DE LA POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL ESTUDIANTE

Luis Napoleón Quintanilla López
Investigador en el campo de la educación superior,
Posgrado en Educación, Tecnología Digital, Docencia Superior y Gestión Pública.
ORCID: 0000-0002-6736-2968.
luis.quintanilla@mail.unssa.edu.sv

INTRODUCCIÓN

En la educación superior, el aprendizaje suele adquirir reconocimiento allí donde deja evidencia. Una calificación o un producto académico pueden bastar para asumir que el proceso formativo ha tenido lugar. Esta forma de comprensión, profundamente instalada en la cultura universitaria, ha permitido organizar criterios de logro, seguimiento y acreditación, pero también ha tendido a reducir el aprendizaje a aquello que puede demostrarse al final del trayecto. En ese marco, queda menos elaborada una dimensión decisiva de la experiencia formativa, referida a la mo-

dificación de la relación que el estudiante establece con el conocimiento mientras aprende.

La reflexión universitaria ha dedicado una atención sostenida a los problemas de la enseñanza y de la evaluación del aprendizaje. Menor atención ha recibido, en cambio, el proceso mediante el cual cambia la relación del estudiante con el saber a lo largo de su formación. Esa zona menos trabajada interesa aquí porque en ella se juega algo distinto del rendimiento o del logro visible. Lo que allí se modifica tiene que ver con la manera en que el conocimiento deja de aparecer como algo externo y empieza a formar parte del trabajo intelectual de quien aprende.

En este punto conviene desplazar la atención hacia la relación que el estudiante establece con el saber. Aprender en la universidad no pasa únicamente por incorporar contenidos. También implica una forma de acercarse al conocimiento y de trabajar con él. Desde esta perspectiva, la formación universitaria puede dar lugar a un cambio más profundo, ligado a la manera en que el saber comienza a ser vivido por quien aprende y entra en su trabajo intelectual.

A partir de esa premisa, el ensayo se detiene en la narración del propio aprendizaje como un lugar especialmente significativo para leer esa transformación. El interés de la narrativa no radica aquí en su valor testimonial por sí mismo ni en la simple reconstrucción retrospectiva de una experiencia. Importa porque, al narrar su recorrido, el estudiante reorganiza lo vivido y deja ver variaciones en su relación con el saber que de otro modo quedarían menos expuestas. La reflexión que sigue se orienta, por tanto, a pensar la transformación de la posición epistemológica del estudiante frente al conocimiento y a considerar de qué manera ese encuentro puede hacerse legible en la narración de su aprendizaje.

LA RELACIÓN DEL ESTUDIANTE CON EL SABER COMO PROBLEMA DE FORMACIÓN

Pensar el aprendizaje universitario desde la sola apropiación de contenidos deja fuera una dimensión que resulta decisiva para comprender lo que ocurre en la formación. En el paso por la universidad, el estudiante no se encuentra únicamente con teorías o conceptos que debe retener, sino que también se enfrenta a una cierta manera de entrar en contacto con el saber. Por eso, reducir el aprendizaje a un proceso de incorporación empobrece el problema. Lo que está en juego abarca también la forma en que el conocimiento comienza a tener lugar en la experiencia de quien aprende.

En ese punto, la noción de relación con el saber ofrece una base particularmente útil. En la obra de Bernard Charlot, esta categoría permitió desplazar la mirada hacia el vínculo que el sujeto establece con aquello

que aprende, atendiendo al sentido que el saber adquiere en una trayectoria concreta y al lugar desde el cual el estudiante se aproxima a él (Charlot, 2008). Su interés para este ensayo no radica en aportar una definición más amplia del aprendizaje, sino en hacer visible algo que suele perderse cuando la discusión se concentra en resultados o desempeños. Aprender compromete una relación con el saber, y esa relación no puede entenderse como un simple acompañamiento subjetivo del contenido, porque forma parte de la experiencia misma de formación. En esa dirección, el saber deja de aparecer como un objeto neutro que se transmite de manera lineal y empieza a pensarse como algo que se juega en el vínculo entre sujeto, conocimiento y experiencia (Charlot, 2008).

La revisión de Soledad Vercellino permite ver con mayor claridad el alcance de esta categoría dentro del campo educativo. Al reconstruir los usos y desplazamientos de la noción, muestra que la relación con el saber ha resultado fecunda para abordar problemas de transmisión y apropiación que no quedan bien captados por enfoques centrados únicamente en logro o desempeño (Vercellino, 2014, 2015). Esa observación importa aquí porque ayuda a precisar que la relación del estudiante con el saber no debe pensarse como un fondo inmóvil que acompaña intacto toda la trayectoria formativa. Se trata, más bien, de una dimensión susceptible de tensión, desplazamiento y reconfiguración. A medida que el conocimiento deja de ser una exterioridad académica y comienza a intervenir de otra forma en la experiencia intelectual del estudiante, esa relación puede adquirir una consistencia distinta. Es justamente esa posibilidad la que abre el paso hacia el problema de su transformación.

TRANSFORMACIÓN DE LA POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL ESTUDIANTE

La relación del estudiante con el saber no acompaña de manera intacta todo el proceso formativo. Puede modificarse a medida que el conocimiento deja de ser vivido como una exterioridad académica y empieza a ocupar otro lugar en la experiencia de quien aprende. Ese desplazamiento importa aquí porque obliga a pensar la formación universitaria en términos menos estáticos. Si la relación con el saber tiene espesor y trayectoria, entonces el aprendizaje no puede entenderse como simple acumulación de contenidos, sino también como un proceso en el que cambia la forma de habitar aquello que se estudia. Charlot había abierto ya esa posibilidad al pensar el saber desde el vínculo que el sujeto establece con él, y no desde su sola posesión o dominio (Charlot, 2008).

Es en este punto donde la obra de Hugo Zemelman ofrece una clave especialmente fértil. Su reflexión sobre el conocimiento insiste en que el sujeto no puede pensarse por fuera del movimiento, ni el pensamiento por fuera de la historicidad desde

la que intenta colocarse frente a la realidad (Zemelman, 2005). Lo que interesa de esa perspectiva para este ensayo no es una teoría general del conocimiento, sino una manera de comprender el aprendizaje como desplazamiento. El estudiante no permanece en el mismo lugar frente al saber a lo largo de su formación. Algo puede cambiar en su modo de interrogar, en su disponibilidad para problematizar o en la forma en que el conocimiento comienza a participar en su lectura del mundo. Allí el saber deja de operar como exigencia externa y empieza a entrar en la organización de la mirada del sujeto.

Conviene subrayar que este cambio tiene un alcance epistemológico. No equivale simplemente a saber más ni a rendir mejor. Lo que se modifica es la posición del estudiante frente al conocimiento y la manera en que comienza a trabajar con él. Bachelard ayuda a precisarlo al recordar que conocer exige romper con ciertas evidencias primeras y atravesar obstáculos ligados a la experiencia inmediata (Bachelard, 2000). Mezirow permite nombrar ese desplazamiento como un cambio de marco interpretativo, en el que el sujeto deja de comprender desde los supuestos que organizaban su relación previa con el mundo y con el saber (Mezirow, 1991). Vista así, la transformación epistemológica no consiste en sumar información. Afecta la forma misma en que el estudiante comprende y se sitúa frente a lo que conoce.

Planteado así el problema, surge una dificultad que este ensayo no puede eludir. Si la transformación de la posición epistemológica del estudiante no coincide de manera directa con el rendimiento visible, entonces hace falta preguntarse por los lugares en que ese desplazamiento podría dejar huella. No basta con afirmar que el cambio existe. También es necesario pensar bajo qué formas se vuelve advertible dentro de la experiencia formativa. Es allí donde comienza a cobrar importancia la narración del propio aprendizaje, no como prueba inmediata de una mutación interior, sino como un espacio en el que el estudiante reorganiza su recorrido y, al hacerlo, puede dejar ver algo del movimiento que ha atravesado su relación con el saber. Ese será el problema del apartado siguiente.

NARRAR EL APRENDIZAJE COMO ESPACIO DE LEGIBILIDAD

Llegados a este punto, la narración del propio aprendizaje adquiere interés por una razón más precisa que la simple posibilidad de contar una experiencia. Lo que importa aquí no es el relato como testimonio en bruto, sino la operación que introduce sobre lo vivido. Cuando el estudiante narra su recorrido, no traslada intacto a las palabras aquello que ocurrió en el proceso formativo. Hace otra cosa. Reordena momentos, recorta pasajes y establece relaciones que en el curso de la experiencia podían permanecer dispersas.

Esa mediación vuelve especialmente relevante a la narración para este ensayo, porque en ella puede empezar a advertirse si el saber siguió ocupando un lugar exterior o si comenzó a entrar de otra manera en el trabajo intelectual de quien aprende.

Esa posibilidad se entiende mejor si la narración se piensa en relación con la formación y no únicamente con la expresión. Larrosa ha insistido en que la experiencia no debe confundirse con el mero registro de lo vivido, pues solo adquiere espesor cuando pasa por un trabajo que la vuelve pensable dentro de un horizonte formativo (Larrosa, 2011). En el caso del aprendizaje universitario, ese trabajo resulta particularmente significativo. Al narrar, el estudiante no se limita a recordar tareas, lecturas o dificultades. También puede dejar ver el momento en que cierta idea deja de aparecer como una exigencia externa y empieza a modificar la manera en que comprende lo que estudia. Ahí la narración deja de ser un soporte accesorio y comienza a ofrecer un lugar donde el cambio en la relación con el saber puede hacerse parcialmente visible.

De ahí que la narrativa importe menos por su capacidad de reflejar una interioridad que por la forma en que hace legible un movimiento. La literatura sobre reflexión educativa ha mostrado que el relato permite elaborar procesos formativos que, de otro modo, quedarían apenas insinuados o absorbidos por la secuencia de actividades cumplidas (Borja Maturana, 2011). Ese señalamiento cobra aquí un sentido más específico. Si la posición epistemológica del estudiante puede transformarse, entonces esa transformación difícilmente aparecerá de manera directa en un producto final o en una evaluación. Puede dejar rastro, en cambio, en el modo en que el estudiante reconstruye su aprendizaje, reconoce un quiebre en su comprensión o nombra de otra forma aquello que antes solo repetía. Lo que se vuelve legible en el relato no es la experiencia entera, sino la posibilidad de que el saber haya cambiado de estatuto dentro de ella.

Conviene mantener, sin embargo, una cautela clara. Sería excesivo atribuir a toda narración de aprendizaje la capacidad de mostrar por sí misma una transformación epistemológica. Hay relatos que describen, otros apenas ordenan recuerdos, y algunos reconstruyen el proceso sin que ello implique una variación profunda en la relación con el conocimiento. Por eso, el valor analítico de la narración no descansa en una supuesta transparencia del sujeto respecto de sí mismo. Depende más bien de la lectura que pueda hacerse de ciertas inflexiones del relato, allí donde cambia la voz desde la que se habla, el lugar otorgado al saber o la forma en que se reconoce una comprensión que antes no estaba disponible. Es en ese terreno donde comienza a plantearse la pregunta por los umbrales, los indicios y las formas parciales en que el cambio puede volverse advertible.

UMBRALES, INDICIOS Y LEGIBILIDAD DEL CAMBIO

Las transformaciones de esta índole no suelen desplegarse de forma lineal. En ocasiones avanzan por desplazamientos lentos; en otras, se condensan en momentos de inflexión que reordenan la manera en que el estudiante comprende lo que aprende. Meyer y Land proponen la idea de umbral precisamente para nombrar esos pasajes en los que una comprensión nueva abre otro acceso al campo de saber y deja atrás una forma anterior de relación con él. En ese proceso puede aparecer una fase liminal, marcada por vacilaciones, avances parciales o comprensiones todavía inestables. Sin necesidad de trasladar ese modelo de manera rígida al problema que aquí se trabaja, su aporte resulta sugerente porque permite pensar que la transformación epistemológica del estudiante no siempre se distribuye de modo homogéneo. A veces se concentra en escenas donde algo cambia de lugar y el saber empieza a operar de otra manera en la experiencia de quien aprende. La tradición de Perry y, más tarde, la de King y Kitchener, refuerzan esta idea al mostrar que los cambios en la relación con el conocimiento pueden ser cualitativos y afectar la forma en que se justifica, se valora o se comprende aquello que se estudia.

Si ese cambio puede adquirir la forma de umbral o de reconfiguración, entonces el relato del aprendizaje no debería leerse únicamente como una secuencia cronológica de actividades. Conviene atender más bien a ciertos giros que hacen visible un desplazamiento en la relación con el saber. A veces aparece en la manera de nombrar una dificultad, otras en el reconocimiento de que una comprensión previa ya no basta. También puede advertirse en el paso desde una voz que se limita a registrar tareas hacia otra que empieza a elaborar lo aprendido desde una posición distinta. Nada de esto autoriza a hablar, por ahora, de una metodología acabada. Lo que sí permite es abrir una vía analítica prudente para pensar la legibilidad narrativa del cambio. El valor de esta apertura consiste en que desplaza la mirada desde el resultado visible hacia las huellas de una transformación que, aun cuando no se muestre de forma plena, puede dejar indicios en el modo en que el estudiante reconstruye su propio recorrido formativo.

CIERRE

Aprender en la universidad puede implicar algo más que la apropiación de contenidos o la obtención de resultados visibles. En el curso de la formación, también puede modificarse la posición desde la que el estudiante se acerca al saber, lo trabaja y reconoce su alcance. Esa posibilidad obliga a tomar distancia de una lectura del aprendizaje centrada únicamente en lo que logra acreditarse al final del trayecto. La reflexión desarrollada en estas páginas ha querido situarse en esa zona menos visi-

ble, atendiendo a la relación del estudiante con el conocimiento y a la posibilidad de que esa relación atraviese desplazamientos de alcance epistemológico. Desde ahí, la narración del propio aprendizaje adquiere interés porque puede ofrecer un espacio donde esas variaciones dejan huellas, aun cuando no se presenten de manera plena ni inmediata.

Queda abierta, entonces, una tarea que este ensayo apenas alcanza a delinear. Haría falta profundizar con mayor precisión en las formas discursivas mediante las cuales esa transformación podría advertirse, así como en los límites de una lectura que no puede descansar en la transparencia del relato. También sería necesario seguir afinando el estatuto teórico de categorías como legibilidad, umbral o reconfiguración, de modo que no funcionen como metáforas amplias, sino como herramientas de trabajo más rigurosas. Por ahora, basta con afirmar que la narración del aprendizaje permite formular una pregunta fértil sobre la formación universitaria, referida al momento en que el saber deja de ser una exterioridad académica y empieza a ocupar otro lugar en la experiencia intelectual del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borja Maturana, M. (2011). La narrativa como instrumento para la reflexión educativa. *Revista Educación y Pedagogía, 23*(61), 171–183. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4159826

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización.* Ediciones Trilce.

King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist, 39*(1), 5–18. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep3901_2

Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (1.ª ed., 1.ª reimp., pp. 13–44). Homo Sapiens Ediciones.

Meyer, J. H. F., & Land, R. (2003). *Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines* (ETL Project Occasional Report 4). University of Edinburgh.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* Jossey-Bass.

Perry, W. G., Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme.* Holt, Rinehart and Winston.

Vercellino, S. (2014). La "relación con el saber": Revisitando los comienzos del concepto. *Pilquén, Sección Psicopedagogía, 11*(1), 1–8. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6775632

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), 1–22. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200004

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico.* Anthropos.