

Dispositivo para el aprendizaje significativo: escritura epistémica, estrategias de aprendizaje y acciones tutoriales

Pedagogical design for meaningful learning: epistemic writing, learning strategies, and tutorial actions

Domínguez, Micaela¹

Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

Resumen

El trabajo presenta y analiza un dispositivo pedagógico-didáctico desarrollado por el equipo docente de la cátedra Teorías del Aprendizaje de la Universidad Nacional de Tucumán. Este persigue tres objetivos interrelacionados: promover aprendizajes significativos de los saberes disciplinares, favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes y fortalecer capacidades profesionales.

El dispositivo se organiza en torno a tareas de análisis de casos reales de trayectorias educativas en distintos niveles del sistema, así como de registros narrativos de clases. Estas se proponen como tareas de escritura con función epistémica o de escribir para aprender (Serrano, 2014), apoyadas en correcciones de borradores, tutorías grupales y plenarios. Asimismo, se trabaja sistemáticamente con estrategias de aprendizaje (Monereo, 1998), fomentando el uso de procedimientos cognitivos en la resolución de tareas, actividades metacognitivas en clase e instancias de clarificación de criterios para abordar las tareas.

El dispositivo se configura como una práctica con potencialidad epistémica (Castelló, 2006), en tanto permite a los estudiantes constituirse como aprendices estratégicos, autores y productores de saberes, aportando al desarrollo de profesionales reflexivos. Desde este dispositivo, se advierte que lo presentado es posible por la articulación entre escritura epistémica y estrategias de aprendizaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: dispositivo pedagógico didáctico, escritura epistémica, estrategias de aprendizajes, procedimientos cognitivos, tutorías

¹ Universidad Nacional de Tucumán - micaelaagustinadominguez@gmail.com

Abstract

This paper presents and analyzes a pedagogical-didactic device developed by the teaching team of the *Teorías del Aprendizaje* (Theories of Learning) course at the National University of Tucumán. The device pursues three interrelated objectives: to promote meaningful learning of disciplinary knowledge, to foster the development of learning strategies among students, and to strengthen professional competencies. The device is structured around tasks involving the analysis of real cases related to educational trajectories at various levels of the educational system, as well as narrative records of classroom practices. These are proposed as tasks of epistemic writing, or writing to learn (Serrano, 2014), and are supported by draft revisions, group tutorials, and plenary discussions. Additionally, learning strategies are systematically addressed (Monereo, 1998), promoting the use of cognitive procedures in task resolution, metacognitive activities in class, and clarification of evaluation criteria. The device is conceived as a practice with epistemic potential (Castelló, 2006), insofar as it enables students to become strategic learners, authors, and knowledge producers, contributing to the development of reflective professionals. It is through the articulation between epistemic writing and learning strategies that such educational processes become possible.

Keywords: pedagogical-didactic design, epistemic writing, learning strategies, cognitive procedures, tutoring

Introducción

Considerando los desafíos actuales de la formación universitaria, se vuelve imprescindible repensar los modos de enseñar y aprender en función de los profundos cambios que atraviesan nuestras sociedades. En un contexto signado por la aceleración del conocimiento, la expansión tecnológica, la disponibilidad masiva de información y la creciente complejidad de los problemas sociales, las prácticas profesionales también se transforman. Estas demandan, de los futuros egresados, no solo saberes específicos, sino también la capacidad de aprender de manera continua, de adaptarse a situaciones inéditas y de intervenir con juicio crítico (Tedesco, 2000). En este escenario, la Universidad no puede centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos, sino que debe orientarse a generar condiciones para el desarrollo de capacidades que permitan a los futuros profesionales actuar de manera reflexiva, autónoma y situada frente a los desafíos del mundo actual (Ministerio de Educación, 2016).

En este contexto, se analiza un dispositivo pedagógico-didáctico diseñado, implementado y evaluado por el equipo docente de la cátedra Teorías del Aprendizaje, perteneciente a la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán.

Pensar en términos de dispositivo pedagógico-didáctico implica asumir una perspectiva compleja de la enseñanza y el aprendizaje, que se sitúa en el plano de la acción, del acontecimiento, de la invención situada y de la articulación entre saberes, tiempos, espacios, subjetividades e instituciones. Tal como señala Souto (2019), un dispositivo no se reduce a una técnica ni a una herramienta instrumental, sino que constituye un artificio pedagógico que emerge de una planificación intencional y anticipatoria. Pero solo cobra un sentido pleno en su puesta en acto, en la interacción entre docentes, estudiantes, saberes y contextos. Lejos de responder a una lógica lineal, estos dispositivos se inscriben en un pensamiento complejo, recursivo y retroactivo, que reconoce la historicidad de las prácticas, la contingencia del acontecimiento educativo y la centralidad de la subjetividad en la relación pedagógica.

En esta oportunidad, este dispositivo se caracteriza por articular el análisis de casos educativos reales, la escritura y oralidad epistémica, el desarrollo de estrategias de aprendizaje a partir del uso reflexivo de procedimientos cognitivos y el acompañamiento tutorial sostenido por parte del equipo docente. Estos elementos no operan de forma aislada, sino que se integran en una propuesta que busca promover aprendizajes significativos y desarrollar competencias profesionales.

A partir de su reconstrucción y análisis, este dispositivo puede resignificarse como uno con potencial epistémico, en tanto propicie condiciones concretas para la producción de conocimiento por parte de los estudiantes (Mirás y Solé, 2007). Lo epistémico no remite solamente a la apropiación de conceptos teóricos, sino a la posibilidad de articular teoría y práctica, de elaborar interpretaciones y tomar decisiones fundamentadas, de construir sentido desde una posición reflexiva, crítica y situada. Implica, además, asumir un rol activo frente al conocimiento: leer, escribir, hablar y pensar para comprender, para transformar, para intervenir.

Desarrollo

Este dispositivo busca alcanzar tres objetivos principales interrelacionados entre sí. En primer lugar, se propone promover el aprendizaje significativo de los saberes de las distintas unidades de la asignatura, entendiendo por ello a “la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones problema” (Moreira, 2017, p. 2). En segundo lugar, se apunta al fortalecimiento y/o adquisición de estrategias de

aprendizaje por parte de los estudiantes, a partir de la puesta en marcha reflexiva de procedimientos cognitivos y habilidades de pensamiento (Monereo, 1998) durante la resolución de las tareas propuestas. Finalmente, en tercer lugar, se favorece el desarrollo de competencias profesionales necesarias para el desempeño del profesional en Ciencias de la Educación en función de las demandas actuales de las prácticas educativas. Estas competencias se vinculan especialmente con la capacidad de realizar análisis críticos y reflexivos sobre los procesos de aprendizaje escolar, las estrategias didácticas empleadas por los docentes y los proyectos educativos y curriculares institucionales. Con el fin de orientar, acompañar y diseñar intervenciones significativas en contextos y situaciones diversas.

El dispositivo consiste en el análisis y elaboración de informes sobre casos reales de trayectorias educativas en situación de riesgo o con dificultades, así como también sobre registros narrativos de situaciones didácticas auténticas de diferentes niveles del sistema educativo. Si bien el análisis de casos como metodología de enseñanza no es novedoso (Davini, 2008), la propuesta desarrollada en la cátedra Teorías del Aprendizaje presenta una serie de particularidades que la configuran como una invención pedagógico-didáctica propia del equipo docente. Dicha propuesta está orientada a la formación de estudiantes autónomos, estratégicos y capaces de asumir las complejidades del desempeño profesional contemporáneo.

Una de las particularidades del dispositivo es la organización del trabajo grupal colaborativo, lo que implica que los estudiantes conformen un grupo al inicio del año y trabajen con ese mismo equipo durante toda la cursada. Esta modalidad se apoya en el principio de interdependencia positiva, considerado central en el aprendizaje cooperativo (Gavilán Bouzas, 2010). Este implica que cada integrante del grupo asuma una doble responsabilidad: por su propio aprendizaje y por el aprendizaje de los demás. En este sentido, se promueve que todos los miembros se comprometan activamente con el trabajo grupal, asumiendo distintas tareas y roles, sosteniendo la asistencia a clases, manteniendo la lectura al día y acompañándose mutuamente, tanto en el plano cognitivo como emocional. Como plantean Gavilán Bouzas y Alario Gavilán (2012), esta interdependencia crea las condiciones para que emerjan conflictos sociocognitivos productivos que impulsan la búsqueda de información, la reorganización del conocimiento y el cuestionamiento de lo sabido, potenciando así el desarrollo intelectual.

A su vez, esta modalidad se articula con otra característica central del dispositivo: el acompañamiento y orientación docente sostenida a lo largo de ambos cuatrimestres, aspecto que será desarrollado más adelante.

Otra particularidad del dispositivo es que promueve la escritura con función epistémica, entendida como escribir para aprender (Castelló, 2006). La escritura epistémica moviliza procesos cognitivos superiores como la comprensión profunda, la elaboración de inferencias, la reflexión crítica y la regulación metacognitiva. Al escribir cierto tipo

de textos, no solo expresan ideas, sino que pueden analizar, revisar y reorganizar el pensamiento, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas fundamentales para el aprendizaje estratégico y autónomo. Este proceso es facilitado por la naturaleza del lenguaje escrito que permite distanciarse y reflexionar sobre las ideas, promoviendo así el pensamiento complejo (Mirás, 2000).

En este sentido, el análisis de casos implica un desafío cognitivo complejo, ya que los estudiantes deben analizar una porción de la realidad educativa, presentada en los casos o registros narrativos, a partir de la lectura, revisión, elaboración y reelaboración de los marcos teóricos del campo de las Teorías del Aprendizaje. De este modo, no se busca una reproducción mecánica de contenidos, sino la comprensión profunda y situada de los saberes disciplinares, utilizándolos como herramientas de interpretación e intervención. En palabras de Carlino (2013), no se trata solo de leer y escribir para apropiarse de conocimientos ya elaborados por los especialistas, sino de leer y escribir como lo hacen los especialistas en sus campos disciplinares y en sus prácticas profesionales.

Escribir para aprender implica poner en situación al estudiante. Es decir, ofrecer este tipo de propuesta, pero también guiar y acompañar al alumno para que asuma el desafío, se comprometa en el recorrido de producir conocimiento y pueda hacerlo. Ahora bien, ¿cómo acompañamos a los estudiantes en el desafío de escribir para aprender a partir de un informe de análisis de caso?

El equipo docente de la cátedra ha diseñado las siguientes estrategias que componen el dispositivo y que funcionan de manera articulada para responder la anterior pregunta.

En primer lugar, se considera la orientación sobre el empleo de procedimientos cognitivos y el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Esta constituye uno de los pilares del dispositivo, ya que busca que los estudiantes no solo accedan a los contenidos, sino que aprendan a aprender y, especialmente, que aprendan a aprender escribiendo, leyendo y dialogando. Entendemos por estrategias de aprendizaje a aquellos comportamientos planificados que permiten seleccionar, interpretar, analizar y recuperar la información, a partir de coordinar mecanismos cognitivos, afectivos y motrices en función de una meta de aprendizaje (Monereo, 1998). En este marco, el dispositivo propone actividades que permiten a los estudiantes reflexionar sobre las decisiones que toman al aprender, los procedimientos cognitivos que emplean, como ser esquemas, síntesis y mapas conceptuales, y las habilidades que ponen en juego como analizar, argumentar, articular teoría y práctica. Todo este trabajo se realiza desde un proceso sistemático de reflexión metacognitiva, con ejercicios en clase, cuestionarios en la plataforma Google Forms e instancias de diálogo en los espacios de tutorías.

La escritura con función epistémica se erige como un desafío cognitivo que requiere manejar información, considerar cómo comunicarla, organizarla y elaborarla con otros. Por lo tanto, sin estrategias de aprendizaje no es posible ir hacia la escritura epistémica

y, sin esta, no es factible construir aprendizajes significativos ni desarrollar capacidades profesionales complejas.

En segundo lugar, el dispositivo contempla la clarificación de los criterios de evaluación a través de materiales didácticos elaborados por el equipo docente y de espacios de intercambio tanto en las clases como en las tutorías. En estos espacios se explicitan los aspectos centrales de la tarea, como la diferencia entre describir, analizar y argumentar; con el fin de hacer accesibles las demandas específicas de la consigna. Esta estrategia permite que los estudiantes comprendan con claridad los criterios con los que serán leídas y retroalimentadas sus producciones escritas y se orienta, en términos de Monereo (1998), al trabajo explícito con las exigencias de la tarea.

En tercer lugar, el dispositivo plantea la corrección de borradores y reescritura de los informes, que funcionan como una instancia de retroalimentación que no solo se enfoca en lo superficial del texto, referidos al léxico, la ortografía y la morfosintaxis, sino también en la profundidad de lo producido por los estudiantes. Esta instancia se propone favorecer operaciones cognitivas de revisión, es decir, que los estudiantes repiensen, revisen, reconsideren, reelaboren, amplíen, justifiquen, etc. Logrando, de esta manera, que se apropien de los contenidos y desarrollen habilidades necesarias para la composición escrita (Carlino, 2002).

La corrección de borradores que realiza el equipo docente no se basa en un enfoque evaluador centrado en la detección de errores. Es decir, no se realizan observaciones y comentarios a modo de justificar una calificación, sino con el objetivo de que los estudiantes continúen pensando, elaborando y construyendo saberes. Revisando los errores como parte del proceso de comprensión y elaboración de informe de caso. Este enfoque no considera la primera entrega como un producto acabado que debe estar perfecto, sino como un trabajo en progreso que requiere revisión y reescritura, ya que es así como se escribe para aprender.

En cuarto lugar, el dispositivo utiliza los plenarios previos a la primera entrega del informe como una estrategia destacada. Los grupos trabajan con sus borradores presentando, defendiendo y dialogando sobre sus interpretaciones, inferencias y relaciones entre el caso y el marco conceptual de la materia. El plenario es un espacio de diálogo y de construcción conjunta de todo el grupo clase. A partir de la participación de cada grupo y de los docentes que van realizando preguntas y comentarios, los estudiantes revisan, profundizan y/o amplían sus análisis. Así como también ensayan interpretaciones posibles o preguntas que quedan abiertas a seguir reflexionando desde los marcos teóricos que ofrece la asignatura. Este proceso implica leer y escribir para hablar y hablar para leer y escribir (Dysthe, 1996), tanto hacia adentro de los pequeños grupos como en el grupo clase en general y tanto entre docentes y alumnos como entre estudiantes o pares. Estos espacios, orientados por los docentes, se configuran como instancias clave de mediación

en las que se realizan preguntas, se problematizan sentidos y se abren líneas de análisis. Los estudiantes, luego, las recuperan para mejorar sus producciones, lo que potencia la dimensión epistémica del dispositivo.

Por lo tanto, el dispositivo se estructura como un proceso didáctico sostenido y entramado, que incluye: el trabajo en clase con los contenidos de cada unidad, la presentación de la actividad con sus orientaciones, la escritura grupal, el plenario, la devolución del equipo docente, la tutoría, la reescritura y la reentrega.

Finalmente, en quinto lugar y a lo largo de todo el año, el equipo docente sostiene un acompañamiento tutorial activo y sostenido que implica convocatorias periódicas a los distintos grupos para revisar sus avances y procesos, tanto individuales como grupales. Este trabajo se desarrolla de manera sistemática semana a semana y asume diversas formas según las necesidades de cada grupo.

En estos encuentros se retoman las producciones organizadas en formato de portafolio para releer fragmentos, identificar mejoras, revisar intervenciones anteriores, recuperar comentarios previos y detectar progresos en la habilidad de análisis. También se orienta a los estudiantes en la composición textual abordando aspectos vinculados a la organización de las ideas, la construcción de oraciones, el uso de conectores, signos de puntuación y estrategias de coherencia argumentativa.

Por su parte, el equipo docente también trabaja de forma explícita el funcionamiento grupal, entendiendo que para que el trabajo colaborativo sea efectivo es necesario que los estudiantes tomen conciencia del tipo de práctica que están construyendo. En este sentido, se promueve la interdependencia positiva (Gavilán Bouzas, 2010) mediante la revisión de la distribución de tareas, la coparticipación y corresponsabilidad en las decisiones, los procesos personales de cada integrante, el sostenimiento afectivo del grupo y la resolución de dificultades.

Considerando todo lo anteriormente expuesto, sostenemos que el dispositivo diseñado y sostenido por el equipo docente de la cátedra de Teorías del Aprendizaje posee una alta potencialidad epistémica, en tanto promueve una movilización cognitiva profunda en los estudiantes, impulsándolos a transformar y producir conocimiento. Este trabajo no se orienta solamente a que los alumnos sepan más, sino a que aprendan a usar lo que saben de forma reflexiva, de manera, que les permita alcanzar una comprensión más profunda (Nickerson et al., 1987). En este sentido, se contribuye a formar aprendices estratégicos, es decir, sujetos que saben, quieren y pueden resolver eficazmente las tareas de aprendizaje, integrando conocimientos, disposición y habilidades metacognitivas (Beltrán Llera, 1998).

Pero, además, el dispositivo favorece la formación de autores, de estudiantes capaces de apropiarse críticamente de los marcos teóricos y, a partir de ellos, producir interpretaciones, elaborar argumentos y generar nuevas comprensiones sobre los fenómenos educativos. Esta dimensión autoral, en la que los estudiantes se posicionan como productores

de conocimiento, se potencia a través del trabajo con la escritura epistémica, entendida no como reproducción de saberes ajenos, sino como una práctica compleja de construcción de significado. Esta articula procesos de comprensión, interpretación y elaboración textual en diálogo con las voces disciplinares (Castelló, 2006). Escribir para aprender implica operar activamente con conceptos, revisar ideas y transformar esa interacción en producción situada de conocimiento. En este sentido, la escritura epistémica habilita a los estudiantes a emplear los saberes del campo como herramientas intelectuales para pensar, intervenir y transformar las prácticas educativas.

Mediante la elaboración grupal cooperativa de informes de análisis, los estudiantes se sumergen en prácticas discursivas propias del campo académico, enfrentando la complejidad que supone comprender un problema, integrar información, sostener una mirada crítica, construir inferencias y reelaborar sus textos. El trabajo cooperativo, las revisiones, los plenarios, las tutorías y las reescrituras sucesivas permiten acercamientos recursivos y progresivamente más elaborados a los objetos de conocimiento, activando procesos de aprendizaje significativo.

Como plantea Caram (2015), analizar situaciones educativas reales permite advertir la complejidad y pluricausalidad de los procesos de aprendizaje, complejidad que se vuelve objeto de pensamiento, reflexión e intervención en esta propuesta pedagógica. En este sentido, el dispositivo no solo favorece aprendizajes significativos, sino que constituye un espacio formativo que habilita a los estudiantes a ensayar posicionamientos profesionales, desarrollar una voz propia y constituirse como autores y aprendices estratégicos.

Conclusión

El dispositivo presentado propone un camino de aprendizaje recursivo que avanza, retrocede y vuelve sobre sus pasos con el objetivo de comprender más y mejor las prácticas educativas actuales desde los aportes de las Teorías del Aprendizaje. Por esto, consideramos que favorece la construcción significativa de conocimientos profesionales teóricos y prácticos (Angulo Rasco, 1999). Al presentarse situaciones de la vida real de las escuelas, con alumnos reales, el estudio de casos desafía a los estudiantes en sus habilidades cognitivas de selección, interpretación, análisis, comprensión y organización y comunicación de la información (Pozo y Postigo, 2000), como en sus habilidades escritas, orales y argumentativas.

Por ello, sostenemos que presenta potencialidad epistémica. Porque favorece el pensamiento crítico de los estudiantes a través del desarrollo de capacidades para inferir, hipotetizar, problematizar, interrogar, argumentar frente al caso a estudiar. Todo esto atravesado por la escritura académica y los procedimientos cognitivos, contribuyendo a la formación de un profesional estratégico, reflexivo y crítico.

Por último, el dispositivo es altamente valorado por los estudiantes, quienes reconocen que los motiva y vincula a la materia de manera positiva. Además, advierten que sus habilidades de escritura académica, comprensión y análisis han mejorado con la revisión de borradores y en las instancias de plenarios. Este dispositivo favorece que el estudiante asuma un posicionamiento activo frente a sus procesos de aprendizaje y de construcción de un rol profesional reflexivo.

Para esto, es fundamental trabajar de manera integrada los procesos de aprendizaje, la lectura, escritura y oralidad académica. Como señala Serrano (2014), se deben diseñar propuestas para la construcción del conocimiento disciplinar que integren lectura y escritura en las prácticas de enseñanza planteando en aquellas tareas con exigencias complejas que propicien la actividad mental y constructiva necesaria para aprender a generar nuevo conocimiento y responder a las demandas socioculturales y profesionales actuales. En este sentido, la escritura y las estrategias de aprendizaje deben pensarse al servicio de la formación profesional en el nivel superior.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Angulo Rasco, J. E.; Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. *Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica*. Akal.
- Beltrán Llera, J. (1998). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Síntesis.
- Caram, G. (2015). *El aprendizaje, un proceso complejo y pluricausado: Factores que inciden* [Documento de cátedra no publicado]. Universidad Nacional de Tucumán.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. *LECTURA Y VIDA*, 23 (1), 6-14.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII (57), 355-381.
- Castelló, M. (2006). La escritura epistémica enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. En *Memoria del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written communication*, 13(3), 385-425.
- Gavilán Bouzas, P. (2010). Aprendizaje cooperativo. Una forma de estructurar las interacciones sociales en el aula. *Revista Novedades Educativas*, 230. Buenos. Aires: Noveduc.

Gavilán Bouzas, P., y Alario Gavilán, R. (2012, octubre 15). Efectos del aprendizaje cooperativo en el uso de estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI-CAEU), 60(2),

Ministerio de Educación de la Nación. (2016). *Marco nacional de integración de los aprendizajes: Hacia el desarrollo de las capacidades*. Ministerio de Educación.

Mirás, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(1), 65 - 80.

Miràs, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Ed.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Graó.

Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó.

Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1 (12), e29. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf

Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1987). *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*. Paidós/MEC

Pozo, J. y Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información*. Edebé.

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones. *Lenguaje*, 42 (1), 97-122

Souto, M. (2019). *Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria*. Universidad de Buenos Aires.

Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de cultura económica.