

## TRABAJOS DE GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

# LOS CICLOS DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR EN LA UCU: UNA MIRADA CRÍTICA SOBRE LAS POLÍTICAS DE CONSTRUCCIÓN DE SABERES

BÁRBARA ISABEL CORREA<sup>1</sup>

SILVIA MARCELA MANGEÓN<sup>2</sup>

RICARDO MARTIN RAMÍREZ<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Maestranda en Evaluación de Políticas Públicas. Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de UNER y UADER. Docente de escuela secundaria.

barbaraisabelcorrea@gmail.com

<sup>2</sup> Doctoranda en Educación. Magíster en Educación. Secretaria de Posgrado de UCU. Docente e investigadora de UNER. marcelamangeon@gmail.com

<sup>3</sup> Magíster en Literatura Norteamericana. Especialista en Educación y Tecnología. Profesor en inglés. Docente de la UNER. ricardo.martin.ramirez@gmail.com

## **RESUMEN**

Los procesos de flexibilización curricular suponen una relación resignificada entre docente, estudiante y contenido en pos de conseguir aprendizajes de alto impacto en el corto plazo. El siguiente artículo se centra en el análisis del proyecto de Flexibilización Curricular implementado en 2022 en el PES de la UCU, poniendo en perspectiva su enfoque pedagógico-didáctico, el acompañamiento al cursante en sus prácticas educativas y promoviendo el trabajo interdisciplinario. Fundamentalmente, se postula que los procesos de flexibilización revelan momentos de aprendizaje significativos y, por ello, la importancia de explorar e identificar críticamente las dimensiones metacognitivas a partir de distintas escenas educativas. Finalmente, se sugiere que los resultados obtenidos durante la implementación del proyecto de flexibilización curricular denotan importantes niveles de asequibilidad en lo que refiere a los objetivos principales planteados, razón por lo cual se pueden tender puentes significativos y reveladores entre metacognición y flexibilización curricular.

## **PALABRAS CLAVE**

Flexibilización curricular - interdisciplinariedad - metacognición

## **ABSTRACT**

Curricular flexibilization processes imply a redefined relationship among teacher, student, and content in order to achieve high-impact learning outcomes in the short term. This article focuses on the analysis of the curricular flexibilization project implemented in 2022 in the PES at UCU, providing a perspective on its pedagogical-didactic approach, the support for students in their educational practices, and the promotion of interdisciplinary work. Essentially, it posits that flexibilization processes reveal significant learning moments, emphasizing the importance of exploring and critically identifying metacognitive dimensions within different educational scenarios. Finally, it is suggested that the results obtained during the implementation of the curricular flexibilization project denote significant attainability levels concerning the main objectives outlined, hence implying meaningful and enlightening connections between metacognition and curricular flexibilization.

## **KEYWORDS**

Curricular flexibilization - interdisciplinarity - metacognition

## INTRODUCCIÓN

Consideramos pertinente realizar un breve recorrido histórico de la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU) y ubicar la instalación de los Ciclos de Complementación Curricular (CCC) como política institucional frente a áreas de vacancia de formación docente para profesionales en general. La UCU fue creada en 1971, bajo la presidencia del Dr. Héctor Buenaventura Sauret, sienta sus pilares en una tradición fraternal, de arraigue comunal y solidaria, a partir de la creación de la Sociedad Educacionista “La Fraternidad”, una sociedad que se funda en 1877, en una asamblea pública, ante las circunstancias históricas que dejaba a los estudiantes del Internado del Colegio “Justo José de Urquiza” sin becas que les permitieran seguir su formación educativa. Este origen representó un baluarte incommensurable para la época que se sostiene aún hoy, como parte de la consolidación de la propuesta de formación integral del estudiante. La relación de unión y amor fraterno entre hermanos o entre quienes se consideren como tales, muestra un fuerte lazo que supera además la instancia educativa potenciando el desarrollo profesional integral de quienes la conforman, tal como lo plantea el Acta de la Asamblea General de Junio de 1971, en su artículo 1º, “La Asociación Educacionista La Fraternidad tiene por objeto proporcionar a los jóvenes, especialmente a los que carezcan de recursos, una educación intelectual, científica, física, moral y artística tan amplia y equilibrada como sea posible, procurando la formación de hombres integralmente capaces y ciudadanos virtuosos, disciplinados y patriotas.”

En este marco se crean las facultades que dan vida actualmente a la Universidad, independientemente de las distintas opciones de formación, entre ellos los Ciclos de Complementación Curricular, como el profesorado de Educación Superior (PES), el cual es objeto de análisis en el presente trabajo.

El Profesorado de Enseñanza Superior, fue creado por resolución No 791/88 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, con el propósito de contribuir “a la revalorización de la docencia universitaria” en la región, destinado a graduados en universidades públicas - nacionales, provinciales y/o privadas- que tuvieran títulos denominados mayores o sus equivalentes” o “profesionales universitarios extranjeros que acrediten su condición de tal con las leyes nacionales”. Posteriormente, por resolución No 547/90 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, se ampliaron las condiciones de ingreso a los egresados de la enseñanza terciaria no universitaria de carreras de cuatro años de duración. El objetivo principal era lograr una mayor interacción entre los subsistemas universitarios y no universitarios, facilitar el acceso al posgrado y “brindar una formación docente que posibilite el perfeccionamiento de los claustros locales y regionales de egresados” de nivel terciario no universitario. Es así que para el año 2003, por resolución No 638/03 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, se modifica la resolución No 791/88 del Ministerio de Educación de la Nación, por la cual se amplían las condiciones de ingreso y se incorpora un Ciclo de Formación de Nivelación, incluyendo todas las rectificaciones posteriores. Durante el año 2020 se vio la necesidad de realizar una

actualización del Plan de estudio de la Carrera del Profesorado de Enseñanza Superior, obteniendo el reconocimiento oficial y validez nacional del título según resolución de Secretaría de Políticas Universitarias N°132/21.

Es en esta historia recorrida hasta el momento que el PES de UCU ha recibido sucesivas evaluaciones realizadas por parte de Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), las cuales han permitido pensar este espacio de formación docente como un campo fértil para prácticas de innovación curricular y así categorizar como docentes a los profesionales que se desempeñan en la sede central de todas las facultades de la UCU y en otras instituciones educativas del sistema. Es en este marco que UCU profundiza su política de formación y en el año 2022 planteó un proyecto de flexibilización curricular de cursado híbrido, que conjugó clases presenciales, sincrónicas y asincrónicas para quienes llevan a cabo actividades docentes y de gestión en cada una de las sedes de la universidad. Es así que llegando al 2023 se consagra un proceso de modernización permanente pues se adecúa el PES a cambios pedagógicos, didácticos y tecnológicos que permiten complementar su histórica modalidad presencial con una formulación híbrida que la ingresa en la era digital obteniendo el reconocimiento oficial y la validez nacional del título de Profesor/a de Enseñanza Superior bajo la modalidad a distancia según la resolución ministerial 1093/23.

## **LOS PROCESOS DE METACOGNICIÓN EN LOS PROCESOS DE FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR**

Para el presente artículo recuperaremos la propuesta elaborada e implementada durante el 2022 del PES de Flexibilización Curricular pensada exclusiva para docentes de la UCU, la cual se fundamentó en potenciar el desempeño profesional de los participantes e incrementar sus esfuerzos tendientes a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes a su cargo, así como los de gestión, investigación y extensión universitaria. Desde el marco pedagógico-didáctico, el proyecto puso énfasis y centralidad en el vínculo de acompañamiento al propio cursante, y devino en un trabajo de desarrollo interdisciplinario y multirreferencial como pilares fundamentales de la implementación; todo esto implicando necesariamente un movimiento en la dimensión metodológica de las intervenciones docentes, responsables de los distintos espacios curriculares como desde el espacio de tutoría para los estudiantes.

A grandes rasgos, el proyecto educativo llevado a cabo adhirió plenamente a la premisa de que toda posible mejora en un currículum es indispensable para las transformaciones educativas significativas. En consonancia con esto, uno de los hallazgos más salientes de la totalidad del proyecto tiene que ver con el hecho de que los sujetos intervinientes en esta flexibilización curricular denotaron modos operativos rastreables de apropiación metodológica y también de índole discursiva y retórica. En concatenación, practicaron sostenidamente la escritura académica al interior de cada una

de las cátedras a partir de consignas que registraron niveles crecientes de complejidad cognitiva. En este escrito, planteamos que los procesos de flexibilización curricular pueden revelar instancias formativas significativas a partir del análisis de momentos críticos en los que los sujetos de aprendizaje denotan apropiación de los hilos más finos de lo que consideramos aprendizaje. En otras palabras, proponemos que aún en los procesos de flexibilización curricular es posible identificar momentos de insight cruciales. Para ello es importante rastrear las pistas metacognitivas que indican cambios cualitativos importantes en los procesos educativos llevados a cabo por los estudiantes, en este caso los cursantes del PES de la UCU. Por todo ello, a continuación, ofrecemos posibles definiciones de lo que implica la metacognición en educación.

Hablar de metacognición implica, necesariamente, abordar la naturaleza constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje pero, fundamentalmente, aquello que a menudo se mantiene latente, invisible, tácito y que es importante descifrar. Dichos procesos de enseñanza y aprendizaje usualmente producen recuerdos, síntesis o anclajes en los estudiantes que son aptos para el análisis crítico de la práctica docente dada la riqueza y perspectivismo que los componen. Estos momentos “epifánicos” suelen ser multidimensionales, recursivos, retóricos y, por lo tanto, difíciles de identificar y desentramar en la cotidianeidad de la tarea docente. Sin embargo, la mera existencia de estas circunstancias de reflexión significativa puede aportar claves educativas varias al repertorio pedagógico-didáctico de los docentes. Fundamentalmente, porque nos habilitan a comprender con ojos renovados la configuración de la corporeidad e intelecto que ponen en juego los estudiantes cada vez que logran materializar aprendizajes significativos. Por ello la importancia de mantener un registro de estas instancias, de preguntar y repreguntar a nuestros estudiantes sobre sus aprendizajes, de invitarlos a escribir sobre sus mapas de ruta en la conformación de los mismos, de tomar distancia sobre el camino transitado y visitar aquello que nos sorprende o nos impacta de algún modo, ya sea positiva o negativamente.

Hablar de metacognición no configura per se un paradigma nuevo en educación tampoco la última innovación didáctica, sin embargo, resulta beneficioso para estudiantes y docentes, especialmente aquellos que están siendo formados para ser docentes, educarse en estrategias que les permitan conocer cómo opera la cognición en términos generales y dónde se manifiesta o aloja la metacognición en términos particulares. Autores como Casanova Pastor et al. (2016) definen a la metacognición a la luz de lo que plantean otros autores tales como Dorado, quien sostiene que la metacognición es descriptiva de los procesos que llevan a cabo los sujetos de aprendizaje al autorregular sus aprendizajes, tomando como punto de partida de procesos de planificación, aplicación y control de estrategias propicias para cada situación particular. Cobra importancia en este preciso momento de concreción de aprendizajes la cuestión de la evaluación, puesto que permite detectar posibles aciertos, déficits y procesos de transferencia o transposición de determinada experiencia a nuevos escenarios. En esta misma publicación también se cita al autor Mateos, quien define a la metacognición como la tematización o conceptualización explícita y consciente del sujeto acerca de su conocimiento sobre cualquier fenómeno.

Por su parte, Macías et al. (2007) definen a las estrategias metacognitivas como constitutivas del conjunto de acciones que un sujeto realiza de manera consciente e intencional orientado a la planificación, evaluación y regulación de su aprendizaje, construyendo los nuevos conocimientos sobre la base de los obtenidos previamente, por lo que debe desarrollar esquemas pertinentes para interpretar y reposicionar la nueva información. En sintonía con estas afirmaciones, según Sandoval (2005), el aprendizaje del alumno es estratégico en la medida en que este dispone de recursos metacognitivos para regular los procesos asociados a los modos en los cuales los estudiantes materializan sus aprendizajes. Esta situación implica considerar que es posible enseñar y aprender a tener mayor conciencia cognitiva mediante la construcción de un conocimiento estratégico enfocado en indagar sobre las funciones cognitivas de orden superior, en otras palabras, las condiciones y los factores que determinan el proceso de pensamiento. Para Díaz-Barriga (2011) las habilidades metacognitivas juegan un papel fundamental en relación con la tendencia de formación por competencia, escenario que implica cambios en las políticas educativas. Por esto es imprescindible plantear políticas o escenarios educativos que promuevan el desarrollo de competencias para aprender de forma autónoma.

Por todo lo hasta aquí expuesto, es importante considerar cada una de estas perspectivas a la hora de mirar el camino recorrido por los que atravesaron un proceso de flexibilización curricular. Dicho de otra manera, el tamiz a través del cual intentaremos escudriñar y reflexionar ampliamente sobre el proceso de aprendizaje que llevaron a cabo nuestros estudiantes en los próximos párrafos contempla si los mismos son capaces de autorregular sus aprendizajes; si pueden aplicarlos a nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje; si pueden tematizar y conceptualizar sus decisiones pedagógico-didácticas; si pueden construir nuevos conocimientos a partir de los pre-existentes; si pueden generar conciencia sobre sus propios esquemas de pensamiento o construcción de conocimientos.

## **VOCES DE LA EXPERIENCIA DE LA FLEXIBILIZACIÓN DEL PES**

Los cursantes que participaron de este proceso formativo evidenciaron la puesta en escena de una matriz de pensamiento compleja que al elaborar el proyecto puso el énfasis y centralidad en el vínculo de acompañamiento al cursante, la selección criteriosa de los contenidos específicos y materiales a trabajar y el trabajo interdisciplinario y multirreferencial como pilares en la implementación de la propuesta. El plan de Flexibilización Curricular del PES tenía la intencionalidad de potenciar una alternativa de innovación en el vínculo docente por ello, podemos afirmar que en lo referido a la dimensiones organizacional y didáctica tanto docentes, estudiantes como tutores sabían qué esperar y aportar en todas las instancias presenciales, las cuales se caracterizaron fuertemente por el encuentro de intersubjetividades que implican un reconocimiento de la otredad, ya que las clases se centraron en la interacción con y entre los y las cursantes, donde se instaló la pregunta como ejercicio ten-

diente a problematizar y reflexionar sobre los textos, el contenido, pero fundamentalmente sus prácticas, dando lugar al ensayo y el error como parte constitutivas de los aprendizajes. Esto fue así porque la modalidad de cursado estuvo centrada en el otro, los otros, es decir, permitiendo el ingreso al aula con corporeidad plena, con apertura hacia lo que conlleva navegar la complejidad socioemocional de los sujetos intervinientes, pues partimos de entender que:

“La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da posibilidad de ser”. (Skliar y Larrosa, 2009; pág 9)

En este sentido es que las propuestas docentes de los distintos Módulos de este PES se caracterizaron por:

- concebir al cursante como protagonista de su desarrollo profesional. Ello supone el diseño de acciones que busquen impulsar procesos de pensamiento compartido y que, a la vez, incluya el compromiso de volverlo acción en el terreno institucional.
- poner en juego diversas estrategias didácticas, dentro de las que se destacan las dinámicas con formatos taller, debates, charlas, reflexiones y análisis colectivos, favoreciendo la interacción de los estudiantes y docentes, logrando contrastar así las propias prácticas junto a las teorías y conceptos que virtualmente son abordadas en la plataforma, posibilitando todo este proceso producciones de los estudiantes muy potentes.
- desafiar a los estudiantes constantemente a pensar-se recuperando experiencias, miradas y reflexionar sobre las prácticas in situ, interrogándolos por el lugar que ocupa el método y validación del conocimiento.
- llevar a cabo trabajo articulado entre los distintos módulos del PES integrando los saberes para construir un espacio de producciones colectivas que permite reconocer la integralidad de las lecturas que dan sentido a la propuesta.

Todo lo antes mencionado posibilitó la experiencia de mirarse, pensar y problematizarse en su construcción de ser docentes universitarios. Se buscó construir, recuperando a Larrosa (1995), un espacio institucional donde la verdadera naturaleza de la persona pueda desarrollarse y/o recuperarse para dar lugar a la experiencia de sí, que Larrosa (1995) la entiende como resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que define la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituyen su propia interioridad. Es decir,

“La experiencia es ‘eso que me pasa’... La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y ‘algo que no soy yo’ significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis

representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. 'Que no soy yo' significa que es 'otra cosa que yo', otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero." (Skliar y Larrosa, 2009; pág. 14)

Por estas razones, consideramos pertinente recuperar las voces de los estudiantes sobre lo que valoran del PES:

"El PES me dejó... El darme cuenta. Compromiso. Formación profesional. Vivencias encontradas en los textos. Agradecer el formato que fuimos aprendiendo a recorrer. Adaptándonos y comprendiendo. La interpelación a las prácticas nos enriqueció." (A.G.)

"El PES me cuestionó... Si estoy, es para ponerle energías... Me dejó la profesionalización. Reflexión. Entender. Coherencia. Mejorar la calidad de escritura. Aprendí a tener parámetros. Cuanto sirve escuchar. Tener en cuenta al otro. El soporte teórico de algunas de mis prácticas". (A.J.)

"Del PES me queda... Un aprendizaje enorme. Un grupo de docentes tras un objetivo. Me quedo, sobre todo, en lo que transmiten como personas. Los conocimos como pares. Demostraron coordinar, ajustar, construir como grupo de trabajo. (Emocionada) Manera de aprender diferente. Otra mirada: social, "Real", Lo que sucede... no hay libro que te enseñe esto". (J.P.)

"El PES me deja pleno, lleno... Cuando lo encaré me pregunté: ¿Con qué me voy a encontrar? Y ahora a la distancia me encuentro más seguro, "hiperpleno", crítico, con muchas respuestas y nuevas preguntas, motivado, agradecido por la ayuda el apoyo de los tutores y los docentes... Algo nuevo y placentero para crecer. Apasionado". (H.A.)

"El PES me abrió un panorama que no tenía pensado. Nunca había hecho nada que no fuera disciplinar. Estoy agradecido de la paciencia. Me han ayudado a planificar mis clases completamente. Mis clases eran expositivas." (M.M.)

"Del PES me queda... tanto que es difícil resumir... Reflexionar sobre las propias prácticas. Ponerse a pensar. Habilitar otros tiempos y espacios, otros recursos. El trabajo en equipo. Hermoso. Un formato que sostiene e interpela. Agradecer a todos". (M.S.)

¿Qué fue el PES? ... Importante como trayecto formativo. Volver a ser estudiante. Desafío de aprender desde otro lugar en otro tiempo. Pasar de mis clases conductistas a la constructivista, con sentido, es valorable por el tiempo y espacio transcurrido. Interactuar, identificar el interés de los alumnos, visualizar de lo que propongo enseñar ¿qué aprenden? Gracias al PES lo vi. Me embolaba la tarea, y poco a poco fui entendiendo la dinámica. Reflexionar sobre los textos y su importancia, cómo llegar al alumno. Me llevo de ustedes la calidad humana y profesional que tiene



el equipo. No aprender frente a la tensión, el miedo. Nuevas formas de evaluar. Me di cuenta que se puede aprender, con humor, jugando. (F.P.)

“Qué fue el PES... Una vibración que volteó una pared de ladrillo. Pensar. Reflexionar. Libertad. Me di cuenta, que lo puedo hacer más dinámico. Dejar de hablar y preguntar qué saben y volver a vincular por dónde empezar. Descubrir guía de estudio y de lectura. Muy útil. Repensar. Un antes y un después. La posibilidad de ejercer la grupalidad, reconocer el no saber para darse cuenta y salir del molde. (Me emociono). Muy útil todo lo que aprendí”. (M.R.T)

Cada una de estas palabras nos llevan a reafirmar las de Skliar y Larrosa (2009) que cargan de sentido nuestro hacer cuando dicen:

“Por eso se nos hace urgente pensar (y vivir) la educación desde lo que las propias palabras “experiencia” y “alteridad” nos sugieren: para poder plantearla como un encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación, pero a la vez, asumiendo la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es, la aspiración, a la apertura a que este sea formativo, una experiencia nueva de ser y de saber”. (Pág. 10)

Estas palabras no resultan inocuas cuando lo que anteceden son comentarios de estudiantes agradecidos, sorprendidos, críticos, que confirman un impacto profundo de un dispositivo docente en acción. El efecto es inclusive multiplicador cuando el dispositivo educativo puesto en marcha supone una flexibilidad curricular recursiva. Es decir un todo programático que no sólo informa las acciones de planificación docente sino que además se retroalimenta al momento y a posteriori de la acción educativa. Es el multiperspectivismo de esta experiencia lo que nos convoca a realizar este breve escrito. Fundamentalmente, porque es evidente que todo lo que tuvo lugar en nuestras aulas nos constituyó en este grupo único e irrepetible que fue, es y será recordado como el “PES FLEXI” de manera coloquial.

## **CONCLUSIONES**

Plantear cambios en el currículum implica mirarse en el espejo y, consciente del trabajo docente realizado, visualizar qué tipos de proyección devuelve dicho reflejo. Primordialmente, requiere llevar a cabo cambios sustanciosos en la labor cotidiana buscando atender y dar respuesta a la diversidad de situaciones que ingresan a las aulas. En el nivel superior, la historia es relativamente parecida a la de otros niveles educativos pero, quizás a diferencia de éstos, tanto docentes como estudiantes generan niveles de reflexión cognitiva más críticos y complejos. Lejos de vincularnos íntimamente con la retórica de Nietzsche o la filosofía de Carl Jung al tratar de dilucidar el proceso de flexibilización curricular que llevamos cabo, cuando hablamos de mirarnos en el espejo, hablamos más bien de identificar cambios cualitativos en aque-

llos estudiantes que han sabido apropiarse y aplicar contenidos generales y específicos de manera llamativa o notable. En este sentido las observaciones que podemos realizar son de índole variopinta.

En primer lugar, nuestros cursantes han sabido subjetivarse de manera significativa y nada más rico que transitar esta primera práctica de corporeidad con el objetivo de humanizar la conocida tríada docente (docente, estudiante, contenido). De hecho, “sus voces” dan cuenta de que algunos pudieron pensar su quehacer áulico inmediato desde otras perspectivas y parangones. En otras palabras, pudieron teorizar su práctica docente con herramientas que desconocían y a la luz de autores contemporáneos que les facilitaron el acceso a la filosofía de la educación. Otros experimentaron con el análisis discursivo a partir de la práctica de la escritura académica y lograron codificar sus prácticas docentes desde una nueva semántica del hacer. En segundo lugar, muchos de ellos se hicieron conscientes de la importancia de regular los aprendizajes, de aplicarlos a nuevos horizontes o situaciones, y de planificar las clases para que la didáctica los ayude a concretar resultados rastreables. Así también, un número importante de nuestros estudiantes se animaron a plasmar la emocionalidad en sus aportes, lo cual confirma que los dispositivos de enseñanza y aprendizaje siempre generan anclajes en las psiquis de los que enseñan y los que aprenden. Y que, por lo tanto, es enriquecedor prestar atención a lo que devuelven esos ecos en la materialidad de las situaciones.

Lo aprehendido en esta aventura cognoscitiva nos insta a seguir reflexionando sobre la posibilidad de flexibilizar un curriculum en pos de garantizar aprendizajes aumentados en el corto plazo. Será interesante navegar en una próxima comunicación escrita, un mayor número de nociones ampliatorias sobre la cuestión de la metacognición como proceso informativo de la concreción de aprendizajes en el marco de una flexibilidad a nivel macro estructura curricular. Los resultados obtenidos son muy optimistas y consideramos que explorar esta trama puede marcar tendencia en este campo del saber y por eso nuestro aporte.

## BIBLIOGRAFÍA

Casanova Pastor G., Parra Santos T., Molina Jordá J.M. XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Alicante: Universidad de Alicante. 2016 [citado 27 noviembre 2023]. Disponible en: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/59780/1/XIV-Jornadas-Redes-ICE\\_204.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/59780/1/XIV-Jornadas-Redes-ICE_204.pdf)

Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en Educación. Corrientes de Pensamiento e Implicaciones para el Currículo y el Trabajo en el Aula. *Revista Interamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24. Disponible en: <http://ries.universia.net/index.pdf>

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, España: Ediciones de La Piqueta.

Macías A, Mazzitelli C. y Maturano C. (2007). Las estrategias metacognitivas y su relación con el contexto educativo. *Revista del Instituto de Investigación en Educación en las Ciencias Experimentales (IIECE)* [Internet]. [Citado 27 noviembre 2023]:[aprox. 8 p.]. Disponible en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornada-sinve/area2/Aprendizaje%20-%20eleccion%20de%20carrera/009%20-%20Mazzitelli%20y%20Maturano%20-%20UN%20San%20Juan.pdf>.

Sandoval, A. (2005). *Metacognición y rendimiento académico*. España: Universidad Complutense de Madrid.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.