

Distancia
Procesos e-learning
Certificación
Docencia
Profesor
Modalidad
Extensión
Tecnologías
Planificación
Presencial
Curriculum
TICS
Educación
Militares
Tutor
Civiles
Experiencias
Conocimiento
Herramientas
Enseñanza
Pedagogía
FFAA
Investigación



DIVISIÓN EDUCACIÓN
REVISTA DE EDUCACIÓN
2015

**REVISTA DE EDUCACIÓN
DEL
EJÉRCITO DE CHILE
N.° 42**

**COMANDO DE EDUCACIÓN Y DOCTRINA
DIVISIÓN EDUCACIÓN**



Comandante de Educación y Doctrina

GENERAL DE DIVISIÓN LEONARDO MARTÍNEZ MENANTEAU

Director Responsable

GENERAL DE BRIGADA HERNÁN RAMÍREZ COYDAN
COMANDANTE DE LA DIVISIÓN EDUCACIÓN

Comité Editorial

CRL. (MAG.) PATRICIO RAMÍREZ SEPÚLVEDA
MAG. CARL MAROWSKI PILOWSKY
MAG. NANCY ARAVENA RICARDI
MAG. PABLO PRIETO VALENZUELA
MAG. PATRICIA PIUZZI CABRERA
MAG. GLADYS SANTOLARIA LÓPEZ
MAG. ESTELA FUENTEALBA PARRA
MAG. FREDERICK MARKUSOVIC CORONADO
PROF. INÉS ARAYA MARTÍNEZ

Editora

MAG. MARÍA SOLEDAD DOMÍNGUEZ VISTOSO

Corrector de Texto

JEFATURA DE ENSEÑANZA
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Diseño de Portada

CARLA RIVERA TORTEROGLIO

Diagramación e Impresión

INSTITUTO GEOGRÁFICO MILITAR

Revista fundada el año 1989. Prohibida su reproducción parcial o total sin autorización. Las opiniones y juicios que se vierten en ella son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente el pensamiento ni la doctrina del Ejército de Chile.

REGISTRO DE PROPIEDAD INTELECTUAL
INSCRIPCIÓN N.º 262019
ISSN. 0717-6376

Revista de Educación

**COLECCIÓN ANUAL PUBLICADA POR LA DIVISIÓN EDUCACIÓN
DEL COMANDO DE EDUCACIÓN Y DOCTRINA DEL EJÉRCITO DE CHILE**

La Revista de Educación tiene por finalidad difundir el quehacer institucional en el ámbito de la educación y áreas afines, conjuntamente con las corrientes educacionales del país y del extranjero, con el propósito de orientar al personal de la Institución que se desempeña en dicho campo, así como también intercambiar información y experiencias con otras entidades educacionales del país.

Contribuyen en su edición personal de los institutos docentes del Comando de Educación y Doctrina, asimismo profesionales pertenecientes a otros organismos educacionales, tanto internos como externos a la Institución.

Esta revista acepta y agradece las colaboraciones, reservándose el derecho de publicar o rechazar los artículos.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Publicada por el

COMANDO DE EDUCACIÓN Y DOCTRINA

Valenzuela Llanos 623, La Reina

Edición N.º 42 Año 2015

- 7 EDITORIAL
- 9 LA FUNCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS EN LA COMPRESIÓN LECTORA
Profesora Civil Guisela Rojas Zeballos
- 19 EL SISTEMA DE I+D EN LA ACADEMIA POLITÉCNICA MILITAR Y LA TRANSFERENCIA
TECNOLÓGICA A LA FUERZA TERRESTRE
Teniente Coronel Gonzalo Sobarzo Véliz
Capitán Luis San Martín Riveros
- 33 LA RETROALIMENTACIÓN INTELIGENTE, UNA TAREA PENDIENTE
Profesor Civil Sergio Herrera Carvacho
Profesora Civil Glenda Azúa Maturana
- 47 PROPUESTA DE UN MODELO DE COMPETENCIAS DE LIDERAZGO DOCENTE MILITAR: DESDE
LO TEÓRICO HACIA LO EMPÍRICO
Profesora Civil Paula Pacheco Herrera
Profesor Civil Francisco González Reyes
Profesor Civil Armando Rojas Jara
- 63 IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN UN CURRÍCULO POR COMPETENCIAS
Profesora Civil Carol Sobarzo Alvarado
- 73 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA UNA RETROALIMENTACIÓN EFECTIVA
Profesora Civil Rosalía Carreño Gómez
- 89 METODOLOGÍA PARA ENSEÑAR CANTO MILITAR EN LA ESCUELA DE SUBOFICIALES DEL EJÉRCITO
Sargento Segundo Jorge Galaz Inostroza
- 103 PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EXITOSA EN EL
CURSO DE MATERIAL DE AVIACIÓN
Cabo Primero Pablo Valenzuela Cid

- 113 IMPORTANCIA DE LA REVISTA DESPUÉS DE LA ACCIÓN COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE PARA EL COMBATE
Teniente José Miguel Arancibia Pietrantoni
- 121 PERÍODO DE INSTRUCCIÓN INTERMEDIO: UN ALTO EN LA SALA DE CLASES Y PREPARARSE PARA EL COMBATE
Capitán Rafael Soto Macías
- 133 LA HISTORIA MILITAR COMO FACTOR MOTIVACIONAL PARA LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE SUBOFICIALES
Teniente Felipe Mosso Thielemann
- 141 LAS CUATRO DESTREZAS AL ESTUDIAR UN IDIOMA EXTRANJERO: UNA APROXIMACIÓN PRÁCTICA AL TEMA
Profesor Civil Guillermo Villa Peretti
- 149 LA INVESTIGACIÓN DOCENTE COMO HERRAMIENTA DE MEJORA. LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA DE INFANTERÍA
Profesor Civil Henry Espina Contreras
Profesor Civil José Aracena Lasserre
- 161 EXTENSIÓN DOCENTE, UN DESAFÍO CON HISTORIA
Capitán José Hinojosa Piña
- 169 UNA VISIÓN CRÍTICA A LA GESTIÓN EDUCACIONAL EN UN ENTORNO DESAFIANTE
Profesor Civil Rodolfo Castro Morales

Editorial

Las investigaciones en educación, que abordan temáticas relacionadas con el mejoramiento de la calidad educativa, siempre destacan el rol que desempeña el buen profesor para favorecer y potenciar el aprendizaje de los alumnos. En tal sentido, el experto en evaluación educacional y profesor emérito de la Universidad de Londres, Dylan William, sostuvo en el seminario “Política nacional docente: ¿cuál es la clave?”, realizado por el Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en julio del año pasado, que *“la relación entre las habilidades de los profesores y lo que los alumnos aprenden es significativa”*.

Entre otras afirmaciones de este reconocido investigador, resulta interesante citar la siguiente: *“para mejorar la educación, se necesitaría más apoyo para que incluso los buenos profesores sean mejores aún”*, y una conclusión del todo relevante: *“estaríamos mejor dedicando nuestro tiempo a mejorar a nuestros profesores que a evaluarlos”*. Asimismo, de acuerdo con su experiencia y con los resultados de sus investigaciones, este experto señaló, en el citado seminario, que *“con un buen profesor, los alumnos aprenden un 50% más en menos de un año; que los beneficios de tener un buen profesor se reflejan hasta tres años después y que los mejores profesores son 400% más efectivos”*.

En ese orden de ideas, cabe señalar que en nuestro sistema educativo, los profesores –militares y civiles– ejercen un papel de mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en la modalidad presencial como semipresencial, en el marco del modelo curricular definido por el Sistema Educativo del Ejército. Para desempeñarse como tal, el profesor militar recibe una capacitación en pedagogía que lo habilita para el ejercicio de la docencia, sobre la base de una formación básica en metodología de la enseñanza, evaluación del aprendizaje y metodología de la investigación. Luego de aprobar este curso, realizar y defender un trabajo de investigación, más otros requisitos, el profesor militar puede optar al título de Profesor Militar de Escuela, certificación que corresponde a un nivel de formación inicial, para luego proseguir su perfeccionamiento –en forma voluntaria– mediante un programa de formación continua y, posteriormente, de especialización superior.

No obstante lo anterior, todos los profesores que integran la dotación de un instituto, así como aquellos recién destinados, los asesores educacionales y los administrativos del área docente participan en seminarios de inducción, adoctrinamiento y actualización, actividades que son planificadas y ejecutadas por las propias academias y escuelas, durante el primer y segundo semestre del año lectivo militar.

Lo señalado se integrará a un Sistema de Preparación de los Profesores Militares y Civiles, actualmente en fase de diseño final, el cual busca sistematizar y orientar los diferentes programas y actividades educativas continuas y progresivas, centralizadas y descentralizadas, que se desarrollarán para la adquisición de las competencias requeridas, tanto por parte de los profesores de aula, como de los asesores educacionales y de los encargados de la gestión administrativa.

Así, una herramienta propicia para difundir materias educacionales es esta revista, cuya edición 2015 desarrolla temáticas vinculadas a aspectos prácticos y experiencias docentes que puedan mejorar la acción pedagógica del profesor militar y civil.

De esta manera, en esta edición, los quince artículos que la conforman se enmarcan en la línea editorial señalada, haciendo aportes y proposiciones al currículo de los cursos institucionales, desde diversas perspectivas; del mismo modo, en el ámbito de la evaluación se enfatiza en la finalidad que debiese tener una retroalimentación efectiva para avanzar en el logro del aprendizaje de los estudiantes; desde otro ángulo, la retroalimentación también es abordada en relación con los resultados de la evaluación del desempeño docente.

En esta misma línea, mejorar la práctica pedagógica del profesor institucional requiere, sin duda, de un marco teórico que oriente y entregue herramientas eficaces y coherentes con dicho propósito. En tal sentido, un aspecto fundamental para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje es el liderazgo del profesor en el aula, temática que es planteada a partir de un estudio realizado en la Escuela de los Servicios, cuyos resultados dieron origen a un modelo de competencias de liderazgo docente militar.

En cuanto a la investigación y la extensión docente, ambas funciones académicas son un aporte al mejoramiento del proceso pedagógico para la adquisición de los aprendizajes esperados y la efectividad docente en el trabajo de aula, lo que es destacado por los autores de los textos respectivos.

En suma, las acciones e iniciativas descritas responden a la preocupación e interés del Ejército por brindar a sus profesores las mejores opciones posibles de formación inicial, capacitación y perfeccionamiento; en ese tenor, los temas que se publican en esta edición representan una parte de la necesidad de conocimiento, experiencia, lecciones aprendidas, orientaciones y tendencias de la educación actual, cuyo propósito fundamental es favorecer la innovación que permita a los profesores mejorar su desempeño en aula, considerando que ellos son la piedra angular de cualquier cambio en educación.

HERNÁN RAMÍREZ COYDAN
General de Brigada
Comandante de la División Educación

LA FUNCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

GUISELA ROJAS ZEBALLOS*

RESUMEN

Este artículo entrega un breve análisis de cómo el concepto “conocimientos previos” actúa en el proceso de comprensión lectora. Se ahonda, específicamente, en cada una de sus categorías y en su proceso de activación. Con un afán metodológico, además, se describen algunas estrategias útiles para la activación de estos conceptos previos, pensando en

aquellos lectores de educación superior que deben enfrentar esta actividad de manera autónoma. Por lo tanto, el objetivo que genera este estudio es explicar la función de los conocimientos previos del lector activados durante la lectura.

Palabras clave: conocimientos previos - activación - comprensión lectora - lectura - lector.

* *Profesora de Castellano. Licenciada en la especialidad. Magíster en Letras con mención en Lingüística. Actualmente se desempeña como asesora educacional en la Academia de Guerra, en el Departamento de Gestión Académica. (E-mail: ggrojas@uc.cl).*

LA FUNCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS EN LA COMPRESIÓN LECTORA

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la comprensión lectora ha sido abordada desde diferentes perspectivas, por ejemplo, desde aquella que considera que las variables que influyen en esta actividad son los hábitos de estudio, las estrategias de enseñanza o los niveles de comprensión. Sin embargo, son escasos los que se dedican a indagar en aquellas que se desarrollan en el sujeto-lector.

Los resultados de las diferentes evaluaciones denuncian que en Chile no hay grandes avances en el porcentaje de comprensión de lo que se lee. Así, en el *IALS* (Estudio internacional del nivel lector de adultos), años atrás, se concluía alarmantemente: “...Chile tiene un muy bajo nivel lector: más del 80% de la población entre 16 y 65 años se ubica bajo el nivel de lectura mínimo...” (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

Por otra parte, el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (*PISA*) del año 2010, aplicado a alumnos de quince años de edad, señalaba: “...poseen un nivel de comprensión de lo que leen que está por debajo del nivel esperado dado nuestro nivel de desarrollo económico...” (MINEDUC, 2012). Incluso, los datos relacionados con la evaluación nacional (*SIMCE*) hoy denuncian que los estudiantes chilenos no comprenden los textos que leen y que se ubican en niveles elementales de comprensión lectora. La Agencia de la Calidad de la Educación (2014), en su último informe de resultados, también sostiene que en la última evaluación aplicada a los alumnos de segundo

medio, el año 2013, no se observaron avances significativos en los niveles de comprensión lectora.

Todos estos datos evidencian los problemas que rodean a la actividad de la lectura. Si se toma en cuenta que a través de ella es posible acceder al aprendizaje, se podría inferir que el nivel de aprendizaje de los estudiantes chilenos también se ubica en un nivel inferior. Es decir, sus aprendizajes son insuficientes.

La relación entre lectura y aprendizaje es inquestionable. Por eso es muy útil seguir haciendo esfuerzos que contribuyan a apoyar a los educadores para que su tarea sea más fructífera. Y, por qué no, a los estudiantes que deben enfrentarse autónomamente a diferentes áreas del saber por medio de la lectura, sin contar con las herramientas necesarias:

“...los estudiantes no comprenden los textos que leen, no les gusta leer, no indagan, plagian los textos, no cumplen con las expectativas de los docentes y las instituciones no asumen una posición crítica, debido a que no saben cómo decodificar e inferir, es decir, desconocen la forma correcta de abordar los diferentes tipos de textos. Hecho que los lleva a no encontrarle sentido a lo que leen”, (Gordillo y Flores, 2009).

Efectivamente, si se pretende solucionar esos problemas, si se quiere describir las estrategias que permitirían solucionarlos o evaluar el nivel de comprensión con que los estudiantes enfrentan sus aprendizajes, lo más conveniente sería analizar los factores que influyen en la

escasa comprensión lectora, lo cual aportaría mayor información para entender la relación texto-lector y, a partir de esto, encontrar la metodología más indicada para revertir los datos mencionados anteriormente.

Por esto, a lo largo de este artículo, se abordará uno de los principales factores que afecta la comprensión de lo que se lee: los conocimientos previos. Aquellos que dependen de la figura del sujeto-lector y que han sido poco estudiados hasta el momento. Para esto, el objetivo planteado es explicar de qué manera está constituido el concepto de “conocimientos previos” y cómo influye en el proceso de la comprensión lectora.

La base teórica de este artículo es la categorización planteada por Antonio González Fernández (2000), a través de la cual se explican las funciones de los diferentes conocimientos previos en el proceso de lectura. Posteriormente, se presenta una serie de estrategias metodológicas, útiles para activar estos conocimientos. La intención es contribuir con aquellos que deben acercarse a la lectura de distintos saberes de manera independiente.

LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

El concepto de conocimientos previos nace de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976). Este autor postula que un aprendizaje surge de las relaciones entre los conocimientos nuevos y los que se tienen arraigados previamente. Según él, no es posible adquirir conocimientos sin considerar la información con la que ya se cuenta. Es decir, en la medida que la integración entre lo nuevo y lo antiguo prolifera positivamente, el aprendizaje se va asentando en la memoria.

Si esta concepción se traslada a la lectura, como acto de aprendizaje, es posible sostener que existe una gran relación entre los conocimientos que se han adquirido a lo largo de la vida y la comprensión de la información que aporta un texto al leerlo.

González Fernández (2000) ha centrado sus estudios en las variables que influyen en la lectura, específicamente en aquellas que dependen de la figura del sujeto-lector. Una de estas variables la constituye el asunto de esta revisión bibliográfica: los conocimientos previos del lector (ver figura N.º 1).

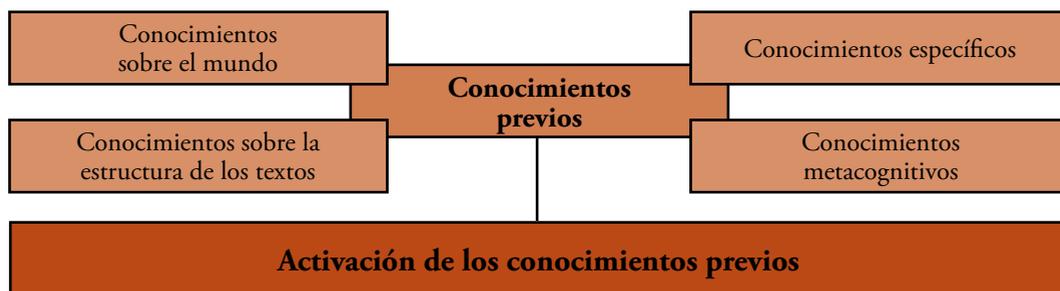


FIGURA N.º 1. CATEGORÍAS DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS.

Fuente propia, 2015.

Si bien, en el currículo nacional se le ha asignado gran importancia, cuando se habla de “conocimientos previos” en la lectura, es para referirse a aquella información que el lector aporta al texto desde sus experiencias personales o apren-

dizajes anteriores. De ahí que parece relevante profundizar en este concepto y explicar cómo los conocimientos que el lector actualiza en sus lectura son algo más preciso que experiencias sociales acumuladas a lo largo de los años.

Los conocimientos previos son más que lo que se aprende en la escuela o en la familia. Corresponden a un conjunto variado de conocimientos que el lector aplica, de manera inconsciente o involuntaria, al intentar la comprensión de un texto.

González (2000), considerando a la lectura como una de las tantas actividades cognitivas de aprendizaje, afirma que en ella inciden una serie de variables. Se refiere particularmente a aquellas que provienen del lector: en primer lugar, a los “conocimientos sobre el mundo”, como aquello que el lector conoce de su entorno físico y social. A los conocimientos compartidos con las personas de una comunidad, familia, etnia, o incluso como integrante de una rama o institución. Por ejemplo, los que se reflejan en la interpretación o evaluación que el lector hace de un texto.

La importancia de este tipo de conocimientos se puede observar en el momento que son activados, es decir, cuando el lector realiza los intentos para integrarlos con aquellos que le entrega el texto. De ahí que el sentido o significado que le asigne a la lectura puede estar determinado por la coincidencia o contraposición que existe entre ambos conocimientos.

Si la lectura es individual y no se trabaja en una clase guiada, es recomendable interiorizarse del mundo en que fue escrito el texto, sea cual sea su estructura. Por ejemplo, si se trata de una columna de opinión o de una investigación, el lector debe considerar que el escritor también es portador de los conocimientos de su propio mundo, de los cuales no puede desprenderse.

Desde la perspectiva de las actuales concepciones de la lectura donde interactúan lector, texto y contexto para construir el significado textual, es imprescindible que el lector aúne

sus propios conocimientos del mundo con los del autor. Mientras más cercanos son ambos conocimientos, el nivel de comprensión será más elevado.

En segundo lugar, reconoce los “conocimientos específicos”. Cuando un lector se enfrenta a un texto, generalmente algo conoce de la temática tratada. Es así como, al entrar en contacto con los conocimientos que le aporta el texto, se le activan esos conocimientos específicos que tiene almacenados en su memoria. Esta recuperación puede determinar el grado de comprensión de la información leída, siempre y cuando encuentre alguna relación que propicie la activación de sus conocimientos.

La activación y recuperación de dichos conocimientos determinan la selección de la información más relevante del texto y el establecimiento de las relaciones entre sus estructuras. Es decir, facilitan que el lector integre la información antigua con la que aporta el texto, considerando solo aquella que se le presenta como nueva para, por ejemplo, completar los vacíos que tenga sobre el tema.

Sánchez (2008) considera a los procesos de captación y establecimiento de relaciones, el reordenamiento de una secuencia, el descubrimiento de causa y efecto, entre otros, como parte del subnivel de lectura denominado “organización”. Este subnivel, a su vez, forma parte del nivel de análisis o textual, donde el lector tiene el primer encuentro con el texto y utiliza las primeras estrategias para comprender lo que lee. Para controlar esta variable es recomendable, como lector, establecer la naturaleza del conocimiento. Es decir, reconocer que existen diferentes tipos de conocimientos. Por ejemplo, el conocimiento declarativo que en su fase inicial puede ser organizado en descripciones para aprender

el significado del vocabulario utilizado en un texto.

Dentro de los conocimientos específicos, la amplitud de vocabulario y los preconceptos erróneos son dos subvariables que revisten gran importancia para la comprensión de un texto. Por una parte, el “conocimiento del vocabulario”, que incluye dos tipos de conocimientos: el tipo de palabra y el significado de cada una, representa un claro ejemplo de cómo se funden los antiguos conocimientos con los nuevos, puesto que para comprender un texto hay que utilizar el vocabulario que se dispone y, a la vez, con la lectura se aprenden nuevas palabras que acrecientan ese vocabulario.

Por otra parte, así como se amplía la disponibilidad de vocabulario a lo largo de los años de educación formal, también pueden adquirirse “preconceptos erróneos”: concepciones equívocas de la realidad, muy difíciles de modificar debido a lo arraigadas que suelen estar en cada sujeto. Esto se debe principalmente a que surgen de las experiencias personales, instrucción primaria inadecuada o a la cultura generada por los medios de comunicación (González, 2000). Su impacto en la comprensión de la lectura depende de su relación con la temática del texto: si hay cercanía con ella, la comprensión será más precisa y si la temática es lejana al lector, la comprensión será más difícil.

En tercer lugar, los “conocimientos sobre la estructura de los textos” cumplen un rol fundamental en la comprensión lectora. Es el caso de los textos que se consultan en la educación superior: artículos científicos, investigaciones históricas, tesis, etc., los cuales cuentan con variadas estructuras o funciones. Si estos textos académicos se leen utilizando los conocimientos que se tiene de sus partes

y del objetivo que cumple cada una de ellas, será menos compleja su comprensión.

Este tipo de conocimiento se incrementa con la edad escolar. La educación superior, específicamente, se inclina a aquellas estructuras relacionadas con las distintas áreas del conocimiento. Si se conoce la estructura de un texto, se tiene la posibilidad de hacer predicciones o plantear hipótesis respecto a lo que se lee.

En cuarto lugar, los “conocimientos metacognitivos”. Uno de los primeros en utilizar el concepto de metacognición es J. H. Flavell (Osses y Jaramillo, 2008), quien lo define como el “...*conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos...*”. Este tipo de conocimiento se divide en tres categorías: el conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo y de las características cognitivas que le permiten adquirir nuevos aprendizajes; el conocimiento de la tarea a realizar o de su objetivo, esencial para seleccionar la estrategia de aprendizaje que va a utilizar; y la tercera categoría, que está compuesta por el conocimiento de dichas estrategias de manera tan cabal que el lector puede saber cuándo, cómo y para qué las utilizará.

Los conocimientos metacognitivos son tan importantes que su dominio permite que el sujeto pueda autorregularse, es decir, tomar las decisiones apropiadas en el momento preciso de su aprendizaje.

Finalmente, la “activación de conocimientos previos” que aparece como una actividad imprescindible para revisar el papel de los conocimientos previos en la lectura. Según algunos autores, depende de otros factores como la motivación por la actividad, la claridad de las tareas que se deben desarrollar o de las expectativas que el sujeto se hace respecto a, por ejemplo, la temática tratada.

Aunque, a lo largo de este texto, se ha insinuado que el tipo de lectura tratada se refiere a aquella que se realiza de manera autónoma en la educación superior, no se puede dejar de considerar el rol del profesor en la activación de los conocimientos previos al momento de seleccionar el texto o la tarea a asignar, puesto que ambos elementos influirán en cómo el lector abordará su trabajo.

En Chile, el Ministerio de Educación, desde la teoría interaccionista del aprendizaje, sostiene que los problemas en la comprensión lectora radican en las estrategias que debe usar el lector para comprender un texto, el desconocimiento de las estructuras textuales, las metaestrategias o de algunos problemas específicos, tales como inferir el significado contextual de una palabra. Con estas afirmaciones el MINEDUC reconoce que los conocimientos propios del lector deben considerarse al momento de abordar dichas variables.

El desafío, entonces, es cómo desarrollar estos conocimientos en pro de una lectura avanzada. Aquella que permite al lector convertirse en un experto, capaz de manejar todos los conocimientos que necesita, sin temor a enfrentarse a cualquier tipo de texto o temática.

ESTRATEGIAS DESTINADAS A ACTIVAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

La integración de los conocimientos previos, cualquiera de los mencionados anteriormente, facilita la adquisición de aprendizajes. De ahí que sea necesario seleccionar las estrategias apropiadas para activarlos durante la lectura.

¿QUÉ ES UNA ESTRATEGIA?

Curiosamente este concepto tiene su origen en el ámbito militar: proviene de la palabra griega

strategia (arte de dirigir ejércitos).¹ El diccionario de la Real Academia Española (RAE) presenta tres acepciones: como el “*arte de dirigir las operaciones militares*”, como “*arte, traza para dirigir un asunto*” y “*en un proceso regulable, conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento*”. De todas ellas se puede rescatar el acto de dirigir o la de toma de decisiones. En el ámbito del aprendizaje, este concepto responde al diseño de un plan, donde las decisiones van surgiendo en la medida que se avanza en el logro de un objetivo.

Condemarín, apoyándose en el planteamiento que realiza Cooper (1997) para la construcción de significados, propone algunas estrategias para estimular a los estudiantes a establecer sus propios propósitos en la lectura. Para efectos de este trabajo, se rescataron aquellas que pueden ser utilizadas por un lector autónomo. Es así como se presentan las “*preguntas previas y formulación de propósitos*” como estrategias útiles para centrar la atención en el tema principal; la “*mirada preliminar estructurada y predicción*” para apoyar la construcción de significados; y el “*mapa semántico*” para establecer relaciones dentro del texto y temática tratada. A continuación se presenta la definición de cada una de ellas:

Preguntas previas y formulación de propósitos: las preguntas que un lector puede hacerse al iniciar la lectura propician su motivación, refuerzan las expectativas que se puede plantear y permiten verificar el grado de conocimientos previos, en relación a la temática del texto. Todo ello se puede integrar con los propósitos que se tienen para la actividad, como, por ejemplo, sintetizar un texto, estudiar ciertos asuntos, buscar fundamentos para argumentar sobre algún problema, etc.

1 Diccionario etimológico.

Mirada preliminar estructurada y predicción: la acción de indagar inicialmente puede resultar una actividad muy variada de acuerdo a la estructura de cada texto. Sin embargo, mediante la revisión parcial del título, subtítulos, imágenes y todo aquello que se puede apreciar superficialmente, es posible construir los significados iniciales de un texto. Junto con esto, las predicciones que hace el lector en esta mirada preliminar le permiten comprobar qué tipo de texto es (activación de conocimientos previos) o hacer suposiciones acerca de la información que entrega cada una de sus partes. Por ejemplo, en un texto argumentativo sabrá que la tesis, en la introducción, contendrá una hipótesis o premisa por demostrar.

Esta estrategia también puede ser utilizada como técnica para hacer una indagación bibliográfica al iniciar una investigación. El tiempo dedicado a las miradas preliminares ayudan a preparar detenidamente la activación de los conocimientos previos.

Finalmente, el *mapa semántico*: representación visual de la información conceptual y de las relaciones a nivel temático, permite integrar la información que entrega el texto con los conocimientos previos ya activados. Aunque hay diversas formas para elaborarlo, todo mapa conceptual es útil para establecer conexiones significativas (ver figura N.º 2).

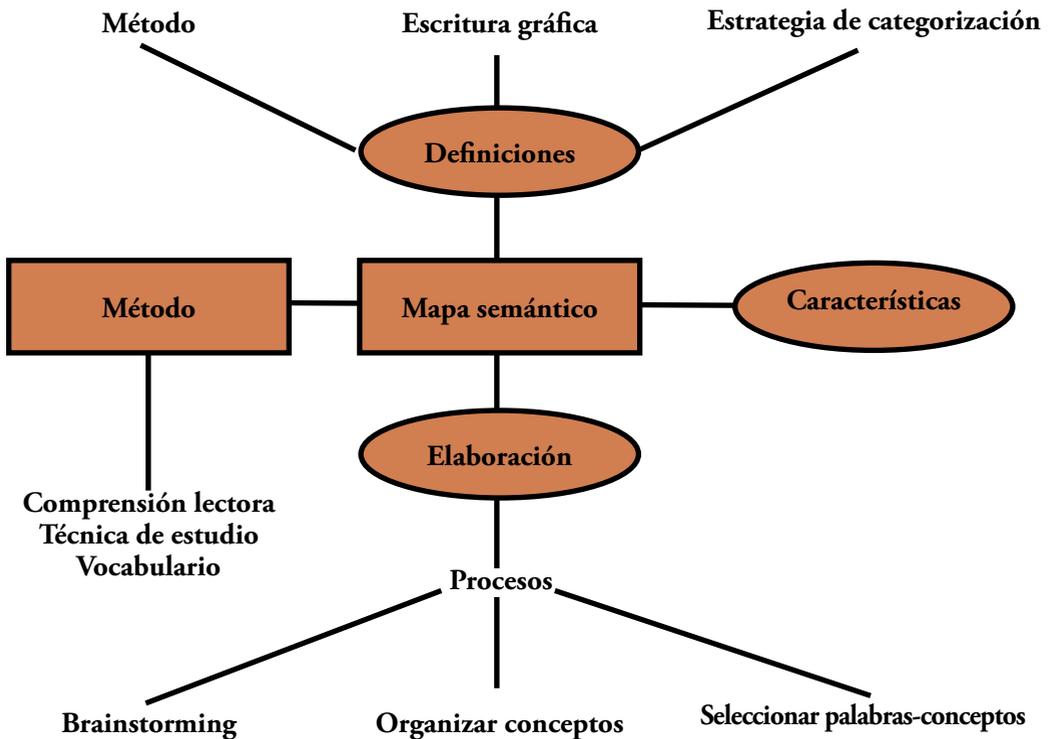


FIGURA N.º 2. EJEMPLO DE MAPA CONCEPTUAL.

Fuente: adaptación propia de Ontoria, Gómez y Molina, 1999.

Si bien es cierto, existen muchísimas estrategias para activar los conocimientos previos, las que fueron sintetizadas anteriormente, ayudan en aquellas lecturas donde el lector es autónomo y cuenta con un conjunto de conocimientos previos muy cercanos a la temática del texto leído.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este estudio se han descrito las particularidades que reviste el concepto de “conocimientos previos”, el cual es abordado tradicionalmente como un concepto único. Desde el planteamiento de González (2000), se analizó cómo está compuesto y la importancia de considerar cada uno de sus elementos en la comprensión de un texto.

La revisión de tipos de conocimiento (conocimientos del mundo, de las diferentes áreas del saber, estructuras textuales y conocimientos metacognitivos) permitió comprender la trascendencia del bagaje cognitivo que se activa al momento de leer un texto. Además, abordó la forma y el propósito como estos conocimientos se activan en el proceso de lectura. Cómo el lector los integra con los aportados por el texto, por ejemplo, realizando asociaciones.

Pensando en esta activación, se incluyeron algunas estrategias metodológicas como complemento para que cualquier lector, que trabaja de manera autónoma, mejore su comprensión lectora.

Por último, considerando los aportes que se pudieron hacer con este artículo, se propone profundizar metodológicamente en cada uno de estos conocimientos, principalmente desde el punto de vista de las habilidades cognitivas. Si se abordan desde este modo, es posible que se comprenda ampliamente cómo se desarro-

lla el proceso de comprensión lectora desde la perspectiva del mismo lector.

BIBLIOGRAFÍA

AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2014). “Los aprendizajes en la escuela: ampliando la mirada de calidad. Resultados 2013”. Disponible en: https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-simce-2013/Conferencia_Nacional_ResultadosSimce2013.pdf. Fecha de consulta: 06 de abril de 2015.

AUSUBEL, D. (1983). Teoría del Aprendizaje. Disponible en http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf. Fecha de consulta: 19 de abril de 2015.

CONDEMARÍN, M. (2000). Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. En *Lectura y Vida*. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_Condeamarin.pdf. Fecha de consulta: 16 de abril de 2015.

Diccionario etimológico (2015): “Etimologías de Chile”. Disponible en <http://etimologias.dechile.net/?estrategia>. Fecha de consulta: 12 abril de 2015.

EYZAGUIRRE B. y LE FOULON, C. (2001). “La calidad de la educación chilena en cifras” en *Estudios Públicos*, 84, 85-120. Disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Calidad%20ed.%20en%20cifrasEyzaguirre.pdf>. Fecha de consulta: 12 abril de 2015.

GORDILLO, A. y FLÓREZ, M. (2009). “Los niveles de comprensión lectora: hacia

- una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios” en *Revista Actualidades Pedagógicas* N.º 53/Enero-junio.
- GÓMEZ, J; MOLINA, A. y ONTORIA, A. (1999). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Ediciones Nárcea.
- GONZÁLEZ, A. (2000). *Comprensión lectora y estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Tórculo.
- MARZANO, R. J. y PICKERING, D. J. (2005): *Dimensiones del aprendizaje*. Manual del maestro. Tlaquepaque: ITESO.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora*, 2º año de Educación Media. Santiago: Grafhika impresores.
- ONTORIA, A.; GÓMEZ, J. P. y MOLINA, A. (1999). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Ediciones Narcea.
- OSSES, S. y JARAMILLO, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender, en *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N.º 1: 187-197, 2008. Disponible en: <file:///C:/Users/Valy/Desktop/CONOCIMIENTOS%20PREVIOS/art11.pdf>. Fecha de consulta: 19 de abril de 2015.
- SANCHEZ LIHÓN, D. (1983). “Orientaciones, niveles y hábitos de la lectura”. *Lectura y Vida*, Año IV, N° 4, 4-10.
- SANCHEZ LIHÓN, D. (2008). Niveles de Comprensión Lectora. Disponible en: http://enlascardenal.bligoo.cl/media/users/17/859943/files/166073/NIVELES_COM-LEC_2008.pdf. Fecha de consulta: 11 de abril de 2015.

EL SISTEMA DE I+D EN LA ACADEMIA POLITÉCNICA MILITAR Y LA TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA A LA FUERZA TERRESTRE

GONZALO SOBARZO VÉLIZ*
LUIS SAN MARTÍN RIVEROS**

RESUMEN

La investigación y desarrollo (I+D) constituye una actividad relevante para toda organización académica y para la industria, pues les permite extender las fronteras del conocimiento.

En este contexto, el Ejército y los organismos que lo componen, en sus diferentes niveles, no se encuentran ajenos a este concepto, y es en este sentido que se presenta el modelo del Sistema de I+D de la Academia Politécnica Militar (ACAPOMIL) desde el punto de

vista funcional y sistémico, hasta llegar a un modelo conceptual de proceso.

Igualmente, se introduce el concepto de transferencia tecnológica como puente entre los procesos docentes aplicados a la I+D y las necesidades que presenta la Fuerza Terrestre.

Palabras clave: investigación y desarrollo - transferencia tecnológica - sistema y proceso de I+D.

* *Ingeniero Politécnico Militar en Sistemas de Armas, mención Mecánica. Magister en Ingeniería de Sistemas Logísticos. Actualmente se desempeña como jefe del Departamento de Investigación y Desarrollo de la Academia Politécnica Militar. (E-mail: gsobarzo@acapomil.cl)*

** *Ingeniero Politécnico Militar en Sistemas de Armas, mención Armamento. Actualmente se desempeña como jefe de la Sección Investigación y Desarrollo de Proyectos del Departamento de Investigación y Desarrollo de la Academia Politécnica Militar. (E-mail: lsanmartin@acapomil.cl)*

EL SISTEMA DE I+D EN LA ACADEMIA POLITÉCNICA MILITAR Y LA TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA A LA FUERZA TERRESTRE

INTRODUCCIÓN

La ciencia se construye con investigación, la que ha permitido crear nuevos conocimientos en diferentes áreas, entregando soluciones reales a los problemas que ha enfrentado la sociedad, desde lo más básico a lo más complejo.

No es coincidencia que desde que aparecieron los grandes pensadores y matemáticos en la historia de la humanidad (Aristóteles, Galileo, Copérnico, Einstein, entre otros), se empezó a generar nuevos alcances en las diferentes disciplinas de la ciencia, produciéndose un crecimiento lento en los inicios, que posteriormente se transformó exponencialmente, derivando, entre otras cosas, en lo que hoy conocemos como tecnología.

Como parte de esa sociedad global, Chile, y en particular su Ejército, no puede quedar ajeno a este desarrollo, ya que la investigación en el área de la tecnología militar, en los últimos 100 años, ha evolucionado respecto de lo que fue hasta los siglos XVIII y XIX.

Ahora bien, estando ya en pleno siglo XXI, es preciso establecer normas que orienten la investigación y desarrollo (I+D) en la Institución, para lo cual, este artículo busca entregar, en el ámbito de la investigación docente y desde la perspectiva de la ACAPOMIL, un análisis del proceso que abarca desde la concepción de un proyecto, pasando por su desarrollo propiamente tal, hasta llegar a la transferencia del conocimiento generado, que

para la ACAPOMIL se denomina “*transferencia tecnológica*”.

LA INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN EL EJÉRCITO

En primer lugar, es necesario establecer el significado de los conceptos que involucra el presente artículo. Por una parte, la Real Academia Española (RAE) define el concepto de *investigación* como “*aquello que tiene por fin ampliar el conocimiento, sin perseguir, en principio, ninguna aplicación práctica*”. Asimismo, el concepto *desarrollo* lo define en una de sus acepciones como la “*acción de acrecentar, dar incremento a algo de orden físico, intelectual o moral*”.

Antes de entrar en materia, es inherente al tema dejar de manifiesto el gasto a nivel nacional en I+D, que, conforme lo muestra la figura N.º1, es de un 0,42% con respecto al Producto Interno Bruto (PIB) del país,¹ correspondiendo a gastos corrientes y de capital (público y privado) en trabajo creativo realizado sistemáticamente para incrementar el conocimiento sobre la humanidad, la cultura y la sociedad, y el uso de los conocimientos para nuevas aplicaciones. Además, se puede apreciar una comparación con otros países, a nivel mundial, en este mismo ámbito.

1 Gasto en Investigación y Desarrollo (% del PIB). Banco Mundial. 01 de enero de 2015. Disponible en: <http://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS>.

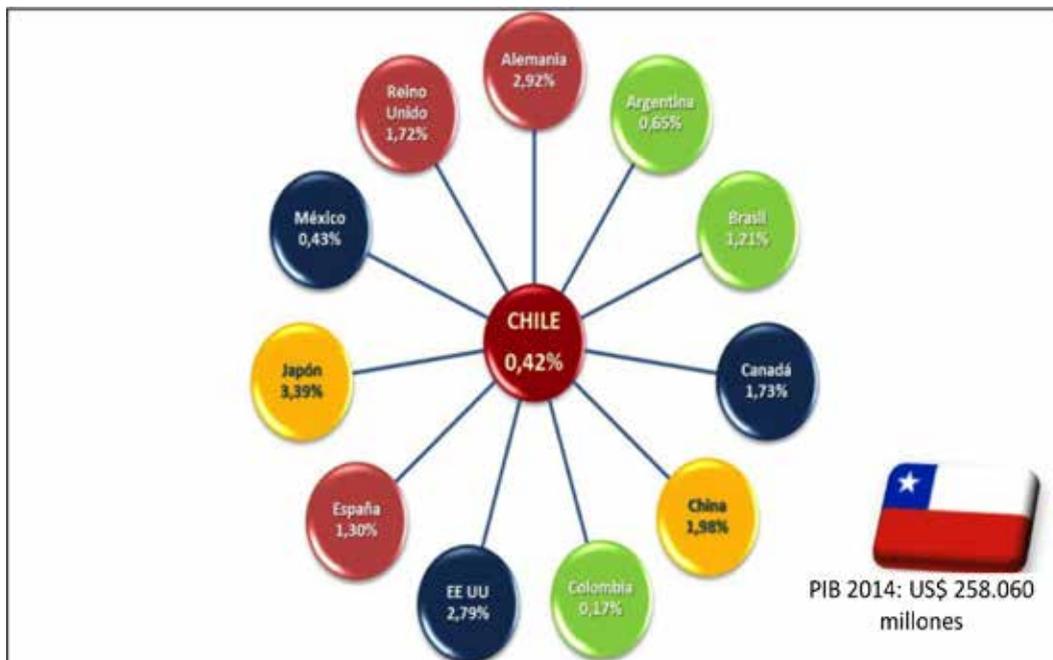


FIGURA N.º 1. GASTO EN I+D EN CHILE V/S OTROS PAÍSES.

Fuente: <http://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS>.

Del gasto en I+D en la Institución se puede obtener una valoración aproximada que corresponde al cociente entre el gasto realizado en I+D y el presupuesto total del Ejército de Chile. Por ejemplo, el año 2012 se pudo evidenciar que el gasto por este concepto correspondía a un 0,06%.

Asimismo, el Ejército de Chile, consciente de la importancia de esta área, el año 2012, mediante Orden de Comando,² aprueba y pone en vigencia la “Política de Investigación y Desarrollo del

Ejército período 2013-2018”, desarrollándose sus objetivos y estructura en las siguientes líneas.

En este documento se da a conocer la necesidad que tiene el Ejército de contar con un sistema de I+D que abarque las diferentes áreas del ámbito institucional, dirigido desde el Estado Mayor General del Ejército (EMGE), y cuyos productos contribuyan a los procesos que entregarán una resolución en aquellos aspectos relativos al desarrollo de la capacidad militar, debiendo orientarse a la búsqueda de soluciones que contribuyan a la Fuerza Terrestre.

Asimismo, se pretende sistematizar la I+D, a través del establecimiento y estructuración de un sistema, denominándolo Sistema de Investigación y Desarrollo del Ejército (SIDE), siendo la base para planificar la I+D a nivel institucional, determinándose para

2 ESTADO MAYOR GENERAL DEL EJÉRCITO (2013). “Política de Investigación y Desarrollo del Ejército para el período 2013-2018”. Santiago de Chile: EMGE – DIPRIDE.

tal efecto cuatro áreas de acción, que en sí establecen los diferentes subsistemas:

- Subsistema de Investigación en Seguridad y Defensa.
- Subsistema de Investigación para el Combate, Generación de Doctrina y Docencia.

- Subsistema I+D en Ciencia y Tecnología.
- Subsistema de Investigación en Salud.

Para concretar lo anterior se definió la estructura de este sistema de I+D, a fin de ser implementado, pudiéndose apreciar en la siguiente figura:

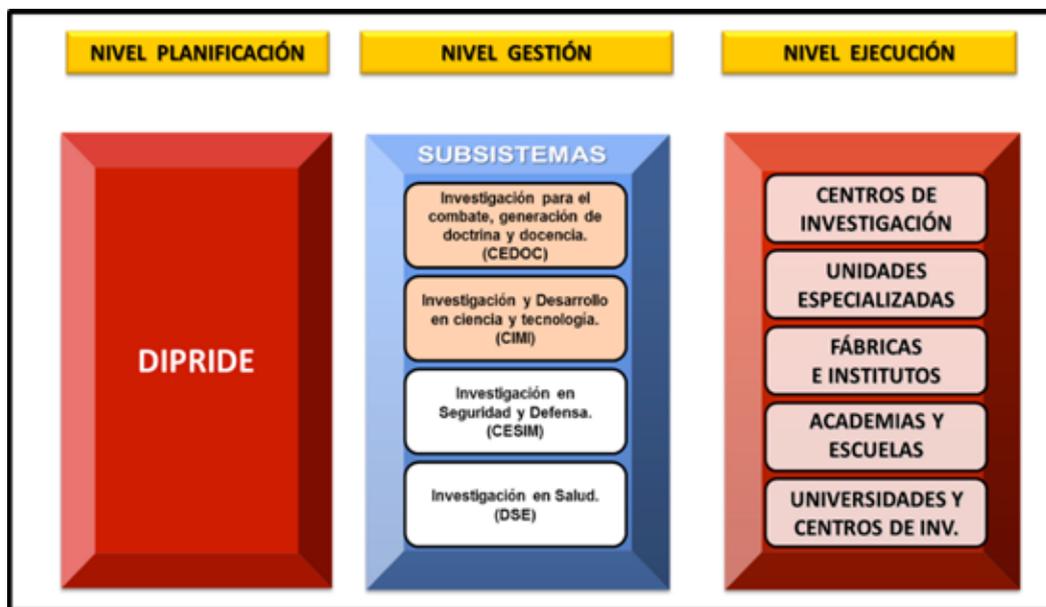


FIGURA N.º 2. ESTRUCTURA DEL SIDE.

Fuente: Política del Sistema de I+D del Ejército para el período 2013–2018.

Referido a la estructura propiamente tal y conforme lo establece la Orden de Comando enunciada anteriormente, el sistema se estructura en tres niveles de responsabilidad, correspondientes a:

- NIVEL DE PLANIFICACIÓN

Corresponde al más alto nivel de planificación institucional, radicado en el EMGE, siendo la Dirección de Proyectos e Investigación del Ejército (DIPRIDE) el organismo responsable de llevar a cabo la organización, planificación, dirección y control centraliza-

do de la actividad investigativa y de desarrollo en el Ejército.

- NIVEL DE GESTIÓN

Representado por los subsistemas que conforman el SIDE, los cuales están compuestos por un organismo directivo, encargado de dirigir y controlar las diversas actividades relativas a su ámbito de acción, debiendo elaborar, conforme a documentos directrices provenientes del nivel de planificación, sus respectivas políticas y planes, estableciendo claramente sus líneas de investigación y responsabilidades.

El presente nivel se encuentra conformado por los siguientes organismos:

- Centro de Estudios e Investigaciones Militares (CESIM), responsable de dirigir el subsistema de Investigación en Seguridad y Defensa.
- Comando de Educación y Doctrina (CEDOC), responsable de dirigir el subsistema de Investigación para el Combate, Generación de Doctrina y Docencia.
- Comando de Industria Militar e Ingeniería (CIMI), responsable de dirigir el subsistema de Investigación y Desarrollo en Ciencia y Tecnología.
- Dirección de Sanidad (DSE), responsable de dirigir el subsistema de Investigación en Salud.

- NIVEL DE EJECUCIÓN

Se encuentra compuesto por aquellos organismos institucionales y extrainstitucionales que cuenten con las capacidades necesarias para realizar I+D, los cuales trabajarán en forma coordinada con cada subsistema.

Expuesto lo anterior, la ACAPOMIL se encuadra dentro del nivel de ejecución, con el objeto de participar en la investigación de los subsistemas de Investigación y Desarrollo en Ciencia y Tecnología (CIMI), y de Investigación para el Combate, Generación de Doctrina y Docencia (CEDOC).³

3 DIVISIÓN EDUCACIÓN (2015). Sistema de Investigación del Ejército y del CEDOC. En su: Cartilla de Procedimientos para la Investigación Docente de la División Educación CAED – 01006. La Reina, DIV-DOC – CEDOC, pp. 1-9.

A continuación se presenta el mecanismo por el cual la ACAPOMIL enfrenta la I+D para dar satisfacción a los requerimientos de cada uno de los subsistemas de los cuales forma parte.

BASES DEL PLAN EDUCATIVO DE LA ACAPOMIL

La ACAPOMIL es un instituto de educación superior del Ejército de Chile, que tiene como misión *“formar profesionales especialistas en ingeniería militar, desarrollando actividades docentes, de investigación y desarrollo de nivel superior”*.⁴

Por su parte, la visión del instituto es *“ser un modelo de educación, investigación e innovación en disciplinas científico-tecnológicas para contribuir al desarrollo de la capacidad militar, tanto del Ejército como del sector Defensa”*.⁵

A partir de la misión y visión de la ACAPOMIL, y relacionado con la función de investigación y desarrollo, es posible identificar que uno de sus objetivos corresponde a *“gestionar y desarrollar líneas de conocimiento científico tecnológico, en el área de la defensa, mediante la ejecución de proyectos de investigación e innovación”*.⁶

En la totalidad de los componentes descritos anteriormente, y que dan lugar al Plan Educativo

4 ACADEMIA POLITÉCNICA MILITAR (2012). Marco Estratégico para la Función Investigación en la ACAPOMIL. En su: *Manual de Organización y Funcionamiento del DID - ACAPOMIL*. La Reina, ACAPOMIL – DID, pp. 30.

5 *Ibidem*, pp. 30–31.

6 *Ibidem*, p. 31.

(representado a través de su planificación estratégica), es posible evidenciar claramente elementos distintivos como la investigación y desarrollo, gestión de líneas de investigación y del conocimiento científico-tecnológico e innovación. Todo lo anterior, con el objetivo de formar Ingenieros Politécnicos Militares para el Ejército de Chile, el sector Defensa, Carabineros, Policía de Investigaciones e instituciones extranjeras de defensa que mantienen relación con el Ejército.

En este sentido, la gestión de los procesos de investigación y desarrollo que se ejecutan en la ACAPOMIL deben cumplir cuidadosamente con ciertos requisitos, como el apoyo al Plan Educativo y la pertinencia de su ejecución en relación al nivel académico existente y a las necesidades científico-tecnológicas de la Institución.

SISTEMA DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA ACAPOMIL

El Sistema de Investigación y Desarrollo de la ACAPOMIL (SIDAC) constituye el mecanismo mediante el cual el instituto conduce sus procesos de I+D para el cumplimiento de los objetivos fijados, en función a su misión y visión, respondiendo de este modo a los requerimientos del SIDE.

El SIDAC, tal como cualquier otro sistema administrativo, consta de entradas, procesos y salidas deseadas. Lo anterior basado en un marco regulatorio restrictivo y mecanismos para el desarrollo de los procesos. Este sistema se representa, en función del flujo de acción, en la siguiente figura:



FIGURA N.º 3. ESQUEMA FUNCIONAL DEL SISTEMA DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA ACAPOMIL.

Fuente: Programa General de I+D de la ACAPOMIL 2015.

Las entradas están representadas por requerimientos de investigación institucionales, tanto aquellos que surgen desde el SIDE, en los cuales la ACAPOMIL participa como organismo ejecutante, como aquellos que tienen su origen en problemáticas reales del Ejército y de la Fuerza Terrestre, y por las necesidades de desarrollar las líneas de investigación del instituto, en apoyo a sus procesos docentes y de educación superior en el ámbito de la defensa.

El proceso de I+D de la ACAPOMIL constituye el elemento transformador dentro de este sistema, basándose en diversos mecanismos como son las memorias de título de pregrado, tesis de postgrado (magíster) y proyectos de investigación que contribuyen al desarrollo de líneas de investigación (como aquellos financiados por el SIDE). Igualmente, el proceso se desarrolla con controles y restricciones por parte de los organismos de planificación y gestión a nivel institucional, como aquellos de control docente y de gestión internos.

El proceso de I+D genera, como resultado, investigaciones que contribuyen al cumplimiento de los objetivos de la ACAPOMIL, en el área de investigación y desarrollo, complementando el proceso de formación de los futuros Ingenieros Politécnicos Militares y apoyando al proceso de I+D del Ejército.

ESPACIO DEL CONOCIMIENTO DE LA ACAPOMIL

El desarrollo de las actividades de I+D involucra disponer de un esquema doctrinario, el cual permita que el sistema funcione basado en sus procesos y no en iniciativas parciales por áreas del conocimiento específicas o esfuerzos personalizados.

De esta manera, es posible definir este marco doctrinario mediante el establecimiento de una macroárea de focalización de las actividades de I+D, las cuales respondan a su Plan Educativo.

En este sentido, se define al espacio del conocimiento como *“aquella parte específica del Saber que será objeto de las actividades de investigación, con el fin de satisfacer requerimientos derivados de la misión de la ACAPOMIL”*.⁷

El espacio del conocimiento de la ACAPOMIL está constituido por las disciplinas del conocimiento y del saber científico-tecnológico de aplicación militar y que contribuyen, en último término, a apoyar el desarrollo de la Fuerza Terrestre.

El problema de abordar un espacio del conocimiento como el ya señalado radica en que es amplio, no permitiendo una focalización en función de los recursos disponibles. A causa de esto, el espacio del conocimiento de la ACAPOMIL se subdivide en áreas de investigación, como una estructura instrumental para cumplir con el PEI, ampliamente mencionado con anterioridad.

El área del conocimiento se define como *“agrupaciones amplias de disciplinas en las que se divide el espacio de conocimiento para disminuir su complejidad”*.⁸

Debido a que el proceso de estructuración de las especialidades y menciones que imparte la ACAPOMIL surge del estudio de las líneas del conocimiento científico-tecnológico,⁹ y como una manera de relacionar el Plan Educativo y

7 ACADEMIA POLITÉCNICA MILITAR (2015). Sistema de Investigación y Desarrollo ACAPOMIL. En su: *Programa General de Investigación y Desarrollo*. La Reina, ACAPOMIL – DID, pp. 9, 10.

8 *Ibidem*, pp. 10, 11.

9 COMANDANCIA EN JEFE DEL EJÉRCITO (2007). *Orden de Comando que Aprueba Líneas del Conocimiento Científico Tecnológico de la ACAPOMIL*. Santiago de Chile: CJE.CIDOC.DIVEDUC.

la formación de los Ingenieros Politécnicos Militares con el proceso de I+D del instituto, se ha definido que las áreas de investigación son *Sistemas de Armas*, *Sistemas de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TICs)*, *Sistemas Logísticos*, y *Sistemas de Ingeniería*, constituyendo esta última área la que agrupa todas las disciplinas del conocimiento, transversales a la formación de los Ingenieros Politécnicos Militares (IPM) y no encuadrables en las tres primeras.

Las áreas de investigación se subdividen en líneas de investigación, las que se definen como *“un subconjunto de temas que se derivan de las áreas del conocimiento, siendo flexibles y que sirven como directrices para las actividades de investigación. Las líneas de investigación se componen de materias de investigación, funcionando como descriptores de la misma”*.¹⁰

10 ACADEMIA POLITÉCNICA MILITAR (2015). *Op. cit.*, p. 11.

Las líneas de investigación desarrollan el espacio del conocimiento que aborda la ACAPOMIL, mediante su focalización en las distintas tecnologías de interés militar¹¹ definidas para la Institución y que guían los procesos formativos de los institutos dependientes, estando encuadradas en una o más de ellas.

La definición del espacio del conocimiento de la ACAPOMIL mediante áreas y líneas de investigación, apoyadas en las líneas del conocimiento científico-tecnológico y enmarcadas en las tecnologías de interés militar, constituye el marco directivo (qué investigar) del proceso de I+D del instituto, representado en la siguiente figura:

11 DIVISIÓN EDUCACIÓN (2011). La Tecnología en la Educación Militar. En su: *Reglamento de Educación Militar (RAE – 01001)*. La Reina, DIVDOC – CE-DOC, pp. 88, 89.



FIGURA N.º 4. ESTRUCTURA DEL ESPACIO DEL CONOCIMIENTO DE LA ACAPOMIL.
Fuente: Programa General de I+D de la ACAPOMIL 2015.

PROCESO EJECUTIVO DE INVESTIGACIÓN EN LA ACAPOMIL

La definición del espacio del conocimiento de la ACAPOMIL permite conformar el marco directivo de la investigación y desarrollo, es decir, determinar “qué se desea investigar”, en función de los objetivos institucionales, representados por el accionar del instituto en los procesos señalados anteriormente.

Esta definición guía el proceso de I+D, estableciendo una parte del marco de acción a seguir y hacia dónde enfocar los esfuerzos.

Todo lo anterior es factible de ser desarrollado mediante una estructura que permita la realización del proceso en sí, es decir, de un marco ejecutivo que regule las actividades encuadradas en el marco directivo ya definido.

El marco ejecutivo corresponde a la definición de “cómo se investiga” una problemática y nace con el levantamiento de una necesidad, la cual puede ser externa a la ACAPOMIL o interna a esta, como una forma de desarrollar las líneas de investigación definidas.

La problemática existente conduce al desarrollo de un proyecto de investigación, el cual corresponde a un “conjunto de actividades relacionadas, que tienen como objetivo obtener conocimientos nuevos para la organización, respecto de un tema específico directamente relacionado con su misión”.¹²

Si bien los proyectos de investigación pueden surgir de requerimientos y necesidades específicas a ser resueltas, también es posible agruparlos en grandes temáticas, enmarcadas en las áreas de

investigación, y de las cuales se deriven dos o más proyectos de investigación. Estas áreas, que engloban varios proyectos de investigación con un objetivo final superior al que cada una persigue, se denominan *programas de investigación*.

Un *programa de investigación* es “una colección de proyectos de investigación afines, los que requieren ser conducidos de forma coordinada y que, en conjunto, permiten cumplir con el objetivo definido para el programa”.¹³

Sea enmarcado en un programa de investigación o de forma aislada, los proyectos de investigación tienen modalidades de ejecución. Una de ellas corresponde a las investigaciones docentes, mediante memorias de pregrado o tesis de magíster, en las cuales los alumnos desarrollan una problemática específica, según niveles y áreas del conocimiento, con el objetivo final de acrecentar el nivel de dominio de materias científico-tecnológicas del espacio del conocimiento de la ACAPOMIL (sirviendo también como requisito de egreso de los alumnos).

La otra modalidad es a través de investigaciones específicas, las cuales se desarrollan directamente por equipos de trabajos dirigidos y controlados por el Departamento de Investigación y Desarrollo del instituto.

Independiente de las modalidades de ejecución, los proyectos pueden estar financiados por fuentes internas (SIDE) y/o externas (Corporación de Fomento de la Producción, CORFO; Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT; y otros), o simplemente sin financiamiento, como es el caso de la mayor parte de las investigaciones desarrolladas por la ACAPOMIL.

12 ACADEMIA POLITÉCNICA MILITAR (2015). *Op. cit.*

13 *Ibidem*, pp. 10, 11.

El resultado o producto de la investigación desarrollada en el proceso ya mencionado queda a disposición de la comunidad educativa e institucional mediante la herramienta para la gestión del conocimiento denominada “WIKIMIL”, lográndose así la difusión del conocimiento adquirido hacia el Ejército, según los niveles de experticia y de acceso de cada uno de sus integrantes.

Por otro lado, si la investigación desarrollada, ya sea enmarcada en un programa de investigación o no, tiene perspectivas de ser perfeccionada y continuar con su desarrollo hasta llegar a un producto que esté en condiciones

de ser distribuido a la Fuerza Terrestre, se aplica el concepto de *transferencia tecnológica*, el cual se explicará y detallará más adelante.

El marco ejecutivo (cómo investigar) definido en los párrafos anteriores, junto con el marco directivo (qué investigar), conforman el marco conceptual del Sistema de Investigación y Desarrollo de la ACAPOMIL, dando origen a la ejecución del proceso de I+D, desde el punto de vista de sistema, y generando el marco regulatorio y los mecanismos que permitan generar el flujo de transformación de los requerimientos en productos de la investigación. El marco conceptual del SIDAC se presenta en la siguiente figura:



FIGURA N.º5. MARCO CONCEPTUAL DEL SISTEMA DE I+D DE LA ACAPOMIL.

Fuente: Programa General de I+D de la ACAPOMIL 2015.

Finalmente, el Sistema de I+D de la ACA-POMIL ha sustentado decenas de investigaciones en los últimos años, esto se representa a continuación en un gráfico que refleja las

áreas de investigación desarrolladas en cada período, tanto de aquellas internas de tipo docente (pregrado) como las no docentes financiadas por el SIDE.

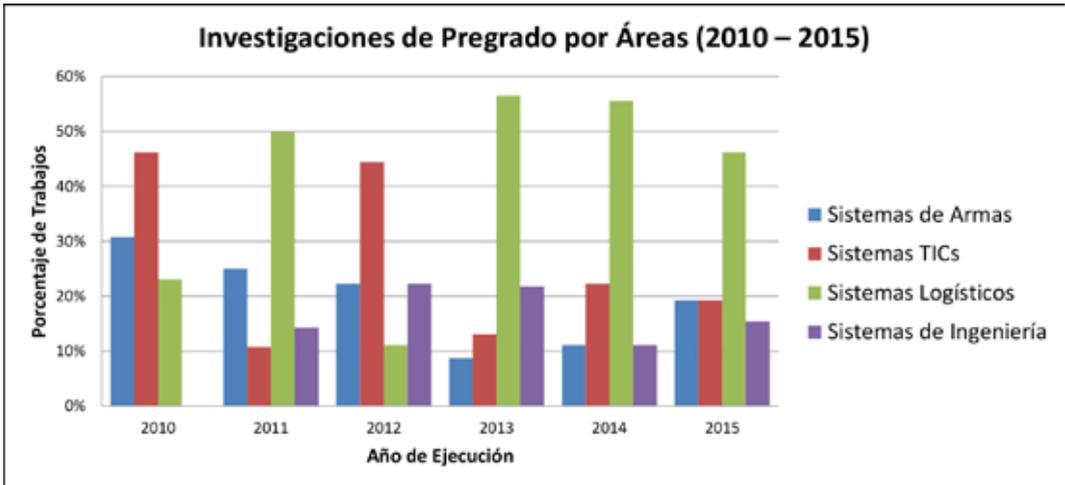


FIGURA N.º 6. INVESTIGACIONES DOCENTES POR ÁREAS DE INVESTIGACIÓN.

Fuente: Programa General de I+D de la ACAPOMIL 2015

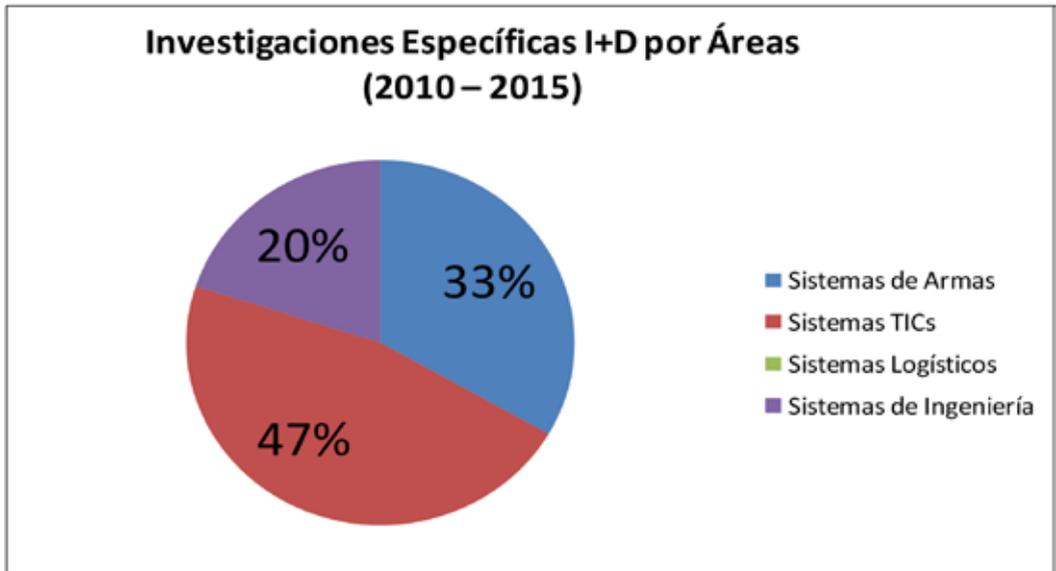


FIGURA N.º 7. INVESTIGACIONES ESPECÍFICAS POR ÁREAS DE INVESTIGACIÓN.

Fuente: Programa General de I+D de la ACAPOMIL 2015. El año 2015 no se realizaron investigaciones en el área de Sistemas Logísticos, financiadas por el SIDE.

TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA HACIA LA FUERZA TERRESTRE

Bajo los conceptos ya descritos, al originarse proyectos en la ACAPOMIL, enmarcados dentro del SIDE o mediante otro mecanismo, al finalizar su proceso, se debe estudiar la forma en que ese conocimiento o la solución tecnológica que se genere se traspasa a la Fuerza Terrestre.

En este mismo orden de ideas, se debe tener presente que en el proceso de generar conocimiento en el área específica de las ciencias de la ingeniería, la ACAPOMIL –a través de su Departamento de Investigación y Desarrollo (DID)– se encuentra involucrada directamente, contribuyendo desde hace décadas al quehacer institucional con la proposición de dar soluciones concretas para el desarrollo de la Fuerza Terrestre.

Dicha labor la realiza mediante la ejecución de diferentes tipos de investigaciones, sin embargo, hay que recordar que estas se enmarcan en el ámbito docente o específico, por lo que sus productos obedecen a soluciones en esos contextos y bajo ningún punto de vista son soluciones que puedan ser entregadas directamente a las unidades para su uso.

Una vez finalizadas las investigaciones, se obtienen los informes (desarrollos experimentales de estas), pudiéndose llegar hasta el desarrollo de *prototipos de laboratorio* que dan respuesta a los problemas tecnológicos planteados.

Es en este punto que para poder concluir el ciclo de la I+D, se debe incorporar y sistematizar el concepto de *transferencia tecnológica*, definido como el proceso de entrega de conocimientos y productos generados por la investigación, con la finalidad de continuar y proyectar su desarrollo a estándares que permitan el cumplimiento de requerimientos es-

pecíficos de una necesidad institucional para ser distribuidos a la Fuerza Terrestre.

La transferencia tecnológica tiene como propósito la realización de un conjunto de acciones conducentes a obtener un rendimiento real en las unidades del Ejército de Chile de aquellas soluciones tecnológicas que genera la ACAPOMIL.

Este proceso debiera estar arraigado tanto en este instituto (organización del nivel ejecución) como en las organizaciones del nivel de dirección y control (CEDOC, CIMI, DSE y CESIM), con el objeto de finalizar los desarrollos, cualquiera sea su ámbito, pudiéndose implementar como productos (soluciones) reales y viables, con la intervención de organismos capaces de producir, como aquellos de la industria de defensa o el Centro de Modelación y Simulación del Ejército (CEMSE), según sea el área o línea de investigación asociada.

Debido a lo expuesto en los párrafos anteriores, es fundamental implementar en la organización este concepto, con el objeto de que en un futuro próximo se asegure que la tecnología desarrollada llegue a la Fuerza Terrestre, evitando que esta se diluya o quede en los archivos de la Academia.

CONCLUSIONES

La investigación y desarrollo en el Ejército es esencial y una de las vías para poder generar conocimiento que vaya en beneficio de desarrollar la capacidad militar, con el propósito de buscar soluciones que contribuyan a la Fuerza Terrestre.

La ACAPOMIL ha estructurado un sistema que le permite poder ordenar y sistematizar la I+D, a través de programas que buscan dar soluciones a problemáticas institucionales por medio de la definición de líneas de investiga-

ción específicas, en concordancia con su Plan Educativo y alineadas con el desarrollo de la Fuerza Terrestre.

Se hace determinante el poder instaurar el concepto de *transferencia tecnológica*, con el objeto de asegurar que el conocimiento generado en la ACAPOMIL sea traspasado correctamente a la Fuerza Terrestre.

Si bien es cierto que los informes de los estudios finalizados quedan a disposición del personal de la institución y de la comunidad educacional del Ejército en la herramienta para la gestión del conocimiento denominada WIKIMIL, a través de intranet, es necesario establecer un proceso para aquellas investigaciones que concluyen en prototipos de laboratorio, debiendo el nivel de dirección y control del SIDE (CEDOC, CIMI, DSE y CESIM) generar las políticas que permitan coordinar con los estamentos externos (industria de defensa, CEMSE u otro que se determine) la forma de transformar esos prototipos en productos totalmente desarrollados, bajo estándares militares que permitan ser usados en forma segura por las unidades del Ejército de Chile.

BIBLIOGRAFÍA

ACADEMIA POLITÉCNICA MILITAR (2012-2015). Plan Educativo.

ACADEMIA POLITÉCNICA MILITAR (2012). Manual de Organización y Funcionamiento del DID-ACAPOMIL. La Reina: ACAPOMIL-DID.

ACADEMIA POLITÉCNICA MILITAR (2015). Programa General de Investigación y Desarrollo. La Reina: ACAPOMIL-DID.

COMANDANCIA EN JEFE DEL EJÉRCITO (2007). Orden de Comando que Aprueba Líneas del Conocimiento Científico Tecnológico de la ACAPOMIL. Santiago de Chile: CJE.CIDOC.DIVEDUC.

DIVISIÓN EDUCACIÓN (2011). Reglamento de Educación Militar RAE-01001. La Reina: DIVDOC-CEDOC.

DIVISIÓN EDUCACIÓN (2015). Cartilla de Procedimientos para la Investigación Docente de la División Educación CAED-01006. La Reina: DIVDOC-CEDOC.

ESTADO MAYOR GENERAL DEL EJÉRCITO (2013). Política de Investigación y Desarrollo del Ejército para el período 2013-2018. Santiago de Chile: EMGE-DIPRIDE.

Gasto en Investigación y Desarrollo (% del PIB). Banco Mundial. 01 de enero de 2015. Disponible en: <http://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS>.

LA RETROALIMENTACIÓN INTELIGENTE, UNA TAREA PENDIENTE

SERGIO HERRERA CARVACHO*
GLENDA AZÚA MATURANA**

“Muchos profesores solo consiguieron una palabra de retroalimentación de un año: “satisfactorio”. Y sin comentarios, sin entrenamiento, simplemente no hay forma de mejorar, incluso los grandes maestros pueden mejorar con retroalimentación inteligente”. Bill Gates

RESUMEN

El presente artículo se introduce en el ámbito de la evaluación y, particularmente, en los resultados de ella; no en el resultado numérico, sino en las lecciones que se pueden extraer, expresando que no se puede comprender la evaluación sin una retroalimentación eficaz. Además, se evidencian algunas directrices res-

pecto de una retroalimentación efectiva. Aborda la evaluación docente como un medio para lograr una retroalimentación eficiente, siendo esta última el eje central que permitirá alcanzar los estándares de excelencia.

Palabras clave: evaluación docente - desempeño docente - evaluador - evaluado - retroalimentación.

* *Profesor de Historia y Geografía. Magíster en Historia Militar y Pensamiento Estratégico. Magíster en Estudios Internacionales (E). Postítulo en Relaciones Internacionales con mención en Relaciones Económicas Internacionales. Diplomado en Derecho Marítimo; Derecho Aeronáutico; Historia Militar y Pensamiento Estratégico. Actualmente se desempeña como profesor de la Escuela de Suboficiales. (E-mail: shcarvacho@gmail.com).*

** *Profesora de Historia y Geografía. Diplomado en Historia Militar y Pensamiento Estratégico. Magíster Historia Militar y Pensamiento Estratégico (E). Actualmente se desempeña como asesora educacional en la Academia de Guerra. (E-mail: glendazua@gmail.com).*

LA RETROALIMENTACIÓN INTELIGENTE, UNA TAREA PENDIENTE

La evaluación docente se erige como una sucesión de hechos que se dan desde el momento de la planificación hasta la puesta en marcha de la interacción entre el profesor y el alumno en el aula, cerrándose el ciclo con la apreciación sumativa o formativa. A este hecho, en la actualidad, se ha agregado un nuevo concepto al proceso educativo, la retroalimentación, que tiene gran relevancia en los debates educativos en los diferentes niveles de la sociedad como una forma de perfeccionar los procesos de formación del profesor y su quehacer.

La observación en la sala de clases, desde la perspectiva de evaluar un acto educativo, no es solo la base del trabajo científico, sino que crea una instancia privilegiada única para fortalecer y profundizar el aprendizaje. Por ende, en diversos entornos del quehacer humano se emplea como una herramienta para promover el desarrollo de competencias esperables, necesarias y son amplios los campos en que se implementa como parte de los procesos de formación, entrenamiento, capacitación y mejora continua.

La observación constituye la forma natural de adquirir conocimiento. Sin embargo, tan solo en contadas ocasiones se utiliza la observación de forma metódica,¹ bajo este prisma la evaluación y la retroalimentación requieren hacerse cargo de una serie de condiciones para que la información capturada que se levante sea de utilidad; algunas de estas condiciones se rela-

cionan con el proceso mismo y la manera en que se lleva a cabo la observación. Por ejemplo, cómo se determinan los focos específicos, qué rol debe adoptar el evaluador, cómo registra lo que observa, hay otras condiciones relativas a la manera en que la información se devuelve al evaluado, de modo que pueda ser comprendida, significativa, útil y transformante para obtener mejoras sustanciales en la interacción aula-profesor-alumno-aprendizaje-evaluador-evaluado.

La evaluación y la posterior retroalimentación permiten que el profesor no constituya una isla recluido en una sala de clases; por el contrario, es una oportunidad para sensibilizar, compartir, socializar experiencias, desvelos y proyectos que dan sentido a su ser de educador. El individualismo propio de la profesión tiene que caminar hacia una actuación colectiva.

En términos específicos, algunas probables pautas que pueden mirarse y tener en cuenta para realizar una observación pertinente, constructiva, sistemática dentro del sistema educativo para que pueda rendir frutos en el mediano plazo, son las siguientes:

1. Utilizar la observación con un objetivo específico: establecer, previo al observar, el qué y el para qué de la observación del proceso de aprendizaje que se da en la sala de clases, reflexionando en el tipo de información que se generará y el uso que se le dará.
2. Establecer las dimensiones que se desea observar: el qué observar amplio se debe desagregar en unidades más simples y acotadas. No buscar generalidades, porque ello dispersa las mejoras sustanciales que se pueden realizar en el aula, en el profesor y en la institución.

1 FLORES, Rodrigo (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, p. 109.

3. El evaluador debe alterar lo menos posible el escenario: la presencia del evaluador siempre “distorsiona”, debe tender a minimizar este “susurro” que se produce en el ambiente.
4. Las observaciones deben ser siempre registradas en matrices, ampliamente pregonadas o socializadas con los evaluados, no aventurarse al factor sorpresa, pues rápidamente se podría llegar a los actos arbitrarios y dañaría las relaciones entre evaluador-evaluado: el registro de lo observado en la sala de clases debe quedar impreso lo antes posible de la forma más fidedigna, son las condiciones de honestidad y transparencia del evaluador... el paso del tiempo atenta contra la memoria de todos los involucrados en el proceso.

Teniendo en cuenta estas simples pero significativas consideraciones, se podría pensar que se está en condiciones de elaborar una retroalimentación efectiva. La retroalimentación² como tal permite visibilizar un proceso temporal, limitado, es una fotografía donde quedan un conjunto significativo de hechos fuera que se dan en el aula donde interactúa el profesor-alumnos-contenido-medios tecnológicos-ambiente externo e interno y la evaluación.

La retroalimentación cumple con el propósito de capturar la brecha existente acerca del nivel actual de la docencia y la referencia ideal o deseable por la institución, definida de antemano.

2 La realimentación es una herramienta para aprender cómo los demás perciben las acciones, conocimientos, palabras y trabajos de una persona, permitiendo que esta le dé a conocer a los demás sus percepciones, con la finalidad de mejorar el desempeño docente. CRESPO CABUTO, Angélica y otros “La realimentación para la mejora del desempeño docente de los profesores auxiliares en una institución de educación superior” En: Revista *El Buzón de Pacioli*, Número Especial 74, Octubre 2011, www.itson.mx/pacioli [Fecha de consulta: 13 marzo 2015].

La información recabada tiene el pretexto de ser comprendida y usada para disminuir la brecha entre los dos mundos: realidad aula y el arquetipo formulado como excelente.

La evaluación³ y la retroalimentación constituyen una representación de la posmodernidad⁴ que pretende aumentar las competencias⁵ o capacidades de las personas. Esto es consecuencia de las insondables metamorfosis que se están produciendo en las sociedades actuales de alta complejidad tecnológica, en sus economías y en la organización del trabajo. Los sistemas educati-

3 Al respecto existe cierto consenso en que el principal objetivo de la evaluación docente es determinar las cualidades profesionales, preparación y rendimiento del educador. No hay instrumentos que hayan sido elaborados técnicamente que puedan entregar información suficiente sobre la calidad del docente o la docencia. Ver en: ¿Qué hay que evaluar en los docentes? Álvarez, Francisco. Documento mimeografiado, CIDE sin fecha. Pág. 5

4 Jean-Francois Lyotard explica la condición postmoderna de nuestra cultura como una emancipación de la razón y de la libertad de la influencia ejercida por los “grandes relatos”, los cuales, siendo totalitarios, resultaban nocivos para el ser humano porque buscaban una homogeneización que elimina toda diversidad y pluralidad: posmodernidad se presenta como una reivindicación de lo individual y local frente a lo universal. La posmodernidad, dice Lyotard, es una edad de la cultura. Es la era del conocimiento y la información, los cuales se constituyen en medios de poder; época de desencanto y declinación de los ideales modernos. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/29/avrocca.pdf> [Fecha de consulta: 27 abril 2015].

5 Es el énfasis en controlar y elevar la calidad de la producción y de las mercancías, lo cual requiere a la vez aumentar la productividad de los recursos humanos involucrados. El eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como “*la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante*”. Disponible en: <http://www2.ufro.cl/docencia/documentos/Competencias.pdf>. [Fecha de consulta: 22 de marzo 2015].

vos se han visto presionados a introducir un verdadero cambio de paradigma educativo dentro de sus instituciones, lo que involucra el desempeño de los docentes. Es a raíz de las necesidades que están demandando los actores del proceso de enseñanza y la sociedad que busca aproximarse a los estándares descritos como ideales, que las instituciones de educación superior reaccionan ante las exigencias de nuevas competencias educativas, con la finalidad de hacer más eficiente el

desempeño de los docentes en el aula y con ello lograr el cumplimiento de las metas organizacionales, como lo expresa la figura N.º1.

En suma, el propósito eje es mejorar la calidad de la enseñanza a partir del trabajo conjunto evaluador-evaluado. Para que esta conjunción tienda hacia la eficiencia, el clima debe ser la confianza entre las partes involucradas, la honestidad y la transparencia.



FIGURA N.º 1. ESTÁNDARES IDEALES, UN CÍRCULO SOCIAL CONTINUO.⁶

La retroalimentación permite englobar información diversa, pues depende de la naturaleza de aquello que será observado. Por ejemplo, se puede observar al docente en las siguientes variables o categorías: dominio de la disciplina, aspectos metodológicos, didácticos o de otra naturaleza, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje o bien identificar las conductas de los profesores efectivos, comprendiendo como tales a aquellos que logran influir en el rendimiento académico de los alumnos, y estos

⁶ Elaboración del profesor Sergio Eduardo Herrera, autor del artículo.

tienen la percepción que han sido ampliamente motivados por el quehacer del profesor en la sala de clases. Además, se adjunta lo que el profesor es como persona, con sus expectativas, creencias, sentimientos y satisfacciones. El ser profesor eficaz y eficiente va más allá de los contenidos y la sala de clases, situación que la evaluación y la retroalimentación la mayoría de las veces deja fuera, sin asignarle valor y significación académica, cultural ni social.⁷

La visita-observación de clases aporta argumentos y evidencias muy difíciles de conseguir de otra forma, como son: el clima en el aula, la naturaleza y calidad de las interacciones alumnos-profesor, permiten observar los procesos de instrucción directamente y el funcionamiento general de la clase. Sin embargo, conlleva un conjunto de limitaciones, así Scriven⁸ (1981) señala la baja fiabilidad del procedimiento, fundamentándose en las siguientes razones:

- a. El limitado número de observaciones y la brevedad de su duración no permiten la generalización.
- b. Hay un evidente peligro de que el evaluador focalice su atención guiada por sus intereses, reflejando, consecuentemente, más sus propios puntos de vista que la realidad del aula.
- c. La pobreza de los sistemas de registro precisan que la mayoría de los evaluadores se dejen influir por sus preconceptos.
- d. Cualquier interrelación entre evaluador-evaluado introduce factores de confusión. Por ejemplo, el efecto halo.⁹

7 Ver proyecto Faucette 1995, en el cual los profesores expresaron su sorpresa al descubrir la cantidad y calidad de la información que los padres y la comunidad poseían sobre sus prácticas docentes.

8 Disponible en: <http://www.philsefssupport.com/teacherevalit.htm>. [Fecha de consulta: 13 febrero 2015].

9 El efecto halo se refiere a un sesgo cognitivo por el cual

ENTONCES, ¿QUÉ RETROALIMENTAR?

La retroalimentación es la ocasión de fomentar e incrementar la reflexión en torno a la práctica, con el objeto de que esto beneficie al proceso educativo final para que, en definitiva, los estudiantes aprendan mejor; supone que la retroalimentación se refiera a normas de evaluación educativa, conductas, eventos, acciones y reacciones que ocurren en el aula. En particular, aquellas que fueron identificadas como indicadores del desempeño docente en sus distintas dimensiones, es decir, la información que se comparte, conversa y analiza en una entrevista de retroalimentación de los procesos educativos, con el fin de perfeccionar los aprendizajes de los alumnos, debe ser aquella que fue recogida en la observación y que ambos, evaluador-evaluado, consideran una muestra relevante, significativa y trascendente.

La retroalimentación no debe intentar o pretender entregar al evaluado información desconocida o ficticia, propia de la subjetividad, distinta a los parámetros establecidos, o que le resulte sorprendentemente ajena sobre sí mismo y su trabajo. Lo que se espera en concreto es que ofrezca una oportunidad para analizar y conversar de un modo distinto y focalizado, acerca de información que ambos conocen, que se ha descrito en forma fáctica y artística, con una interpretación vinculante entre la teoría y la práctica, viable de ser valorada éticamente.

la percepción de un rasgo particular es influenciada por la percepción de rasgos anteriores en una secuencia de interpretaciones. Por tanto, si nos gusta una persona tendemos a calificarle con características favorables a pesar de que no disponemos de mucha información sobre esa persona. En cambio, tendemos a asociar aspectos negativos a personas que poseen determinadas cualidades que producen nuestro rechazo. Este efecto es concurrente en muchos ámbitos de la vida cotidiana, incluyendo en las evaluaciones-aula, lo que repercute en la retroalimentación.

Ahora bien, cuando la información es levantada y compartida por un profesor que tiene el estatus de *assessment*¹⁰ frente al evaluado, como los equipos directivos frente al docente de aula, es muy importante, útil y necesario cuidar el clima¹¹ y el modo en que se entrega

esta retroalimentación, para que esta se constituya en una oportunidad verdadera de mejoramiento del quehacer en el aula.

Algunas de las áreas que pueden constituir variables a evaluar, de las cuales con alguna probabilidad se extraiga y otorgue información valiosa, pertinente y relevante, factible de ser retroalimentada por parte de evaluador y así evitar las ambigüedades de la evaluación, pueden observarse en la figura N.º 2.

- 10 Assessment es un vocablo de raíz francesa y significa asesorar a una persona para que consiga sus metas. Consiste en la recolección oportuna y fidedigna de información acerca del aprendizaje obtenido en la sala de clases, cuyos resultados parciales y totales tienen un impacto en las decisiones del docente para cambiar o mantener el rumbo y ritmo de la enseñanza.
- 11 El origen de la noción de clima laboral y su uso en las organizaciones nos lleva hasta 1926, cuando Tolman buscaba una explicación para la “conducta propositiva” a través del estudio de los mapas cognitivos que los individuos tienen del medio ambiente. Los trabajos experimentales de Kurt Lewin (1935) sobre los esti-

los de liderazgo, que introdujo el concepto de “clima” para referir el vínculo entre la persona y el ambiente. Disponible en: <http://www.serviciocivil.gob.cl/sites/default/files/Orientaciones%20Clima%20Laboral%20%282009%29.pdf>. [Fecha de consulta: 15 de marzo 2015].

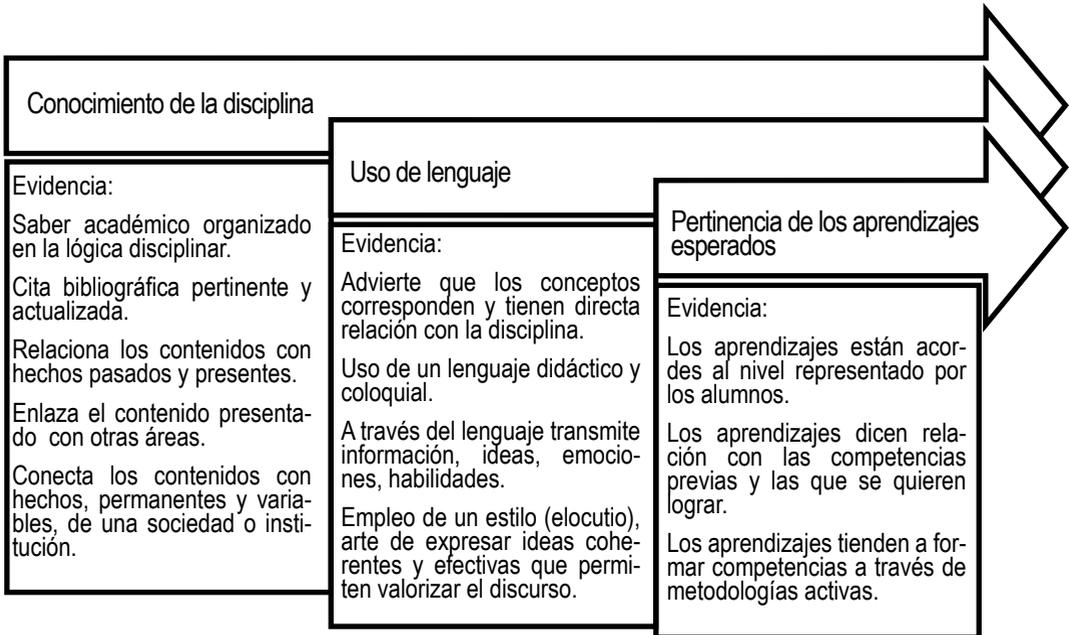


FIGURA N.º 2. DIAGRAMA DE CLAVES POR EVALUAR EN LA RETROALIMENTACIÓN.¹²

12 Elaboración del profesor Sergio Eduardo Herrera, autor del artículo.

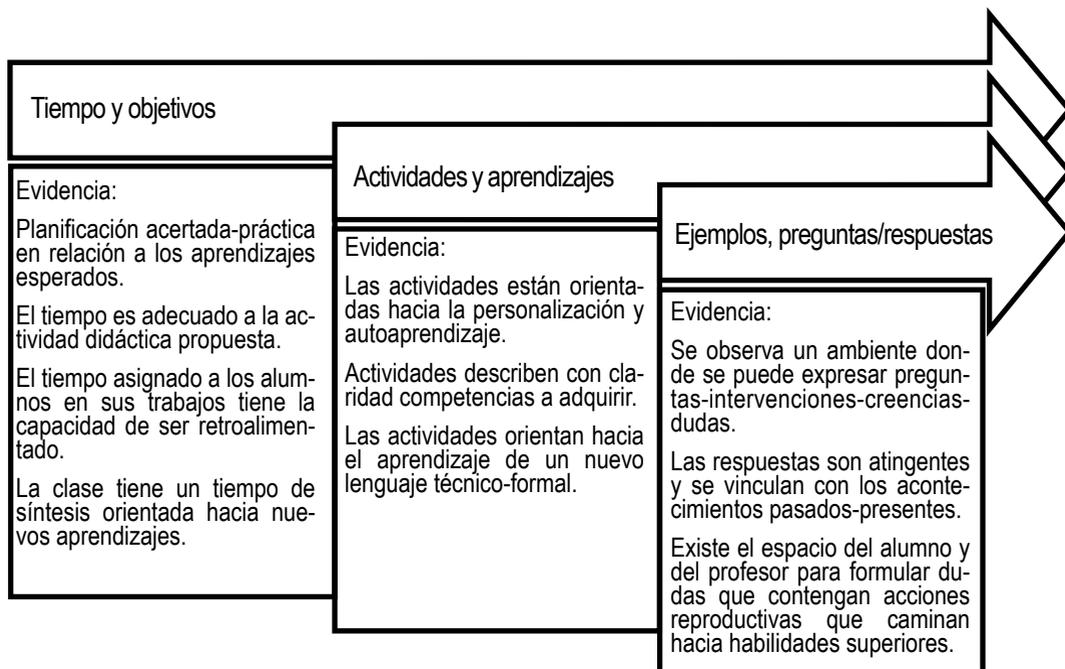


FIGURA N.º 3. EVIDENCIAS DE VERIFICACIÓN DEL TRABAJO DEL PROFESOR FACTIBLES DE RETROALIMENTAR EN EL AULA.¹³

13 Elaboración del profesor Sergio Eduardo Herrera, autor del artículo.

EL ENTORNO DE LA RETROALIMENTACIÓN

Las instancias de retroalimentación deben ser cuidadosamente pensadas y planificadas, programadas en la bitácora con tiempo y comunicadas al evaluado con suficiente anticipación y ambos contar con el tiempo necesario; se debe cuidar el espacio físico que se utilizará para resguardar la intimidad de la persona. Esto no dice relación con que se requiera formalidad ni protocolo, sino con que se le debe asignar, verbal y no verbalmente, relevancia. Toda ocasión que signifique recibir información sobre el desempeño del quehacer en el aula, sobre todo si proviene de alguna de las áreas de las jefaturas, estará asociada, ine-

vitablemente, a algún grado de ansiedad,¹⁴ por lo que constituye y constituirá para el evaluado un momento significativo de alta sensibilidad. Por esta razón, el evaluador debe señalar, mediante los aspectos formales de la entrevista, que le otorga a esta la misma importancia.

Por otra parte, para favorecer la comunicación de carácter fluida, abierta y constructiva en pos del mejoramiento del quehacer en el aula, es

14 BRUNO, F. J. (1997). *Miedo anticipado a padecer un daño o desgracia futuros, acompañado de un sentimiento de temor o de síntomas somáticos de tensión*. Diccionario de términos psicológicos fundamentales. Barcelona. Paidós Studio, p. 37.

que se debe cuidar el clima de la entrevista, por la misión misma que tiene la retroalimentación de acrecentar los procesos educativos, como se dijo anteriormente del papel del *assessment*. Además, que ocurra en un lugar y en un momento de tranquilidad, en que se disponga de tiempo y condiciones ambientales apropiadas.

El propósito de la entrevista es tender hacia lo formativo, no informativo; no hacia lo bueno o lo malo detectado en la observación, sino en la relación directa con los objetivos planteados en la programación académica, con un lenguaje pertinente, técnico, con precisión en la conceptualización, y con una explicación con cierto grado de profundidad, para así no banalizar la retroalimentación con elementos superfluos.

El *assessment* debe concurrir con un nuevo portafolio de conocimientos y no con los básicos generalmente entregado por el grado académico, es decir, con nuevas competencias en un mundo globalizado donde subyace la informática como mediadora de la información. Esto implica que durante la entrevista se comparta y analice información que para ambos sea clara, significativa, de alta sensibilidad académica, trascendente y no dejar espacio a la improvisación y el sentir de una cadena repetida.

Los registros escritos o informes levantados deben ser como una fotografía tomada con maestría, en los que se dispone de la información sistematizada, es dable y recomendable contar con una copia símil a la que maneja el evaluador para el evaluado, de manera que se pueda ir trabajando, deconstruyendo y reelaborando simultáneamente en un análisis con miras al mejoramiento del quehacer en la sala de clase.

Se hace necesario que ambos cuenten con el material de matrices donde se registró la evaluación, esto connota inmediatamente que se trata de una reunión de trabajo colaborativo, no de

una reunión en la que uno informa a otro unilateralmente, quien escucha y asiente una información y, por ende, quedan muchas cosas fuera. Por ejemplo, el estado de ánimo de los alumnos, la apatía por aprender, la situación de la clase anterior, el estado emocional del profesor.

Las relaciones a priori verticales y discrecionales de los evaluadores, el diálogo en el tiempo-espacio entre evaluador-evaluado, el trabajo del y de los *assessment* con los equipos de trabajo o departamentos temáticos, mientras más horizontal sea la relación de estos, más eficaces y eficientes serán las escuelas o instituciones. Esto no dice relación con el respeto y responsabilidad que cada uno tiene dentro del proceso educativo, dice relación con visualizar que las competencias que se desean lograr son una tarea colectiva y no pasa por la individualidad del evaluador o evaluado.

La finalidad de la retroalimentación no es tender a lo punible, sino que constituye un momento para revisar estándares establecidos previamente, ser más consciente del rol de la información que se transmite al alumno para que pueda hacer frente a un mundo globalizado donde constantemente cambian los paradigmas.

LA ENTREVISTA O MOMENTO DE LA RETROALIMENTACIÓN

Como ya se ha expresado anteriormente, cualquier ocasión en la que alguien es convocado a ser evaluado por una autoridad reviste algún grado de tensión, más aun cuando se trata de analizar el propio desempeño. Son muchas las emociones¹⁵ o tensiones que pueden surgir y si se presentan con

15 MORALES, J. Francisco y otros (2002). La emoción sería un fenómeno relativamente aislado en el tiempo, que sufrimos con independencia de nuestra voluntad y que se produce con respecto a un objeto o persona concreta. *Psicología social*. Editorial Pearson Education. S.A., p. 237.

demasiada vehemencia, podrían boicotear o hacer fracasar el propósito de este proceso; por ello, el asesor requiere de competencias más depuradas, un sólido marco teórico, es decir, dejar atrás la *doxa* y llegar a la *episteme* educacional,¹⁶ llegar a develar las tendencias y teorías que subyacen en el quehacer educativo del profesor: el temor a experimentar consecuencias negativas como resultado de una mala evaluación, rabia o molestia por ser juzgado o considerar injustas las apreciaciones que se reciben sobre la acción profesional, inseguridad por sentirse expuesto frente a una jefatura en el contexto de aula que habitualmente ha sido del dominio privado del docente y que hoy es intervenido.

Las emociones en los individuos pueden hacer sentir que la entrevista de la retroalimentación es una situación amenazante, de la que hay que protegerse. Sobre todo, en las relaciones de alta verticalidad, pues en la medida que el poder del evaluador es omnímodo, disminuye considerablemente la naturaleza positiva de la evaluación-retroalimentación que se realiza sobre los evaluados.¹⁷ Aun cuando todas estas respuestas emocionales son connaturales y profundamente humanas, es necesario tomar las prevenciones necesarias para que no sobrepasen un límite deseable y exacerben en el evaluado(a) una actitud defensiva, generalmente basada en prejuicios, que le impida estar dispuesto y receptivo a la información compartida y positivamente dispuesta para su revisión y análisis.

Es necesario enfatizar en la horizontalidad de la relación con el fin de rendir los frutos

deseados. Por ello, que el *assessment* o asesor necesariamente debe concurrir con un portafolio académico de una naturaleza distinta en perspectiva de comprender, dialogar, aportar nuevas técnicas de aprendizaje, recursos y nuevos saberes. Santos Guerra (1998) expresa lo siguiente: “*Más importante que evaluar y que evaluar bien es saber al servicio de qué valores se pone la evaluación*”. Siempre, la evaluación y la retroalimentación es un procedimiento eminentemente ético.¹⁸

Por lo tanto, tener siempre presente que se trata de una instancia que se da en una relación de asimetría; cuando se ocupa una posición de poder, cambia la percepción que se tiene de los “subordinados”, desarrollando una imagen negativa de los demás, lo que ayuda a mantener un sentimiento de superioridad.¹⁹ Esto no puede ni debe obviarse. De ahí, la necesidad de velar por el modo de la entrevista, una atmósfera honesta, respetuosa, abierta y colaborativa. De estos aspectos dependerá que sea una instancia productiva y enriquecedora para ambas personas en el contexto educativo, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

El lenguaje constituirá un puente y tendrá mucha significación y connotación en la manera en que la relación se plantee, y puede ser tan relevante como el contenido de la entrevista entre el evaluador-evaluado para lograr los propósitos esperados. Por ejemplo:

16 *Doxa*: término griego que se traduce por “opinión” y que se refiere a aquel conocimiento que no ofrece certeza absoluta, y que no es más que una creencia razonable, un conocimiento “aparente”; *episteme* es el conocimiento científico, es decir, los criterios por los que podemos admitir la objetividad de los fenómenos cognoscitivos.

17 MORALES, J. Francisco y otros. *Op. cit.*, p. 187.

18 ANGUITA, Verónica; LIRA, Elizabeth y SUÁREZ, Andrés. El método del discernimiento ético como un aporte a la toma de decisiones. Una contribución del Centro de Ética de la Universidad Alberto Hurtado en *Entre Textos*, Universidad Iberoamericana León. Año 1, 3, 75-78. Ver también en: Nuevos absolutos éticos en la sociedad moderna. Informe Ethos N° 96. 2014. Universidad Alberto Hurtado.

19 MORALES, Francisco y otros. *Op. cit.*, pp. 181-182.

- a. *Claridad*: utilizar un lenguaje claro, explícito evitando la anfibología, barbarismo, cacofonía, impropiedad, pleonismo, solecismo. O bien, emplear conceptos académicos o teóricos sin justificación puede ser sentido y decodificado por el evaluado como una señal de superioridad del evaluador, además de poner en sesgo y riesgo la posibilidad de realmente comprender el sentido de lo que se expresa y el fin de la retroalimentación. Si es necesario utilizar constructos complejos, es conveniente definir o explicar a qué nos estamos refiriendo con ellos, y asegurarnos de estar entendiendo lo mismo, es decir, la misma significación en el tiempo y espacio de la retroalimentación.
- b. *Centrar la entrevista en lo positivo*: todo ejercicio de retroalimentación debe ser mirado y planteado desde aquello que se está logrando, señalando desde ahí lo que falta todavía por lograr, es decir, la brecha. Aunque parezca muy evidente, hacer hincapié en la importancia de plantear la retroalimentación con un lenguaje propositivo y bajo ninguna circunstancia descalificatorio, que intensificaría la asimetría y pierde la oportunidad de fijar vínculos y de establecer núcleos de fallos de aprendizajes efectivos en los alumnos.
- c. *Claridad*: utilizar un lenguaje claro, explícito evitando la anfibología, barbarismo, cacofonía, impropiedad, pleonismo, solecismo. O bien, emplear conceptos académicos o teóricos sin justificación puede ser sentido y decodificado por el evaluado como una señal de superioridad del evaluador, además de poner en sesgo y riesgo la posibilidad de realmente comprender el sentido de lo que se expresa y el fin de la retroalimentación. Si es necesario utilizar constructos complejos, es conveniente definir o explicar a qué nos estamos refiriendo con ellos, y asegurarnos de estar entendiendo lo mismo, es decir, la misma significación en el tiempo y espacio de la retroalimentación.
- d. *Paráfrasis carentes de orientación específica*, que no tienden a disminuir la brecha entre el quehacer y el arquetipo ideal diseñado.
- e. *Explicación centrada en los aspectos negativos observados en el aula*, la fotografía clásica mal tomada.
- f. *Agregar y desagregar aquellos elementos no relacionados con los criterios de evaluación preestablecidos*, que dicen directa relación con contenidos, metodologías y didáctica.

Por el contrario, David Nicol²¹ (2010) propuso que la retroalimentación debe ser generada a través de un diálogo y no de un monólogo; para ello determinó algunos parámetros orientadores:

- Rica en detalles permanentes en el tiempo, valoración hacia el evaluado, ayuda a la autoevaluación del desempeño.
- Adaptable a las necesidades de los estudiantes.
- Orientada a promover la reflexión²² personal y de equipos.

Weaver (2006) identificó algunas áreas de la retroalimentación “inútiles”²⁰ en los procesos de entrevista entre evaluador y evaluado:

- Comentarios generales o vagos, que son una reunión de frases sin sentido, no dicen rela-

20 WEAVER, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, No. 3. (traducción libre). Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602930500353061> [Fecha de consulta: 11 febrero 2015].

21 NICOL, David (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 35, No. 5 (traducción libre). Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070600572090> [Fecha de consulta: 10 febrero 2015].

22 Los buenos profesores son aprendices serios. Pasan algún tiempo con uno o más colegas, y hablan de lo que cada uno ha aprendido, comparten las mejores prácticas basadas en la investigación y como les han funcionado en clase. Discuten cada uno en el contexto de su entorno de aprendizaje único: quienes son sus estudiantes, qué necesitan, lo que ya saben.

La evaluación de los docentes constituye una prioridad en sí misma, con el fin de retroalimentar inteligentemente el proceso de observación de

clases, cuyo propósito es acortar la brecha entre los estándares observados y los categorizados, como se puede observar en la figura N.º 4.

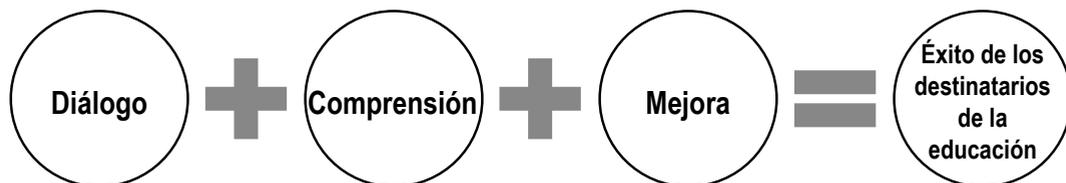


FIGURA N.º 4. RECORRIDO EXITOSO DE LA RETROALIMENTACIÓN.²³

CONCLUSIONES

Abordar el tema de la retroalimentación desde la perspectiva de la evaluación docente y la visión que se tiene de ella como un elemento coadyuvante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es clave hoy. Al adentrarse en el tema, quedó en evidencia que existe la necesidad de desarrollar aun más este tipo de literatura especializada. Pareciera ser que esta fuera una necesidad que ha surgido muy subrepticamente.

Los autores estudiados coinciden en que no existe cultura de retroalimentación y, por lo tanto, tampoco se le ha otorgado importancia al proceso. Tampoco existe cultura de observación y evaluación en el tiempo, sino que ellas se han ido aprendiendo y adaptando a las necesidades que van surgiendo. De ahí que resulta importante levantar procesos que entreguen directrices de qué observar y cómo retroalimentar.

Dentro del proceso observación-evaluación, se evidencian elementos comunes, tales como: claridad con el objetivo que tiene la observación, expresar y socializar claramente

las categorías e indicadores a evaluar, delimitar el rol del evaluador al momento de realizar la observación, los formatos que se utilizarán para registrar la información observada, entre otros. Todo lo anterior le permitirá al evaluador realizar una observación y evaluación imparcial, con una fotografía nítida y precisa de lo que es importante para elaborar su evaluación y posterior retroalimentación.

La retroalimentación, entonces, se puede entender como la culminación del proceso de observación y evaluación; sin embargo, aunque sea el último paso y constituya el cierre del proceso, debe ser considerado el más importante. Es solo a través de la retroalimentación que la evaluación cobra real importancia. Solo a través de una retroalimentación eficaz y proactiva es que se pueden implementar las soluciones pertinentes para alcanzar los estándares de calidad impuestos por la sociedad actual o por las instituciones.

Lograr una retroalimentación inteligente es una tarea titánica y requiere de esfuerzos mancomunados de todos los actores involucrados. La idea de un trabajo en equipo, en el que se sobreponga una relación horizontal a la

²³ Elaboración del profesor Sergio Eduardo Herrera, autor del artículo.

acostumbrada jerarquización de las personas, dará, sin duda, origen a retroalimentaciones más útiles, significantes y transformadoras de todos los procesos educativos.

Dentro de este gran proceso no se puede dejar fuera a las personas involucradas, a las que la literatura denomina evaluador y evaluado. Individuos en los que influyen sentimientos, expectativas, temores e ideales que, en definitiva, median de una u otra manera, tanto en el proceso de observación y evaluación, como en el de retroalimentación. Por lo tanto, se puede afirmar que, en la medida en que el evaluador y el evaluado tomen en consideración al otro como una persona en la que puede influir positiva o negativamente, se tomarán los resguardos necesarios, relacionados con el ambiente en el que se realiza la retroalimentación, el lenguaje a utilizar, el clima y, por sobre todo, la obligación que tiene el evaluador de lograr una retroalimentación horizontal, fluida, abierta, efectiva en el tiempo y no como algo transitorio.

Finalmente, se puede afirmar que implementar una retroalimentación significa un desafío para la nueva generación de evaluadores, quienes deberán prepararse para elaborar instrumentos pertinentes de evaluaciones más complejas, en el contexto de la sociedad del conocimiento y, junto con ello, retroalimentaciones eficaces que contribuyan a la disminución de la brecha entre la realidad del que-hacer educativo y el estándar ideal.

BIBLIOGRAFÍA

- AHUMADA, Pedro (1992). "Evaluación de la eficiencia del docente. Universidad Católica de Valparaíso. Críticas a los métodos tradicionales de evaluación docente". En *Revista Perspectivas Educativas*. N° 19-20. Universidad Católica de Valparaíso.
- ÁLVAREZ, Francisco: ¿Qué hay que evaluar en los docentes? Documento mimeografiado, CIDE sin fecha.
- ÁLVAREZ, Manuel; LÓPEZ, Juan (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Editorial Síntesis. S.A. España.
- ANGUITA, Verónica; LIRA, Elizabeth y SUÁREZ, Andrés (2013). "El método del discernimiento ético como un aporte a la toma de decisiones". Una contribución del Centro de Ética de la Universidad Alberto Hurtado en *Entre Textos*, Universidad Iberoamericana León. Año 1.
- ARANCIBIA, Violeta; ÁLVAREZ, María Inés (1994). En *Psyke*. Volumen 3. N° 2.
- BARR, Robert y TAGG, John (1999). "De la enseñanza al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado", *Diseño curricular por competencias* (Antología). Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad de Innovación Curricular. Guadalajara.
- BRUNO, F. J. (1997). *Diccionario de términos psicológicos fundamentales*. Barcelona. Paidós Studio.
- CASTRO RUBILAR, Franci; CORREA ZAMORA, María Elena; LIRA RAMOS, Hugo (2014). *Currículum y Evaluación Educativa*. Ediciones. Universidad del Bío-bío. Concepción. Chile.
- CHADWICK, Clifton; RIVERA, Nelson (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Editorial Paidós Educador. Barcelona. España.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. "El aseguramiento de la calidad de la educación superior". Revista *Calidad en la Educación*. N.º 41. Diciembre 2014.
- CORTINA, Adela (2009). *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Editorial Noved S.A.

- FLORES, Rodrigo (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070600572090>. [Fecha de consulta: 11 de febrero de 2015].
- MINEDUC (2006). Unidad de Currículum y Evaluación. Evaluación para el Aprendizaje. República de Chile. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602930500353061>. [Fecha de consulta: 10 de febrero de 2015].
- MINEDUC (2012). Unidad de Currículum y Evaluación. Orientaciones para evaluar los aprendizajes. República de Chile. <http://www.serviciocivil.gob.cl/sites/default/files/Orientaciones%20Clima%20Laboral%20%282009%29.pdf> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2015].
- RUEDAS BELTRÁN, Mario; DÍAZ BARRIGA-ARCEO, Frida. (Compiladores 2004). *Evaluación de la Docencia: perspectivas actuales*. Editorial Paidós México. Reimpresión. <http://www.philselfsupport.com/teacherevalit.htm>. [Fecha de consulta: 13 de febrero de 2015].
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1995). *La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ediciones Aljibe Málaga. España. Colección Biblioteca de Educación. <http://www2.ufro.cl/docencia/documentos/Competencias.pdf>. [Fecha de consulta: 22 de marzo de 2015].
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1998). *Evaluar es comprender*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Argentina. <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/viewFile/51/51> [Fecha de consulta: 20 de enero de 2015].
- UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO (2014). Nuevos absolutos éticos en la sociedad moderna. *Informe Ethos*. N° 96. Santiago, Chile. <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2013materialespsp/mediaepa.pdf> [Fecha de consulta: 10 de enero de 2015].
- www.itson.mx/pacioli. [Fecha de consulta: 13 de marzo de 2015]. http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/revista_calidad_leer_revista.aspx?idPublicacion=39. [Fecha de consulta: 12 de enero de 2015].

PROPUESTA DE UN MODELO DE COMPETENCIAS DE LIDERAZGO DOCENTE MILITAR: DESDE LO TEÓRICO HACIA LO EMPÍRICO

PAULA PACHECO HERRERA*
FRANCISCO GONZÁLEZ REYES**
ARMANDO ROJAS JARA***

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo describir cómo los docentes de la Escuela de los Servicios (ESCSERV) perciben su propio liderazgo en aula. Para ello, este trabajo se estructura en cuatro secciones. En primer lugar, se hace una breve reflexión en torno al liderazgo en instituciones educativas. A continuación, se exponen los aspectos centrales de dos modelos orientados al mejoramiento educativo. Posteriormente, se describe un estudio realizado entre los meses de febrero y marzo del año 2015 por los autores de este

artículo, cuyo propósito central fue dar cuenta de cómo los docentes de la ESCSERV perciben su desempeño en el aula.

Finalmente, se exponen los resultados y conclusiones de este estudio, haciendo una síntesis de los aspectos teóricos descritos y del análisis empírico considerado, dando origen a una propuesta de modelo de competencias de liderazgo docente militar.

Palabras clave: liderazgo educativo - modelos de mejoramiento educativo - liderazgo militar.

* *Licenciada en Educación y Profesora de Estado en Artes Manuales. Magíster en Ciencias de la Educación mención Currículo y Evaluación. Actualmente se desempeña como asesora educacional del Departamento de Evaluación y Control de la Escuela de los Servicios. (E-mail: pmpherrera@hotmail.com).*

** *Profesor de Biología y Ciencias Naturales. Magíster en Educación, mención Gestión Educativa. Actualmente se desempeña como asesor educacional del Departamento de Evaluación y Control de la Escuela de los Servicios. (E-mail: francigo60@gmail.cl).*

*** *Profesor de Castellano. Magíster en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Administración Educativa. Actualmente se desempeña como asesor educacional del Departamento de Evaluación y Control de la Escuela de los Servicios. (E-mail: arojas@udd.cl).*

PROPUESTA DE UN MODELO DE COMPETENCIAS DE LIDERAZGO DOCENTE MILITAR: DESDE LO TEÓRICO HACIA LO EMPÍRICO

EL LIDERAZGO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

No existe consenso acerca de qué se entiende por liderazgo y cuál ha de ser la práctica más adecuada y eficaz del mismo en las instituciones educativas. En este contexto, se puede señalar que la investigación en los primeros años del siglo XX se centró en identificar cuáles eran los rasgos que caracterizaban al líder. A partir de lo anterior, el centro de atención se desplazó hacia las conductas, lo que dio origen a las teorías de estilo y conducta, cuya premisa fundamental es que los miembros de una organización serán más eficaces en la medida en que los líderes utilicen un estilo particular de liderazgo. Posterior a estos años, particularmente con los aportes de Slavin, 1996; Scheerens, 2000; Murillo, 2003; Leithwood, 2009, las investigaciones en torno al tema adquirieron mayor relevancia. De esta manera, a partir de lo anteriormente descrito, cabe preguntarse ¿cuáles han sido las investigaciones más recientes en torno al liderazgo? En los últimos años, tanto a nivel internacional (Scheerens, 2000; Hallinger, 2000; Leithwood, 2009; Hopkins, 2009; McBeath, 2011) como a nivel nacional (Horn y Marfán, 2010; Maureira, 2008; Valenzuela y Horn, 2012; Volante, 2012; Weinstein y Muñoz, 2012; Horn, 2013), se han desarrollado un conjunto de investigaciones en torno al fenómeno educacional y a las variables que en mayor medida contribuirían al mejoramiento de los aprendizajes. En este escenario, existen dos grandes líneas de investigación en torno

al fenómeno del liderazgo y su influencia en el mejoramiento educativo.

En primer lugar, es posible hablar de una corriente que se centra en el estudio de la *eficacia escolar*. Algunas de estas investigaciones son de origen anglosajón (Slavin, 1996; Scheerens, 2000), las que a partir de teorías de origen sistémico pretenden establecer modelos de *mejora escolar*. Otras son de origen hispano (Murillo, 2003; Bellei, 2004; Bolívar, 2010; Bolívar y Maureira, 2010), que en particular pretenden identificar cuáles son las variables que mayor impacto tienen sobre el aprendizaje, principalmente en contextos vulnerables. En segundo lugar, se encuentra la línea que considera al *liderazgo* como variable fundamental de mejora escolar. Dentro de esta línea se identifica un conjunto de estudios e investigaciones que caracterizan al liderazgo educativo propiamente tal desde distintas perspectivas y referentes teóricos como el liderazgo *instructivo* (Hallinger, 2000), el liderazgo *distribuido* (McBeath, 2011) y el liderazgo *transformacional* (Leithwood, 2009).

Cabe señalar que el liderazgo transformacional ha ocupado un lugar central en la investigación relacionada con este tema. Autores como Bass y Avolio, 2000; Leithwood, 2009; Thieme, 2012; Maureira y Rojas, 2013, entre otros, han desarrollado estudios cuyos postulados han permitido establecer importantes conclusiones sobre la relación entre este tipo de liderazgo y los resultados de aprendizaje.

De esta forma, se puede señalar que el concepto de liderazgo transformacional surgió como una representación opuesta al concepto de liderazgo napoleónico, caracterizado por dos dimensiones: inteligencia y energía. En este orden de ideas, surgió una nueva corriente de pensamiento en materia de liderazgo a través de la propuesta de Bass y Avolio (1990).

En este sentido, el líder transformacional fortalece las aspiraciones de los seguidores que logran metas y autocrecimiento, al mismo tiempo que promueve el desarrollo de los grupos y la organización. No cede a las demandas individuales de sus seguidores, sino que por el contrario promueve una mayor altura de miras en cada persona y pone énfasis en los asuntos esenciales para la organización. Al mismo tiempo aumenta la confianza de los seguidores y progresivamente los moviliza hacia el crecimiento y desarrollo personales (Bass y Avolio, 1990).

Para lograr lo descrito anteriormente, se considera que el carisma es un elemento esencial y fundante, dado que la habilidad del líder genera un poder simbólico, en virtud del cual produce la percepción entre los seguidores de que posee habilidades y talentos excepcionales. Por ello, el éxito del líder está ligado a la confianza de los seguidores, a su esfuerzo y al compromiso que estos adquieren con él.

MODELOS EDUCATIVOS GENERADOS POR LA EVIDENCIA EMPÍRICA Y LA INVESTIGACIÓN

A. Modelo de Slavin

Al respecto, cabe señalar que ha sido posible identificar una vertiente reconocida en el marco de la investigación sobre efectividad, a partir de la contrastación de las prácticas

de profesores instructivamente efectivos con aquéllas de profesores menos efectivos. Recientemente, los hallazgos de los estudios proceso-resultado han sido incorporados en programas educacionales coherentes y evaluados en experimentos en terreno. Otros métodos docentes coherentes que no están basados en los hallazgos proceso-resultado, tales como los de aprendizaje de dominio, aprendizaje cooperativo, tutorías y métodos de instrucción personalizada, también han sido evaluados a través de experimentos. Uno de estos ejemplos está representado por el modelo CAIT, que constituye un modelo de instrucción efectiva que se centra en los elementos alterables del “Modelo de Aprendizaje Escolar” de Carroll (1963). Estos son los elementos que los profesores y las escuelas pueden cambiar directamente. Los componentes de este modelo de elementos alterables de instrucción efectiva son los siguientes:

1. *Calidad de instrucción*: se refiere al modo en que la información o destrezas son presentadas a los estudiantes de tal manera que las puedan aprender fácilmente. La calidad de la instrucción es en gran medida el resultado de la calidad del currículum y de la presentación de la lección misma.
2. *Niveles apropiados de instrucción*: dice relación con el grado de habilidad del profesor para asegurarse de que todos los estudiantes estén preparados para aprender una lección nueva (es decir, si poseen los conocimientos y destrezas necesarios para aprenderla), pero aún no la han aprendido. En otras palabras, el nivel de instrucción es adecuado cuando la lección no resulta ni muy difícil ni muy fácil para los estudiantes.
3. *Incentivo*: tiene que ver con el grado en que el profesor se asegura de que los es-

tudiantes estén motivados para trabajar en los ejercicios que se les exigirá y para aprender del material que se les presente.

4. *Tiempo*: se refiere a la necesidad de dar tiempo suficiente a los estudiantes para aprender el material que está siendo enseñado.

Este modelo está concebido para asistir a todas las formas potenciales de organización de la sala de clase. Dado un conjunto de recursos relativamente fijos, cada innovación en la organización de la sala de clase resuelve algunos problemas pero, al mismo tiempo, crea otros

nuevos que, por su parte, deben resolverse. Esta es una característica que estará siempre presente y que debe ser entendida adecuadamente para una mejor comprensión acerca de cómo construir modelos efectivos de organización de la sala de clase.

El modelo CAIT está diseñado principalmente para clarificar la relación entre la solución de algunos problemas y el surgimiento de otros nuevos (relación costo-beneficio) que se derivan de las distintas formas de organización de la sala de clase. A continuación, se presenta un esquema que resume el modelo presentado por Slavin.

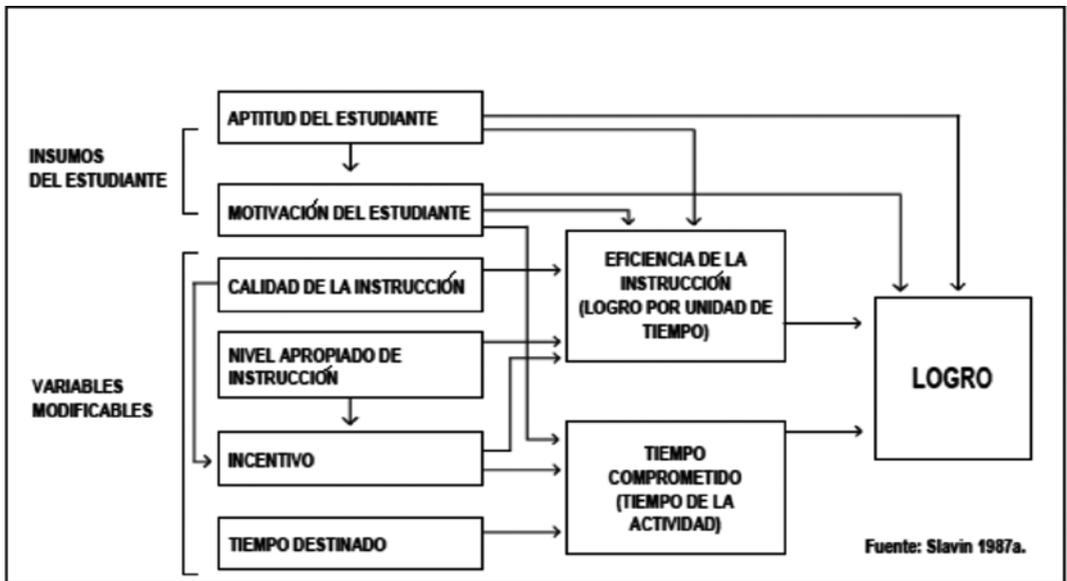


FIGURA N.º I. MODELO QUE VINCULA ELEMENTOS ALTERABLES DE LA INSTRUCCIÓN CON LOGROS DEL ESTUDIANTE.

B. Modelo de Murillo

Una segunda vertiente corresponde al modelo de Murillo, quien, para la elaboración de este modelo teórico, distingue dos aspectos complementarios. Por una parte, el diseño de la estructura o sus características

globales y, por otra, los elementos que lo conforman.

Respecto a sus rasgos generales, desde principios de los años 90 se han propuesto una serie de modelos comprensivos de eficacia escolar. Todos comparten una serie de características básicas,

dos de las cuales serán consideradas en este modelo que se pondrá:

1. Parten de una visión sistémica de la institución educativa: se pone de manifiesto la interacción entre los elementos del sistema y las relaciones recíprocas que se establecen entre ellos y cómo esta interacción contribuye al logro de los alumnos. Dentro de esta perspectiva destaca el modelo CIPP (contexto, entrada, proceso y producto), como el más adecuado.
2. Estas relaciones e interdependencias se producen, normalmente, en los cuatro niveles de análisis –alumno, aula, escuela y contexto–, de tal forma que los modelos son jerárquicos.

El análisis de las revisiones internacionales muestra un alto grado de coherencia en los factores de eficacia detectados. En esencia, se puede resumir la información en diez factores diferenciados en el nivel del *establecimiento* y en el nivel del *aula*:

- a) *Sentido de comunidad*, que implica tanto la existencia de metas claras, conocidas y compartidas por parte de la comunidad escolar, como el trabajo colegiado por parte de los docentes.
- b) *Liderazgo educativo*, donde se destaca la importancia de un liderazgo más pedagógico que burocrático y se relaciona con las características de la persona que ejerce ese liderazgo y con su forma de ejercerlo.
- c) *Clima escolar y de aula*, es decir, buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y presencia de un ambiente afectivo, que fomente el trabajo de los alumnos en clase.

- d) *Altas expectativas* de los docentes hacia los alumnos, pero también de los directivos hacia los docentes y de las familias hacia el centro.
- e) *Calidad del currículo/estrategias de enseñanza*. Aquí se sitúan elementos relacionados con las estrategias didácticas, el refuerzo, la retroalimentación y la atención a la diversidad.
- f) *Organización del aula*, entendida en un doble sentido. Por un lado, la organización de las actividades en el aula y, por otro, la organización física de la misma.
- g) *Seguimiento y evaluación* de los alumnos, de los docentes y del propio centro educativo.
- h) *Desarrollo profesional de los docentes*, entendido tanto como actitud hacia el aprendizaje continuo y la innovación como su puesta en práctica, es decir, la formación permanente recibida.
- i) *Implicación de las familias*, es decir, su compromiso con el centro y la participación en las diferentes actividades.
- j) *Recursos*, entendido como la existencia, calidad y adecuación de instalaciones y recursos didácticos.

Estos diez elementos serían los factores del proceso. Faltaría completarlo con los factores de entrada y de contexto. Entre los primeros, habría que tener en cuenta:

- a) Las características de los alumnos, tales como la situación socio-cultural de las familias, su género y su rendimiento previo.
- b) Las características de los docentes, por ejemplo su edad o experiencia docente.

- c) Las características del aula, tales como el número de alumnos.
- d) Por último, entre los factores del contexto se recogen dos aspectos: las características del sistema educativo y del entorno,

por una parte, y, por otra, las características contextuales del centro, tales como su titularidad o tamaño.

Lo anteriormente señalado se representa en la figura N.º 2:

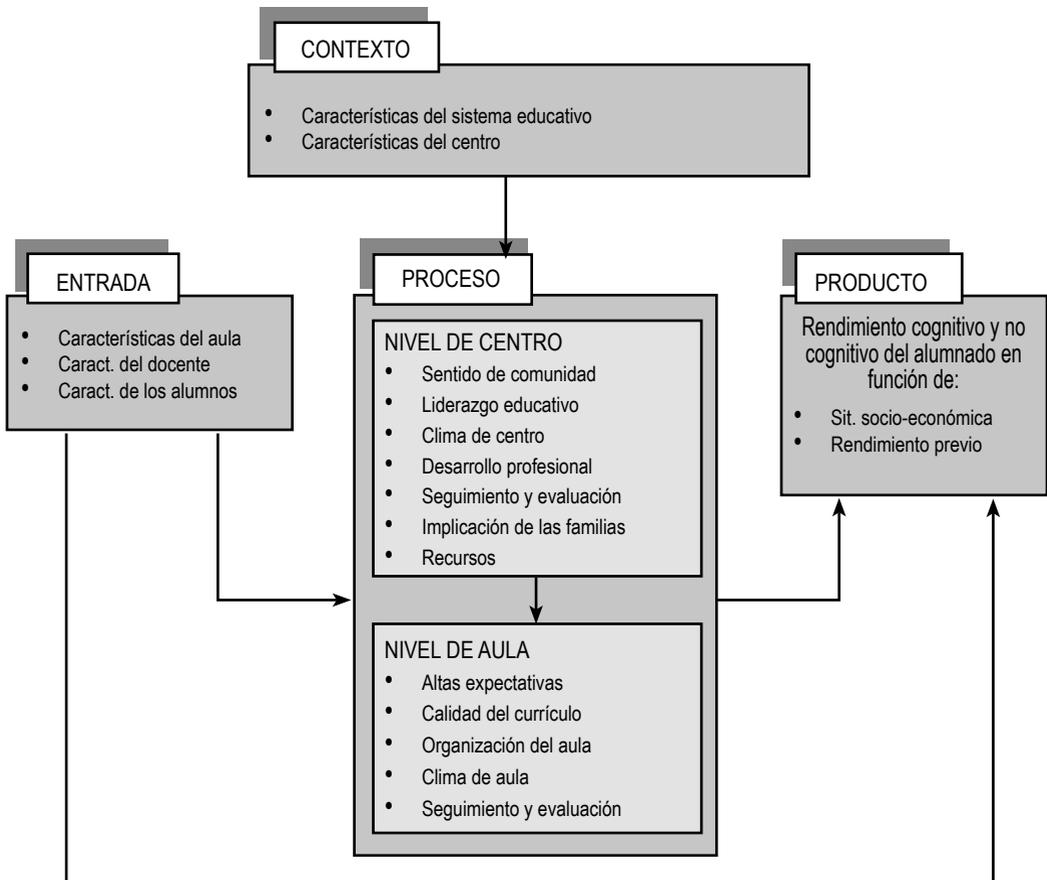


FIGURA N.º 2. MODELO SISTÉMICO DE MURILLO.

C. Modelo Integral de Liderazgo del Ejército de Chile

En relación a lo anterior, se puede mencionar que en el Ejército de Chile existe un modelo para representar lo que debe ser un líder en el nuevo milenio, integrando sus atributos y

competencias, los que a su vez son reflejados en los ámbitos del “ser”, “saber” y “hacer”. Esto se representa mediante la forma de una pirámide, en cuyos extremos se encuentran dichos ámbitos, que son indisolubles e inseparables unos de otros, tal como se observa en la figura N.º 3 (MILE, 2015).

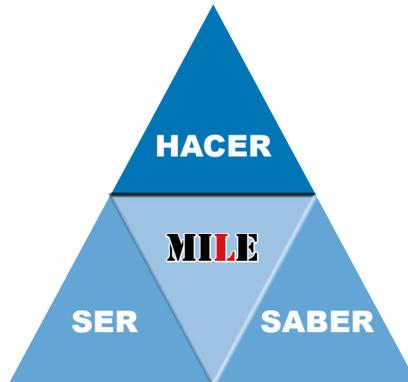


FIGURA N.º 3. PIRÁMIDE DE ATRIBUTOS DEL LIDERAZGO MILITAR.

Todo esto da origen al Modelo Integral de Liderazgo del Ejército. En dicho modelo, se ha definido al liderazgo como el saber actuar en un contexto específico de trabajo, combi-

nando recursos personales (conocimientos y habilidades) y externos (valores, recursos del entorno) para lograr un resultado esperado (MILE, 2015).



FIGURA N.º 4. MODELO INTEGRAL DE LIDERAZGO DEL EJÉRCITO DE CHILE.

Como corolario a lo anteriormente señalado, se ha estimado conveniente realizar una investigación que contribuya a alimentar la discusión en torno al tema del liderazgo docente militar. Para ello, se realizó un estudio

que consistió en la aplicación de un instrumento para identificar la autopercepción de los docentes de la ESCSERV en torno a su liderazgo en el aula, lo que ha sido plasmado en esta publicación.

En el marco de este estudio, surgen una serie de interrogantes que dicen relación con la posibilidad de fortalecer el modelo de liderazgo docente en el ámbito militar. De esta manera, cabe preguntarse:

¿Cómo perciben su propio liderazgo en aula los docentes de la ESCSERV?

¿Cuáles son las percepciones sobre las dimensiones del liderazgo transformacional que poseen los docentes de la ESCSERV?

Una vez realizada esta revisión teórica de los aspectos más importantes relativos al liderazgo y particularmente al liderazgo transformacional, es fundamental, para contextualizar y verificar el comportamiento de estos supuestos, la incorporación de un estudio que dé cuenta de cómo los docentes de la ESCSERV perciben su propio liderazgo en aula. A continuación, se darán a conocer los aspectos centrales de la investigación realizada.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

El propósito del presente estudio fue realizar una primera aproximación a la percepción que tienen los docentes de la ESCSERV sobre su propio desempeño. Este propósito perseguía identificar componentes y/o patrones que permitieran establecer un modelo de competencias de liderazgo docente militar, particularmente, el liderazgo transformacional. Para ello, el objetivo general que guió el estudio fue analizar la percepción que los docentes de la ESCSERV tienen sobre su propio liderazgo transformacional.

En base a lo anterior, se definió un conjunto de objetivos específicos surgidos a partir de las dimensiones del liderazgo transformacional, los que se resumen a continuación:

Describir las percepciones sobre el liderazgo transformacional que poseen los docentes de la ESCSERV, considerando las siguientes dimensiones:

DIMENSIÓN	
DIMENSIÓN 1 INFLUENCIA IDEALIZADA (ATRIBUTO)	Entendida como características de liderazgo que son inherentes al profesor.
DIMENSIÓN 2 INFLUENCIA IDEALIZADA (COMPORTAMIENTO)	Entendida como características de liderazgo que son observadas en el comportamiento del docente.
DIMENSIÓN 3 MOTIVACIÓN	Entendida como la capacidad del educador para motivar a sus estudiantes.
DIMENSIÓN 4 CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL	Entendida como la capacidad del profesor para considerar a sus estudiantes como personas individuales y no como parte de un grupo.
DIMENSIÓN 5 ESTIMULACIÓN INTELECTUAL	Entendida como la capacidad del docente para estimular a sus estudiantes intelectualmente.
DIMENSIÓN 6 LIDERAZGO MILITAR	Entendida como la capacidad de influir en sus alumnos para lograr la adhesión a un ideal para que se desarrollen integralmente.

CUADRO N.º 1. DIMENSIONES CORRESPONDIENTES AL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL PRESENTES EN EL CUESTIONARIO MULTIFACTORIAL SOBRE LIDERAZGO (MLQ).

Por otra parte, el estudio realizado para esta publicación correspondió a un diseño de tipo *no experimental transversal*. Su muestreo fue *intencional no probabilístico*. Se empleó este tipo de muestra por tratarse de un estudio *exploratorio*,

cuyo principal objetivo consistió en realizar un primer acercamiento al fenómeno en estudio en la ESCSERV. En particular, la muestra estuvo compuesta por 62 sujetos, cuyas especificaciones se describen a continuación:

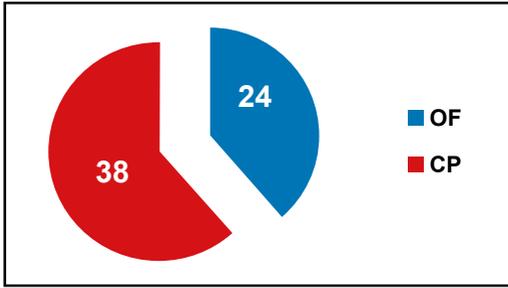


GRÁFICO N.º 1

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN PERSONAL DE PLANTA.

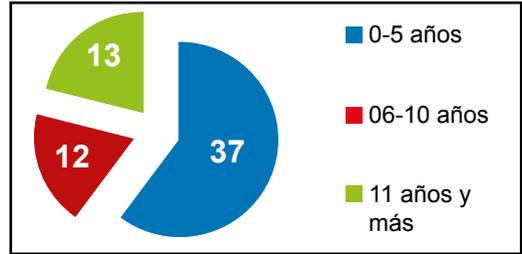


GRÁFICO N.º 3

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN AÑOS DE SERVICIO EN DOCENCIA.

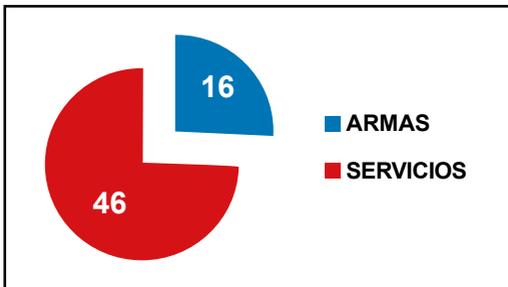


GRÁFICO N.º 2

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN ESPECIALIDAD.

Asimismo, el instrumento utilizado para llevar a cabo el presente estudio corresponde a una adaptación del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo, segunda edición, versión corta. Este instrumento fue diseñado originalmente en inglés por los investigadores estadounidenses Bass y Avolio en el año 2000. También se conoce por sus siglas en inglés *MLQ (Form 5X-Short)*. Cada una de las dimensiones definidas anteriormente están asociadas a las siguientes preguntas del cuestionario:

DIMENSIÓN 1 INFLUENCIA IDEALIZADA (ATRIBUTO)	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Hace sentir a los demás orgullosos de trabajar con él/ella? 2. ¿Concentra toda su atención cuando resuelve problemas, errores o quejas? 3. ¿Considera los aspectos morales y éticos en las decisiones que toma? 4. ¿Demuestra un sentido de autoridad y confianza? 5. ¿Demuestra su autoridad ante el curso?
DIMENSIÓN 2 INFLUENCIA IDEALIZADA (COMPORTAMIENTO)	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Utiliza formas de liderazgo que son satisfactorias? 2. ¿Hace un seguimiento de los errores detectados? 3. ¿Se ha ganado mi respeto por su forma de actuar? 4. ¿Da a conocer cuáles son sus valores y principios más importantes?
DIMENSIÓN 3 MOTIVACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Habla de forma optimista sobre el futuro? 2. ¿Habla entusiastamente acerca de qué necesidades deben ser satisfechas? 3. ¿Enfatiza la importancia de tener un fuerte sentido del deber? 4. ¿Presenta una convincente visión de futuro? 5. ¿Aumenta mis deseos de tener éxito? 6. ¿Incrementa mi esfuerzo y motivación?
DIMENSIÓN 4 CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Distribuye las responsabilidades cuando se fijan los objetivos? 2. ¿Dedica tiempo a explicar contenidos que no quedaron claros a los alumnos que lo requieran? 3. ¿Trata a los demás como individuos más que como miembros de un grupo? 4. ¿Considera que tengo necesidades y habilidades diferentes de los otros?

<p>DIMENSIÓN 5 ESTIMULACIÓN INTELLECTUAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Considera diferentes perspectivas cuando intenta solucionar los problemas? 2. ¿Me hace ver los problemas desde muy distintos ángulos? 3. ¿Me ayuda a mejorar mis capacidades? 4. ¿Sugiere buscar nuevas formas de completar los trabajos?
<p>DIMENSIÓN 6 LIDERAZGO MILITAR</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Relaciono los contenidos trabajados en clase con el ejercicio del mando que a futuro tendrán mis alumnos? 2. ¿Estimulo la proactividad en las actividades de aprendizaje? 3. ¿Mi accionar es un ejemplo a seguir? 4. ¿Aplico estrategias que permiten el desarrollo del pensamiento reflexivo? 5. ¿Enseño los conceptos tratados en clase en un contexto práctico? 6. ¿Estimulo al alumno a resolver rápidamente los ejercicios planteados en clase o en el terreno? 7. ¿Acepto los argumentos de los alumnos cuando estos son válidos y consistentes? 8. ¿Motivo a los alumnos hacia el aprendizaje? 9. ¿Motivo a los alumnos hacia la indagación? 10. ¿Estimulo el trabajo colaborativo entre los alumnos? 11. ¿Estimulo el trabajo cohesionado entre los alumnos? 12. ¿Guío a los alumnos en la búsqueda de respuestas correctas, revisando errores y explicando nuevamente el concepto, procedimientos, procesos, estrategias, etc.?

CUADRO N.º 2. PREGUNTAS ASOCIADAS A LAS DIMENSIONES CORRESPONDIENTES AL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL PRESENTES EN EL CUESTIONARIO *MLQ*.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para analizar los resultados, se llevó a cabo un *análisis descriptivo*. Para ello, se tomaron las cinco dimensiones del *MLQ* asociadas al liderazgo transformacional y, además, se incluyó otra dimensión denominada liderazgo militar, con el propósito de identificar aspectos que pudiesen complementar las dimensiones en estudio. Esto es coherente con los objetivos propuestos para el presente estudio.

A continuación, se exponen sus principales resultados, definiendo por dimensión con las siguientes categorías:

Categoría	Definición
CAT 1	Raras veces
CAT 2	Algunas veces
CAT 3	Bastante a menudo
CAT 4	Siempre

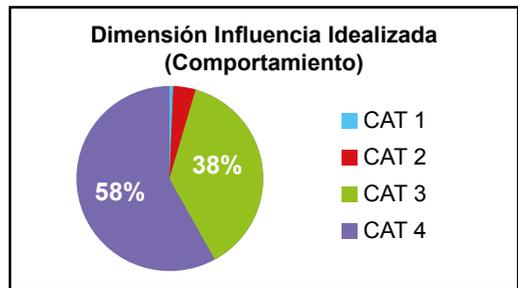


GRÁFICO N.º 4. PORCENTAJE POR RESPUESTA DIMENSIÓN INFLUENCIA IDEALIZADA (COMPORTAMIENTO).

De acuerdo a la información del gráfico 4, se puede observar que el promedio de respuestas en la dimensión *influencia idealizada como comportamiento* para la categoría 4, es decir “siempre”, corresponde a un 58% del total. Esto podría indicar que más del 50% de los docentes de la ESCSERV encuestados se autoperceben como profesionales que tienen conductas de liderazgo observables por sus estudiantes.

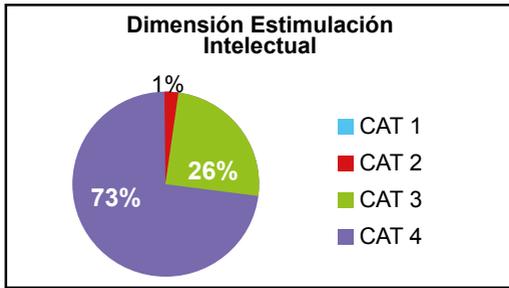


GRÁFICO N.º 5. PORCENTAJE POR RESPUESTA DIMENSIÓN ESTIMULACIÓN INTELECTUAL.

Considerando la información del gráfico 5, se puede observar que el promedio de respuestas en la dimensión *estimulación intelectual* para la categoría 4, es decir “siempre”, corresponde a un 73% del total. Esto podría indicar que más del 70% de los docentes de la ESCSERV encuestados, se autoperiben como profesionales que estimulan intelectualmente a sus estudiantes en sus clases.

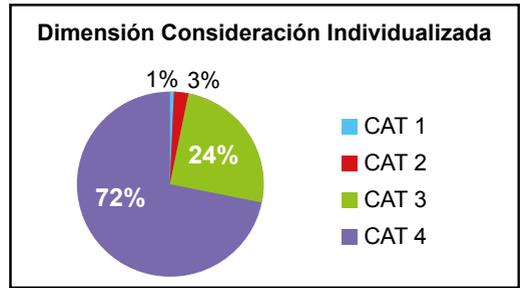


GRÁFICO N.º 7. PORCENTAJE POR RESPUESTA DIMENSIÓN CONSIDERACIÓN INDIVIDUALIZADA.

De acuerdo a la información del gráfico 7, es posible observar que el promedio de respuestas en la dimensión *consideración individualizada* para la categoría 4, es decir “siempre”, corresponde a un 72% del total y para la categoría 3, es decir “bastante a menudo”, equivale al 24%. Por otra parte, un 4% de los encuestados contesta “algunas veces” o “raras veces”. Esto implica que un alto porcentaje de los profesores de la ESCSERV considera a sus alumnos como individualidades y no como un colectivo.

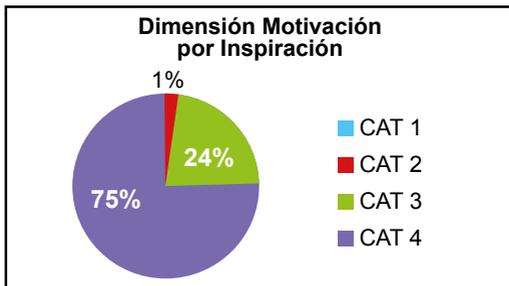


GRÁFICO N.º 6. PORCENTAJE POR RESPUESTA DIMENSIÓN MOTIVACIÓN POR INSPIRACIÓN.

Considerando la información del gráfico 6, es posible observar que el promedio de respuestas en la dimensión *motivación por inspiración* para la categoría 4, es decir “siempre”, corresponde a un 75% del total y para la categoría 3, es decir “bastante a menudo”, equivale al 24%. Esto implica que un 99% de los encuestados se autopercibe como motivador de sus estudiantes.

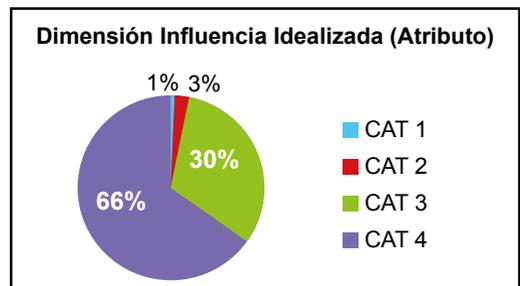


GRÁFICO N.º 8. PORCENTAJE POR RESPUESTA DIMENSIÓN INFLUENCIA IDEALIZADA (ATRIBUTO).

Considerando la información del gráfico 8, es posible observar que el promedio de respuestas en la dimensión *influencia idealizada como atributo* para la categoría 4, es decir “siempre”, corresponde a un 66% del total y para la categoría 3, es decir “bastante a menudo”, equivale a un 30%. En conclusión, un 96% de los encuestados se autopercibe como un líder para sus alumnos.

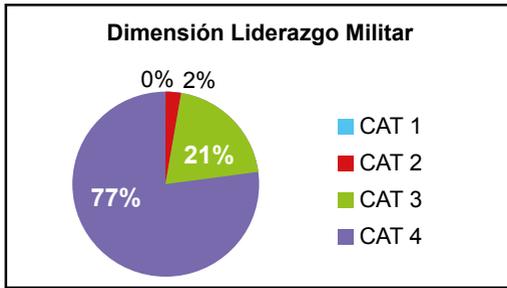


GRÁFICO N.º 9. PORCENTAJE POR RESPUESTA
DIMENSIÓN LIDERAZGO MILITAR.

De acuerdo a la información del gráfico 9, es posible observar que el promedio de respuestas en la dimensión *liderazgo militar* para la categoría 4, es decir “siempre”, corresponde a un 77% del total y para la categoría 3, es decir “bastante a menudo”, equivale a un 21%. En suma, un 98% de los encuestados se autopercibe como un líder militar para sus alumnos.

CONCLUSIONES

Se puede concluir que el liderazgo transformacional considera que el carisma es un elemento esencial y fundante, dado que la habilidad del líder genera un poder simbólico, en virtud del cual produce la percepción entre los seguidores de que posee habilidades y talentos excepcionales.

La evidencia empírica sobre efectividad reciente ha considerado la contrastación de las prácticas de profesores instructivamente efectivos con aquéllas de profesores menos efectivos, considerando las siguientes variables: calidad de la instrucción, niveles apropiados de instrucción, incentivo y tiempo.

Asimismo, una visión sistémica de la institución educativa pone de manifiesto la interacción entre los elementos del sistema y las relaciones recíprocas que se establecen entre

ellos y cómo esta interacción contribuye al logro de los alumnos. Estas relaciones e interdependencias se producen, normalmente, en los cuatro niveles de análisis –alumno, aula, escuela y contexto–, de tal forma que los modelos son jerárquicos.

En otro orden de ideas, al interior del Ejército de Chile existe un modelo para representar lo que debe ser un líder, integrando los atributos y competencias representados en los ámbitos del “ser”, “saber” y “hacer”.

Con respecto a las percepciones sobre las dimensiones del liderazgo transformacional que poseen los docentes de la ESCSERV se puede concluir que la dimensión *influencia idealizada como comportamiento*, a partir de los resultados, más del 50% de los docentes de la ESCSERV encuestados se autoperciben como profesionales que tienen conductas de liderazgo observables por sus estudiantes. Con respecto a la dimensión *estimulación intelectual*, es posible afirmar que más del 70% de los docentes de la ESCSERV encuestados se autoperciben como profesionales que estimulan intelectualmente a sus estudiantes en sus clases. Respecto de la dimensión *motivación por inspiración*, un 99% de los encuestados se autopercibe como motivador de sus estudiantes. Con relación a la dimensión *consideración individualizada*, es posible señalar que un alto porcentaje (72%) de los profesores de la ESCSERV considera a sus alumnos como individualidades y no como un colectivo. En tanto, considerando la dimensión *influencia idealizada*, es posible concluir que un 96% de los encuestados se autopercibe como un líder para sus alumnos.

Finalmente, es posible concluir que, en relación a cómo los docentes de la ESCSERV perciben su propio liderazgo en aula (a partir

de las cinco dimensiones en estudio) y considerando los antecedentes teóricos abordados, queda de manifiesto que el modelo del MILE puede ser complementado con la incorporación de las dimensiones correspondientes al liderazgo transformacional presentes en el cuestionario *MLQ*, fortaleciendo la medición de las variables asociadas.

Teniendo en cuenta la revisión sobre el liderazgo docente y militar y, sobre la base de los resultados obtenidos, se presenta una propuesta para un modelo de competencias de liderazgo docente militar, que sintetiza los aspectos más relevantes del liderazgo transformacional, de los modelos de efectividad educativa y del Modelo Integral del Liderazgo Militar.

CRITERIO	DESCRPTORES
<p>Considera individualmente a sus estudiantes y los estimula intelectualmente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trata a los estudiantes como individuos más que como miembros de un grupo. - Considera diferentes perspectivas cuando intenta solucionar los problemas. - Hace ver los problemas desde muy distintos ángulos y presenta a sus estudiantes distintos desafíos. - Ayuda a mejorar las capacidades de los estudiantes.
<p>Motiva a sus estudiantes aumentando sus expectativas en torno al futuro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Habla de forma optimista sobre el futuro. - Enfatiza en sus estudiantes la importancia de tener un fuerte sentido del deber. - Presenta una convincente visión de futuro. - Aumenta en sus estudiantes los deseos de tener éxito e incrementa su esfuerzo y motivación.
<p>Explicita en forma clara los objetivos de aprendizaje a todos los estudiantes y monitorea sus desarrollo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura la clase en consonancia con los aprendizajes esperados exigidos por el currículo militar. - Plantea objetivos que sean alcanzables por todos los estudiantes y los explicita claramente al inicio de la clase. - Realiza actividades coherentes con los objetivos planteados y monitorea su desarrollo. - Evalúa los aprendizajes logrados durante la clase y cierra la clase entregando un balance general de esos logros.
<p>Evalúa y monitorea los procesos de aprendizaje de sus estudiantes en consonancia con el trabajo de clase que realiza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construye instrumentos de evaluación que le permiten monitorear adecuadamente los aprendizajes de los estudiantes. - Analiza los procesos pedagógicos ocurridos en su sala de clases a partir de sus objetivos planteados. - Analiza los resultados de aprendizaje de sus estudiantes a partir de las evaluaciones aplicadas. - Toma decisiones pedagógicas en función de los análisis realizados.

CRITERIO	DESCRIPTORES
Desarrolla los procesos de aprendizaje en el ámbito militar.	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciona los contenidos trabajados en clase con el ejercicio del mando que a futuro tendrán los alumnos. - Su accionar es un ejemplo a seguir en el ámbito militar. - Aplica estrategias que permiten el desarrollo del pensamiento reflexivo en el ejercicio del mando. - Estimula al alumno a resolver rápidamente los ejercicios planteados en clase o en el terreno.

BIBLIOGRAFÍA

- BASS, B. y AVOLIO, J. (2000). Liderazgo y organizaciones que aprenden. En Actas del III Congreso Internacional sobre dirección del centro educativo, Bilbao. UCE Deusto, pp. 331-361.
- BELLEI, C. (2004). Desigualdad educativa en Chile en HEVIA, R. (ed.): *La Educación en Chile Hoy*. Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.
- BOLÍVAR, A. (2010). “El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”. *Revista Psicoperspectivas*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, pp. 9-33.
- CARROLL, J. B. (1963). *A model for school learning*. *Teachers College Record*, 64 (8), pp. 723-733.
- HOPKINS, D. (2009). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Área de Educación. Fundación Chile. Santiago.
- HORN, A. y MARFÁN, J. (2010). “Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile”. *Revista Psicoperspectivas*, vol. 9, N.º 2, pp. 82-104.
- HORN, A. (2013). Liderazgo Escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- LEITHWOOD, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación. Fundación Chile. Santiago.
- MACBEATH, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Área de Educación. Fundación Chile. Santiago.
- MAUREIRA, O. (2008). *Liderazgo para la eficacia escolar: una estrategia para la calidad*. Ediciones Universidad Cardenal Silva Henríquez. Santiago.
- MAUREIRA, O. y ROJAS, A. (2013). “Características del liderazgo transformacional en docentes de Lenguaje y Comunicación en una muestra de establecimientos escolares de vulnerabilidad social”. *Estudios Pedagógicos*, vol. 39. N.º 1, pp. 115-127.
- MURILLO, J. (2003). “Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar”. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar*, vol. 1, N.º 1.
- SCHEERENS, J. (2000). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), pp. 61-80.

- SLAVIN, R. (1996). Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina. Documento de Trabajo N° 3. Programa de Promoción de la Reforma educativa en América Latina y el Caribe PREALC.
- THIEME, P. (2002). Liderazgo y Eficiencia en la Educación primaria. El caso de Chile. Tesis doctoral. Departamento de Economía de la Empresa. Universidad Autónoma de Barcelona.
- VALENZUELA, P. y HORN, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En WEINSTEIN, J. y MUÑOZ, G. (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Fundación Chile, pp. 325-348.
- VOLANTE, P. (2012). Liderazgo instruccional y logro académico en la educación secundaria. En WEINSTEIN, J. y MUÑOZ, G. (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Fundación Chile, pp. 349-370.
- WEINSTEIN, J. y MUÑOZ, G. (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Fundación Chile.

IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN UN CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

CAROL SOBARZO ALVARADO*

RESUMEN

En lo que a comunicación escrita se refiere, generalmente, no se promueve el espíritu analítico y propositivo que se necesita, y que además forma parte del desarrollo intelectual y moral que debe tener todo alumno. Desde todas las áreas en un currículo por competencias se debe atender a esta necesidad, si lo que se quiere hoy es educar a profesionales que

logren un desarrollo integral. Los agentes formadores son los primeros en captar la necesidad de incorporar, tanto al currículo como a las clases, criterios de expresión escrita. Todo esto como un elemento clave para el mejoramiento de la comunicación.

Palabras clave: comunicación escrita - alumno - currículo - competencias - desarrollo integral - agente formador.

* *Profesora de Estado en Castellano. Licenciada en Educación. Magíster en Educación con mención en Docencia de Nivel Superior. Actualmente se desempeña como profesora de Técnicas de la Comunicación en la Escuela de Suboficiales. (E-mail: carol.sobarzo1@gmail.com).*

IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN UN CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

INTRODUCCIÓN

La comunicación escrita, comúnmente, se asocia a la actividad de redacción. Es una tarea transversal que es relevante trabajar desde distintas áreas de un currículo por competencias. Además, es en esta instancia, donde se grafican las ideas que un emisor pretende transmitir. La Real Academia Española define este proceso como el acto de: *“Poner por escrito algo sucedido, acordado o pensado con anterioridad”* (RAE, 2010). No obstante, en la emisión de enunciados se deben comunicar los mensajes, siguiendo estructuras lingüísticas, metodologías y normas que rigen el correcto uso del idioma. Se trata de una elaboración donde se organizan los signos e ideas, y donde se siguen varias etapas que permiten dar sentido a un texto. Esto implica que la generación de nueva información por escrito requiera de una exposición ordenada de las ideas, que presentadas de forma jerarquizada, cobrarán sentido a nivel macrotextual. La creación de un texto siempre obedece a un propósito comunicativo, y este debe quedar claro, de manera que es necesario que el emisor demuestre coherencia y precisión al expresarse, así permite y garantiza la comprensión de su trabajo.

COMUNICACIÓN ESCRITA

Las formas de comunicación de los seres humanos se agrupan en un solo concepto: el lenguaje. Este adquiere significado, en cuanto forma parte de una comunidad, pues los hablantes interactúan entre sí y con su entorno

por este medio. En el libro sobre el *Lenguaje Humano* de Gómez y Peronard (2005) se menciona que *“El lenguaje, concretado en cada lengua histórica, es un instrumento de comunicación instituido socialmente.”* De aquí la necesidad de emplear correctamente las normas básicas de su uso, en cuanto a expresión oral y escrita.

En el ámbito académico, no deja de ser un tema relevante y transversal para toda la comunidad educativa. El aspecto léxico y estructural de una lengua permite a un hablante comprender y comunicar mejor las ideas, sobre todo en el ámbito escrito. La oralidad, la lectura y la escritura son procesos de alfabetización que acompañan a un alumno durante todo su proceso formativo. Es por esto que se considera importante el buen manejo del idioma en situaciones de comunicación.

Para adquirir o mejorar las herramientas que permiten a una persona seguir complementando sus conocimientos, se necesita más que saber codificar o decodificar un mensaje oral o escrito, por lo que queda en evidencia la necesidad de apoyar la educación lingüística de un alumno durante toda su etapa de formación. Así lo consigna el Manual de Metodología de la Enseñanza Militar (Ejército de Chile, MAE-01006, 2011): *“Todo alumno que se proponga aumentar su efectividad académica deberá proveerse de instancias para practicar continuamente el razonamiento verbal y las estrategias propias del lenguaje hablado y escrito”*. El mejoramiento del empleo de normas escriturales, depende en gran medida del uso

de estrategias adecuadas para el aprendizaje de estas. Además, para contribuir al empleo efectivo del lenguaje, se debe concientizar al alumno de que como emisor, está siendo representado en un texto escrito, independiente de la temática de este.

La escritura, como una manifestación comunicativa, está asociada a procesos lingüísticos que acompañan a los sistemas de unidades gráficas, que son los que, a la vez, representan las ideas u objetos. En el caso del idioma español, las grafías empleadas intentan representar los sonidos de nuestra lengua. Sin embargo, es en este proceso cuando se presenta mayor cantidad de incorrecciones, pues el campo fonológico no necesariamente se corresponde con las grafías que componen nuestro alfabeto, lo que ocasiona dificultades al alumno. Existen muchos rasgos suprasegmentales que no están considerados en la escritura castellana. Cada hablante debe manejar, o al menos conocer, ciertas competencias textuales, pues de esta manera al escribir va a intencionar su redacción a una determinada categoría comunicativa.

Los principales criterios que se consideran en una correcta escritura están dados, al menos para los países americanos de habla castellana, por la Real Academia Española. En este ejercicio se presentan muchas dificultades, pues se requiere de interés y mucha práctica. En la actualidad, la mayoría de las herramientas tecnológicas (programas y aplicaciones) han propiciado un sistema de comunicación escrita que no favorece para nada el respeto a las normas establecidas, principalmente, porque se privilegia la economía del lenguaje en la emisión de mensajes. Estas normas están consideradas en la rama de ortografía. Esta se ocupa de aspectos literales, acentuales y puntuales de la escritura y su dominio constituye un sistema estructurado de leyes que debe

manejar un hablante. En la Ortografía de la Lengua Española se define de la siguiente manera:

La ortografía, en cuanto conjunto o corpus de convenciones que fijan las pautas de la correcta escritura de una lengua, tiene un carácter esencialmente normativo. Se concreta en reglas que deben ser respetadas por todos los hablantes que deseen escribir con corrección, y su incumplimiento da lugar a lo que se conoce como *“faltas de ortografía”* (RAE, 2011).

En la escritura alfabética, empleada comúnmente, es fundamental el apego a las normas ortográficas, pues tienen directa relación con la intencionalidad comunicativa y con el registro de habla formal que se emplea en el ámbito académico y profesional. Por esta razón es transversal en el sistema educativo.

El sistema ortográfico de la lengua española está claramente relacionado con el vocabulario empleado en un contexto de comunicación. Un léxico limitado es sinónimo de un desconocimiento de las normas ortográficas, ya que empobrece la unidad de la escritura.

Una representación escrita sin regulación ortográfica deja de manifiesto incompetencias lingüísticas por parte del alumno. Estas, en muchas ocasiones, se consideran básicas, y no solo hablan del desconocimiento de las normas, sino también de la escasa o nula dedicación del estudiante en su redacción. Esto no hace más que reforzar aquello que ya se ha mencionado en los párrafos anteriores, pues un mal empleo de las reglas ortográficas perjudica enormemente la intencionalidad comunicativa y la comprensión por parte del destinatario. Al emitir un mensaje escrito, se está representando gráficamente un sistema lingüístico del que se es parte activa; aun cuando en ocasiones se piensa que el sistema

ortográfico es arcaico, este avanza acomodándose a la evolución de la lengua. Se debe considerar que la función esencial de la ortografía es *“garantizar y facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua mediante el establecimiento de un código común para su representación gráfica”* (RAE, 2011).

Ha quedado de manifiesto cómo la ortografía es inseparable de la escritura. Su conocimiento y correcta aplicación resultan fundamentales para garantizar una buena comunicación escrita entre los hablantes de una lengua común. Además, queda en evidencia como es parte importante de la formación de una persona que está inserta en una sociedad que le exige el dominio de un código, en el que la escritura es esencial como instrumento de comunicación. La unidad de una comunidad lingüística, como el alumnado, facilita, entre otras cosas, el desarrollo de relaciones interpersonales y sociales.

Otro aspecto de nuestra lengua que también se extiende al área educativa, y que es valorado por la sociedad, es su gramática. La cohesión lingüística del español, en gran medida, se debe a que los hablantes reconocen unidades gramaticales que existen más allá de los límites geográficos. Si bien es cierto que la gramática estudia las estructuras de las palabras y estas varían en los distintos países, las combinaciones que se dan lugar en el idioma pueden ser comprendidas por un hablante del español. Así se explica como la gramática abarca también las disciplinas de la fonética y fonología.

En la Nueva Gramática de la Lengua Española, se menciona que *“La gramática es, pues, una disciplina combinatoria, centrada, fundamentalmente, en la constitución interna de los mensajes y en el sistema que permite crearlos e interpretarlos”* (RAE, 2011). Su dominio es

trascendental, pues esta se ocupa de las unidades de la escritura, por ejemplo, las categorías de las palabras y su función en el contexto semántico.

Un aspecto transversal que se aborda desde distintos ámbitos es la morfología. Esta es la parte de la gramática que estipula la función que desempeña cada segmento de la palabra en relación a los demás. El rol gramatical de una palabra o de un conjunto de ellas se analiza en la morfología flexiva y léxica. Son muchos los fenómenos lingüísticos que se estudian en esta disciplina, y su dominio también resulta fundamental en el ejercicio de un buen escrito. Lo mismo sucede con la sintaxis. En gramática, se analizan, bajo distintas tipologías, las unidades sintácticas. Las propiedades gramaticales cumplen distintas funciones de acuerdo a su ubicación en la cadena lingüística. La unidad sintáctica que más se trabaja en un escrito es la oración. En la Nueva Gramática de la Lengua Española se define a las oraciones como *“unidades mínimas de predicación, es decir, segmentos que ponen en relación un sujeto con un predicado”* (RAE, 2011). Cuando nos referimos a la importancia de la jerarquización de las ideas, aludimos fundamentalmente a la organización de las oraciones en un escrito.

El uso aceptable de una lengua se rige, principalmente, por el conjunto de reglas y principios de la gramática española. La gramática representa el conocimiento que le permite a un hablante entender o dominar una lengua, gracias a ella podemos comprender y producir enunciados mucho más claros y sencillos. Idealmente, todo hablante debe generar estructuras coherentes al emitir mensajes, ya que la construcción de enunciados requiere de un orden lógico. La correcta emisión de estos queda en evidencia en distintas situaciones comunicativas frente a representantes

de una comunidad lingüística. De no ser así, se provoca la incompreensión por parte del receptor y se altera el flujo normal de una conversación.

LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN EL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

La escritura es un proceso de alfabetización que se trabaja durante toda la vida de una persona que opta por perfeccionarse continuamente en el área personal y profesional. La comunicación que se lleva a cabo mediante este canal implica el manejo de una serie de habilidades relacionadas con el proceso escritural. Las tareas de codificación y de decodificación dan paso a una serie de conflictos cognitivos que el hablante –en este caso los alumnos– debe resolver en el mediano plazo y con las herramientas que el entorno académico y social le ha proporcionado, por esto es fundamental que se aborde desde la transversalidad que la malla curricular por competencias presente.

El manejo de la lengua debe manifestarse en las formas lingüísticas empleadas por un hablante al hablar y escribir. Durante la enseñanza media, el Ministerio de Educación trabaja una serie de objetivos fundamentales transversales en el área de escritura que son pilares esenciales para el desarrollo de esta en los estudiantes. A través de este trabajo, se pretende fortalecer la construcción de significados por medio de la producción de textos escritos.

La importancia de la expresión verbal es reconocida también por la Institución. En el Manual de Metodología de la Enseñanza Militar (2011) se menciona lo siguiente: *“El perfeccionamiento lingüístico es una tarea permanente, primordial en todas las áreas de desarrollo y en especial en el rendimiento académico. No*

solo el aula o el entorno escolar son instancias para el desarrollo de las aptitudes verbales, lo son también las actividades sociales, culturales e intelectuales”.

Las habilidades asociadas al proceso comunicativo de la escritura son varias y su manejo beneficia el desempeño de otras áreas del conocimiento. El análisis del empleo que hacen los alumnos de cada una de las herramientas asociadas al lenguaje, si se aborda desde distintas áreas del saber, permite percibir la necesidad de considerar uno de los puntos que presenta mayores dificultades: la escritura. Esta es considerada como un sistema de comunicación que emplea, fundamentalmente, la gramática, las normas ortográficas y los principios de organización de una redacción, como medio de expresión de ideas en un texto. Todos estos elementos constituyen aspectos claves para la vida profesional de un militar, ya que, durante su carrera, este redacta documentos, siguiendo formatos específicos, que deben ajustarse a los principios de un buen escrito.

La eficacia de la producción de un texto, considerando que estos siempre están enmarcados en una situación comunicativa, va a depender de la decodificación de los subprocesos de la escritura que realice el destinatario. Cabe recordar que, a diferencia de la comunicación oral, la escrita es diferida, esto es, el emisor del mensaje no se encuentra presente, al menos físicamente, cuando se decodifica su mensaje. El lenguaje no verbal, las interjecciones y el silencio, que acompañan un mensaje oral, son sustituidos en la comunicación escrita por otros recursos expresivos. Por lo mismo, se torna mucho más importante que se redacte bien un texto y para esto es necesario ajustarse a las formas escriturales o normas que rigen este proceso. Es por esto que esta actividad debe apoyarse en el trabajo de cada área de

un currículo por competencias, pues desde lo más general, como puede ser la redacción de requerimientos e indicadores, hasta lo más específico, como es la formulación de un aprendizaje esperado o criterios en una pauta de evaluación, necesitan ser claros, coherentes, precisos y adecuados, y así contener todas las cualidades de un buen escrito. Considerar, por ejemplo, que se debe utilizar siempre un registro de habla formal, pues no se acostumbra a escribir como se habla, o utilizar diversos criterios para la organización de las ideas. Esto va a variar, dependiendo del contenido y de los destinatarios, pues es esencial evitar la incompreensión o la ambigüedad de un texto.

En relación al punto anterior, y para trabajar de manera interdisciplinaria la escritura, es necesario saber que, como una manifestación comunicativa, siempre se debe considerar hacia quienes va dirigido nuestro escrito y atender a estructuras lingüísticas que le faciliten el entendimiento de la información. En un currículo por competencias esto se aplica contemplando el contexto de enseñanza-aprendizaje, es decir, en sintonía con el enfoque de todos los miembros de la institución que forman parte activa de este proceso.

Lo anterior justifica el desarrollo comunicativo que puede lograr un alumno que es parte de un sistema educativo por competencias que, si bien se logra mediante un trabajo conjunto, interdisciplinario y constante, es importante seguir reforzando para cultivar su conocimiento y espíritu. Esto no solo se traduce en resultados académicos medibles o cuantificables, ya que su importancia radica en la expresión de la persona como algo permanente y esencial. Un buen manejo del idioma es reflejo también del respeto por nuestras normas, cualidad esencial en todo profesional. Aun en este espacio, es posible promover la educación en valores. Integrarlo en la malla

curricular resulta efectivo si se tiene presente que durante la formación de un estudiante de educación superior, se deben fortalecer sus herramientas comunicativas, pues serán estas las que le permitirán enfrentar todo tipo de situaciones.

Esclarecer y fortalecer el compromiso de algunos planteles de educación superior es uno de los fines adquiridos por esta área durante la época moderna. Formar profesionales competentes, cuyos conocimientos no deben limitarse al manejo de contenidos, sino también al desarrollo de otras áreas del individuo, como lo son el ámbito emocional, moral e intelectual resulta igual de importante. Esto es posible en un currículo por competencias, ya que se trabaja integradamente y en contexto un contenido específico, promoviendo a la vez la comunicación efectiva en los distintos momentos del desarrollo de una clase.

De esta manera, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se promueve la comunicación, ya sea oral o escrita, pues tanto docentes como alumnos utilizan esta herramienta para transmitir sus conocimientos e ideas, a través de instrucciones, exposición de opiniones y argumentos o en el proceso mismo de la retroalimentación. Es un punto relevante, o debiese serlo, para quienes velan por el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

La actividad de la escritura representa además el ejercicio de una serie de procesos cognitivos que permite al hablante, en este caso al alumno, desarrollar diferentes habilidades. Estas pueden utilizarse en otras áreas del saber, de ahí su transversalidad. Escribir bien, es decir, organizar y jerarquizar las ideas, utilizar un vocabulario amplio y una letra legible, entre otros, son herramientas que se potencian y sirven para la trasmisión de conocimiento en otros campos. En el ejercicio

diario de un contexto educativo son muchas las instancias en que se recurre al proceso de la escritura sin reparar en su importancia. Son varias las actividades en que ocurre esto, y es posible evidenciarlo en la escritura y lectura de un texto, bajo cualquier formato, incluso en el uso de herramientas digitales, que también han pasado a ser medios de apoyo en el aula. Por lo mismo, es aun más relevante una comunicación escrita efectiva en un currículo por competencias, ya que así se permite dar fluidez a la información que atraviesa todos los canales de comunicación presentes en la comunidad educativa.

En el caso de la educación superior, son profesores y alumnos quienes sistemáticamente utilizan la escritura como herramienta del saber; sin embargo, es toda la comunidad educativa que hace uso de ella para diferentes funciones. Muchas veces no se atiende a su importancia, salvo cuando algo está “mal escrito”, es decir, cuando presenta faltas graves de ortografía o cuando no hay una exposición clara de las ideas, lo que causa la incompreensión por parte del lector. Es clave entender que como hablante uno se ve representado en lo que escribe, ya sea en el contenido como en la formalidad de aquello que se presenta, por ejemplo, en un documento, un ensayo, un discurso, una carta, una invitación o incluso en una presentación. En todos estos casos, es necesario ajustarse a los criterios de una buena escritura.

CONCLUSIONES

Definir la importancia de la comunicación escrita en cualquier contexto de enseñanza-aprendizaje no es un proceso fácil en estos tiempos, ya que las herramientas tecnológicas han propiciado otro tipo de expresión en donde predomina la economía lingüística y el uso incorrecto de algunos términos. Hoy

en día, el uso va marcando tendencia y crea nuevas pautas en lo que a lenguaje se refiere, muchas veces viéndose afectadas las reglas y normas dictadas para el correcto uso de la lengua y el manejo de un código común.

Por lo tanto, lo que se debe trabajar hoy, de manera enfática, es fortalecer la unificación de una correcta escritura, considerando que es uno de los canales de comunicación más importantes para el ser humano. Su dominio y constante ejercitación propician y garantizan la comprensión de un texto. De esta manera, se mejora un canal de comunicación tan esencial como es la escritura, sobre todo en el ámbito académico y profesional de toda persona, en especial de un alumno, que es parte de una institución de educación superior. Es así como cobra relevancia el hecho de que cada organismo trabaje de manera unificada y transversal la escritura en beneficio directo de toda la comunidad educativa.

Se ha argumentado sobre la importancia de la escritura en la educación de un alumno que aprende en el contexto de un currículo por competencias. Su conocimiento y correcta aplicación resultan fundamentales para garantizar una buena comunicación escrita en el desempeño de funciones, considerando que se trabaja la ejercitación en contexto, es decir, el alumno desarrolla actividades en donde se le plantean desafíos que más adelante, durante su carrera profesional, deberá abordar y resolver. Además, queda en evidencia como es parte importante de la formación de una persona que está inserta en una sociedad que le exige el dominio de un código común, en el que la escritura es fundamental como instrumento de comunicación. Esto, porque si bien en cada sociedad existen los mismos registros de habla, su campo lexical varía de acuerdo con la adquisición de términos que como

sociedad van acuñando a través de los años y que crean, a la vez, su propia identidad lingüística. La unidad de una comunidad de hablantes facilita, entre otras cosas, el desarrollo de relaciones interpersonales y sociales, aspecto clave en el dominio de una serie de habilidades que forman parte de la vida de una persona en sus diferentes etapas. La educación juega un rol trascendental en cada una de ellas, más aun en estos tiempos, cuando la capacitación o perfeccionamiento de un profesional es cada vez más relevante.

BIBLIOGRAFÍA

- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA y REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa.
- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA y REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Ortografía de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa.
- EJÉRCITO DE CHILE, Comando de Educación y Doctrina, División Educación (2011). *Manual Metodología de la Enseñanza Militar MAE-01006*. Segunda edición.
- GÓMEZ, L. y PERONARD, M. (2005). *El lenguaje humano. Léxico fundamental para la iniciación lingüística*. Universidad de Valparaíso: Salesianos.
- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA y REAL ACADE-

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA UNA RETROALIMENTACIÓN EFECTIVA

ROSALÍA CARREÑO GÓMEZ*

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad destacar la importancia de la aplicación de la retroalimentación durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y de manera individual, de tal modo que cada alumno logre establecer en qué punto de su aprendizaje se encuentra, respecto de la meta declarada por el aprendizaje esperado o por los indicadores de desempeño y pueda alcanzarlos.

Esta actividad, aunque no es una tarea fácil, con metodologías apropiadas y planificación del tiempo por parte del docente, para el análisis e inclusión de las mejoras por parte de los propios alumnos, puede constituirse en una de las estrategias metodológicas más efectivas

al momento de verificar los éxitos y/o fracasos de estos, en términos de logros de aprendizaje.

En suma, el escrito describe a través de ejemplos extraídos de la observación de clases y de entrevistas con alumnos, en qué consiste la retroalimentación y cómo se puede aplicar en el aula con buenos resultados, en cuanto a la fijación del aprendizaje como en los resultados académicos.

En definitiva, es una invitación a la reflexión a partir de las propias experiencias de los docentes.

Palabras clave: retroalimentación - feedback - evaluación progresiva.

* *Profesora de Estado de Castellano. Licenciada en Educación. Magíster en Educación, mención Evaluación Educacional. Consultora en Gestión Escolar (Fundación Chile). Actualmente se desempeña como asesora educacional en la Escuela de Ingenieros. (E-mail: liaasesora@gmail.com).*

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA UNA RETROALIMENTACIÓN EFECTIVA

Por años, en el proceso enseñanza-aprendizaje, la *retroalimentación* ha sido aplicada después de la entrega de los resultados de una evaluación sumativa, oportunidad en que los docentes verifican los logros de aprendizaje alcanzados por sus alumnos, en términos de *rendimiento académico*. Según estos, lo que suelen hacer los profesores es comentar las respuestas ideales, pero no siempre le entregan a sus alumnos el detalle de lo que les faltó completar, argumentar o desarrollar ni menos les indican en qué se equivocaron, limitándose a registrar signos de *bueno* o *malo*, sin mayores explicaciones de lo que se esperaba que estos respondieran. Se suma a lo anterior que esta actividad es colectiva y en escasas oportunidades es individual (alumno por alumno), dada la limitación de tiempo que existe para el desarrollo de los contenidos.

En la actualidad, el concepto *retroalimentación* se aplica de manera formativa y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, vale decir, metodológicamente, el profesor monitorea los avances de sus alumnos y les va indicando qué, cómo y por qué deben mejorar sus respuestas, en el entendido de que se busca que todos los alumnos logren aprendizajes relevantes y de calidad y no se limita solo al momento de una evaluación sumativa.

No obstante lo anterior, si se analizan las prácticas educativas de algunos docentes, la tendencia en el aula no es la aplicación de una retroalimentación de calidad o efectiva durante el desarrollo de una clase, sino que más bien es la formulación de preguntas ambiguas, ¿estamos claros?; generales, ¿entendieron?; o subjetivas, ¿les parece difícil?, para indagar si

los alumnos comprenden lo abordado y, más grave aun, estas interrogantes son dirigidas a la totalidad del curso, sin que el docente se percate particularmente de los aciertos y/o desaciertos de cada alumno.

A la luz de la indiscutible importancia que adquiere la *retroalimentación*, por su impacto en el logro del aprendizaje, todo docente debiese reflexionar acerca de sus prácticas educativas, de tal manera de detectar cuándo, cómo y en qué consiste la retroalimentación que da a sus alumnos. En muchas ocasiones, para sondear el aprendizaje, los docentes utilizan expresiones muy generales como ¿listo?, ¡ya!, ¡conforme!, que en rigor no son retroalimentación, y otras frases que tienen la intención de detectar si los alumnos comprendieron o no lo abordado, (¿cómo era entonces...?, ¿quién me podría decir...?, ¿cómo se puede definir?, ¿alguna duda hasta aquí?, ¿consultas?, ¿quién le puede ayudar?), pero que al ser generalizadas no posibilitan detectar los logros y dificultades de manera individual, en cada uno de los alumnos.

La relevancia de la retroalimentación para el logro del aprendizaje en los alumnos ha generado investigaciones y, al respecto, habría que preguntarse cuáles son los factores que más impactan en la mejora de resultados de los alumnos.

Para dar respuesta a la pregunta formulada, tenga en cuenta los siguientes factores que incluyó el estudio publicado por John Hattie,¹ quien investigó, en Nueva Zelanda duran-

1 <http://www.isabelperez.com/aprendizajevisible.htm>.

te 15 años, realizando un trabajo basado en 800 meta-análisis que han supuesto en total 50.000 estudios y una muestra de 80.000 estudiantes, el efecto de las distintas intervenciones en el rendimiento:

- Instrucción directa.
- Objetivos de disciplina.
- Apoyo audiovisual.
- Trabajo de pares.
- Habilidades previas.
- Desafíos/metás.
- Elementos físicos de colegio.
- Calidad de la instrucción.
- Remediales.

- Finanzas.
- Código cultural.
- Retroalimentación.
- Número de asistentes (ayudantes) de los profesores.
- Actitud del estudiante.
- Instrucción programada.
- Agrupación por niveles.
- Aprender a aprender.
- Individualización.

Considerado lo anterior, si se compara la respuesta, esta debiese encuadrarse en los diez factores que dicho estudio declara con mayor incidencia en el rendimiento.

FACTORES CON MAYOR IMPACTO POSITIVO	TAMAÑO DEL EFECTO
Retroalimentación.	1,13
Habilidades previas.	1,04
Calidad de la instrucción (calidad de la planificación de actividades de aprendizaje).	1,00
Instrucción directa.	0,82
Remediales.	0,62
Actitud del estudiante.	0,61
Código cultural.	0,56
Desafíos/metás.	0,52
Trabajo de pares.	0,50
Aprender a aprender.	0,50

De acuerdo a los datos expuestos, no hay duda en la importancia que adquiere la *retroalimentación* cuando se busca que los alumnos alcancen un aprendizaje significativo y de calidad; sin embargo, también los docentes deberían

saber que hay otros factores, de acuerdo al mismo estudio, que presentan un mayor impacto negativo en el logro de buenos resultados y de fijación de aprendizaje, siendo estos los que se presentan a continuación:

FACTORES CON MAYOR IMPACTO NEGATIVO	TAMAÑO DEL EFECTO
Instrucción programada.	0,18
Agrupación por niveles.	0,18
Apoyo audiovisual.	0,16
Individualización.	0,14
Finanzas.	0,12
Objetivos de disciplina.	0,12
Número de asistentes (ayudantes) de los profesores.	0,06
Elementos físicos de colegio.	-0,05

Consecuente con lo anterior, cada docente debiese reflexionar acerca de sus propias prácticas educativas, para determinar qué factores incluye en ellas y si ello se refleja en el aprendizaje y en el rendimiento de los alumnos, en el entendido de que lo que se aprende debiese ser una herramienta útil por largo tiempo o para la vida, mientras que la nota o rendimiento, muchas veces, es consecuencia del estudio *para la prueba* y puede que el conocimiento adquirido se extinga en un futuro cercano.

A partir de los antecedentes comentados y de la experiencia empírica, la práctica docente indica que no es muy frecuente, a nivel de aula, la inclusión de la retroalimentación durante el desarrollo de los contenidos, ya que los tiempos con que cuentan los docentes son acotados y estos privilegian la *evaluación formativa*, que es una retroalimentación de los resultados obtenidos por sus alumnos en alguna actividad o instancia evaluativa, al término de un contenido abordado, a diferencia de la *retroalimentación formativa* (o efectiva), que busca establecer en qué punto del logro del

aprendizaje se encuentra un alumno en particular, para entregarle señales de mejora, monitorear sus avances o logros, a medida que se enfrenta a un aprendizaje, lo que le permitirá al docente avanzar o detenerse, de manera individual y/o colectiva (si hay un alumno que no avanza o si la mayoría del curso no alcanza los indicadores de desempeño, por ejemplo), debiendo este replantear la planificación de su unidad de aprendizaje.

Al respecto, como punto de partida es básico y fundamental que el docente, clase a clase, dé a conocer a sus alumnos el aprendizaje esperado de su unidad, con los correspondientes indicadores de desempeño para la clase, pero más allá de esa declaración, es fundamental explicarlos o comentarlos con ellos, de tal modo que estos tengan claridad acerca de lo que se espera que logren como aprendizaje, al término de la clase o de la unidad, y hacia dónde van en su proceso formativo.

Expuestos los antecedentes iniciales, se hace necesario establecer qué se entiende por *retroalimentación*.

El diccionario de la RAE declara que no existe este concepto (la palabra retroalimentación no está registrada en el diccionario), por lo que se descompuso el término para definir su prefijo *retro*,² que viene del latín y significa “*hacia atrás*”, el que figura con dos ejemplos en su segunda acepción: “*retroactivo, retrotraer*”.

El mismo diccionario define el concepto *alimentar*,³ seleccionándose para efectos del tema la acepción número 4, “*Fomentar el desarrollo, actividad o mantenimiento de cosas inmateriales, como facultades anímicas, sentimientos, creencias, costumbres, prácticas, etc.*”, entendiéndose que la proyección del concepto se hace hacia el logro de aprendizaje.

Por su parte, el Nuevo Diccionario de Términos Docentes define *retroalimentación* como “*ida y vuelta y es, desde el punto de vista social y psicológico, el proceso de compartir observaciones, preocupaciones y sugerencias, con la intención de recabar información, a nivel individual o colectivo, para intentar mejorar el funcionamiento de una organización o de cualquier grupo formado por seres humanos*”.⁴

De lo anterior se podría inferir que una *retroalimentación* se inicia en los contenidos vistos, que son parte de procesos de aprendizaje y que, como tal, deben ser verificados en cuanto a dominio a través del desarrollo de las actividades de los alumnos, por parte del profesor, realizándola oportunamente a cada uno de sus alumnos. Desde esta perspectiva, el máximo de alumnos debiese alcanzar un aprendizaje óptimo y ello debiera estar reflejado en buenos resultados académicos.

En tanto, si se incluye el concepto extraído del idioma inglés, *feedback*,⁵ en algunos contextos, puede significar *respuesta o reacción*.

Si se considera la aplicación del concepto *feedback* en el método de control de sistemas, en el cual los resultados obtenidos de una tarea o actividad son reintroducidos nuevamente en el sistema con el fin de controlar y optimizar su comportamiento, la retroalimentación que haga el docente implicará retomar aprendizajes ya adquiridos y verificar la calidad y/o dominio de estos, por parte de cada uno de sus alumnos.

Conforme a las definiciones anteriores, la retroalimentación se aplica prácticamente a todo proceso que involucre ajuste y autorregulación del procedimiento o funcionamiento de un sistema, vale decir, a nivel aula el docente debiese monitorear los avances de sus alumnos e indicarle qué le falta a cada uno para alcanzar el dominio de los indicadores de desempeño propuestos para la clase.

No obstante lo anterior, para efectos de este artículo se tomará como referencia la siguiente definición: “*La retroalimentación debe ser sobre las cualidades particulares del trabajo de un estudiante, con sugerencias sobre qué puede hacer para mejorar y debe evitar las comparaciones con otros estudiantes*”, extraída de un estudio realizado por Black y Wiliam,⁶ acerca de la evaluación formativa, el que tuvo su punto de partida en la retroalimentación.

Según estos investigadores, el principio central de la *evaluación para el aprendizaje* (EPA) es que “*la evaluación puede mejorar el aprendizaje, por lo tanto, la calidad y naturaleza de la retroalimentación es crucial*”.

2 <http://lema.rae.es/drae/?val=retro>.

3 <http://lema.rae.es/drae/?val=alimentar>.

4 <http://www2.usebeq.edu.mx/siise/procap/ktml2/files/uploads/NuevoglosarioterminosDocentesdic2012.pdf>.

5 <http://www.significados.com/feedback/>.

6 BLACK, P. y WILLIAM, D. (1998) *Inside the Black Box*.

Ellos sostienen, además, que la retroalimentación es más efectiva si se focaliza en los aprendizajes esperados y en los indicadores de logro (o indicadores de desempeño), puesto que esto le permite al alumno comprender el por qué de su éxito o fracaso y tener mayor claridad respecto de lo que debe mejorar.

La retroalimentación de calidad, por tanto, implica que el docente debe planificar tiempo para hablar y reflexionar sobre el aprendizaje logrado y sobre cómo este puede ser mejorado con los alumnos, utilizando dos herramientas válidas para ello: *la evaluación de pares y la autoevaluación*.

Sin embargo, la experiencia de jefes de UTP (Unidad Técnico Pedagógica) indica que los docentes le entregan a los alumnos resultados de evaluaciones sumativas, por ejemplo, sin comentarios que les indiquen el éxito o fracaso alcanzado (lo que está bien y lo que está mal). Lo esperable sería que los orientaran acerca de cómo mejorar su aprendizaje; algunas frases de estímulo que se sugieren son:

- “Su esfuerzo le ha permitido mejorar su redacción; continúe así, apóyese con lecturas y de paso mejora también su ortografía”.

- “¡Bien! Ha logrado demostrar correctamente el procedimiento. ¿Se da cuenta que usted puede?”.
- “Lo felicito, buenas conclusiones: están bien redactadas, son atingentes. Solo le sugiero que agregue un ejemplo o ilustre con alguna fotografía”.

Ejemplos como los anteriores denotan el éxito alcanzado por los alumnos.

En suma, para que la retroalimentación efectivamente contribuya a mejorar el aprendizaje, según los autores mencionados, Black y Wiliam, los alumnos necesitan específicamente saber:

- Dónde están en su aprendizaje (cuánto y qué han logrado).
- Hacia dónde deben avanzar (sus próximos pasos).
- Cómo hacerlo para llegar (qué pueden mejorar).

Lo anterior se puede graficar en la figura que sigue:



FIGURA N.º 1. APORTES DE LA RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA.

De acuerdo a la figura presentada, las orientaciones entregadas en la retroalimentación deben permitir a los alumnos acortar la brecha que hay entre dónde están en su aprendizaje y la meta que quieren alcanzar, por tanto, la retroalimentación es *formativa* cuando se le da a estos el tiempo necesario para reflexionar y responder a estas sugerencias, pues esa es la única forma en que ellos pueden asumir su propio aprendizaje.

A modo de ilustración, a continuación se presentan varias afirmaciones referidas a *retroalimentación*, que se han recopilado entre los docentes observados durante el desarrollo de sus clases, en la Escuela de Ingenieros, las que se pueden agrupar en las siguientes categorías, expuestas por los autores señalados precedentemente:

CATEGORÍA	CONCEPTO = TIPO DE RETROALIMENTACIÓN
A	Positiva.
B	No entrega suficiente información.
C	Formativa y de calidad.
D	Negativa.

Nº	EJEMPLOS DE RETROALIMENTACIÓN	CATEGORÍA
1	Profundice más. ¿Qué tipo de suelo es? ¿Qué tipo de camino se puede construir con este suelo?	
2	¡Bien!	
3	Explique por qué la mezcla de combustible para esta motosierra debe ser 1:50.	
4	¿Qué fórmula debió usar para destruir el árbol indicado, si su madera está verde? ¿Por qué?	
5	Fantástico trabajo, ordenado.	
6	¡Bien hecho!	
7	Explique qué paso. Qué faltó del procedimiento para encender el motor fuera de borda, según el manual del fabricante.	
8	Desarrolle más estas ideas.	
9	Describa, nuevamente, paso a paso, cómo se hace la revisión de niveles en un camión tolva.	
10	Bueno, pero no tan bueno como el de su compañero.	
11	¿Cómo cree que debió haber ensamblado correctamente el cabezal del detector de metales? ¿Por qué?	
12	Debe esforzarse más.	

N°	EJEMPLOS DE RETROALIMENTACIÓN	CATEGORÍA
13	Primer puesto del curso.	
14	Deshaga su nudo y repita el procedimiento, hasta que lo haga correctamente.	
15	Un trabajo completo.	
16	¡¡¡Es lo máximo!!!	
17	¡Obtuvo 10 puntos de 10!	
18	Indique qué integrantes de la tripulación del carro debió mencionar, de acuerdo a lo que observa en la figura.	
19	¡Buen comienzo! Vea y analice el video de su exposición y registre las multillas y cuente las veces que las repite.	
20	¿Qué observó en el video? ¿Cómo se llama técnicamente el fenómeno observado? ¿Qué tipo de explosivos debieron haber empleado para destruir el puente y por qué? Complemente su respuesta.	

Hecho el análisis, las respuestas por categoría serían:

CATEGORÍA	CONCEPTO DE RETROALIMENTACIÓN	N.º DE RETROALIMENTACIÓN
A	Positiva (celebra el trabajo del alumno, pero no informa exactamente qué hizo bien).	2 – 5 – 6 – 13 -15 – 16 y 17.
B	No entrega suficiente información.	8 y 12.
C	Formativa y de calidad (el alumno recibe guías de cómo mejorar su trabajo).	1 – 3 – 4 – 7 – 9 – 11 – 14 – 18 – 19 y 20.
D	Negativa (descalifica al alumno).	10

De acuerdo con los ejemplos señalados, se puede sostener que la retroalimentación tiene un gran efecto sobre los alumnos y sus aprendizajes, el que puede ser positivo o negativo, según los mensajes que entregue.

Un ejemplo de ello es lo declarado por Enrique Chauv:⁷ “¡Ese dibujo es infantil!, me dijo

7 Enrique Chauv es profesor asociado en el Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes

en Bogotá, Colombia. Es Doctor en Educación de la Universidad de Harvard, con Maestría en Desarrollo Humano, Riesgo y Prevención de la Universidad de Harvard y Maestría en Sistemas Cognitivos y Neuro-nales de la Universidad de Boston. Es además Físico e Ingeniero Industrial de la Universidad de los Andes. Dirige el grupo de investigación Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia, clasificado en categoría A en Colciencias. Ha liderado diversas investigaciones y proyectos relacionados con el desarrollo de la agresión, la intimidación escolar (bullying), la prevención de la violencia y la educación para la convivencia. Es coautor

mi profesora de trabajos manuales. Ese es uno de los recuerdos más claros que tengo de mi vida en el colegio. Recuerdo que el dibujo no era bonito. De hecho, yo nunca tuve aptitudes para el arte. Pero en este caso, recuerdo que me había esforzado mucho e inclusive me sentía inspirado al hacer ese cuadro. Pero lo que sentí (y de nuevo lo siento al recordarlo), fue rabia y humillación. ¡Nunca volví a pintar!”.

De acuerdo al ejemplo anterior, los profesores deben estar conscientes de lo determinante que son sus mensajes de retroalimentación, sean estos verbales, no verbales o escritos. Por el contrario, la retroalimentación de buena calidad eleva la autoestima y el rendimiento, ya que la imagen que los alumnos tienen sobre sí mismos como aprendices es aprendida, por ello es fundamental que los docentes tengan cuidado, discreción y tino, al momento de retroalimentar a un alumno.

Este mismo experto, a raíz de su propia experiencia sostiene que “una evaluación del profesor en términos como *esto está mal*, tiene el riesgo de ser recibida por algunos alumnos como *yo soy malola para esto*, lo cual puede llevar a que pierdan interés por el tema. Otros, en cambio, pueden rechazar la evaluación con mecanismos de defensa del estilo: *lo que pasa es que no le caigo bien al profesor*. En cambio, el comentario a ese alumno podría presentarse como *esto podría mejorar aquí*. Así, es más probable que este no lo tome como un ataque personal a sus capacidades, sino que le preste más atención al contenido de la retroalimentación, a qué es lo que específicamente podría mejorar. Además, con

de los libros *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas* y *La formación de competencias ciudadanas* y, además, de diversas publicaciones para revistas académicas especializadas. Actualmente lidera académicamente el programa multi-componente Aulas en Paz.

un cambio así de simple se le está diciendo implícitamente: *yo creo que usted sí puede hacerlo*”⁸.

Agrega, además, el autor aludido precedentemente, que “en un estudio con niños y niñas de transición, Carol Dweck y Melissa Kamins, de las universidades de Stanford y Columbia, confirmaron que dar retroalimentación negativa sobre la persona (estoy decepcionado de ti), lleva a que los estudiantes se sientan muy mal cuando encuentran nuevas dificultades y desistan fácilmente. Sorpresivamente, también encontraron bajos niveles de perseverancia ante la dificultad entre aquellos que recibían retroalimentación positiva sobre ellos como personas (estoy muy orgulloso de ti). En cambio, los que recibían retroalimentación dirigida hacia el proceso que llevaron, fuera negativa (quizás puedas pensar en otra manera de hacerlo) o positiva (encontraste una buena manera de hacerlo, ¿puedes pensar en otras maneras?), persistían mucho más cuando hallaban dificultades. Además, eran los que más disfrutaban de realizar las tareas, inclusive cuando les estaba costando trabajo”.

En definitiva, la retroalimentación efectiva es específica a cada alumno (no es comparativa entre alumnos) y es descriptiva más que evaluativa, puesto que lo que se espera con una buena retroalimentación es que el alumno reaccione reflexivamente, ya que desde la perspectiva de los fundamentos de la evaluación para el aprendizaje (EPA), se debe promover la idea de que todos tienen áreas para perfeccionar; su énfasis está en el esfuerzo más que en la aptitud y como retroalimentación debe robustecer la confianza en las posibilidades de cada alumno, entregándole un mensaje claro de que todos pueden

8 <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulo-162349.html>.

mejorar. Desde esta perspectiva, lo cognitivo se enlaza con lo conductual.

Al integrar las opiniones de los expertos del tema, entre las principales recomendaciones para aplicar una retroalimentación formativa, se pueden mencionar las siguientes:

- Presentar a los alumnos los indicadores de desempeño.
- Entregar una rúbrica o instrucciones, antes de iniciar una tarea.
- Verificar que los alumnos tengan claro qué es lo que tienen que lograr.
- Entregar retroalimentación solo en relación a los indicadores de desempeño y al aprendizaje esperado; no agregar otros elementos que no hayan sido considerados según programa o contenidos.
- Hacer conversaciones, preguntas y sugerencias sobre cómo mejorar.
- Enseñar a los alumnos a desarrollar habilidades de retroalimentación, a través del modelaje para que, más adelante, ellos puedan retroalimentar a sus pares.
- Usar la retroalimentación oral durante los procesos de trabajo independiente de cada alumno, focalizando en las metas individuales.
- Evitar pérdidas de tiempo con retroalimentación inútil, ya que puede reforzar el fracaso cuando es muy benevolente, muy vaga, muy crítica, excesiva o muy tardía.

TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN

En cuanto a los tipos de retroalimentación se encuentra la *oral* y la *escrita*. La primera se

realiza durante la clase o actividad, es personal e inmediata como también interactiva (de ida y de vuelta), mientras que la escrita se emite después de completar un trabajo y consiste en un comentario que queda registrado.

En síntesis, la retroalimentación que realiza el profesor se hace durante el proceso y es oral, informal e interactiva y logra reacciones inmediatas. La escrita, en tanto, es poco frecuente, puesto que requiere de mucho tiempo y demanda un trabajo más acucioso de parte del profesor.

En general, se recomienda que el procedimiento para realizar una retroalimentación de calidad considere lo siguiente:

1. Realzar los éxitos: encontrar en el trabajo de cada alumno dos o tres logros que se refieran al aprendizaje esperado o indicador de desempeño.
2. Identificar un aspecto que cada alumno pueda mejorar como paso siguiente (no necesariamente lo peor del trabajo).
3. Escribirle a cada alumno un estímulo para mejorar. Tener en cuenta que existen tres niveles de estímulos relacionados con la cantidad de ayuda que necesitan los distintos alumnos. De menos a más ayuda, los estímulos son: *recordatorio*: recordar el aprendizaje esperado y el indicador de desempeño; *paso siguiente*: indicar las acciones que puede realizar el alumno para avanzar o hacer preguntas que le permitan aclarar sus ideas y comprender sus errores; *dar ejemplos*: mostrar al alumno con ejemplos concretos cómo pueden mejorar su trabajo.
4. Dar tiempo: planificar un tiempo de la clase para que los alumnos lean los comentarios entregados, los comprendan y realicen los cambios que les permitan mejorar el trabajo.

Por otro lado, en el sitio “educarchile.cl” se encuentra la definición de *feedback* o *retroalimentación* que se refiere a un proceso de comunicación y ajuste de resultados.

En el mismo sitio, figuran las siguientes recomendaciones para que el *feedback* sea útil y efectivo, de acuerdo con las características de este:

CARACTERÍSTICA	FUNDAMENTO
Oportuno	La retroalimentación necesita ser dada lo más pronto posible después de alguna evaluación o de la entrega de una tarea, para que ella sea recibida cuando todavía le sirva al alumno y para que este considere las sugerencias de su profesor en lo que debe mejorar o terminar, ya que de lo contrario llegaría de manera tardía y lo más probable es que el trabajo ya esté terminado (o a punto de finalizar), por lo que el <i>feedback</i> resultará irrelevante para su trabajo actual y no generará una actividad apropiada de aprendizaje adicional, con buenos resultados.
Frecuente	Para que sea útil para el alumno, este debe entregarse de manera sistemática, puesto que un <i>feedback</i> único, aunque sea detallado sobre un trabajo extenso, tipo ensayo o una tarea de diseño, después de muchas semanas de estudio difícilmente contribuirá a un mejor aprendizaje y a una superación de los errores o en la anulación de imprecisiones.
Coherente	Debe alinearse con el aprendizaje esperado e indicadores de desempeño, así como también con los criterios de evaluación y con las especificaciones de las tareas evaluadas. Adicionalmente, debe hacer referencia a criterios de evaluación preestablecidos y precisos para mayor claridad del alumno.
Claro	Debe tener mensajes entendibles, legibles y para ello, es importante considerar la forma en que los alumnos comprenden e interpretan los mensajes del <i>feedback</i> y no solo la forma en que usualmente se informa de los resultados. A menudo, los alumnos se quejan de que los comentarios devueltos en su trabajo son crípticos y que no les ayudan a mejorar su rendimiento. Los que lo han hecho bien, están igualmente frustrados, si no saben por qué y no saben cómo mantener el logro de una alta calificación. Por ejemplo, el comentario “excelente ensayo” no es útil, a menos que el alumno comprenda por qué resultó “excelente” su ensayo. La idea es que los profesores aclaren a los alumnos con los términos usados en sus comentarios y no que supongan que estos conocen sus significados.
Registrable	Es recomendable que la retroalimentación quede registrada en un comentario escrito, visual o de audio, para que el alumno pueda volver a revisar lo comentado y pueda introducir las mejoras correspondientes.

9 <http://www.educarchile.cl>

CARACTERÍSTICA	FUNDAMENTO
De crítica constructiva	Los alumnos tienden a ser más receptivos a las sugerencias de mejora si se expresan en términos constructivos, por lo que deben evitarse las frases muy condescendientes o excesivamente negativas, por lo que se sugiere ligar toda crítica a sugerencias positivas, para ayudar a motivar a los alumnos.
Modificable en prealimentación, feedback en feedforward.	Esto significa que, a pesar de que la retroalimentación es tradicionalmente de carácter retrospectivo, también se puede utilizar para mejorar el aprendizaje o el desempeño en <u>futuras ocasiones</u> . Esta condición particular se relaciona directamente con posteriores actividades que el alumno puede llevar a cabo de mejor manera.

CUADRO N.º 1. RECOMENDACIONES PARA QUE EL FEEDBACK SEA ÚTIL Y EFECTIVO (ADAPTACIÓN DE LA AUTORA).

Fuente: educarchile.cl

Refuerzan lo anterior las interpretaciones que hacen los alumnos de los comentarios emitidos por sus profesores:

COMENTARIO DEL DOCENTE	COMENTARIO DEL ALUMNO
Desarrolla más tus ideas.	Los profesores esperan que uno sepa qué quiere decir. Sería bueno que escribieran cómo puedo mejorar mi trabajo.
Buen trabajo.	“Bueno” no ayuda mucho. En realidad piensa que no está muy bueno. Me gustaría que me dijera la verdad. Si me saco un “bueno”, no sé qué tuve de “bueno”.
Debes esforzarte más.	Recibo hartos “esfuérzate”, pero no me ayuda a mejorar.

El desafío que plantea, entonces, para los docentes, la inclusión de la retroalimentación durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje es cómo motivar a los alumnos para que la consideren en un mejor logro del aprendizaje y/o en la mejora de sus resultados académicos. Al respecto, se plantea la aplicación de la *evaluación progresiva* (enfoque progresivo o continuado).

Desde esta perspectiva, el profesor puede escoger un conjunto de aprendizajes complejos y fundamentales de su unidad de aprendizaje y trabajarlos a través de una actividad de aprendizaje *–la misma–* que progresa a lo lar-

go del desarrollo de la unidad, instancia en la que los alumnos entregan varias veces una versión de la tarea o trabajo para que sea evaluada por el profesor, para recibir feedback respecto a ella, pero con énfasis en la entrega siguiente, más que en el desempeño pasado, vale decir, entregándole las pautas de lo que debe mejorar o corregir. En cada entrega, el profesor puede poner una calificación, pero cada vez esta nota reemplaza a la anterior, o bien, cada calificación tiene una ponderación mayor que la anterior en la evaluación de la unidad de aprendizaje. En esto consiste el clásico ejercicio de la escritura y reescritura, pero también puede llevarse a cabo en actividades

de laboratorio, proyectos de investigación, proyectos de intervención fuera de la escuela, resolución de problemas, análisis de casos, desempeños en idiomas extranjeros, presentaciones orales, debates, etc.

Con este enfoque, la retroalimentación, idealmente, se trabaja en situaciones dialogantes, conversaciones entre pares y entre el alumno y el profesor, las que favorecen la apropiación de los estándares de desempeño esperado, los criterios de evaluación, el concepto y nivel de calidad que se espera reconozcan los alumnos en sus propios trabajos.

CONCLUSIONES

La *retroalimentación* fue el punto de partida para una investigación referida a la evaluación formativa, que efectuaron los autores Black y Wiliam, quienes promovieron la *evaluación para el aprendizaje* (enfoque actual y no *del aprendizaje*, que es el enfoque antiguo o tradicional), que tiene como principio fundamental que “*la evaluación puede mejorar el aprendizaje*”, por lo que la *calidad y naturaleza* de la retroalimentación es fundamental.

Una cuestión importante sobre la retroalimentación es que sea manejable en los tiempos del profesor. Se recomienda comenzar por elegir en qué tipo de trabajo y en qué momento se va a retroalimentar con comentarios (del tipo oral o escrito). Además, es importante recordar que la retroalimentación de calidad no es solamente escribir un comentario, sino que aplicar los distintos tipos de retroalimentación, de acuerdo a los diferentes propósitos. Esta incluye retroalimentación oral, revisión de tareas cumplidas, identificación de aciertos y errores (visto bueno y cruz), identificación de logros usando rúbrica, evaluación de pares y autoevaluación.

Entregar una retroalimentación solo al finalizar un proceso (un trabajo, una unidad, etc.), da pocas oportunidades a los alumnos para mejorar. Es necesario pensar en la posibilidad de retroalimentar durante el proceso y para ello se requiere de tiempo y organización de las actividades.

En suma, para entregar una retroalimentación formativa y de calidad será necesario:

- Relacionar la retroalimentación con el aprendizaje esperado e indicadores de desempeño, para que los alumnos sepan a dónde deben llegar o qué se espera que ellos logren al término de la clase o de la unidad de aprendizaje.
- Identificar en qué ha tenido éxito cada alumno.
- Colocar una meta para mejorar.
- Mostrar cómo y dónde se puede mejorar.
- Dar tiempo para hacer mejoras.
- Emitir comentarios comprensibles para el alumno.

Por último, se propone el análisis de los siguientes casos para justificar la innegable importancia de la retroalimentación:

Caso N.º 1: Constructora de Pedro.

Pedro supervisa los trabajos al final de la jornada y entrega un puntaje a los trabajadores que lo hicieron mejor, el que acumulan; a su vez, anota a los trabajadores que cometieron errores, para sancionarlos.

Caso N.º 2: Constructora de Juan.

Juan les pide a los trabajadores que vayan evaluando su trabajo en el proceso y realicen co-

rrecciones. Revisa a mediodía: felicita avances y muestra errores, dándoles indicaciones de cómo corregir. Vuelve a evaluar trabajo corregido.

Realizado el análisis, ¿a cuál de las dos constructoras contrataría usted?

Si su respuesta es *la de Juan*, ¡felicitaciones, ha internalizado el concepto de retroalimentación!

BIBLIOGRAFÍA

BLACK, P. y WILLIAM, D. (1998). *Inside the black-box: Raising standards through classroom assessment*.

<http://www.isabelperez.com/aprendizajevisible.htm>. Fecha de consulta: abril de 2015.

<http://lema.rae.es/drae/?val=retro>. Fecha de consulta: abril de 2015.

<http://lema.rae.es/drae/?val=alimentar>. Fecha de consulta: abril de 2015.

<http://www.significados.com/feedback/>. Fecha de consulta: abril de 2015.

[https://books.google.cl/books?id=_hDy-5KOr08C&printsec=frontcover&dq=profesor](https://books.google.cl/books?id=_hDy-5KOr08C&printsec=frontcover&dq=profesor+black+y+profesor+dylan+wiliam)

[+paul+black+y+profesor+dylan+wiliam&hl=en&sa=X&ei=2zRjVYiZFrCOsQT1hIP4Cg&ved=0CCUQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false](http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162349.html). Fecha de consulta: abril de 2015.

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162349.html>. Fecha de consulta: abril de 2015.

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217565>. Fecha de consulta: abril de 2015.

<http://es.slideshare.net/MaitIbarra/retroalimentacin-efectiva>. Fecha de consulta: abril de 2015.

<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ElUsoDeInstrumentosAlternativosEnLaEvaluacionDeELE-4896394.pdf>. Fecha de consulta: abril de 2015.

Nuevo glosario de términos para Docentes, Directivos y Asesores Académicos de Educación Básica. Disponible en: <http://www2.usebeq.edu.mx/siise/procap/ktml2/files/uploads/NuevoglosarioterminosDocentesdic2012.pdf>. Fecha de consulta: abril de 2015.

www.rae.es. Fecha de consulta: abril de 2015.

METODOLOGÍA PARA ENSEÑAR CANTO MILITAR EN LA ESCUELA DE SUBOFICIALES DEL EJÉRCITO

JORGE GALAZ INOSTROZA*

RESUMEN

El presente artículo tiene por finalidad dar a conocer la metodología de enseñanza-aprendizaje del canto militar, en el marco de la investigación realizada para la obtención del título de profesor militar de escuela durante el año 2014, para ser aplicada a partir del año 2015.

El canto militar en la Escuela de Suboficiales es un desempeño relevante en la formación del clase; estos cantos e himnos se evalúan en la revista de reclutas; sin embargo, no existía una metodología adecuada en la programa-

ción de algún módulo o unidad de aprendizaje que desarrollara estas habilidades en los futuros clases de Ejército.

Además, cabe señalar que es de suma importancia para todo militar conocer la historia de los himnos y cantos militares, sus autores y compositores, ya que este conocimiento debe estar inserto en la formación valórica y cultural de este profesional.

Palabras clave: adoctrinamiento - canto militar - metodología de enseñanza-aprendizaje - tradiciones militares.

* *Sargento Segundo. Músico instrumentista, perteneciente a la Banda Instrumental de la Escuela de Suboficiales del Ejército. Profesor Militar de Escuela. Director del Coro de la Escuela de Suboficiales. (E-mail: mariachisondeguerrero@hotmail.com).*

METODOLOGÍA PARA ENSEÑAR CANTO MILITAR EN LA ESCUELA DE SUBOFICIALES DEL EJÉRCITO

CONTEXTO DEL CANTO MILITAR EN LA ESCUELA DE SUBOFICIALES

Históricamente los himnos y cantos militares han propendido a fortalecer la moral de la tropa, estos motivan el *espíritu de cuerpo*, definido como: *“Afecto común. Aquel que, sin caer en corporativismos, deben sentir todos los soldados por la unidad a la que pertenecen y sus integrantes, que lleva a trabajar armoniosamente y en comunidad de propósitos y fines”*.¹ Es así que la camaradería y la cohesión son parte importante de la tradición del Ejército y están enraizados en su historia.

El canto militar en la Escuela de Suboficiales es un requerimiento en la formación del clase, y como tal se evalúa en la revista de reclutas,² es indudable su importancia para la doctrina y la conservación del acervo cultural del Ejército; sin embargo, no existía, desde el punto de vista formal, una metodología adecuada para el desarrollo de esta competencia en los futuros clases de Ejército.

Cabe señalar que es de suma importancia para todo militar conocer la historia de los himnos y cantos militares, sus autores y compositores, ya que este conocimiento debe estar inserto

en la formación cultural de este profesional de las armas.

Como instituto matriz, la Escuela de Suboficiales del Ejército tiene por misión y función principal la formación integral de sus alumnos, obedeciendo al mandato del Art. 24 del Reglamento de Educación de las Fuerzas Armadas, el que establece la formación y preparación de los futuros clases de la Institución y considera una preparación académica, profesional-militar y valórica.

Junto con las escuelas de armas, servicios y especialidades, la Escuela de Suboficiales del Ejército tiene por objetivo formar jóvenes con conocimientos técnico-profesionales sólidos en el ámbito valórico y de tradición militar.

La Escuela de Suboficiales del Ejército hizo una readecuación del programa de adoctrinamiento e implementó una metodología para la entrega de nuevos contenidos de canto militar a los futuros clases de Ejército durante su primer año de formación común y, además, implementó una guía metodológica con el uso de un recurso audiovisual diseñado para apoyar la enseñanza-aprendizaje del canto militar.

La instrucción de canto que se realiza en el período de adoctrinamiento básico en la Escuela de Suboficiales, es de responsabilidad de los instructores que se desempeñan en las compañías de alumnos, siendo principalmente los comandantes de escuadra los encargados de

-
- 1 EJÉRCITO DE CHILE (2006). *Ordenanza General del Ejército*. R.A.(P) 110-A. Pp. 66 y 67.
 - 2 Orden para la Revista de Instrucción de Adoctrinamiento y Ejercicios de Escuela (2014) Escsof Jefest (R) N° 3750/01/S/D

realizar la enseñanza de los himnos y cantos militares, al no existir una adecuada metodología de enseñanza-aprendizaje, a través del tiempo las melodías y letras de los cantos e himnos se han desvirtuado y deformado.

“Al respecto, es el instructor quien tiene la responsabilidad de educar a su personal; al decir instructor nos referimos a todos aquellos que están dedicados íntegramente a la enseñanza”.³

Una instrucción de canto realizada en buena forma a los alumnos por medio de una adecuada planificación horaria transversal, ahorraría tiempo y desgastaría menos al personal durante las preparaciones para ceremonias, donde se deben corregir entonaciones y fraseos de los cantos e himnos militares. Toda habilidad, competencia o destreza adquirida, asimilada e internalizada por los alumnos de la Escuela de Suboficiales del Ejército durante su período de formación, al salir estos egresados se transmite a sus instruidos, por tanto, al aprender mal un canto o himno militar lo enseñarán de mala forma y con una melodía o letra desvirtuada.

Cuando se entonan los cantos e himnos militares, se oyen melodías y letras muy diferentes de las que deberían oírse originalmente, estas están impresas en el reglamento R.A. (P) 112-A (I) “Reglamento Administrativo Himnos, Marchas y Canciones Militares del Ejército”, el que establece claramente la melodía correcta que se debe entonar, ya que estas están indicadas en el reglamento anteriormente citado, pero el personal de instructores no sabe leer partituras musicales, porque estos contenidos no les son entregados en su período de formación como alumno.

En ceremonias oficiales realizadas en el instituto, durante las preparaciones, generalmente se realizan correcciones cuando la unidad de formación entona el himno nacional, ya que hay errores de dicción que traen los alumnos desde sus establecimientos educacionales de enseñanza básica y media y cabe mencionar que la mayoría de los alumnos no entiende la letra del himno patrio, ya que tiene una forma muy particular en la escritura de su letra, esto produce errores en los tiempos de conjugaciones de los verbos y se pronuncian consonantes que no están escritas en su letra original “1°.- *El texto está escrito en forma de hipérbaton, técnica literaria que desordena las palabras de una frase sintáctica, para calzarlas con la métrica poética. Esto ocurre cuando la poesía debe regirse bajo normas estrictas de un modelo preexistente*”.⁴

Durante el período básico de adoctrinamiento, los alumnos reciben instrucción de combate, ejercicios de escuela y también se incluye la enseñanza de cantos e himnos militares, los que no poseen un formato de enseñanza-aprendizaje, ya que no existe una planificación dentro de un módulo o unidad para la entrega de estos contenidos.

Gran parte de la instrucción de canto se realiza durante el período básico de adoctrinamiento, mientras el instituto se encuentra en campaña; por tanto, no hay personal de la banda instrumental que apoye a los instructores con la entonación correcta de los cantos e himnos militares que se deben enseñar. En el período de campaña, el instructor tiene poco tiempo disponible para enseñar canto a

3 EJÉRCITO DE CHILE (2009). Manual Adoctrinamiento MDIE-80001, p. 15.

4 Himno Nacional de la República de Chile, Antología de Versiones Vocales e Instrumentales, División de Cultura MINEDUC, Sociedad Chilena del Derecho de Autor, SCD. 2000, p. 6.

los alumnos y muchas veces no está seguro de la melodía y letra que tienen originalmente; además, este personal no sabe leer las figuras musicales impresas en el reglamento de canto, y no existe una cartilla o un apoyo de audio para realizar la instrucción.

Los futuros clases de Ejército, recién ingresados al instituto, no tienen nociones básicas de canto, apertura, respiración, colocación de la voz y uso del diafragma; si a esto se agrega lo mal que modulan los chilenos, es obvio que las letras de los cantos no se pronuncian correctamente. *“El habla de Chile se considera incorrecta principalmente por razones de tipo léxico, como el uso excesivo de modismos y ‘palabras inventadas’, es decir, que no aparecen en el diccionario”*.⁵

El personal que generalmente realiza la instrucción de canto a los futuros Clases desconoce el uso del músculo diafragmático y las técnicas de educación de la voz. *“Es una técnica que permite el mayor rendimiento de la voz con el mínimo esfuerzo vocal”*,⁶ por lo tanto dañan sus cuerdas vocales y al desconocer estos métodos de canto, tampoco saben enseñar a sus instruidos cómo usarlas. Los instructores desconocen las técnicas de proyección del sonido a través de los resonadores naturales del cuerpo y no las enseñan, esto lleva a los alumnos a levantar la voz más de lo normal, dando gritos para conseguir un mayor volumen en el sonido consiguiendo con esto, finalmente, que se desentone

la melodía inicial y original del himno o canto que se está interpretando. La importancia de conocer estas técnicas vocales nace de la necesidad de lograr una proyección fuerte y clara de la voz, ya que los militares usan constantemente la voz en el desarrollo de sus actividades cotidianas, ya sea dando órdenes a viva voz, haciendo conferencias, cantando, etc.

*“Toda persona que debe usar preferentemente su voz en el desempeño de su trabajo es un profesional de la voz: cantantes, locutores, profesores, predicadores, conferenciantes, militares, etc.”*⁷

LA IMPORTANCIA DEL CANTO MILITAR EN EL EJÉRCITO

En el ámbito de las tradiciones militares está incorporado el ceremonial militar y en la mayoría de sus actividades se entonan himnos y cantos militares, elementos que constituyen sin duda un gran aporte psicológico y que tienen por objetivo reforzar el espíritu de cuerpo de una unidad, como también la moral de la tropa, acrecentando el amor a la Institución y a la patria, elementos que son fundamentales en la formación de un militar ya que constituyen un aporte al enriquecimiento vocacional del personal que integra la Institución.

El Ejército participa en variadas ceremonias de carácter oficial durante el año calendario, estas están dentro del marco de las tradiciones del Ejército y del país, por lo tanto los alumnos y soldados que conforman las unidades de formación que participan en estas ceremonias o actividades protocolares, deben entonar los himnos y cantos propios de la ceremonia que se está conmemorando o celebrando, ya que

5 La Segunda Online – Estudio: Chilenos creen que son los que peor hablan castellano. Disponible en: <http://www.lasegunda.com/Noticias/CulturaEspectaculos/2012/10/792959/Estudio-Chilenos-creen-que-son-los-que-peor-hablan-castellano>

6 MUSSIETT, Salomón (1975). *Texto guía Introducción a la Dirección Coral*. P. 15.

7 *Ibidem*.

esta actividad realza la emotividad del ceremonial militar y recuerdan hechos históricos. Se hace mención que el Manual de Adoctrinamiento hace referencia y define los elementos psicológicos como: *“Las tradiciones ligadas al territorio, la sociedad y su lenguaje que, entre otras, son:*

- *Históricas.*
- *Religiosas.*
- *Intelectuales.*
- *Artísticas.*
- *Populares”*.⁸

Los cantos están fuertemente ligados a la historia militar, estos resaltan los hechos históricos mediante sus letras, las que narran pasajes brillantes de nuestra historia. *“Los himnos del Ejército están enraizados con su historia y los hechos heroicos y gloriosos son recordados, entre otras formas, por sus letras vibrantes de fervor patriótico”*.⁹

HACIA UNA NUEVA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DEL CANTO EN EL EJÉRCITO

Durante el año 2014 se realizó una memoria que expuso los principales problemas detectados en la enseñanza-aprendizaje de los cantos e himnos militares a los futuros clases en la Escuela de Suboficiales y se realizó una propuesta metodológica para la entrega de estos contenidos, la que se puso en ejecución a partir del año 2015.

Obedeciendo a la pregunta directriz general de la investigación realizada, “¿De qué forma podemos enseñar adecuadamente

los himnos y cantos militares a los futuros clases de Ejército?” se propuso insertar en la Tarea N°4 de la Unidad de Aprendizaje N°1 “Adoctrinamiento”, el siguiente contenido: “Himno nacional, cantos e himnos militares tradicionales”, los que serán evaluados durante la Revista de Reclutas, mediante una Escala de Apreciación Numérica de Nivel Taxonómico “Aplicación”, la que permite una mejor evaluación en el logro de los aprendizajes (Anexo N.º1), midiendo los siguientes contenidos:

- Modulación: claridad en la pronunciación de la letra.
- Entonación: melodía original y reglamentaria.
- Fraseo: interpretación de las frases melódicas en forma homogénea por el conjunto (sección).
- Ritmo: velocidad con la que se interpretan los cantos e himnos militares (108 negras por minuto, idealmente).
- Intensidad sonora: volumen y fuerza con la que se interpretan los cantos e himnos militares.
- Respiración: forma de aprovechar las pausas para respirar adecuadamente llenando de aire el diafragma, sin levantar los hombros.
- Postura: posición de descanso reglamentaria con fusil para el canto.

Al comenzar la instrucción de canto se deben realizar ejercicios de relajación, al igual que los deportistas, esto ayuda al ejecutante del canto a relajar los músculos que se emplearán durante su ejecución.

8 EJÉRCITO DE CHILE (2009). Manual Adoctrinamiento MDIE-80001 p. 19-1

9 EJÉRCITO DE CHILE (1986). Reglamento Administrativo Himnos, Marchas y Canciones Militares del Ejército. R.A. (P) 112-A (I).

- a) Posición de canto: los militares emplean la posición de descanso para cantar, ya sea con o sin armamento (fusil). Esta posición no es muy diferente de la que se emplea en el canto coral.

*“La correcta posición permite una correcta respiración y emisión vocal y constituirá parte importante en el efecto general de la buena interpretación de la música”.*¹⁰

Es importante que el cuerpo no esté encorvado y el peso bien repartido en ambos pies. Se debe *evitar* cantar en posición firme.

“Cuando se está de pie, el peso del cuerpo debe estar repartido convenientemente en ambos pies.”

*La actitud y expresión del cuerpo debe ser tal que indique estar alerta y listo; la expresión del rostro debe indicar expectativa acerca de lo que se le pedirá”.*¹¹

- b) Texto o letra: una vez que el alumno cuenta con el texto o letra del canto o himno que se entonará, el instructor hará una revisión y corrección de posibles anotaciones o palabras que estén mal impresas o anotadas erróneamente. Ya revisada la letra, se comienza *“recitando los textos con el ritmo de la frase, repasando las partes de mayor dificultad...”*¹² pero sin darle entonación musical, con esto se asegura un fraseo homogéneo y modulación clara una vez que se le agrega la entonación (melodía). Este procedimiento se debe realizar unas dos o tres veces antes

de comenzar con la enseñanza de la melodía.

El instructor procurará ir avanzando por versos, corrigiendo posibles equivocaciones, deteniéndose y repasando si es necesario alguna oración, verso o frase en la que los futuros clases de Ejército pronuncien consonantes tales como “s”, “n” o formas verbales que no correspondan manteniendo especial cuidado en la enseñanza del himno nacional, el que está escrito en segunda persona y muchas veces se tiende a cantar su letra en tercera persona singular como por ejemplo:

“Puro Chile es su cielo azulado...”
 Donde corresponde decir:
“Puro Chile es tu cielo azulado...”

Cabe mencionar que se debe lograr un “entendimiento” de la letra de cada canto o himno ya que si el cantante comprende lo que está cantando, asimilará de mejor forma el texto de la obra interpretada.

- c) Melodía o música del texto: se debe comenzar a enseñar por frases la melodía, con poco volumen al principio; esto ayudará al conjunto a oírse con mayor claridad entre sí.

*“Cada cantante debe tratar de hacer oír su voz sin dejar de oír las voces restantes”.*¹³

USO DEL DIAFRAGMA Y PROYECCIÓN DE LA VOZ

- a) Diafragma: *“es un músculo abombado, que nos puede recordar a un paracaídas y que separa la cavidad torácica (donde se encuentran los pulmones) con la cavidad abdomi-*

10 MUSSIETT, *op cit.*, p. 23.

11 *Ibidem.*

12 *Ibidem*, p. 24.

13 *Ibidem*, p. 23.

nal (donde se encuentran los intestinos, el estómago...)”.¹⁴

Para lograr una buena potencia en la voz, se recomienda la inspiración profunda, bloqueo, inspiración violenta y total.

Al inspirar haciendo bajar el diafragma se deben apoyar las manos bajo las costillas flotantes y la parte inferior del abdomen. Luego bloquear el aire y posteriormente expirar sin bajar las costillas.

- b) Proyección de la voz: el sistema o aparato de fonación tiene por función aportar aire para la producción de la voz. Es importante cuidar la garganta del frío y se deben evitar bebidas frías, teniendo presente también abrigar la garganta y evitar respi-

rar por la boca cuando las temperaturas ambientales son bajo los 0 °C.

- Sistema de emisión: el principal órgano de emisión del sonido es la laringe, ahí se encuentran las cuerdas vocales, las que “son dos repliegues de la laringe formados por una parte elástica y otra muscular. Están unidas e insertas en la cara interna del cartílago tiroideos. Van horizontales. Se tocan en línea media. Su trabajo consiste en acercarse hacia el centro y estirarse y contraerse; los ventrículos de Morgagni son excavaciones en las paredes interiores de la laringe”.¹⁵
- Sistema de resonancia: cavidades del cráneo, tales como senos faciales, huecos nasales, cavidad bucal, la laringe y la caja torácica.

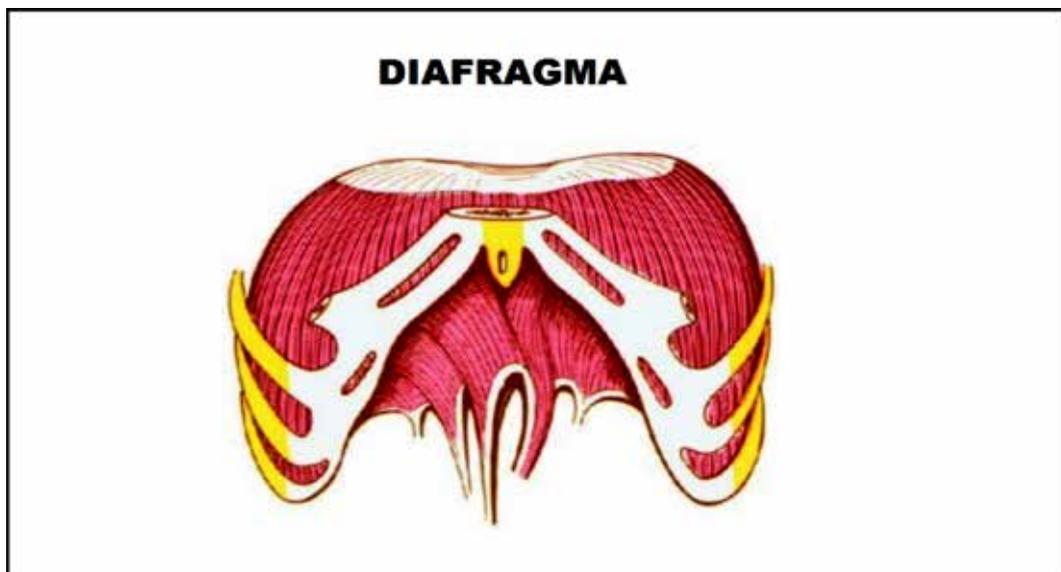


IMAGEN N.º I. EL DIAFRAGMA.

14 GROWL EXPERIENCE - El diafragma: un músculo indispensable para cantar. Disponible en: <http://growlexperience.com/2010/06/14/el-diafragma-un-musculo-indispensable-para-cantar/>

15 MUSSIETT, *op. cit.*, p. 16.

- Sistema de articulación: lo componen los órganos de articulación que están en la boca: úvula, amígdalas, mucosas bucales, dientes, alvéolos, paladar blando o velo, labios.

c) La respiración en el canto: una adecuada respiración es fundamental cuando se canta, ya que esta es responsable de hacer sonar los resonadores y hacer vibrar las cuerdas vocales.

*“El sonido vocal es imposible sin el uso de la respiración. Se puede decir que sin respiración no es posible el canto, de ahí la importancia de respirar en forma adecuada”.*¹⁶

Se debe tener un buen control de la respiración, cuando se prevé una frase larga se debe respirar profundo abriendo bien los intercostales y bajando el diafragma para poder llegar

sin problemas a la parte en que se emplea mayor cantidad de aire. Idealmente, el cantante debe procurar usar ropas holgadas que no dificulten el proceso respiratorio.

*“En el canto la respiración es todo”.*¹⁷

La evaluación del himno nacional durante la revista de canto es obligatoria para todos los futuros clases de Ejército y del listado de cantos e himnos militares, se evaluará solo uno seleccionado por sorteo, que realiza el jefe de bandas, en coordinación con el clase director del coro del instituto, los que tienen una formación musical acorde con la materia que se está evaluando. Para ello se utiliza la pauta de evaluación –que se muestra a continuación– con su respectiva escala, con la finalidad de obtener la calificación a nivel sección (15% de la nota final de la revista de reclutas).

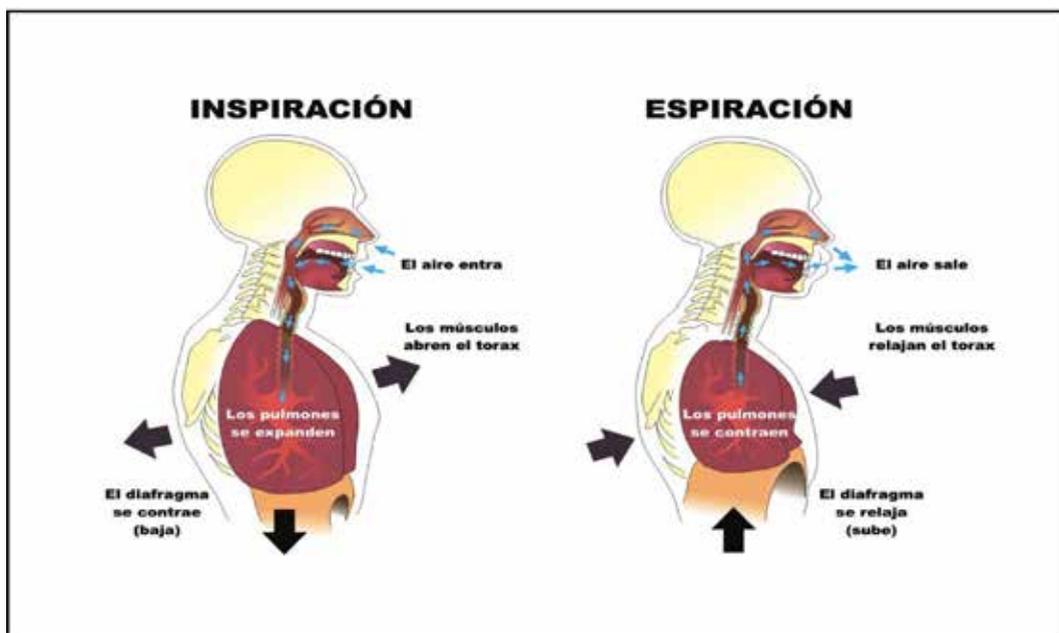


IMAGEN N.º 2. RESPIRACIÓN DIAFRAGMÁTICA.

16 *Ibidem*, p. 19.

17 *Ibidem*, p. 20.

PAUTA PARA LA EVALUACIÓN DE CANTO EN LA REVISTA DE RECLUTAS

SECC. /COMP. / BTN.	
NOMBRE CDTE. SECCIÓN	

PUNTAJE IDEAL: 48

PUNTAJE MÍN. APROB.: 29 (60%)

PUNTAJE OBTENIDO: _____ NOTA: _____

CURSO : Aspirantes a clases Primer Año Común
 MÓDULO : N° 2 Formación, Adoctrinamiento y Combate
 UNIDAD DE APRENDIZAJE : N° 1 Adoctrinamiento
 APRENDIZAJE ESPERADO : Interpretar correctamente el himno nacional, cantos e himnos militares con la entonación, fraseo, marcialidad y melodías reglamentarias.

TAREA : Interpretar el himno nacional y cantos e himnos militares tradicionales, conforme con las melodías establecidas en los reglamentos de canto.

AGENTE EVALUADOR : Heteroevaluación.

ESCALA DE MEDICIÓN : Numérica.

Escala de niveles de desempeño				
4	3	2	1	0
Muy Bueno, excelente.	Bueno, cumple con los requisitos requeridos.	Regular, cumple con el mínimo requerido.	Débil, está por debajo del mínimo requerido.	No observado o no corresponde.

Indicadores de desempeño asociados a la competencia	Escala de niveles de desempeño					Total
	4	3	2	1	0	
1. El himno nacional es interpretado con el ritmo correspondiente (108 negras por minuto).						
2. El fraseo del himno nacional es homogéneo.						
3. La letra del himno nacional es pronunciada correctamente en las conjugaciones verbales que corresponden (3° persona singular).						

Indicadores de desempeño asociados a la competencia	Escala de niveles de desempeño					Total
	4	3	2	1	0	
4. La melodía del himno nacional es entonada correctamente.						
5. La entrada del canto es fuerte y con seguridad en cuanto a letra y melodía.						
6. El ritmo y fraseo de la letra es homogéneo.						
7. Demuestra conocimiento y modulación de la letra en el canto interpretado.						
8. Se entiende la letra de la pieza interpretada.						
9. La entonación se ajusta a la melodía original establecida en el reglamento de canto o CD de apoyo.						
10. Aplica pausas para respirar adecuadamente.						
11. Emplea una correcta postura corporal para ejecutar el canto.						
12. Se mantiene la misma intensidad sonora y ritmo de la pieza interpretada de principio a término.						
Total						

HIMNOS MILITARES A EVALUAR EN LA REVISTA DE INSTRUCCIÓN DE ADOCTRINAMIENTO Y EJERCICIOS DE ESCUELA AÑO 2015

1. Himno nacional de Chile.
2. Himno del Ejército.
3. Himno de la Escuela de Suboficiales.
4. Himno a la victoria de Yungay.
5. Himno del Suboficial Mayor.
6. Mi fusil y yo.
7. Yo tenía un camarada.
8. Lily Marlene.
9. Adiós al 7º de Línea.

Como producto final de la memoria realizada se diseñó un recurso audiovisual para los futuros clases y personal de instructores, en el que están contempladas las letras y audios reglamentarios de los cantos e himnos militares que se evalúan en la revista de reclutas, siendo este CD un importante recurso de apoyo para la enseñanza de estos nuevos contenidos, quedando además disponible para el personal del instituto en la red intranet y en la biblioteca para que todo el personal que solicite este material tenga acceso a esta nueva herramienta.

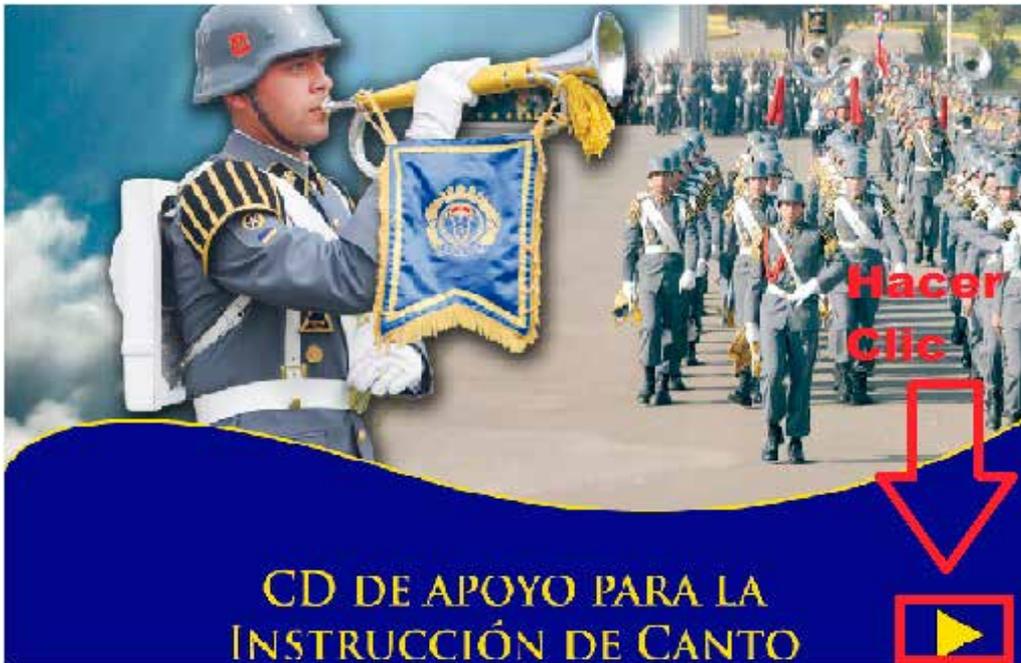


IMAGEN N.º3 CD DE APOYO (CARÁTULA).



IMAGEN N.º4. CD DE APOYO (CARÁTULA POSTERIOR).

CONCLUSIONES

Este trabajo investigativo detalla cómo se está realizando el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto militar en la Escuela de Suboficiales del Ejército en la actualidad, y cuál es la mejor forma de mejorar e incluir estos contenidos para que los futuros clases de Ejército egresen mejor instruidos y preparados en materias de canto.

Se ha realizado una revisión completa de metodología empleada hasta el presente y se ha propuesto una nueva forma de enseñar estos contenidos, utilizando técnicas empleadas en el canto coral, lo que reduce considerablemente las lesiones a las cuerdas vocales. También, con esta nueva propuesta, se han incluido las letras, melodías y melodías originales, las que están establecidas en los reglamentos de canto del Ejército, con la finalidad de homologar la forma en que se interpretan los cantos e himnos militares en la Institución.

Junto con la propuesta curricular y metodológica, se ha desarrollado un CD de apoyo con las materias de canto militar, de modo de mejorar la interpretación de estas piezas musicales, las que se entonan en el ceremonial militar y están ligadas fuertemente a las tradiciones militares.

Se estima que al incorporar estos nuevos contenidos, los futuros clases entonarán de mejor forma los cantos e himnos militares en las ceremonias realizadas en el instituto durante el año y también cuando se desplacen en formación cantando con banda o a capella. Al aprender en forma correcta, transmitirán adecuadamente las melodías y letras a sus instruidos en el futuro, ya que por años las promociones de clases egresados de la Escuela de Suboficiales han aprendido en muchas oportunidades melo-

días desvirtuadas y deformadas, producto de vicios del canto o porque se enseñan de modo incorrecto. Con el CD desarrollado se establecerá una nueva metodología para aprender las letras y melodías, con esto se uniformarán criterios a la hora de medir el aprendizaje de estos contenidos durante la revista de reclutas.

La nueva pauta de evaluación contribuye a una evaluación más objetiva de los niveles de adoctrinamiento en canto militar a los futuros clases de Ejército, durante la revista de reclutas; asimismo, la nueva metodología de enseñanza-aprendizaje se apoya en un material didáctico más adecuado para lograr la correcta entonación de los cantos e himnos militares.

BIBLIOGRAFÍA

Archivo musical del Departamento de Bandas del Ejército.

EJÉRCITO DE CHILE (2009). Manual Adoctrinamiento MDIE-80001.

EJÉRCITO DE CHILE (2006). Ordenanza General del Ejército. R.A. (P)110-A.

EJÉRCITO DE CHILE (1986). R.A. (P) 112-A (I) Reglamento Administrativo Himnos, Marchas y Canciones Militares del Ejército. (Cuadernos I, II y III).

ESCUELA DE SUBOFICIALES (2013). Libro N° 1 Marco Educativo General Jefatura de Estudios.

ESCUELA DE SUBOFICIALES (2013). Libro N°2 Sistema de Formación Académica General (SIFORAG) y Sistema de Formación de Mando y Liderazgo (SIFORMALI). Jefatura de Estudios.

- ESCUELA DE SUBOFICIALES (2013). Libro N.º 3 Sistema de Formación Valórica y de Tradición Militar (SIFOVTRAM). Jefatura de Estudios.
- ESCUELA DE SUBOFICIALES (2014). Matriz de Evaluación Unidad de Aprendizaje “Adoctrinamiento”. Jefatura de Estudios. Santiago.
- Himno Nacional de la República de Chile, Antología de Versiones Vocales e Instrumentales, División de Cultura MINEDUC, Sociedad Chilena del Derecho de Autor, SCD. 2000.
- JOSEPH, Arthur Samuel (1999). *La voz, el sonido del alma. Un método para potenciar la voz y aumentar la autoestima*. RBA Libros, S. A. Barcelona.
- La Segunda Online, Estudio: chilenos creen que son los que peor hablan castellano. Disponible en: <http://www.lasegunda.com/Noticias/CulturaEspectaculos/2012/10/792959/Estudio-Chilenos-creen-que-son-los-que-peor-hablan-castellano>
- McCALLION, Michael (1998). *El libro de la voz. Un método para preservar la voz y dotarla de la máxima expresividad*. Publicación: Ediciones Urano, S. A., Barcelona.
- MUSSIETT, Salomón (1975). *Texto guía Introducción a la Dirección Coral*.
- Orden para la Revista de Instrucción de Adoctrinamiento y Ejercicios de Escuela (2014). ESCSOF JEFEST (R) N.º 3750/01/S/D. Sección Instrucción Militar. Escuela de Suboficiales. Santiago.

PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EXITOSA EN EL CURSO DE MATERIAL DE AVIACIÓN

PABLO VALENZUELA CID*

RESUMEN

El presente artículo establece un marco teórico conceptual sobre el pensamiento crítico, comenzando con una descripción de la evolución histórica del concepto desde Sócrates hasta nuestros días y, a su vez, los efectos de una estrategia de enseñanza basada en el pensamiento crítico para la adquisición de habilidades específicas como la comprensión lectora.

Con la finalidad de conocer los efectos de esta estrategia se realizó una investigación cuantitativa correlacional experimental en el Curso de Material de Aviación, curso de formación de la Escuela de Aviación de Ejército.

El objetivo de la investigación fue conocer estadísticamente si la aplicación del pensamiento crítico tenía un efecto positivo en el rendimiento de los alumnos en la unidad de

aprendizaje de inglés y, específicamente, en la comprensión de lectura. Para ello se designó un grupo experimental y un grupo de control, los que fueron sometidos a un pretest, una intervención (solo grupo experimental) y, finalmente, un posttest; todo esto con la finalidad de conocer los efectos del pensamiento crítico. Los datos obtenidos mediante dos instrumentos de evaluación fueron procesados a través de un software de estadística descriptiva y, posteriormente, analizados por el investigador.

Los resultados de esta investigación demuestran que un modelo de enseñanza basado en el pensamiento crítico produce efectos positivos en el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura.

Palabras clave: pensamiento crítico - grupo control - grupo experimental - comprensión lectora - proceso de enseñanza-aprendizaje.

* *Clase del Servicio de Material de Aviación. Mecánico Tripulante de Helicópteros. Profesor Militar de Escuela. Profesor en la subespecialidad de Mecánico Tripulante de Helicópteros. Traductor Militar en Inglés. Licenciado en Educación y Profesor de Inglés de la Universidad Bernardo O'Higgins. Actualmente, se desempeña como auxiliar de docencia en la Secretaría de Estudios de la Escuela de Aviación Ejército. (E-mail: pvalenzuelacid@gmail.com).*

PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EXITOSA EN EL CURSO DE MATERIAL DE AVIACIÓN

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta el rápido desarrollo y actualización de los conocimientos en todos los campos del saber, es necesario que las instituciones de educación integren nuevas estrategias de enseñanza que estimulen a los alumnos a desarrollar habilidades de pensamiento superior.

El inglés como lengua extranjera es un área que proporciona un entorno adecuado para el desarrollo de diferentes habilidades. En efecto, los alumnos pueden no solo mejorar sus habilidades comunicativas, sino también otros tipos de competencias como la autorreflexión y la construcción de ideas.

Es la falta de estas habilidades lo que limita a los alumnos a razonar críticamente y, a su vez, lo que ha llevado al autor de este artículo a reflexionar acerca del debilitado nexo que existe entre las teorías de aprendizaje que favorecen el desarrollo de las habilidades cognitivas de orden superior y las prácticas pedagógicas presentes en el aula.

Lamentablemente, muchas instituciones educativas no logran enseñar estrategias de aprendizaje a sus alumnos o bien no alcanzan a desarrollarlas ni menos practicarlas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y, como resultado de esto, los alumnos no adquieren estas habilidades cognitivas.

Un hecho destacable es que la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, en la Escuela de Aviación Ejército, es una herramienta

útil e ideal para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, sobre todo respecto de las habilidades de comprensión de lectura.

El desarrollo y aplicación del pensamiento crítico permite a los alumnos comprender la lógica de los textos, integrar conceptos y teorías, construir ideas y desarrollar estrategias metacognitivas de autorreflexión. Para ello, los alumnos deben adquirir información mediante la adopción de una actitud crítica frente a los textos que leen; esto les permitirá descubrir los problemas, las contradicciones, limitaciones y argumentos para apoyar o refutar ciertas ideas o enfoques y, racionalmente, decidir qué hacer o crear.

Por lo tanto, este artículo intenta establecer una acotada evolución cronológica del concepto de pensamiento crítico a través de la historia desde Sócrates hasta la actualidad, como así también la definición del concepto y los distintos enfoques o aplicaciones del pensamiento crítico.

Finalmente, se describen las habilidades que se desarrollan, a través de la aplicación de un modelo de enseñanza basado en el pensamiento crítico y sus efectos en la comprensión de lectura de los alumnos del curso de Aspirante a Clase del II Período de Especialización en Material de Aviación.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO

Con el fin de describir el concepto de pensamiento crítico, es necesario tener en cuenta

sus antecedentes históricos y sus raíces intelectuales. La noción de pensamiento crítico ha sido desarrollada por diferentes e importantes autores a lo largo de los años y sus contribuciones han sido fundamentales para la creación de nuevas herramientas metodológicas y el refinamiento de las habilidades cognitivas de los alumnos.

Con el propósito de entender este concepto se hace necesario tener en cuenta su evolución cronológica. En el año 434 A.C., Sócrates señaló la importancia de hacer preguntas profundas que examinaran cuidadosamente cada razonamiento antes de

aceptar ideas sin ningún análisis adecuado. Este método se conoce como *cuestionamiento socrático* y, en ese momento, se convirtió en la mejor estrategia de enseñanza del pensamiento crítico.

El cuestionamiento socrático ha sido considerado una forma de estimular el pensamiento crítico, ya que requiere que los alumnos elaboren suposiciones, distingan entre hechos relevantes e irrelevantes, y los expliquen. Basados en este cuestionamiento, Paul y Binker (1993: pp. 342-343) diseñaron un *Taxonomía de preguntas socráticas*, la que se describe en la siguiente tabla:

TIPOS DE PREGUNTAS	EJEMPLOS
Aclaraciones	¿Qué quieres decir con...? ¿Cómo se relaciona esto con nuestra discusión? ¿Me puede dar un ejemplo?
Suposiciones	¿Qué estás suponiendo? ¿Cómo elegiste esos supuestos? ¿Qué pasaría si ...?
Razones y evidencias	¿Cómo lo saben? ¿Me puede dar un ejemplo de eso? ¿Qué cambiaría de opinión?
Puntos de vista y perspectivas	¿Qué estás insinuando con eso? ¿Qué efecto tendría eso? ¿Cómo puedes mirar de otra forma en esta?
Implicancias y consecuencias	¿Cómo podemos descubrirlo? ¿Por qué es importante este tema? ¿Qué generalizaciones puedes hacer?
Preguntas sobre preguntas	¿Qué significa eso? ¿Cuál fue el punto de esta pregunta? ¿Qué más podría yo pedir?

FIGURA N.º1. TAXONOMÍA DE PREGUNTAS SOCRÁTICAS.

Fuente: Paul And Binker, 1993

Aunque el cuestionamiento socrático parece simple, en realidad es bastante riguroso, ya que a través de él, los alumnos logran la capacidad de reconocer las contradicciones. Al respecto, Sócrates asume que las ideas incompletas o inexactas podrían ser corregidas durante un proceso de cuestionamiento disciplinado que, por lo tanto, llevaría progresivamente a una mayor veracidad y exactitud.

En la Edad Media, Tomás de Aquino fue el principal exponente de la tradición del pensamiento crítico. Él creía que no solo el poder potencial del razonamiento debía ser destacado, sino también la necesidad de que este razonamiento fuera cultivado sistemáticamente. Durante el Renacimiento, algunos estudiosos comenzaron a pensar críticamente acerca de la religión, el arte, la sociedad, la naturaleza humana, el derecho y la libertad. Algunos de estos eruditos fueron Bacon, Hobbes, Locke, Descartes, Bayle, Montesquieu, Voltaire y Diderot. En Inglaterra, Francis Bacon afirmó que la mente no puede dejarse en manos de sus tendencias naturales; por otra parte, mostró su preocupación por la forma en que la mente se utiliza en la búsqueda de conocimiento.

CONCEPTO DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Como ya se señalara, el pensamiento crítico responde a una conceptualización bastante amplia que se ha desarrollado durante más de 2500 años por muchos autores y que ha sido aplicada en casi todas las disciplinas intelectuales. Por lo tanto, construir una definición única acerca de lo que es el pensamiento crítico parece ser una tarea compleja. En estas circunstancias, la idea de considerar definiciones sobrepuestas, con el fin de crear una conceptualización general, sustantiva y transdisciplinaria del pensamiento crítico parece ser la alternativa más adecuada. En tal sentido, Scriven y Paul (1987) redefinen el con-

cepto de pensamiento crítico de la siguiente manera:

“Pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado de manera activa y hábil para conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar, y/o evaluar la información obtenida, o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o comunicación. En su forma ejemplar, que se basa en los valores universales intelectuales que trascienden las divisiones en la materia: la claridad, exactitud, precisión, consistencia, relevancia, pruebas de sonido, buenas razones, la profundidad, la amplitud y la equidad”.

Otra definición de pensamiento crítico es la que propone Facione (1990), quien lo entiende como un juicio autorregulado que se traduce en la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como en la explicación de las consideraciones conceptuales, metodológicas, criteriológicas y contextuales en que se basa dicho juicio. Según su propuesta, el pensamiento crítico es en esencia una herramienta para indagar.

HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO

No solo la adquisición de conocimientos es importante, sino también la adquisición de habilidades, porque de esta forma el conocimiento puede ser más significativo. Por lo tanto, es muy importante el desarrollo de las habilidades que están directamente relacionadas con el pensamiento crítico. Debido a ello, las habilidades de pensamiento crítico deben ser consideradas como el núcleo de este concepto, entre las cuales se incluyen: el análisis, la interpretación, la inferencia, la evaluación, la explicación y la autorreflexión, que son fundamentales para la resolución de problemas y toma de decisiones en una amplia variedad de contextos y en todos los niveles educativos y profesionales.



FIGURA N.º2 HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

La comprensión de lectura requiere un cierto grado de pensamiento crítico, un término que se refiere a un enfoque sistemático y deliberadamente reflexivo para analizar un tema. El pensamiento crítico en la comprensión de lectura puede ir, desde la comprensión de lo que el texto dice, hasta la evaluación de la exactitud de su contenido.

Como muchos conceptos en lingüística aplicada, la *habilidad de leer* no tiene una definición sencilla. Diferentes estudiosos han propuesto diversas perspectivas y definiciones. La lectura es a veces erróneamente denominada como una habilidad pasiva, porque el lector no produce el mensaje en el mismo sentido que lo hace un orador o escritor. Sin embargo, la lectura no es una habilidad pasiva. An-

derson y Pearson (1984) han señalado que la comprensión de lectura es una habilidad cognitiva compleja que requiere de la capacidad de integrar la información de un texto con el conocimiento previo del lector y como resultado la elaboración de representaciones mentales.

Un lector también debe participar en la fijación de objetivos, la creación de un resumen del texto, una elaboración interpretativa de los recursos del conocimiento, un seguimiento y evaluación de la consecución de objetivos, el realizar diferentes ajustes para mejorar la comprensión, y hacer correcciones en el procesamiento de la comprensión, según sea necesario.

En cuanto a la forma en que el pensamiento crítico está relacionado con el proceso de comprensión de lectura y con los beneficios

que este produce, es posible distinguir cuatro categorías o etapas a las que un pensador crítico se dedica al leer un texto integral. En orden jerárquico, estas categorías se pueden enumerar como sigue:

1. Comprensión literal.
2. Interpretación.
3. Las inferencias y conclusiones.
4. Evaluación.

Debido a los beneficios que el pensamiento crítico produce en la comprensión de lectura es posible establecer que se obtendrán mejores resultados en una evaluación aplicada a un grupo de alumnos que se vea enfrentado a una enseñanza basada en el pensamiento crítico, que es lo que finalmente intenta esclarecer esta investigación.

RESULTADOS EN EL CURSO DE MATERIAL DE AVIACIÓN

El propósito del estudio experimental que se llevó a cabo en la Escuela de Aviación Ejército fue examinar los efectos que la instrucción bajo un método de pensamiento crítico tenía en el nivel de logro de un grupo de alumnos

del curso de Aspirante a Clase del II Período de Especialización en Material de Aviación, en comprensión de lectura.

Para aterrizar los conceptos teóricos del pensamiento crítico y su real efecto en los alumnos, se designó un grupo experimental y un grupo de control, los que fueron sometidos a un pretest, una intervención (solo grupo experimental) y, finalmente, un postest, todo esto con la finalidad de conocer los efectos del pensamiento crítico. Los datos que se obtuvieron a través de dos instrumentos de evaluación fueron procesados a través de un software de estadística descriptiva (Minitab 15 Statistical Software) y, posteriormente, analizados por el investigador y autor del presente artículo.

En relación al instrumento de evaluación N.º1, el grupo de control, o sea, aquellos que solo fueron sometidos a un modelo tradicional de enseñanza, obtuvieron un promedio de 43 puntos en el pretest antes de iniciar el proceso y un total de 55 puntos en el postest, obteniendo solo un incremento de 12 puntos en el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura como lo demuestra el siguiente gráfico:

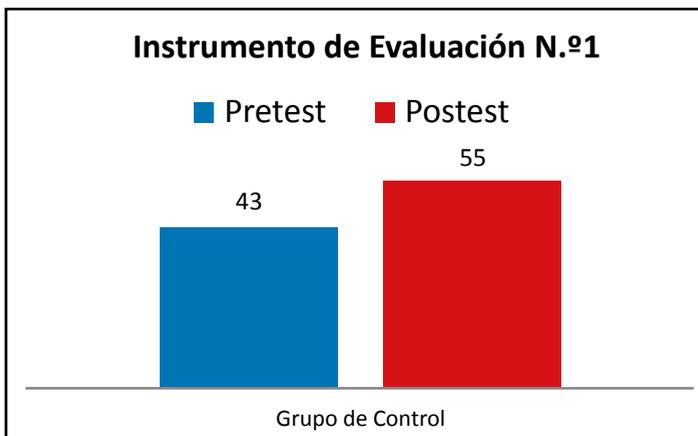


FIGURA N.º 3. GRÁFICO DE RESULTADOS GRUPO DE CONTROL.

En la contraparte, el grupo experimental o sea aquellos que fueron sometidos a un modelo de enseñanza basado en el pensamiento crítico, obtuvieron un promedio de 41 puntos en el pretest antes de iniciar el proceso y un total de 79 puntos en el postest, obteniendo un

incremento significativo de 38 puntos en el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura, lo que confirma la hipótesis que este enfoque afecta positivamente el desarrollo de la comprensión de lectura, como lo demuestra el siguiente gráfico:

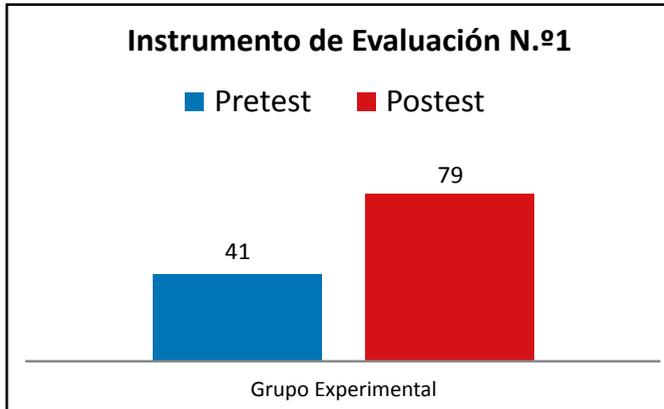


FIGURA N.º 4 GRÁFICO DE RESULTADOS GRUPO EXPERIMENTAL.

Similares resultados se presentan en el instrumento de evaluación N.º2. De este modo el grupo de control, o sea, aquellos que solo fueron sometidos a un modelo tradicional de enseñanza, obtuvieron un promedio de 46

puntos en el pretest antes de iniciar el proceso y un total de 57 puntos en el postest, obteniendo solo un incremento de 11 puntos en el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura como lo demuestra el siguiente gráfico:

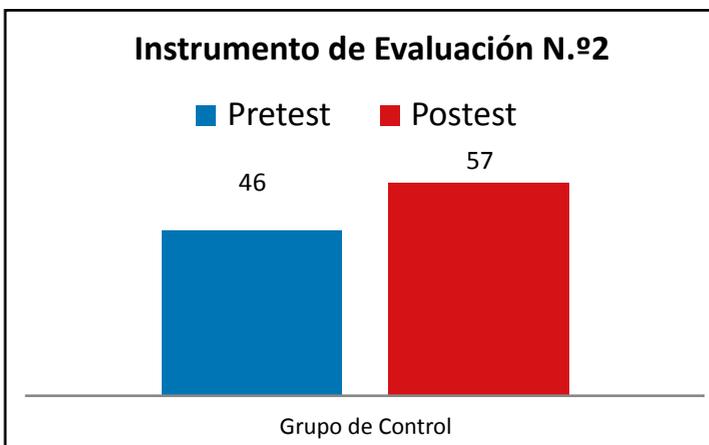


FIGURA N.º 5 GRÁFICO DE RESULTADOS GRUPO DE CONTROL.

En la contraparte, el grupo experimental o sea aquellos que fueron sometidos a un modelo de enseñanza basado en el pensamiento crítico, obtuvieron un promedio de 40 puntos en el pretest antes de iniciar el proceso y un total de 75 puntos en el postest, obteniendo un

incremento significativo de 35 puntos en el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura, lo que confirma la hipótesis que este enfoque afecta positivamente el desarrollo de la comprensión de lectura, como lo demuestra el siguiente gráfico:

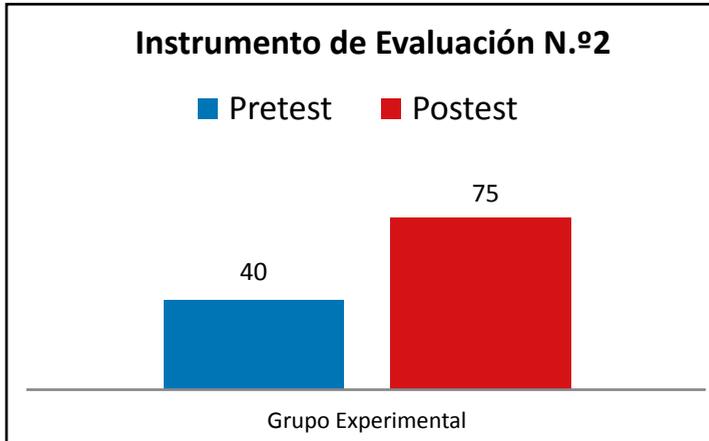


FIGURA N.º 6. GRÁFICO DE RESULTADOS GRUPO EXPERIMENTAL.

CONCLUSIONES

Finalmente, y de acuerdo a los resultados obtenidos en el postest, es posible afirmar que existe una relación intrínseca entre la aplicación de un modelo de pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura. *“El pensamiento crítico está estrechamente relacionado con la comprensión de lectura”* (Commeyras: 1990 p. 201). Este punto de vista también es compartido por Miller (1981), quien afirma que existe una relación positiva entre el pensamiento crítico y las ganancias que se obtienen en la comprensión de lectura. Debido a esta relación entre el pensamiento crítico y el rendimiento en comprensión de lectura, los cabos dragoneantes que formaron parte del grupo experimental y fueron expuestos a este tipo de instrucción lograron mejores resultados que el grupo de control con respecto a las habilidades de comprensión de lectura.

Por lo tanto, es de vital importancia intensificar los esfuerzos dentro de la sala de clases, en el sentido de promover el desarrollo del pensamiento crítico en las habilidades de comprensión de lectura, ya que como conciencia crítica permite el paso desde una estrategia de lectura superficial a una que aborda el texto en forma profunda, comprometida; por lo tanto, los profesores deben comprometerse en ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades necesarias para sintetizar las exigencias de una sociedad moderna y compleja.

Ciertamente, adquirir las habilidades de pensamiento crítico no es algo que sucede al azar o sin esfuerzo; sino que por el contrario requiere una exposición estructurada, deliberada, repetitiva para que los alumnos desarrollen este tipo de pensamiento. (Valenzuela, 2014, p. 101).

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, R. C. y PEARSON, D. (1984). *A schema-thematic view of basic processes in Reading Comprehension*. New York: Longman. United States
- COMMEYRAS, Michelle (1990). *Analyzing a critical-thinking reading lesson. Teaching and Teacher Education*. Pp. 201-214. United States.
- FACIONE, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press. United States.
- MILLER, Stanley (1981). *The impact of a program of critical thinking on reading comprehension remediation and critical thinking of middle and high school students*. World Science Publisher. United States.
- PAUL, R. y BINKER, J. (1993). *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. Hawker Brownlow Education. Pp. 342-343. Pennycook. United States.
- SCRIVEN, M. y PAUL, R. (1987). *Critical Thinking. The 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*, C.A. United States.
- VALENZUELA, Pablo (2014). Tesis para optar al título de Profesor de Inglés y Licenciado en Educación: *The effects of the application of a critical thinking model on the development of reading comprehension skills of EFL students*. Universidad Bernardo O'Higgins. Santiago de Chile.

IMPORTANCIA DE LA REVISTA DESPUÉS DE LA ACCIÓN COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE PARA EL COMBATE

JOSÉ MIGUEL ARANCIBIA PIETRANTONI*

RESUMEN

El combate moderno es complejo y demandante. Para lograr la victoria debemos instruir y entrenar a nuestros soldados con la finalidad de lograr el éxito en el combate. Un método de entrenamiento es la Revista Después de la Acción (RDA), que es un procedimiento de evaluación que se ejecuta al final de una tarea o misión asignada. Su objetivo es optimizar el desempeño de tareas individuales y colectivas, proporcionando información inmediata acerca de cómo la formación o tareas se podrían haber hecho mejor, con el propósito de

incrementar la eficiencia de combate de las unidades.

Al planificar actividades de este tipo, nos enfrentamos a un proceso de enseñanza-aprendizaje que se enmarca en la experiencia y significancia de las acciones. Esta actividad se desarrolla al término de cada ejercicio, retroalimentando directamente a los participantes.

Palabras clave: revista después de la acción - aprendizaje - proceso - retroalimentación.

* *Teniente del arma de Caballería Blindada. Actualmente se desempeña como oficial instructor en la Escuela de Paracaidistas y Fuerzas Especiales. (E-mail: joser188@hotmail.com).*

IMPORTANCIA DE LA REVISTA DESPUÉS DE LA ACCIÓN COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE PARA EL COMBATE

INTRODUCCIÓN

Actualmente, en el contexto educativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se enfoca en un aprendizaje significativo y constructivista. El aprendizaje es un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia.¹ Asimismo, dice relación con la adquisición o modificación de habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.

Dentro de este mismo contexto, el Ejército a través del Sistema de Lecciones Aprendidas, representado por el Centro de Lecciones Aprendidas, tiene por misión sistematizar la obtención de experiencias, aprovechando todo el conocimiento disponible adquirido mediante la preparación constante y continua de la fuerza, alcanzando una retroalimentación directa del entrenamiento, basada en la misión asignada y orientada en la ejecución, conforme con las características particulares del escenario donde se emplea cada unidad.

Desde esta perspectiva, la revista después de la acción adquiere una gran importancia como herramienta para que los comandantes puedan recibir la retroalimentación

directa en beneficio de mejorar cada tarea o misión asignada a su unidad. Es fundamental realizar el procedimiento de obtención, registro, análisis y difusión de estas experiencias obtenidas desde las tropas o ejecutantes hacia el mando como lecciones aprendidas, con el objeto de acrecentar la eficiencia y la eficacia en la preparación de la fuerza, ya que la RDA “proporciona una visión crítica y realista de las fortalezas y/o debilidades de los soldados, comandantes subordinados y de las unidades, desde varias perspectivas o puntos de vista y niveles de responsabilidad”.²

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS

La revista después de la acción fue desarrollada por el Ejército de Estados Unidos de América y sus orígenes recaen en técnicas de retroalimentación como las “entrevistas después del combate” del historiador militar S.L.A. Marshall, utilizadas durante la Segunda Guerra Mundial, y la técnica de “crítica de desempeño”, usada para proporcionar retroalimentación, antes de la década de 1970.

Esta forma particular de retroalimentación fue muy criticada en los últimos años por su dependencia de la opinión subjetiva y el tono negativo (crítica), lo que causó resentimiento entre la audiencia del personal que se entre-

1 FELDMAN, R.S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. (Sexta edición). México: McGrawHill.

2 EJÉRCITO DE CHILE. DIVISION DOCTRINA (2012). *Manual de Lecciones Aprendidas MDIE-90001*. Santiago: División Doctrina.

naba y la resistencia presentada por el comandante-líder (Morrison y Meliza, 1999).³

Sin embargo, el concepto de revista después de la acción ha evolucionado en los últimos 40 años, debido a los diferentes avances tecnológicos en el entrenamiento. En los inicios se evaluaba a través de árbitros que no lograban observar el rendimiento de las unidades por su mala posición para ver lo que acontecía y su mal equipamiento, obteniendo así una retroalimentación medida por estimaciones subjetivas de los observadores acerca de los resultados de la misión.

Actualmente, las unidades entrenan a base de simulación de ambientes reales, virtuales y constructivos⁴ que permiten medir una amplia gama de indicadores de rendimiento, incluyendo movimientos tácticos, resultados de enfrentamientos y las comunicaciones. Este notorio progreso de nuevos métodos de entrenamiento colectivo y su evaluación permitió paralelamente desarrollar nuevos procesos y tecnologías relacionadas con el proceso de RDA.

PROPÓSITO DE UNA RDA

El propósito de una RDA es descubrir lo que ocurrió, por qué ocurrió y cómo man-

tener las fortalezas y mejorar las debilidades de las unidades. Tal como ha señalado el general Gordon R. Sullivan, Jefe del Estado Mayor del Ejército de Estados Unidos, "... en todos los niveles, la RDA nos entrega una honesta apreciación de nuestro desempeño y dirige nuestros esfuerzos en la corrección de deficiencias".⁵

La revista después de la acción es una actividad que permite a los comandantes de todos los niveles obtener la información necesaria para mejorar la eficiencia en el empleo de su unidad, corrigiendo y mejorando las debilidades hasta el nivel de sus soldados.

LA RDA COMO SISTEMA DE APRENDIZAJE

La revista después de la acción como medio de aprendizaje, es un proceso mediante el cual se adopta una nueva estrategia de conocimiento y acción que ocurre en forma permanente generado por la experiencia. El aprendizaje a través de la experiencia o "learning by doing"⁶ va en directa relación con las RDA, ya que básicamente consiste en realizar determinadas acciones, observar los efectos y luego analizarlos, para entender el impacto de lo ocurrido en esa situación determinada y evaluar cómo afectaría en otras situaciones o escenarios.

Jerome S. Bruner⁷ define el aprendizaje como un proceso activo donde la actividad de procesamiento de la información implica que el

3 MC KEOWN, R. y HUDDLESTONE, DR. J. (2009). *A Review of After Action Review Practice for Collective Training in the British Army*. Reino Unido: Human Factors Integration Defence Technology Centre.

4 Estos tres tipos de simulación varían en relación al realismo con que se ejecutan. La simulación constructiva depende de operadores, equipos y situaciones simuladas; la simulación virtual depende de operadores reales con equipos y situaciones simuladas, y la simulación real depende de operadores y equipo real en situaciones simuladas (Sikora y Coose, 1995).

5 SULLIVAN, Gordon (1995), citado en Morrison y Meliza (1999). P. 70.

6 SANTAMARÍA, R. (2015). *El Aprendizaje Basado en la Experiencia*. Argentina.

7 BRUNER, Jerome. Psicólogo y pedagogo estadounidense. Ejerció su cátedra de Psicología Cognitiva en la Universidad de Harvard.

que aprende debe construir y reorganizar el conocimiento en su estructura cognitiva, por medio de los diferentes niveles de representación. Esto significa que aprende cuando transforma la información según las reglas con las que se representa su propia experiencia. De allí la importancia del aprendizaje experiencial, el que se relaciona directamente con la retroalimentación oportuna del entrenamiento basado en características particulares del escenario donde se emplea cada unidad.

Por otro lado, para David Ausubel⁸ el aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo del conocimiento, para lo cual los nuevos conocimientos deben relacionarse con los saberes previos que posee el aprendiz.⁹

El desarrollo de estas teorías permite relacionar la RDA como un sistema de aprendizaje dinámico, que se basa principalmente en lo que sucedió, lo que demanda de quienes realizan esta actividad el conocimiento previo de qué es lo que debería haber sucedido para poder retroalimentarse con información y analizar detalladamente las lecciones aprendidas de lo ocurrido.

CÓMO LLEVAR A LA PRÁCTICA EL APRENDIZAJE EN LA RDA

Cuando se busca lograr un aprendizaje experiencial, como lo es para esta actividad,

se identifican dos formas de llevar a cabo el aprendizaje propiamente tal: por medio de la práctica de campo en situaciones reales y por medio de la práctica en situaciones simuladas.

Lo anterior permite determinar que la RDA se ejecuta dependiendo de los medios tecnológicos con que cuente la unidad y/o situaciones a las que se quiera enfrentar a la unidad, en relación con el objetivo del entrenamiento.

No obstante, independiente de los medios y/o situaciones a las que se quiera enfrentar a la unidad, el proceso de una RDA será el mismo –a excepción de la observación y registro–, que cuando se desarrolla en situaciones reales, para lo cual es necesario contar con observadores externos (OEs); en tanto que cuando se cuenta con la tecnología y se puede entrenar a través de simuladores, la observación y registro se puede obtener directamente del sistema de simulación.

La ventaja de la práctica en situaciones reales es que aporta un total realismo al aprendizaje, mientras que las simulaciones permiten aprender a través del descubrimiento personal y la exploración en un medio artificial similar a la realidad.

Sin embargo, cabe destacar que la virtud de las simulaciones es que permiten superar las limitaciones de la práctica en situaciones reales, especialmente en lo relativo a amplitud y profundidad del aprendizaje y al efecto adverso de los errores en relación a los riesgos eventuales.

La evidencia indica que el aprendizaje experiencial incrementa las expectativas de logro y la confianza en las propias habilidades; ayuda a integrar conocimientos entre sí y con experiencias y conocimientos anteriores, y promueve la adquisición de mayor cantidad de

8 AUSUBEL, David. Psicólogo y pedagogo estadounidense que desarrolló la teoría del aprendizaje significativo en el año 1983, siendo esta una de las principales aportaciones a la pedagogía constructivista.

9 MOREIRA, M. A. (1994). *Aprendizaje Significativo: un concepto subyacente*. Porto Alegre. Brasil.

conocimiento, más profundamente y a más largo plazo.¹⁰

Dentro de la doctrina institucional, el Manual de Lecciones Aprendidas busca dar respuesta a tres interrogantes: ¿qué sucedió?, ¿por qué sucedió? y ¿cómo mejorarlo?, en las que participan la dirección del ejercicio, la unidad entrenada, el equipo de evaluadores, la unidad de apoyo y la unidad adversaria.

Los participantes de esta actividad se pueden reunir todos o en forma separada, solo comandantes o hasta nivel pelotón. Quien guía esta actividad es el comandante de la unidad, que se preocupa de que los errores no sean personalizados para mantener siempre un clima de confianza.

Se revisan cronológicamente los eventos específicos que ocurrieron en la actividad, ejercicio u operación, los que se discuten y analizan con la interacción de todos los participantes.

Durante las conclusiones, el comandante dirige la RDA, repasa y resume los puntos importantes identificados durante la discusión; además debe terminar la RDA con una nota positiva, mientras se enlazan las conclusiones con el entrenamiento a futuro o el cumplimiento de las nuevas misiones asignadas.¹¹

PROPÓSITO E IMPORTANCIA DE LA RDA EN OTROS EJÉRCITOS

A nivel mundial existen muchos ejércitos que como método de aprendizaje y retroalimentación de entrenamiento, utilizan la RDA para

obtener experiencias e incorporarlas en el futuro entrenamiento o empleo de la unidad. Es el caso del Ejército de Estados Unidos de América que desarrolla una “After-Action Review” (AAR), cuyo propósito es proporcionar la retroalimentación esencial a las correcciones de las deficiencias en el entrenamiento. La retroalimentación es directa, en el lugar y basada en los estándares de entrenamiento.

Cada vez que se observa un rendimiento incorrecto es anotado, y si no interfiere en el entrenamiento, es corregido. Durante el entrenamiento individual esto es fácil de hacer; sin embargo, en el entrenamiento colectivo, como un STX,¹² puede que no sea posible interrumpir el ejercicio solo para corregir a un soldado que se encuentra realizando una tarea en forma incorrecta. Esta es la razón por la cual una AAR debe planificarse al completar cada misión o fase para proporcionar una retroalimentación inmediata a los soldados que están siendo entrenados.

Los verdaderos beneficios de una AAR son la aplicación de los resultados en el desarrollo del entrenamiento futuro. Los comandantes-líderes pueden usar la información para evaluar el desempeño y para planificar entrenamientos posteriores, de tal manera de corregir deficiencias y mantener el dominio de competencias o habilidades en ciertas tareas.¹³

Del mismo modo, el Ejército de Gran Bretaña, en su doctrina (1999), describe la AAR como “Una sesión de entrenamiento interactivo utilizando la mayor evidencia objetiva que sea posible para proporcionarles la retroalimentación”.

10 SANTAMARÍA, R. (2015). *El Aprendizaje Basado en la Experiencia*. Argentina.

11 EJÉRCITO DE CHILE. DIVISION DOCTRINA. (2012). Manual de Lecciones Aprendidas MDIE-90001. La Reina, Santiago: División Doctrina.

12 STX (Situational Training Exercise).

13 US ARMY COMBINED ARMS CENTER. (2011). *A Leaders Guide to After-Action Reviews (AAR)*, Estados Unidos de América.

*ción a los participantes en forma individual, equipo y el rendimiento colectivo”.*¹⁴

CONCLUSIONES

En síntesis, se puede afirmar que la RDA –como método de aprendizaje por excelencia para el uso de los comandantes de las unidades en su entrenamiento–, permite obtener las experiencias que admiten la preparación de la fuerza terrestre y, así, lograr incrementar la eficiencia de combate de las unidades en preparación para la guerra.

El proceso de obtención de experiencias en las unidades de los principales ejércitos del mundo, al igual que en el Ejército de Chile, permite resumir los errores y las causas de estos, las conclusiones de las fortalezas y debilidades de las unidades entrenadas y la retroalimentación para los futuros entrenamientos. La relevancia de lo anterior recae en que si no se pusiera cuidado a las experiencias de quienes ya han desarrollado una actividad, ya sea en combate o en entrenamiento, se estaría comenzando desde lo más básico y no se podría mejorar la eficiencia de combate, como si se tuviese los ojos vendados.

La participación de unidades completas en esta actividad permite no solo detectar los errores, sino –principalmente– que todos quienes participaron obtengan el aprendizaje, a través de una retroalimentación que expone los problemas y las soluciones por adoptar. Es fundamental para el Ejército de Chile mantener como doctrina las RDA, ya que son el pilar fundamental que permite mejorar y aumentar la eficiencia de combate de las unidades. Las lecciones aprendidas obtenidas de las RDA, deben ser puestas en

práctica y consideradas como elemento principal durante la planificación de los entrenamientos, de tal manera de no cometer los mismos errores y optimizar la ejecución de las tareas.

Por último, es de suma importancia y se recomienda que quienes participen de las RDA estén familiarizados con el desarrollo de este método, de tal forma que intervengan activamente. Por lo tanto, entrenar el cómo participar en una revista después de la acción es cada vez más necesario para el momento de llevarla a cabo.

BIBLIOGRAFÍA

EJÉRCITO DE CHILE. DIVISION DOCTRINA (2012). *Manual de Lecciones Aprendidas MDIE-90001*. Santiago: División Doctrina.

FELDMAN, R.S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. (6ta. edición). México: McGrawHill.

MC KEOWN, R. y HUDDLESTONE, DR. J. (2009). *A Review of After Action Review Practice for Collective Training in the British Army*. Reino Unido: Human Factors Integration Defence Technology Centre.

MOREIRA, M. A. (1994). *Aprendizaje Significativo: un concepto subyacente*. Porto Alegre. Brasil.

SANTAMARÍA, R. (2015). *El Aprendizaje Basado en la Experiencia*. Argentina.

US ARMY COMBINED ARMS CENTER (2011). *A Leaders Guide to After-Action Reviews (AAR)*. USA.

14 MC KEOWN, R. y HUDDLESTONE, *op. cit.*

PERÍODO DE INSTRUCCIÓN INTERMEDIO: UN ALTO EN LA SALA DE CLASES Y PREPARARSE PARA EL COMBATE

RAFAEL SOTO MACÍAS*

RESUMEN

La Escuela Militar es un instituto de educación superior donde se forman los futuros oficiales del Ejército de Chile, quienes deben acreditar los distintos sistemas de formación profesional que componen su proceso educativo: académico, profesional militar, físico, conductual y de desarrollo del liderazgo.

En este marco se entregan antecedentes rela-

cionados con la preparación de los alumnos en el Sistema de Formación Profesional Militar, detallando cada período de instrucción que se ejecuta durante el año académico, dando énfasis a aquel que se efectúa al término del primer semestre, durante el cual los alumnos tienen actividades de instrucción con privación del sueño.

Palabras clave: sistema de formación profesional militar - período de instrucción intermedio y privación del sueño.

* *Capitán del arma de Ingenieros. Licenciado en Ciencias Militares. Actualmente se desempeña como comandante de la sección de Cursos de Combate del Centro de Instrucción de la Escuela Militar. Coordinador y profesor de Didáctica y Metodología de la Instrucción Militar. (E-mail: rafael.sotom@hotmail.com)*

PERÍODO DE INSTRUCCIÓN INTERMEDIO: UN ALTO EN LA SALA DE CLASES Y PREPARARSE PARA EL COMBATE

El proceso formativo de la Escuela Militar centra el aprendizaje de los alumnos en su desarrollo integral, mediante la aplicación de una malla curricular que responde a los requerimientos del perfil de egreso del alférez de Ejército, para dar cumplimiento a las necesidades que el Ejército le demanda. Para ello se ha desarrollado un plan de estudio de cuatro años, el que considera cinco sistemas de formación: académico, profesional militar, físico, conductual y de desarrollo del liderazgo.

El área de instrucción militar se comporta como la respuesta técnica para el logro de los objetivos del Sistema de Formación Profesional Militar (SIFORPROM). Estos objetivos han sido estructurados mediante la metodología del análisis funcional: el mapa funcional de la formación de combate del alumno de la Escuela Militar y el manual de estándares respectivo, de tal forma de normar desde el punto de vista de la ejecución, las condiciones máximas deseables sobre las cuales los instructores deben focalizar sus esfuerzos y las condiciones mínimas exigibles, que permitan al alumno proseguir con su proceso formativo.

En el proceso de formación profesional militar es necesaria la interacción de lo que es ejecutado en terreno con las asignaturas relacionadas con las ciencias militares. Además, es relevante señalar que parte de la programación establecida en el presente documento se encuentra íntimamente ligada con el Sistema de Desarrollo del Liderazgo (SIDELID) y con

las asignaturas militares que se imparten en el aula.

El Sistema de Formación Profesional Militar busca en forma progresiva y metodológica, la formación de un comandante de sección genérico, capacitado en lo moral, psicológico, intelectual y físico para mandar, instruir y desenvolverse táctica y técnicamente, sin perder de vista su papel de participación y apoyo en el conjunto, con un conocimiento del ámbito tecnológico militar.

Los objetivos anuales de instrucción que deben alcanzar los cadetes de la Escuela Militar, específicamente en cuanto a su formación de combate, son los siguientes para cada nivel:

PRIMER AÑO DE ESCUELA

Desempeñarse como combatiente individual, de acuerdo con los estándares respectivos para la instrucción establecidos por el Ejército a través del mapa funcional, demostrando un conocimiento básico de las ciencias militares y acreditando, además, las conductas y destrezas propias del militar en sus acciones dentro y fuera del cuartel.

Al respecto, los alumnos de primer año deben desarrollar tareas de instrucción en las subfunciones de adoctrinamiento, combate diurno y nocturno, tiro de fusil, combate cuerpo a cuerpo, primeros auxilios e instrucción física militar. Lo anterior, complementado con unidades de aprendizaje de materias docentes militares, tales como: ciencias militares y topografía.

SEGUNDO AÑO DE ESCUELA

Acreditar las tareas de instrucción como combatiente individual y continuar con el desarrollo de habilidades y destrezas para su formación como combatiente individual.

Integrar una escuadra de fusileros, mediante el conocimiento del armamento y de las funciones propias de este tipo de unidades, materializando en forma coordinada y como parte de la unidad, técnica de combate de la escuadra de fusileros.

Lo señalado se complementa con clases en aula de ciencias militares, inteligencia de combate y tecnología militar.

TERCER AÑO DE ESCUELA

Incrementar los conocimientos y habilidades como combatiente individual y las habilidades básicas de combate, en concordancia con lo establecido para los alumnos de la Escuela Militar, con la finalidad de lograr durante el año su formación como comandante de escuadra e instructor auxiliar.

Esto se refuerza con los conocimientos que adquieren los alumnos en didáctica y metodología de la instrucción militar I y II, y mando y conducción I.

CUARTO AÑO DE ESCUELA

Ejercer el mando de una sección o pelotón en el contexto de una acción de combate, desarrollando el procedimiento de conducción de tropas. (Esto se complementa con asignatura de mando y conducción II).

Incentivar el trabajo en equipo bajo situaciones de apremio y de aplicación de técnica militar, acreditando las habilidades básicas de combate.

Desempeñar el puesto de instructor principal en la materialización de un tema de instrucción, siendo responsable de la coordinación y ejecución de la instrucción por parte de los instructores auxiliares asignados al tema de instrucción. (Esto se refuerza con clases de didáctica y metodología de la instrucción militar III, IV y V).

Los objetivos anteriores se fundamentan en conocimientos teóricos abordados en el aula, cuyas disciplinas pertenecen al ámbito de las ciencias militares, entre ellas: topografía militar, geografía militar, didáctica y metodología de la instrucción militar, tecnología militar, y mando y conducción de unidades de combate.

El siguiente cuadro sintetiza los objetivos anuales de instrucción para los alumnos de la Escuela Militar, durante su proceso formativo de cuatro años:

NIVEL	RESUMEN DE OBJETIVOS ANUALES DE INSTRUCCIÓN
I A.E.	Que el alumno se desempeñe como combatiente individual. (A base del desarrollo integral de las tareas establecidas por el mapa funcional del combatiente individual, dispuesto a nivel institucional para el contingente operativo, con diferentes estándares mínimos de aprobación).
II A.E.	Continuar con el desarrollo de las habilidades y destrezas como combatiente individual. Instruir al alumno como integrante de una escuadra de fusileros.

NIVEL	RESUMEN DE OBJETIVOS ANUALES DE INSTRUCCIÓN
III A.E.	Incrementar las habilidades básicas de combate en el alumno. Instruir al alumno como comandante de sección o pelotón. Iniciar la formación del alumno en metodología de la instrucción militar mediante el desempeño como instructor auxiliar.
IV A.E.	Incrementar las habilidades básicas de combate en el alumno. Ejercer el mando como comandante de sección o pelotón. Desempeñar la función de instructor principal de un tema de instrucción. Planificar y desarrollar ejercicios aplicados de nivel escuadra de fusileros en acciones tácticas fundamentales y acciones tácticas complementarias.

TABLA N.º 1. OBJETIVOS ANUALES DE INSTRUCCIÓN POR NIVELES.

En síntesis, los esfuerzos se orientan a formar un comandante de sección o pelotón, quien, además, debido a las funciones propias de este cargo debe desarrollar la capacidad y poseer los conocimientos para desempeñarse como instructor militar, conocimientos que se le entregan de manera transversal, a partir de III A.E. Asimismo, durante los cuatro años de escuela, deberá desarrollar las habilidades y destrezas propias de un combatiente individual y acreditarlas, según estándares de aprobación.

De esta forma se orienta a los comandantes de unidades de combate y unidades fundamentales, en relación a la planificación de los distintos períodos, para llevar a cabo la ejecución de los temas de instrucción.

Para una mejor comprensión de este artículo, se exponen algunas consideraciones de carácter general:

- Las horas consideradas en la programación, son horas pedagógicas, es decir, de 45 minutos cada una (24 horas cronológicas equivalen a 32 pedagógicas).
- Para la elaboración de la planificación de los diferentes años de escuela, se debe

considerar que los objetivos por lograr en cada nivel son los que se señalan en el presente artículo. Además, cada uno de los objetivos de los temas de instrucción están establecidos en las respectivas carpetas metodológicas de instrucción, las que desarrollan una o más tareas contenidas en el mapa funcional del año respectivo y sus niveles de exigencia son extraídos de la cartilla de estándares de instrucción del alumno.

SISTEMATIZACIÓN DE LA EJECUCIÓN DE LA INSTRUCCIÓN EN LA ESCUELA MILITAR

Los objetivos anuales de instrucción son permanentes, esto significa que el instituto desarrolla ciclos de instrucción similares en forma periódica. Ello ha permitido sistematizar este proceso y mantener un archivo de cada tema de instrucción, entregando al oficial que se desempeña como instructor disposiciones y experiencias relativas al tema que le es asignado. Lo anterior da origen a las carpetas metodológicas para el desarrollo de la instrucción militar. Estos documentos tienen por finalidad, por una parte, normar las actividades relacionadas con cada tema de instrucción y, por otra, apoyar la labor del personal que se

desempeña como instructor, a través de la entrega de un desarrollo metodológico del tema, explicaciones gráficas, bosquejos desarrollados y sistemas de evaluación.

Es relevante señalar que las carpetas metodológicas son un apoyo a las actividades y están concebidas como un método guía que, en ningún caso es absoluto e invariable; por el contrario, cada instructor debe aportar de acuerdo a su conocimiento, experiencia, especialidad, etc., proponiendo optimizaciones para la ejecución del tema, lo que, en definitiva, se debe traducir en una mejor preparación

profesional de los alumnos, sobre la base de un proceso sustentado en el concepto de mejora continua.

ETAPAS DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE COMBATE DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA MILITAR

Para poder dar cumplimiento a las tareas de instrucción que deben desarrollar los alumnos durante su proceso de formación en los cuatro años de escuela, se han estructurado distintos períodos de instrucción, los que se detallan a continuación:

NIVEL	PERÍODOS DE INSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA MILITAR
I AE	-Período de Ambientación y Adoctrinamiento. -Período de Instrucción Inicial (PII). -Período de Instrucción Intermedio (PIINT). -Período de Instrucción Final (PIF).
II AE	-Período de Instrucción Inicial (PII). -Período de Instrucción Intermedio (PIINT). -Período de Instrucción Final (PIF).
III AE	-Período de Instrucción Inicial (PII). -Período de Instrucción Intermedio (PIINT). -Período de Instrucción en Terrenos Nevados (PITN). -Período de Instrucción Final (PIF).
IV AE	-Período de Instrucción Inicial (PII). -Período Práctico Profesional I “Unidades Regimentarias”. -Período de Instrucción Intermedio (PIINT). -Período Práctico Profesional II “Brigadas Acorazadas”. -Período de Instrucción Final (PIF).

TABLA N.º 2. PERÍODOS DE INSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA MILITAR.

Dentro de estos períodos, que ejecuta la Escuela Militar para la formación de los futuros oficiales del Ejército de Chile, es importante destacar el Período de Instrucción Intermedia (PIINT), el que corresponde a un ciclo relativamente nuevo dentro del Sistema de Formación Profesional Militar, planificándose por primera vez el año 2010.

Su génesis alude a estructurar un período de instrucción de una semana, en el cual se ejecutan instrucciones de combate especial, técnica de combate y tiro de mantención para los alumnos de I al IV año de escuela. De esta manera, los comandantes de unidades fundamentales tienen la oportunidad de planificar e instruir a su unidad orgánica, creando así,

una instancia de interacción en un ambiente de combate y en terreno, fuera de las salas de clases.

Desde entonces, la malla curricular de la Escuela Militar considera al término del primer semestre, el desarrollo de un período de instrucción intermedio, el que tiene por finalidad incrementar las competencias de los alumnos en el área de defensa y tiro; paralelamente, mantener y mejorar las destrezas adquiridas como combatiente individual, a través de la ejecución de técnicas de combate. Esto se ejecuta en dos módulos de tres días cada uno (primer módulo desarrollado en la Escuela Militar y segundo módulo ejecutado en el predio de instrucción militar Pichicuy).

El análisis de la ejecución del período de instrucción intermedio, entre los años 2012 y 2013, permitió optimizar el proceso de instrucción de los alumnos, dando origen a los siguientes cambios:

- La necesidad de reestructurar el Período de Instrucción Intermedia, con el propósito de desarrollar instrucciones y ejercicios que sean coherentes con las distintas competencias adquiridas por los alumnos en sus respectivos niveles.
- Lo anterior planteó la necesidad de ejecutar con los cadetes de III Año de Escuela, el Ejercicio STX (Situation Training Exercise), debido a que han adquirido las

competencias necesarias para la ejecución de las técnicas de combate colectivas.

- El PIINT debe preparar al alumno para ser sometido a una exigencia mayor en el Período de Instrucción Final, por lo que se instruye el trabajo nocturno relacionado con el cambio de ciclo circadiano y adaptación a la oscuridad, trabajando en condiciones adversas, en terreno o fuera del vivac (pernoctar en terreno y adecuarse a las condiciones de satisfacción de necesidades de vida y de combate en terreno, asimilándose a la realidad de la fuerza terrestre).
- Adelantar las instrucciones de supervivencia y marcha y campamento, para incrementar la exigencia (aplicación bajo situación), debido a que estas Tareas de Certificación Obligatoria (TCO), estaban consideradas en el Período de Instrucción Final.
- Una semana de instrucción es suficiente para la adaptación del ciclo circadiano de los instruidos, motivo por el cual las instrucciones deben ser integradas y motivadoras, considerando el impacto de la privación del sueño y la alteración de los ciclos.

De esta forma, en la siguiente tabla se puede evidenciar un aumento considerable en la cantidad de horas de instrucción nocturna, que tuvieron los alumnos del instituto entre los años 2012 y 2013.

	I AÑO ESCUELA	II AÑO ESCUELA	III AÑO ESCUELA
NOCHE	15	36	36
DÍA	68	71	72
TOTAL	83	107	108

TABLA N.º 3. HORAS DE INSTRUCCIÓN AÑOS 2012-2013.

COMPARACIÓN DE HORAS DE INSTRUCCIÓN ENTRE LOS AÑOS 2012 Y 2013

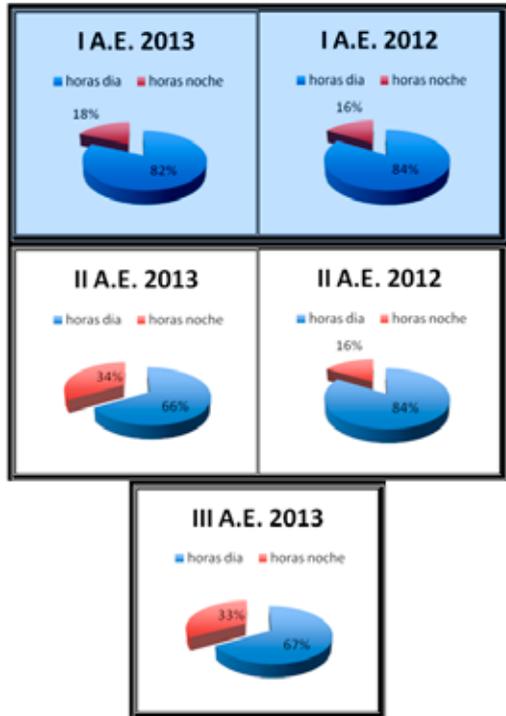


GRÁFICO N.º 1. COMPARACIÓN DE HORAS DE INSTRUCCIÓN AÑOS 2012-2013.

A continuación se muestra un gráfico que compara en porcentajes la cantidad de horas diurnas y nocturnas de instrucción de los alumnos en terreno.

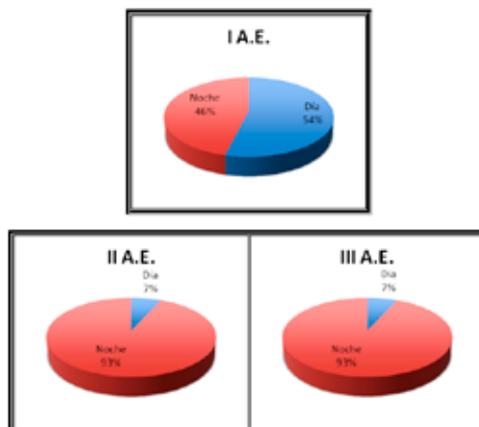


GRÁFICO N.º 2. COMPARACIÓN DE HORAS DE INSTRUCCIÓN DIURNA Y NOCTURNA.

Finalmente, se expone el incremento en la cantidad de horas de instrucción nocturna y diurna de los alumnos de la Escuela Militar, según los respectivos años de escuela.

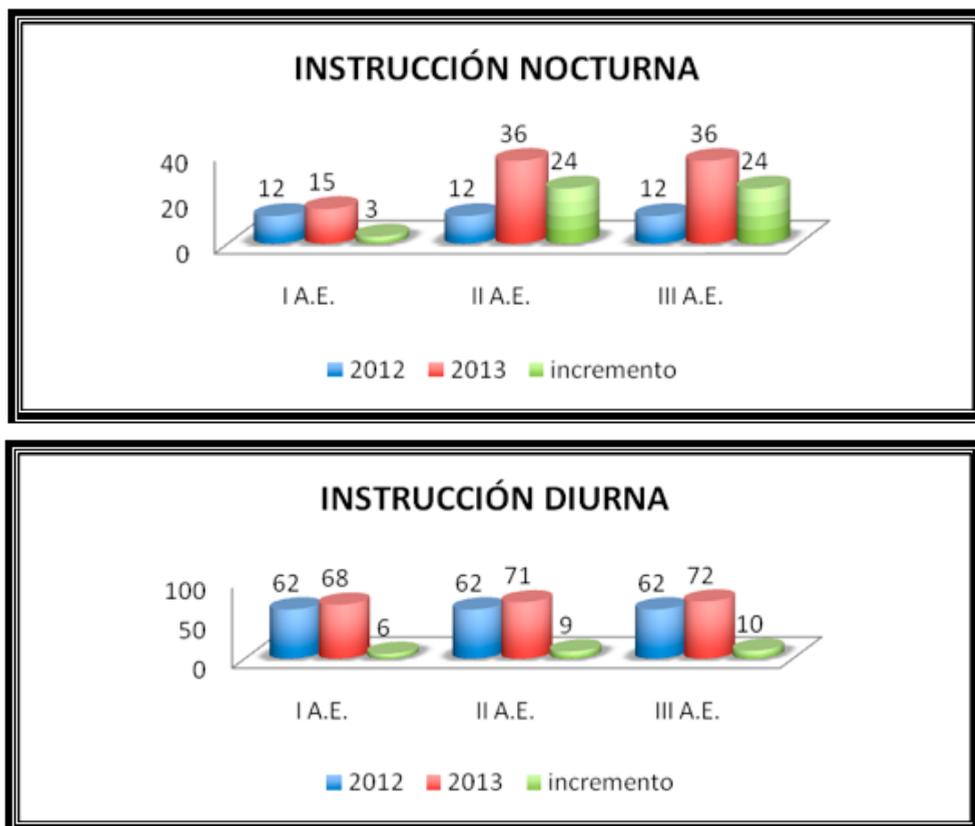


GRÁFICO N.º 3. INCREMENTO DE HORAS DE INSTRUCCIÓN NOCTURNA Y DIURNA.

LA IMPORTANCIA DE UN PERÍODO DE INSTRUCCIÓN INTERMEDIO NOCTURNO

Después de analizar y de estudiar los distintos escenarios para mejorar el proceso de instrucción de la Escuela Militar, específicamente el Período de Instrucción Intermedio, se puede señalar que se está dando cumplimiento a uno de los objetivos estratégicos del instituto, en el sentido de mejorar la formación de los futuros oficiales del Ejército, a través de un proceso educativo de calidad, centrado en el liderazgo y orientado al perfil de egreso para,

de esta forma, entregar a la sociedad un oficial capacitado para actuar y desenvolverse en operaciones militares de guerra y distintas a la guerra.

De este modo, la totalidad de la campaña para I Año de Escuela se desarrolla entre el día y la noche, limitando a seis las horas de sueño. Durante la noche, se busca maximizar la cantidad de horas de instrucción, con la finalidad de lograr una adaptación al trabajo nocturno y así alcanzar los objetivos establecidos en el programa curricular.

Para II y III Año de Escuela, la instrucción se desarrolla solamente de noche para que el alumno se adapte a trabajar en ese horario en las distintas instrucciones de combate y prácticas en terreno, logrando que los instruidos adquieran las destrezas descritas en los objetivos de cada nivel. Todo lo anterior con situaciones de combate que integran la misión, la amenaza, el terreno y el tiempo atmosférico.

Para IV Año de Escuela, el período de instrucción tiene por finalidad incrementar las competencias en el área de la instrucción militar y tiro. Para ello, los alumnos realizan el curso de didáctica y metodología de la instrucción militar III, el que está orientado a la elaboración de ejercicios aplicados para el nivel escuadra, lo que en un futuro cercano permitirá al alumno entrenar a sus unidades subordinadas en el contexto de las tareas esenciales de la misión (TEM).

Junto con lo anterior se desarrolla la instrucción de tiro de mantención, que permite incrementar el rendimiento del alumno en el empleo del fusil. Los alumnos de IV Año de Escuela, que se desempeñan como comandantes de escuadra, mantienen su encuadramiento orgánico dentro de las mismas unidades a las cuales pertenecen, desarrollando las instrucciones con su escuadra y participando en los ejercicios Situation Training Exercise y/o acreditaciones técnicas, según corresponda. Esto significa que se integran plenamente a las actividades de la compañía a la que pertenecen, desempeñándose como instructores y líderes.

Adicionalmente, se designa a 12 alumnos para desempeñar funciones en el Puesto de Mando y Control (PUMAC), el que se despliega en

terreno y no en instalaciones del vivac, con el empleo de carpas comando, generadores, computadores, etc.

CONCLUSIONES

El proceso educativo de los alumnos de la Escuela Militar demanda distintos tipos de sistemas de formación, para lograr los estándares de desempeño que exige la doctrina institucional para certificar la formación del oficial de Ejército, en concordancia con el perfil de egreso.

En el área de la instrucción se prepara a los alumnos para participar en acciones nocturnas, en conformidad con la realidad que exige el combate moderno para poder incrementar el poder disuasivo de la fuerza terrestre. Lo anterior forma parte del Sistema de Formación Profesional Militar, el que se desarrolla a través de un proceso educativo sistemático, continuo, especializado, transversal e integral en los distintos niveles, proceso que se evalúa y revisa periódicamente y cuyos resultados permiten mejorarlo y optimizarlo.

Cabe señalar que los futuros oficiales del Ejército de Chile, al término de sus cuatro años de estudio e instrucción, deberán integrar las unidades de la fuerza terrestre, donde ejercerán el mando de una sección y/o pelotón, con liderazgo, en contextos de crisis y/o guerra, y en operaciones distintas a la guerra, resguardando la seguridad ante todo evento. En ese cargo, demostrarán su capacidad para delegar, trabajar en equipo y manejar conflictos, aplicarán sus conocimientos referidos a sistemas de tecnologías militares y sistemas de armas en uso en el Ejército; debiendo mantener una condición física que les permita dar respuesta a los desafíos de su profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- LARSEN, Christopher y WADE, Norman (2008). *The Small Unit Tactics*. Estados Unidos. The Lightning Press. First Edition.
- EJÉRCITO DE CHILE (2015). Manual de estándares para la instrucción “Fase de Formación Inicial del Combatiente Individual” MDIE-80010.
- EJÉRCITO DE CHILE (2010). Texto doctrinario El Ejército y la Fuerza Terrestre DD-10001.
- EJÉRCITO DE CHILE (2009). Mapa funcional de instrucción de combate para los alumnos de la Escuela Militar.
- EJÉRCITO DE CHILE (2009). Cartilla de estándares de instrucción para la formación de alumnos de la Escuela Militar.
- EJÉRCITO DE CHILE (2012). Programa Curricular de Cursos de la Escuela Militar.
- EJÉRCITO DE CHILE (2009). Reglamento de Entrenamiento Militar RDIE-20002.
- EJÉRCITO DE CHILE (2009). Reglamento de Instrucción Militar RDIE-20001.
- EJÉRCITO DE CHILE (2012). Reglamento de Operaciones RDO-20001.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar (2010). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: Mc Graw-Hill. Quinta Edición.

LA HISTORIA MILITAR COMO FACTOR MOTIVACIONAL PARA LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE SUBOFICIALES

FELIPE MOSSO THIELEMANN *

RESUMEN

Este artículo pretende abordar, por parte del tutor o profesor, la temática de la motivación como factor esencial para los alumnos en el aula militar, desde la perspectiva de la historia militar, materia que junto con la vocación constituye una de las bases fundamentales de la carrera militar.

En este sentido es posible señalar que las herramientas que tienen los profesores militares son mucho más factibles de desarrollar en la práctica de la instrucción que en un ambiente teórico, lo que puede contribuir a contar con un profesional egresado más comprometido con su quehacer profesional y vocacionalmente más fuerte.

Palabras clave: educación - docencia - historia militar - motivación.

* *Teniente del arma de Caballería Blindada. Bachiller en Ciencias Sociales de la Universidad Diego Portales. Diplomado en Historia Militar. Actualmente se desempeña como profesor de Historia Militar en la Escuela de Suboficiales. (E-mail: famosso@gmail.com).*

LA HISTORIA MILITAR COMO FACTOR MOTIVACIONAL PARA LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE SUBOFICIALES

IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN UNA SALA DE CLASES

Lo primero que hay que tener en cuenta al hablar de *motivación*, es definir este concepto. Al respecto, la literatura entrega diversos significados acerca de este término; entre ellos, se destacan algunas teorías como la de Sigmund Freud (1923), quien señala que el ser humano cuenta con motivaciones inconscientes que condicionan y determinan sus actos y decisiones. A estas motivaciones inconscientes se les llaman pulsiones. Concretamente, Freud afirma que la pulsión que hace mover básicamente al hombre es la libido. Según sus palabras, “*la libido es una pulsión, una energía pulsional relacionada con todo aquello susceptible de ser comprendido bajo el nombre de amor, amor del individuo a sí mismo, amor materno y amor filial, la amistad, amor a la humanidad en general, a objetos y a ideas abstractas*”.¹

Otra teoría es la de Maslow (2003), psicólogo norteamericano, para quien la motivación es el impulso que tiene el ser humano de satisfacer sus necesidades. Maslow divide estas necesidades en 5 y las clasifica conforme a un orden ascendente de desarrollo humano. “*En la base están las necesi-*

dades básicas, que son necesidades referentes a la supervivencia; en el segundo escalón están las necesidades de seguridad y protección; en el tercero están las relacionadas con nuestro carácter social, llamadas necesidades de afiliación; en el cuarto escalón se encuentran aquellas relacionadas con la estima hacia uno mismo, llamadas necesidades de reconocimiento, y en último término, en la cúspide, están las necesidades de autorrealización”.² La idea principal es que solo se satisfacen las necesidades superiores cuando se han satisfecho las más básicas y siguientes, es decir, no se puede pasar al ordenamiento siguiente, hasta que se hayan satisfecho las anteriores

Ante estas teorías clásicas, se impone la necesidad de llevar este concepto al aula. En este sentido, destaca Alonso Tapia, doctor español en filosofía y letras. Según este investigador, los determinantes que afectan, en general, la motivación en la actuación del profesor con sus alumnos en el aula, es que cuando este se enfrenta a un grupo de alumnos para explicar una lección u organizar actividades de aprendizaje, los actos de motivación están materializados por cuatro grupos de factores:

1. Por lo que sabe sobre la materia, sobre cómo son sus alumnos, sobre cómo enseñar.

1 FREUD, Sigmund (1923). *Obras completas de Sigmund Freud*. Volumen XIX - El yo y el ello, y otras obras. Buenos Aires y Madrid: Amorrortu editores. Pp. 25-42.

2 MASLOW, Abraham (2003). *El hombre Autor realizado hacia una psicología de ser*. Barcelona: Ed. Kairos. Pp. 7-9. Decimoquinta edición.

2. Por lo que cree que puede conseguir de sus alumnos.
3. Por el tipo de metas personales, cuya consecución considera que está en juego en función de los logros de los alumnos.
4. Por el grado en que considera en un momento dado que el esfuerzo que hay que poner merece la pena, dados los objetivos que persigue y que podría alcanzar.³

Es importante destacar que la motivación implica alguna necesidad en cualquier grado de una persona, por lo que trasladar esto al ambiente educacional se puede interpretar como la necesidad de lograr metas y objetivos intelectuales, en pos de una profesión o vocación. Si esta motivación no está presente o es mínima, puede generarse una falta de incentivo por parte del profesor o tutor, lo que provoca una desmotivación en el alumno, de acuerdo con el nivel de sus necesidades, por ende, es imperioso que el profesor en todo momento aplique herramientas de motivación al instruido. El alumno es un sujeto activo del aprendizaje. Si el aprendizaje es significativo, se manifiesta una actitud favorable por parte del alumno, esto quiere decir que existe una motivación. Uno de los aspectos más relevantes de la motivación es llegar a un comportamiento determinado del alumno y que ese comportamiento se relacione con su futuro; en consecuencia, el profesor ha de propiciar que el estudiante se concentre en la clase y que el aprendizaje sea motivante.

LA MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL EJÉRCITO DE CHILE

Revisado ya el concepto general de *motivación* y la necesidad de esta para fomentar el apren-

dizaje esperado de los alumnos en la clase, considerando que cada estudiante tiene un enfoque motivacional distinto, de acuerdo con su realidad, también hay que tener en cuenta las diferencias motivacionales que se producen en un alumno dentro de un plantel educativo civil y otro que elige al Ejército de Chile para su desarrollo profesional y vocacional.

Según Enrique Martínez-Salanova (1997), profesor, pedagogo y tecnólogo en educación, la motivación en el aprendizaje es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por actividades que lo conducen a este. *“El interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de los elementos externos e internos del alumno para lo cual divide la motivación en cuatro funciones”*:⁴

- *Motivación relacionada con la tarea intrínseca*: en este caso, se refiere a la asignatura que en ese momento se está estudiando y que despierta interés en el alumno, quien se ve reforzado cuando comienza a dominar el objeto de estudio. En relación a lo militar, tiene mucho que ver el factor vocacional que posee el alumno, si en realidad satisface sus necesidades intelectuales y aumenta su vocación profesional o, en forma negativa, si se da cuenta que la vida militar no es lo suyo pensará que lo mejor es desvincularse de la Institución.
- *Motivación relacionada con la autoestima*: al intentar aprender y lograrlo se va formando una idea positiva de nosotros mismos, que ayudaría a continuar con nuestros aprendizajes. Las experiencias que tienen

3 TAPIA, Fita (1998). *La Motivación en el Aula*. Madrid: Edit. PPC ediciones. Pp. 5-13. Segunda Edición.

4 MARTÍNEZ-SALANOVA, Enrique (1997). *Educación, aprendizaje y formación ocupacional. Curso sistemático de metodología de formadores*. Sevilla: Edit. Facep. pp. 3-9. Primera Edición.

los alumnos, van delineando poco a poco el autoconcepto y la autoestima. Es el deseo constante de superación, guiado siempre por un espíritu positivo. El profesional militar tiene que desarrollar esta área, ya que va en concordancia con la templanza, que es el autocontrol o autodisciplina que permite a la persona mantener el control racional sobre las pasiones e impulsos en todas las áreas, siendo el dominio de las personas mismas. “*Es la capacidad de dominar las pasiones, controlar los impulsos y sentimientos para construir un Ejército cohesionado y disuasivo en tiempos de paz y victorioso en tiempos de guerra*”.⁵

- *Motivación centrada en la valorización social*: se refiere a la aceptación y aprobación que se recibe por parte de las personas que el alumno considera superiores a él. La motivación social manifiesta en parte una relación de dependencia hacia esas personas. A diferencia de los civiles, los militares, más que por una motivación social, se mueven en una motivación de liderazgo, hechos y carismas que logra un líder al influenciar su tropa, alumnos o subalternos, con el ejemplo personal, empatía y otras herramientas que generan más de un tema de conversación acerca del liderazgo; sobre todo hoy en día algunas empresas civiles se basan en el liderazgo militar para mejorar la motivación en sus compañías. En una clase o aula influye mucho el nivel de conocimiento y carisma del profesor.
- *Motivación que orienta al logro de recompensa externa*: en este caso, se pueden mencionar los premios, estímulos o rega-

los que se reciben cuando se han conseguido los resultados esperados. En la carrera militar existen muchas herramientas para motivar al personal. Hay todo un sistema de distinciones, desde las hojas de conducta del personal con su mérito y demérito, condecoraciones, reconocimiento personal e institucional, hasta premios, tales como, medallas. Los ascensos a los grados superiores implican mejoras laborales y económicas, entre otros incentivos, lo que constituye una vasta gama de motivaciones, cuyo mayor reconocimiento e inspiración se relaciona con el servicio a la patria.

MOTIVACIÓN A LOS ALUMNOS

La historia del Ejército está llena de facetas, matices que gritan heroísmo, de una idiosincrasia militar que nunca ha conocido el amargo sabor de la derrota, de epopeyas tan inmortales que se comparan con gestas de hace más de 2000 años, como el desembarco griego en Troya con el desembarco y asalto de Pisagua y la inmolación espartana en las Termópilas solo comparado con la heroica acción de los 77 Chacabucanos en La Concepción, por nombrar algunas. Hechos llevados a cabo por los guerreros de antaño, con más de 200 años de glorias y tradiciones. ¿Cómo no va ser un motivo de orgullo pertenecer a una institución tan apreciada por los chilenos?

Sin embargo, aunque la historia militar de Chile está plagada de numerosos acontecimientos, hechos y sucesos relevantes que enriquecen su trayectoria como nación, son pocos los profesores e instructores que utilizan esta herramienta para motivar a los alumnos. En este sentido, cuando los instruidos memorizan un himno militar, el instructor logra su objetivo, el instruido se aprende el himno, pero lo canta por memoria y sin comprender las palabras de lo que interpreta, perdiendo

5 EJÉRCITO DE CHILE, R.A. (p) 110-a. (2006). *Ordenanza General del Ejército*. Santiago: Instituto Geográfico Militar. P. 65.

una valiosa oportunidad de motivar al alumno con los hechos heroicos narrados en un canto militar. Un claro ejemplo es el himno a la victoria de Yungay:

“...*Cantemos la gloria del triunfo marcial...*”⁶

Sin duda, es un himno que se entona en todas las unidades del Ejército de Chile, desde alumnos de escuelas matrices hasta soldados conscriptos comandados por cabos egresados de la Escuela de Suboficiales, pero ¿comprenderá el instruido el significado histórico de la letra que compone este himno? Definitivamente lo aprenden de memoria, sin conocer el significado de la hazaña de Yungay; generalmente, lo cantan porque se les ordena. Si efectivamente se les motivara con la historia militar que dio origen a la creación de este himno, lo cantarían con sentimiento y orgullo. En las unidades regimentarias es posible observar que los profesores e instructores tampoco le explican al instruido la historia que es narrada en el canto, ya sea por desconocimiento o poca creatividad; por ejemplo, las palabras subrayadas en el himno no están por armonía de la letra, ni por que suenan bien, sino porque responden a hechos históricos.

“Yungay”: *Batalla librada en 1837 en el marco de la Guerra contra la Confederación Peruano-Boliviana entre el Ejército Restaurador Chileno y el Ejército Confederado en el norte del Perú*.⁷

6 EJÉRCITO DE CHILE (1991). Reglamento de Himnos, marchas y canciones militares para las armas, servicios, UU.00., Cdos., academias y escuelas. Santiago: Instituto Geográfico Militar. Pp. 88.

7 EJÉRCITO DE CHILE. Estado Mayor General del Ejército (1997). *Historia Militar de Chile*. Santiago: Edit. Geniart. Pp. 26-47. Tercera Edición.

“Del rápido Santa”: que se refiere a la “*persecución del Ejército Confederado al mando del Mariscal Andrés de Santa Cruz a las tropas chilenas en el Perú*”.⁸

“Ligera la planta”: por la escasez de vestuario y calzado con que se encontraban las fuerzas restauradoras de Chile en Perú.

“Triunfar o morir”: las tropas chilenas rodeadas en territorio extranjero, estaban obligadas a vencer, ya que no había opción para la derrota como sucedió en la primera expedición restauradora del Perú.

“El pueblo chileno”: como cita el famoso escritor y folclorista chileno, César Muller Leiva, más conocido como Oreste Plath: “*Esta batalla se dio con ejércitos reclutados entre el pueblo, sin preparación militar, sin uniformes, a base de puro corazón. El triunfo de Yungay es el del “patipelado”, el del pueblo descalzo. Indudablemente constituyó la exaltación del “roto”, aquí se lució y mostró su fiereza para el combate...*”⁹

Otro ejemplo para motivar, por parte de los futuros comandantes de escuadras del Ejército, es ocupar las salas o galerías históricas que poseen las unidades, porque al realizar salidas a terreno para observar campos de batalla y visitar las salas históricas que posee cada unidad, los alumnos palpitan la historia de su propia escuela o regimiento, con lo que pueden vincular los temas que se imparten en el aula, asociando interactivamente los acontecimientos relatados con los uniformes militares, armamento y situación histórica que presencian, facilitando la tarea del pro-

8 *Ibidem*.

9 GUZMÁN, Nicomedes (1957). *Autorretrato de Chile*. Santiago: Edit. Zig-Zag. Pp. 133-147.

fesor para “transportarlos a ese mundo del pasado”.

Participar en las alegorías patrióticas es, sin duda, una excelente instancia de motivación para el alumno, porque puede percibir y vivir la experiencia de esos soldados chilenos de antaño, transportándolo a un momento crucial de la historia militar de Chile del que solo tenían conocimiento en el aula. De este modo, esta actividad contribuye a fomentar el compromiso con el legado histórico de su unidad y comprender los hechos acaecidos en esa época, desde la forma de combatir hasta el uniforme y armamento que utilizaban, generando un lazo afectivo de mayor pertenencia con su institución, más fuerte que el del espectador de la misma alegoría que no participa en ella.

REFLEXIÓN FINAL

La motivación es una actividad pedagógica importante, que el profesor e instructor militar deben utilizar para fomentar el interés del alumno por la historia militar. Para ello se requiere que se apoyen en los intereses vocacionales del alumno y los conecten con los objetivos del aprendizaje.

El alumno se motiva más y mejor cuando su experiencia en el aula es gratificante; para lograrlo se pueden utilizar diversos recursos didácticos: salas y galerías históricas, alegorías patrióticas, museos y campos de batallas, constituyéndose la motivación histórica militar en un factor relevante en la vocación del alumno y futuro egresado.

Se trata de crear un ambiente que potencie la motivación del alumno, orientar su interés en el entorno de la historia militar del Ejército para que pueda dimensionar sus tradiciones, cultura, símbolos, y comprender su pasado y

su presente. De ese modo, los alumnos estarán convencidos, orgullosos y motivados de pertenecer al Ejército de Chile y, a futuro, estarán mejor preparados para motivar a nuevas generaciones en el legado heredado de sus padres y abuelos, que dieron su sangre por ese rojo en nuestra bandera tricolor.

BIBLIOGRAFÍA

EJÉRCITO DE CHILE. Estado Mayor General del Ejército (1997). *Historia Militar de Chile*. Santiago: Edit. Geniart. Tercera Edición.

EJÉRCITO DE CHILE. R.A. (P) 110-A. (2006). *Ordenanza General del Ejército*. Santiago: Instituto Geográfico Militar.

EJÉRCITO DE CHILE (1986). *Reglamento de Himnos, Marchas y Canciones Militares del Ejército*. R.A. (P) 112-A (1) Santiago: Instituto Geográfico Militar.

FREUD, Sigmund (1923). *Obras completas de Sigmund Freud*. Volumen XIX El yo y el ello, y otras obras. Buenos Aires y Madrid: Edit. Amorrortu.

GUZMÁN, Nicomedes (1957). *Autorretrato de Chile*. Santiago: Edit. Zig-Zag.

MASLOW, Abraham (2003). *El hombre autorrealizado hacia una psicología de ser*. Barcelona: Edit. Kairos. Decimoquinta edición.

MARTÍNEZ-SALANOVA, Enrique (1997). *Educación, aprendizaje y formación ocupacional. Curso sistemático de metodología de formadores*. Sevilla: Edit. Facep. Primera Edición.

TAPIA, Fita (1998). *La Motivación en el Aula*. Madrid: Edit. PPC ediciones. Segunda Edición.

LAS CUATRO DESTREZAS AL ESTUDIAR UN IDIOMA EXTRANJERO: UNA APROXIMACIÓN PRÁCTICA AL TEMA

GUILLERMO VILLA PERETTI*

RESUMEN

Los desafíos que ha de afrontar el alumno al iniciar un proceso de aprendizaje de un segundo idioma son múltiples. Surgen dudas basales apuntadas a qué priorizar en el proceso de aprendizaje: si lo comunicacional oral, la comprensión del texto escrito, la destreza de una audición comprensiva o, tal vez, la capacidad de expresarse por escrito.

No pocos profesores de idioma extranjero se ven enfrentados a similar disyuntiva y, si bien los textos de estudio que se usan hoy, potencian las cuatro destrezas de manera casi simultánea, qué priorizar al inicio o durante

el aprendizaje, es tarea compleja de abordar para cualquier docente.

A través de este artículo se pretende reforzar algunas ideas fundamentales en un enfoque didáctico para un logro significativo en el aprendizaje de las cuatro destrezas, lo que pudiera servir de recordatorio a quienes ejercen docencia en el ámbito de la enseñanza de un idioma extranjero.

Palabras clave: escritura guiada - escritura expositiva - escritura creativa - escritura libre estrategias metacognitivas - habla imitativa - habla intensiva - habla extensiva - habla transaccional.

* *Profesor de Inglés. Magíster en Gestión y Planificación Educacional. Actualmente se desempeña como asesor educacional en el área de evaluación en la Escuela de Aviación de Ejército. (E-mail: gvillap@hotmail.com).*

LAS CUATRO DESTREZAS AL ESTUDIAR UN IDIOMA EXTRANJERO: UNA APROXIMACIÓN PRÁCTICA AL TEMA

INTRODUCCIÓN

En el enfoque de la enseñanza del lenguaje oral se abordan tres áreas principales a tener en consideración, las que dicen relación con la mecánica, lo alusivo a las funciones y a las normas sociales y culturales.

En el ámbito de la destreza auditiva, hay que destacar que es por lejos el más importante factor de absorción de información, con casi un 90% de relevancia, y absorbe casi un 50% del tiempo que usa un adulto medio para captar información significativa del entorno que le rodea.

En el ámbito de la enseñanza de la lectura y conforme a un amplio rango de propósitos, el docente ha de priorizar los contenidos, en conformidad con el grupo objeto a enseñar.

La escritura, considerada como el aspecto más complicado de adquirir después del hablar, al que la mayoría de los profesores le da prioridad en cualquier curso de idioma, debe iniciarse con el típico enfoque estructuralista de sujeto - verbo - predicado, para gradualmente flexibilizarlo con un criterio de comprensión del mensaje, sin importar la pureza en lo formal.

Finalmente, lo comunicativo oral, último pedáneo y el más complejo, se revisa en el artículo con aporte de ideas y sugerencias, ya que es lo más complejo de alcanzar como destreza final de dominio, lo que de no lograrse crea

un marcado sentido de frustración, a nivel del alumno.

AL MOMENTO DE ESCRIBIR

Se considera el aspecto más complicado después del *hablar* e, incluso, entre hablantes nativos, la habilidad del hablar tiene poca correlación con la habilidad del saber escribir.¹

No obstante aquello, la escritura refuerza aspectos de vocabulario, gramática y sintaxis, además de considerarla como factor permanente de enriquecimiento en la creatividad del alumno.

Al inicio, y todo profesor lo hace, se tiende a reforzar un enfoque mecánico a través del típico orden: sujeto, verbo y predicado, lo que permanece en el tiempo como un lastre, que dificulta afianzar factores como creatividad y originalidad al redactar un texto.

A modo de potenciar en el alumno las destrezas en este aspecto, se revisarán algunos factores que refuerzan esta primera área en el estudio de un idioma.

ESCRITURA GUIADA

En este aspecto, el profesor da un punto de partida en que se pueden cubrir aspectos enfo-

1 UNI- Prep Corporation. Canadá. Curso TESOL en línea (2014: 1-17).

cados a la construcción gramatical, como por ejemplo, en la oración inclusiva: “*My dream vacation would be...*” (“Mis vacaciones soñadas serían...”) con énfasis en el tiempo futuro o temas con énfasis en vocabulario y con empleo del tiempo pasado como en la oración a completar “*At the office today, I saw...*” (“En la oficina hoy día, ví...”) en que el alumno pudiera agregar léxico de su dominio y manejo.

ESCRITURA EXPOSITIVA

Apunta a explicar o describir hechos o experiencias reales; se asume que aquí el alumno ya ha adquirido destrezas básicas de redacción. En este enfoque sería factible el introducir la idea del ensayo, básico claro está, para ganar confianza en el tema.

ESCRITURA CREATIVA

Estilo que por naturaleza estimula al alumno a usar su imaginación; ejemplos de pautas iniciales de partida serían: “*I imagine the year 2050 to be like...*” (“Imagino que el año 2050 sería...”) o simplemente “*Write a short story about...*” (“Escriba un relato sobre...”).

ESCRITURA LIBRE

En esta modalidad, el profesor instruye al alumno a escribir un tema a elección durante 5 a 10 minutos sin considerar la ortografía, gramática o estructura del párrafo, actividad sin pausas ni interrupciones, solo con comentarios y sin carácter correctivo.

EVALUANDO LA DESTREZA DE LA ESCRITURA²

En un grupo de alumnos de nivel *inicial*, se tendería a evaluar por parte del profesor lo siguiente:

- Vocabulario básico.
- Estructuras básicas de oraciones.
- Tiempos verbales simples.
- Pasado, presente y futuro, y formas continuas del verbo *to be* y *to go* (ser - estar, ir).

En un nivel *intermedio inferior*, se debería potenciar el aprendizaje de:

- Vocabulario.
- Oraciones compuestas.
- Estructura de párrafo.
- Adjetivos.
- Preposiciones y frases preposicionales.
- Escritura expositiva simple.

En un nivel *intermedio superior*, se debiera focalizar en:

- Vocabulario.
- Escritura comparativa.

En un nivel *avanzado*, se debiera apuntar a aspectos como:

- Redacción de ensayos convincentes.
- Uso de modismos.

LECTURA RÁPIDA

La funcionalidad del aprendizaje del idioma, a través de la lectura, ha de darse casi necesariamente, según el contexto de la motivación del alumno. Así, quien apunta al área de la literatura, deberá priorizar un aprendizaje orientado a comprender ideas principales y características de estilo, por citar un ejemplo.

En una aproximación para competencias a un eficaz proceso de lectura, ha de incluirse:³

2 *Ibidem*.

3 *Ibidem*, pp. 1-21.

- La habilidad para reconocer elementos cruciales del ámbito de la estructura, tales como: selección de palabras, perspectiva y estructura de oraciones.
- La habilidad para establecer conexiones entre segmentos consecutivos y no consecutivos del texto.
- La habilidad para integrar información en el texto con el conocimiento existente.

Un profesor, al momento de enfatizar la adquisición de esta destreza, debiera incluir:

- La habilidad para identificar información relevante y no relevante.
- La habilidad para establecer estrategias conducentes a una máxima comprensión.
- Propender a la comprensión de más de una palabra por párrafo.
- Aplicación del proceso de lectura a una variedad de contextos y tipos de texto.

Aunque son sabidas, al desarrollar actividades de lectura, un profesor de idioma debiera apuntar a:⁴

- Desarrollar la actividad alrededor de un propósito específico que tenga significancia para el alumno y ha de asegurar el énfasis del *para qué* o del propósito.
- Verbalizar e informar de las metas instruccionales, tales como incorporar nuevo vocabulario o familiarizar al alumno con una nueva estructura de un texto.
- Finalmente, al momento de evaluar las destrezas de la lectura, no siempre esta representa un medio efectivo para evaluar la habilidad de la misma.⁵

Una opción es acopiar material evaluativo relevante y aplicable a situaciones de la vida real. En esta instancia, cobra especial relevancia el uso de una lista de chequeo o una rúbrica graduada en base a aspectos específicos del texto.

EL NOVENTA POR CIENTO DE LA DESTREZA DE LA AUDICIÓN

Se ha determinado que un 90% de la información del aprendizaje se absorbe a través de la audición, pero haciendo la salvedad que para la mayoría de las personas el aprendizaje es más visual que oral,⁶ lo que se constituye en un factor a considerar en el aprendizaje de un segundo idioma.

Los apoyos en el tema de la estrategia para desarrollar destrezas de la audición se pueden resumir como:⁷

Estrategias desde arriba

Se basan en el oyente, ya que requieren conocimiento de respaldo del tema o situación para inferir el significado. Aquí, el profesor destaca la idea principal, la predicción, el hacer inferencias y el resumen.

Estrategias desde abajo

Basadas en el texto. En este punto, el oyente confía en la dicción, combinación de sonidos y la gramática contenida dentro de estas tareas para inferir significado. Debiera considerar aspectos específicos, reconocer conectores y patrones de palabras.

Estrategias metacognitivas

Estas requieren del oyente: planear, monitorear y evaluar sus destrezas auditivas. Típicamente cubre lo siguiente:⁸

4 *Ibidem.*

5 *Ibidem.*

6 *Ibidem.*

7 *Ibidem*, pp. 18-25.

8 *Ibidem.*

- Decidir por adelantado qué escuchar o qué será lo importante o no importante.
- Decidir el grado de mayor o menor conocimiento lingüístico que se requiere.
- Pensar en cómo se registrarán las respuestas: en orden, de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba.

Durante la actividad

- El profesor establece pausas en el desarrollo de la lección y permite al alumno verificar predicciones o presunciones.
- Facilita la repetición del audio.

AL DESARROLLAR ACTIVIDADES DE AUDICIÓN

Tener presente que se debe

- Idealmente diseñar una actividad de audición en base a un texto contextualizado para: en un sentido, ubicar lugares en un mapa, seguir instrucciones para armar algo. En dos sentidos, intercambiar número telefónico, trabajar en grupos para elaborar un relato corto.
- Definir cuál es el objetivo de la actividad y cuál es la respuesta más adecuada.
- Chequear el nivel de dificultad de la actividad.
- Asegurarse que las actividades se relacionan con el objetivo y nivel de competencia del alumno.

En el tema de evaluar comprensión auditiva, la sugerencia recurrente es usar la rúbrica o listas de chequeo con desglose de detalles de diferenciación en la comprensión de lo escuchado.

DESAFÍO DEL HABLAR: SITUACIÓN RECURRENTE

Todo profesor de idioma aspira a convertirse en referente al momento de afrontar la enseñanza de la etapa más difícil de abordar, que

es la del alumno comunicándose verbalmente, superando así la natural renuencia a hacerlo por diferentes razones.

El criterio tradicional y casi establecido de tener habilidad para usar el lenguaje como lo hace un nativo, ha sido reemplazado por poseer la habilidad de comunicarse competentemente. Así, el concepto de *eficiencia comunicativa* se asocia hoy a que el alumno potencie un medio de comunicación consistente y que sea entendido por el hablante nativo.

Se ha de destacar que las destrezas del lenguaje verbal u oral siguen un proceso de tres pasos para adquirir el dominio y se consignan como:

- Acceso al idioma, el que se desglosa en las siguientes formas:⁹
 - a. Orientado al contenido: un informe del tiempo o una conferencia, por ejemplo.
 - b. Orientado a la forma: por ejemplo, el discurso, la lingüística.
 - c. De formato estructurado, siendo el texto de ejercicios el mejor proveedor de este esquema. Además, en este nivel, se produce la corrección del error a medida que el alumno intenta usar el lenguaje objeto.
 - d. De formato comunicativo, en que el alumno desarrolla su propia respuesta individual, ajeno a formatos predeterminados, tal como sucede con el formato estructurado. El propósito del enfoque comunicativo es emitir la información efectivamente, sin importar demasiado cuán preciso es el uso gramatical o sintáctico.

⁹ *Ibidem*, pp. 26-30.

Equilibrar la frecuencia de estos tipos de actividades es relevante, con la finalidad de que el alumno tenga un método de aprender y chequear, al adquirir destrezas comunicativas.

Algunos tipos de tareas en lo oral comunicativo podrían incluir:¹⁰

- Habla imitativa: imitación mecánica del lenguaje, tal como se presenta en un hablante nativo.
- Habla intensiva: habla imitativa con más énfasis en la gramática o en elementos fonéticos.
- Habla de respuesta: interacciones verbales de alumnos entre pares o profesores, tales como saludos.
Habla transaccional: diálogos para el propósito de llegar a una información específica, tales como en preguntas-respuestas.
- Habla interpersonal: diálogos para el propósito de conversación; estos pueden ser más desafiantes si contienen construcciones difíciles como expresiones idiomáticas o sarcasmo.
- Habla extensiva: monólogos, tales como informes o discursos.

Finalmente, evaluar las destrezas asociadas al manejo oral de un lenguaje es un factor complejo de medir; como se planteó en páginas precedentes, es la rúbrica o lista de chequeo el instrumento más adecuado, junto con las variadas respuestas a las siguientes interrogantes:

- ¿Responden los alumnos con respuestas breves de sí – no?
- ¿Su expresión facial o corporal indica que entienden lo que están diciendo?
- ¿Es su pronunciación clara?

- ¿Están usando expresiones idiomáticas o formas abreviadas?
- ¿Cuán variado fue su vocabulario?
- ¿Se observaron estrategias utilizadas para facilitar la comunicación?
- ¿Cuán coherente fue el diálogo?

Con respecto a la gramática, surge la pregunta de si se han usado correctamente los siguientes elementos:

- Tiempos verbales.
- Pronombres personales.
- Preposiciones.
- Conjunciones.
- Artículos.
- Orden de las palabras y estructura de oraciones.
- Formas de preguntas (Do/Does/Did).

CONCLUSIONES

El aprendizaje de un idioma extranjero supone un desafío permanente al tener que superar conductas adquiridas en el plano lingüístico, desde la más temprana infancia.

Las cuatro destrezas asociadas al dominio de un idioma: leer, escribir, escuchar y hablar, al extrapolarlas al estudio del Inglés, por ejemplo, es un desafío muchas veces difícil de superar en plazos breves y con una óptica –a veces– de propósitos funcionales de corto aliento.

La tendencia a enfatizar un enfoque de aprendizaje de corrección en la forma, es hoy un desafío permanente ante la avalancha de informalidad que permea todos los estratos sociales en el manejo del lenguaje. Las tendencias exacerbadas a reducir el fonema a mínimas expresiones, sobre todo en el lenguaje virtual, representan una amenaza a los puristas del lenguaje que ven en ello una de-

¹⁰ *Ibidem.*

generación de la palabra, situación difícil de afrontar.

Así también, es un desafío permanente afrontar el temor natural de llegar al nivel superior e, idealmente, terminal de la producción oral del lenguaje, habilidad que todo profesor anhela, actuando como ente motivador y de apoyo y que, quizás, no es el elemento clave o el más importante al medir la eficacia en la adquisición de un idioma extranjero, y que los procesos de acreditación institucionales debieran tal vez replantearse en cuanto a la prioridad de los dominios por alcanzar, para determinar éxito en los logros de dominio de un idioma extranjero.

BIBLIOGRAFÍA

LARSEN-FREEMAN, D. (1997). *Grammar and its teaching: Challenging the myths* (ERIC Digest). Washington, DC:ERIC Clearing-

house on languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics. USA.

LARSEN-FREEMAN, D. (2001). *Teaching grammar*. In M. Celce-Murcia. (Ed.) *Teaching English as a second or foreign language*. (3rd ed.) Heinle & Heinle. Boston. USA.

LARSEN-FREEMAN, D. (2001). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle & Heinle. Boston. USA.

LEE, J.F. y VAN PATTEN, B. (1995). *Making communicative language teaching happen*. McGraw-Hill. New York. USA.

TESOL Course (2014). *Teacher of English to Speakers of other Languages 120 hour*.

UNI Prep. Corporation, Canadá. (Texto on line, adaptado por el autor).

LA INVESTIGACIÓN DOCENTE COMO HERRAMIENTA DE MEJORA. LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA DE INFANTERÍA

HENRY ESPINA CONTRERAS*
JOSÉ ARACENA LASSERRE**

RESUMEN

El propósito de este artículo es reseñar el trabajo investigativo que se ha llevado a cabo en la Escuela de Infantería, a nivel docente en los últimos dos años. Este se desarrolla teniendo como contexto general, el rol protagónico que ha adquirido la investigación a nivel institucional, demostrado a través de la estructuración del Sistema de Investigación y Desarrollo del Ejército (SIDE).

El período considerado se enfocó en los alumnos del curso Aspirante a Clase del II Período de Especialización en Infantería. La línea investigativa iniciada el año 2013 y que se extendió hasta el 2014 estuvo referida al mejoramiento del desempeño de los alum-

nos, a partir de un trabajo de aula centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza. Para esto se evaluó como apropiado iniciar estudios sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos, ya que las conclusiones podrían iluminar el camino para sugerir nuevas formas para aprender y enseñar, de acuerdo con las características de estos alumnos.

Asimismo, se considera que este es un campo poco explorado a nivel de la educación militar y que puede aportar mucho para el mejoramiento de los aprendizajes esperados y la efectividad docente en el trabajo de aula.

Palabras clave: rendimiento académico - estilos de aprendizaje - estrategias de aprendizaje - estudio experimental.

* *Profesor de Estado en Educación General Básica. Licenciado en Educación. Magíster en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como asesor educacional en la Sección Evaluación de la Escuela de Infantería. (E-mail: hespina2003@yahoo.com).*

** *Profesor de Estado en Lengua Inglesa. Magíster en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como asesor educacional en la Sección Investigación y Memorias de la Escuela de Infantería. (E-mail: jaracena1963@hotmail.com).*

LA INVESTIGACIÓN DOCENTE COMO HERRAMIENTA DE MEJORA. LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA DE INFANTERÍA

ANTECEDENTES INTRODUCTORIOS

La investigación docente en el Ejército tiene como objetivo *“vincular las actividades de esta naturaleza, con la formación de recursos humanos de alto nivel, que permitan que los estudios efectuados por los especialistas o académicos fortalezcan las áreas del conocimiento pedagógico, que conduzcan a la solución de problemas relacionados con planes y/o programas de estudio, metodologías, administración, orientación, capacitación (alumnos), perfeccionamiento (profesores), evaluación y supervisión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo lo anterior, en conformidad con los lineamientos señalados en la Ley General de Educación (LGE) y la doctrina de educación militar, en vinculación con el ámbito de la preparación para la fuerza, derivada de las políticas del mando”*.¹

La definición anterior, expresada en la actualización de la doctrina del año 2011, pone de relieve la importancia de la investigación para el mejoramiento continuo de la educación militar. No obstante ello y por orden comando CJE, en el año 2012, se dispone la estructura, misiones y funcionamiento del *Sistema de Investigación y Desarrollo del Ejército (SIDE)*. Este sistema organiza las grandes áreas de investigación hacia el interior de la Institución en subsistemas, correspondiendo al Centro

de Estudios Sociales e Investigaciones Militares (CESIM) liderar el Subsistema de Investigación y Seguridad en Defensa (SISD); a la Dirección de Salud del Ejército (DSE), el Subsistema de Investigación en Salud (SIS); a la Dirección de Proyectos e Investigación del Ejército (DIPRIDE), el Subsistema de Investigación y Desarrollo en Ciencia y Tecnología (SIDCT) y, finalmente, el Comando de Educación y Doctrina (CEDOC) tiene la responsabilidad del Subsistema de Investigación y Análisis para el Combate y Generación de la Doctrina y Docencia (SICDD).

El SICDD impulsa e integra el trabajo de la DIVDOC, encargada de liderar las iniciativas de investigación relacionadas con el Área de Combate y Doctrina y de la DIVEDUC, en el Área de Docencia. Dentro de este último estamento es donde se desarrolla la actividad investigativa de las academias e institutos docentes. Esta visión holística de la investigación institucional, integrada dentro del quehacer de altas reparticiones, permite situarla en el nivel de importancia que debe tener y, a la vez, que tenga un rol más tributario hacia las subfunciones de la función matriz: *Preparar*.

En este mismo orden de ideas, es importante resaltar que las academias e institutos cuentan con un reconocimiento legal que los habilita como instituciones de educación superior² y, conforme con esto, deben responder a las

1 EJÉRCITO DE CHILE. División Educación (2011). Manual Docencia Militar MAED-01004. Cap. IV. P. 4-1

2 Ley N°18.948 Orgánica Constitucional de las FFAA. (1990) y Ley N°20.370 General de Educación (2009).

mismas exigencias a las que se encuentran sometidas todas las instituciones de educación superior reconocidas por el Estado de Chile; esto es fundamentar sus objetivos en los pilares de la docencia, investigación y extensión. Es así que la investigación constituye una parte vital en el desarrollo académico (CAED - 01006 *Procedimientos para la Investigación Docente de la DIVEDUC*, 2015).

Esta introducción, lejos de pretender describir y/o explicar la política militar institucional en el ámbito de la investigación, solo pretende resaltar cómo la Institución ha dado un salto cualitativo al ordenar y sistematizar la actividad de investigación, lo que indudablemente resultará en aportes valiosos para el mejoramiento no solo de la docencia, sino también para la instrucción, el entrenamiento y la capacitación; todo lo anterior, con la finalidad de tener una fuerza terrestre en mejores condiciones de cumplir la misión constitucional que demanda Chile.

LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA DE INFANTERÍA

En ese tenor, la Escuela de Infantería ha entendido la centralidad de la investigación, estableciendo líneas de estudio relacionadas con el quehacer propio de la actividad docente (CAED - 01006 *Procedimientos para la Investigación Docente de la DIVEDUC*, 2015). De este modo, se han planteado líneas investigativas enfocadas a problemáticas que dicen relación, tanto con alumnos, como con la práctica docente de los profesores.

Las investigaciones se han realizado en dos niveles: la investigación anual correspondiente a los institutos y las memorias conducentes a la obtención del Título de Profesor Militar de Escuela. En el caso de la investigación anual, se han incorporado a los equipos de trabajo,

instructores que imparten clases en el Curso de Aspirantes a Clase, población objetivo de las últimas investigaciones. De la misma forma, a personal de oficiales, clases y suboficiales se les han asignado temas de memoria en el área de investigación en educación (docencia y capacitación), para dar solución a necesidades específicas. Por lo tanto, las memorias militares se han abocado a solucionar problemáticas en el área de la enseñanza por competencias, investigando sobre metodologías de aprendizaje y enseñanza, modificaciones curriculares y evaluación auténtica.

Esta experiencia ha resultado ser beneficiosa en el sentido de acercar la actividad investigativa a los profesores de aula, desde un enfoque práctico y metodológicamente sencillo, lo que facilita derribar barreras basadas en prejuicios sobre las complejidades del proceso de investigación, cuando no son necesarias y cuando se toman en cuenta los niveles de investigación del SICDD.³ Por otra parte, esto ha servido para generar conciencia de debilidades al interior de los procesos docentes del instituto y, quizás, lo más importante, para generar un mayor compromiso por parte de los profesores con la actividad de aula y con el mejoramiento continuo de sus propias competencias.

A continuación, este artículo se concentrará en las investigaciones anuales realizadas en la Escuela de Infantería durante el período 2013 y 2014. Los propósitos son: en primer lugar, dar a conocer parte de la actividad investigativa de la Escuela de Infantería y, en segundo lugar, socializar resultados que podrían ser de utilidad para otros institutos.

3 EJÉRCITO DE CHILE. División Educación (2015). *Procedimientos para la investigación docente de la DIVEDUC*. CAED - 01006. Pp. 1-5 y 1-6.

Durante los años 2013 y 2014, este instituto se enfocó específicamente en el trabajo de aula. Esta decisión se fundamentó principalmente en la información recogida a través de las observaciones de clases y opiniones de los alumnos. Estas acciones evidenciaron debilidades relacionadas con el tipo de metodologías aplicadas en el desarrollo de las clases, especialmente aquellas más cercanas al aula. Desde la perspectiva de la didáctica como un sistema que interrelaciona las tensiones entre el alumno, los contenidos y el profesor (Chevallard, 1982), se observó que persisten supuestos del paradigma conductista que sustentan la educación por objetivos. Por ejemplo, suponer que el profesor es el responsable de la enseñanza y que el alumno, cual *tabla rasa*,⁴ debe recibir los conocimientos necesarios como un producto casi terminado. Esto también implica la suposición de que la presentación de la información siempre se correlaciona con el proceso de aprendizaje del estudiante.

A partir de esto último, se inició una línea investigativa referida a los estilos de aprendizaje presentes en los alumnos y cómo su identificación y reforzamiento puede mejorar la selección de estrategias de aprendizaje y enseñanza, potenciando con esto el nivel de logro de los aprendizajes de los alumnos.

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE. INVESTIGACIÓN AÑO 2013

Para fundamentar teóricamente estas investigaciones, se adoptó el concepto de estilo de aprendizaje expuesto por Gardner, H. (2005) en el contexto de su teoría de las inteligencias múltiples, el que se define como “la ten-

dencia global que evidencia un individuo, en el proceso de aprendizaje”;⁵ concepto que se complementa con la definición entregada por Keefe (1998) y recogida por Alonso (1994), que señala que “*Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje*”.⁶

El objetivo principal de la investigación del año 2013 estuvo referido a detectar los estilos de aprendizaje predominantes de los alumnos, determinar si existía relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento obtenido por estos en las unidades de aprendizaje asociadas y si existían diferencias entre los estilos de aprendizaje de los alumnos de las dos categorías de ingreso a la Escuela de Suboficiales; esto es ingreso como alumno regular e ingreso como Soldado de Tropa Profesional (SLTP).

Para el desarrollo de esta investigación se determinó como variables el *estilo de aprendizaje*, definido a base de lo explicado precedentemente y el *rendimiento*, definido como el resultado obtenido por el alumno en su proceso de aprendizaje en las unidades asociadas al estilo predominante traducido en la escala numérica de 1,00 a 7,00.

Las siguientes son las preguntas directrices que sirvieron como guía para esta investigación:

- a. ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje que muestran los alumnos del curso en su proceso formativo en la Escuela de Infantería?

4 Tesis epistemológica popularizada por el filósofo británico John Locke en el s. XVII.

5 GARDNER, Howard (2005). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

6 ALONSO, C.; Gallego, D. y Money, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

- b. ¿Cuál es el estilo de aprendizaje predominante de los alumnos que ingresaron a la Escuela de Suboficiales como Soldados de Tropa Profesional?
- c. ¿Cuál es el estilo de aprendizaje predominante de los alumnos que ingresaron a la Escuela de Suboficiales como alumno regular?
- d. ¿Existe relación entre el estilo de aprendizaje de los alumnos y el rendimiento obtenido por estos en las unidades de aprendizaje asociadas a dichos estilos?
- e. ¿Existe diferencia en los estilos de aprendizaje de los alumnos de ingreso a la Escuela de Suboficiales como SLTP y los de ingreso regular?

nen datos para analizarlos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Prefieren ser prudentes y mirar bien antes de actuar.

- Teórico: Estos alumnos suelen ser perfeccionistas. Buscan integrar los hechos en teorías coherentes. Gustan de analizar y sintetizar. Para ellos la racionalidad y la objetividad son aspectos prioritarios.
- Pragmático: Estos alumnos se caracterizan porque pretenden la aplicación práctica de las ideas. Son realistas cuando se trata de tomar decisiones o resolver un problema. Su filosofía es: si funciona, es bueno.

Los datos referidos a la variable relacionada con los estilos de aprendizaje fueron medidos a través de la aplicación de una adaptación del cuestionario Honey-Alonso (1994), el que mide cuatro estilos de aprendizaje, definidos como sigue:

- Activo: Estos alumnos son de mente abierta y les agrada emprender nuevas tareas. Son personas que viven el aquí y el ahora.
- Reflexivo: Estos alumnos gustan de observar las experiencias desde diferentes perspectivas. Reú-

El cuestionario fue aplicado a una muestra constituida por 104 alumnos de un total de 255. Para la determinación de la muestra se aplicó la modalidad estratificada proporcional, con un error muestral de 7% y un nivel de seguridad de 93%.

Con el propósito de realizar la interpretación y análisis de la información entregada por la aplicación del cuestionario sobre estilos de aprendizaje, en esta investigación se hizo también una adaptación del baremo definido por Alonso y col. (1994), el que se expone seguidamente:

Preferencia estilos de aprend. \ Nivel	Muy Baja	Baja	Moderada	Alta	Muy alta
I. Activo	0 - 3	4 - 5	6 - 7	8 - 9	10
II. Reflexivo	0 - 5	6 - 7	8	9	10
III. Teórico	0 - 3	4 - 5	6 - 7	8	9 - 10
IV. Pragmático	0 - 4	5 - 6	7	8 - 9	10

La variable *rendimiento académico* está referida al nivel de aprendizaje logrado por los alumnos en las unidades de aprendizaje

asociadas al estilo de aprendizaje, las que de acuerdo con el análisis realizado por los investigadores, son las siguientes:

Estilo de aprendizaje	Unidad de aprendizaje asociada al estilo de aprendizaje indicado
I. Activo	Téc. Cbte. Escuadra de Fusileros Motorizada.
II. Reflexivo	Seguridad y Prevención de Riesgos.
III. Teórico	Derecho Militar.
IV. Pragmático	Met. Instrucción Cbte. Cuerpo a Cuerpo.

La medición de la variable *rendimiento académico* se realizó sobre la base de los resultados del rendimiento, de acuerdo con la escala de calificaciones 1,00 a 7,00, que es la que se emplea en la Institución.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN DOCENTE AÑO 2013

1. Al considerar la totalidad de la muestra de alumnos (ingreso como SLTP e ingreso regular), se observa que el estilo de aprendizaje predominante es el estilo Teórico, conclusión que tiene su respaldo en las investigaciones de Cagliolo (2010), en que se demuestra que *“estos estilos interactúan en forma significativa a nivel de 5%, sobre las notas obtenidas por el grupo observado”*.⁷ En la obra de Luengo (2010), se demuestra que *“los estilos de aprendizaje predominantes son el Teórico y el Reflexivo y que existen relaciones significativas entre el rendimiento en matemáticas y los estilos de aprendizaje predominantes”*,⁸ y en la investigación de

Ruiz (2006), los resultados muestran que *“los alumnos tienen un mayor nivel de preferencia por los estilos Activo y Teórico y una menor preferencia por los estilos Pragmático y Reflexivo”*.⁹

Además, se identificó una correlación positiva significativa entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico. En un segundo lugar, el estilo de aprendizaje predominante es el Reflexivo, conclusión que se respalda en las investigaciones de Cancho (2010), en que se demuestra que *“existe una relación significativa entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos de primer y segundo grado del nivel secundario”*;¹⁰ en Luengo (2010) y Ortiz y Canto (2013), se demuestra que el estilo predominante es el Reflexivo y que

7 CAGLIOLO, L.; JUNCO, C. y PECCIA, A. (2010). *Investigación sobre las relaciones entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en la asignatura Elementos de Matemática*. Publicación Memorias. Universidad Nacional de Luján - Argentina.

8 LUENGO, R. y GONZÁLEZ, J. (2010). Relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento en

matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de la Educación Secundaria. España.

9 RUIZ, L.; TRILLOS, J. y MORALES, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación* N.º12. Universidad Tecnológica de Bolívar. Colombia.

10 CANCHO, C. (2010). Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos de 1º y 2º grado del nivel secundario. Institución Educativa Particular Leonardo Fibonacci de Lima.

existe una relación positiva significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático y el rendimiento académico en estudiantes de educación superior.

2. Al hacer un análisis en forma separada de los alumnos (ingreso como alumno regular e ingreso como SLTP), se obtuvo que el estilo de aprendizaje predominante también es el estilo Teórico, conclusión que coincide con los resultados de las investigaciones de Cagliolo (2010); Luengo (2010) y Ruiz (2006).
3. Al realizar la correlación entre el estilo de aprendizaje de los alumnos y el rendimiento académico, se demostró que existe correlación significativa a un nivel de alfa (α) 0,01, tanto en los alumnos de ingreso como SLTP, de ingreso regular, como en la muestra en su totalidad (SLTP e ingreso regular). Esta conclusión es coincidente con los resultados de las investigaciones de Cagliolo (2010), Cancho (2010), Luengo (2010), Ortiz (2013) y Ruiz (2006).
4. Al establecer comparación entre los estilos de aprendizaje de alumnos de las dos modalidades de ingreso, se observó que los alumnos de ingreso como SLTP en estilo Teórico mostraron un nivel más alto que los alumnos de ingreso regular, diferencia que es a un nivel de alfa (α) 0,10 y en el estilo Pragmático mostraron también una diferencia que los favorece, la que es estadísticamente significativa a un nivel de alfa (α) 0,05. Sin embargo, en los estilos Activo y Reflexivo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas.

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE. INVESTIGACIÓN AÑO 2014

Esta investigación siguió la línea de trabajo iniciada en el año 2013, pero ahora enfoca-

da a un estudio experimental, cuyo propósito fue estudiar si la aplicación intencionada de estrategias de aprendizaje al grupo experimental lograba obtener mejores aprendizajes que los alumnos del grupo control, sobre la base de aplicación de las estrategias de aprendizaje definidas, de acuerdo con el estilo de aprendizaje predominante en los alumnos de los cursos definidos como muestra.

Las preguntas directrices que guiaron esta investigación fueron las siguientes:

- a. ¿Cuál es el estilo de aprendizaje predominante de la cohorte 2014 de alumnos del Curso Aspirantes a Clase del II Período de Especialización en Infantería?
- b. Sobre la base del estilo de aprendizaje predominante: ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje más efectivas, para que los alumnos logren aprendizajes significativos en su proceso formativo en una unidad asociada? En este caso: Doctrina de Empleo de las Unidades de Inf. Bl. y Mec.
- c. ¿Es mejor el aprendizaje de los alumnos del grupo experimental que el aprendizaje de los alumnos del grupo control?
- d. ¿Existen diferencias en el aprendizaje de los alumnos que ingresan a la Escuela de Suboficiales como SLTP y los que ingresan como alumno regular, tanto en el grupo experimental como en el grupo control?

Las variables que se definieron para esta investigación fueron las siguientes:

- Variable independiente categórica: *Las estrategias de aprendizaje*. Para esta investigación, se consideró adecuado el concepto desarrollado por Monereo (2001), quien señala que “*son procesos de toma de decisio-*

*nes conscientes e intencionales en los cuales el estudiante elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.*¹¹

- Variable dependiente continua: *El aprendizaje*. Definido como el resultado obtenido por el alumno en su proceso de aprendizaje en la unidad asociada al estilo predominante.

Como etapa previa, se aplicó el cuestionario Honey-Alonso (1994) adaptado, definido en la investigación 2013 con la finalidad de determinar el estilo de aprendizaje de los alumnos. El resultado, al igual que en la investigación 2013, arrojó que el estilo predominante es el Teórico. Posteriormente, se definió qué unidad de aprendizaje se asociaba mejor a este estilo, siendo esta la unidad de aprendizaje “Doctrina de Empleo de las Unidades de Infantería Blindada y Mecanizada”.

Seguidamente, se operacionalizó la variable independiente *Estrategias de Aprendizaje*. En esta investigación se consideró la aplicación de cuatro estrategias que, a juicio del equipo de investigación, eran las que mejor se relacionaban con el *estilo teórico*. Las estrategias de aprendizaje definidas, fueron las siguientes:

- *Juego de roles*: se trata de discutir sobre un tema o simular una situación que se presenta como real, desde diferentes roles o funciones. Promueve la empatía en

el grupo de alumnos; genera conciencia en los alumnos sobre la importancia de la interacción grupal. La ventaja es que abre perspectivas de acercamiento a la realidad, desinhibe, motiva y fomenta la creatividad.

- *Estudio de casos*: consiste en la presentación de un caso o situación que debe ser analizado por los alumnos, considerando el contexto real en el que ocurre. Es útil para promover la investigación sobre ciertos contenidos, permite el trabajo de contenidos de una manera más significativa para los alumnos, ayuda a desarrollar la habilidad para el análisis y la síntesis, además de motivar a los alumnos para aprender.
- *Elaboración de mapas conceptuales*: consiste en la elaboración de un esquema que permite desarrollar un concepto importante relacionado con la disciplina que se estudia. Es útil para la escritura de definiciones y documentos. Se puede aplicar como actividad de evaluación, para verificar el logro de los aprendizajes. Además, permite una retroalimentación inmediata, desarrolla la habilidad para análisis y síntesis.
- *Trabajos de grupo (discusión guiada)*: es un procedimiento interactivo, a través del cual el profesor y los alumnos conversan sobre un tema determinado. Esta metodología permite, desde un comienzo, que se activen los conocimientos previos y a través del intercambio de ideas entre los alumnos y la orientación del profesor, los alumnos complementan sus conocimientos sobre el tema en discusión y, de este modo, se incrementa el aprendizaje. A través del trabajo en grupos, los alumnos pueden avanzar en la resolución de problemas.

11 LORET DE MOLA GARAY, John E. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Peruana “Los Andes” de Huancayo.

La variable dependiente *el Aprendizaje*, se tradujo a la escala numérica de 1,00 a 7,00.

Para seleccionar el curso experimental y el de control se aplicó un pretest; esto con el objeto de identificar los cursos más homogéneos en relación a los conocimientos previos de los alumnos, a modo de minimizar la influencia de la variable interviniente representada en el cuánto saben los alumnos al inicio del experimento. Posterior a este procedimiento, se eligió al azar uno de los dos cursos más homogéneos como grupo experimental.

A partir de la determinación de las estrategias de aprendizaje que se estima que son las más adecuadas para lograr los aprendizajes en la unidad de aprendizaje “Doctrina de Empleo de las Unidades de Infantería Blindada y Mecanizada”, estas se aplicaron en los alumnos del grupo experimental en su proceso formativo y se determinó si los alumnos de este grupo lograban mejores aprendizajes que los alumnos del grupo control.

En el postest, los resultados se obtuvieron conforme con la aplicación del instrumento de medición ad-hoc, el que mide el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a la escala 1,00 a 7,00.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN DOCENTE AÑO 2014

Las conclusiones dan respuesta a las preguntas directrices y a las hipótesis planteadas.

1. El estilo de aprendizaje predominante en los alumnos que ingresaron a la Escuela de Suboficiales como SLTP, es el estilo Teórico, conclusión que coincide con los resultados de las investigaciones de Cagliolo (2010) y Luengo (2010).

2. En este caso, las estrategias definidas son juego de roles, estudio de casos, elaboración de mapas conceptuales y trabajos de grupo (discusión guiada).

3. De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación, se puede señalar que luego de aplicadas las estrategias de aprendizaje en el grupo experimental, los alumnos de este grupo, en general, logran aprendizajes significativamente superiores a los del grupo control en niveles de alfa 0,10; 0,05 y 0,01. En consecuencia, se puede afirmar también que las estrategias de aprendizaje seleccionadas promueven mejores aprendizajes, conclusión que es coincidente con lo expuesto por Barriga A., Frida; Hernández R., Gerardo (2002) y por Loret de Mola Garay, John E. (2011).

4. En todas las comparaciones que se realizaron se demostró que los alumnos del grupo experimental obtuvieron mejores resultados en el aprendizaje que los alumnos del grupo control, diferencias que son estadísticamente significativas en niveles de alfa 0,10; 0,05 y 0,01.

5. Al realizar la comparación entre el aprendizaje de los alumnos que ingresan como SLTP y los que ingresan como alumno regular, se demostró que no existen diferencias significativas en el grupo experimental ni en el grupo control.

En síntesis, se puede afirmar que las estrategias de aprendizaje aplicadas en el grupo experimental son adecuadas para lograr aprendizajes significativos en la unidad de aprendizaje “Doctrina Empleo de Unidades Infantería Blindada y Mecanizada”.

CONCLUSIONES GENERALES

Para los alumnos, los resultados de las investigaciones en comento han permitido aplicar estrategias de aprendizaje, conforme con los estilos de aprendizaje que estos estiman que son los que aplican con propiedad en su proceso formativo.

Para los profesores, las conclusiones obtenidas en las investigaciones han permitido aplicar metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje adecuadas a los estilos que los alumnos declaran como los más representativos.

Para los profesores también ha significado analizar los temas en comento en seminarios docentes que se realizan en el instituto y que incrementan la formación de los profesores.

Para la planificación curricular, ha aportado antecedentes que han permitido incorporar acciones curriculares (Metodologías), en la planificación de las unidades de aprendizaje del programa del curso.

En cuanto al desarrollo de memorias, en seminarios docentes se han expuesto los aspectos más relevantes en cuanto a resultados y procedimientos metodológicos aplicados, lo que ha significado una orientación importante, especialmente para los profesores que realizan sus memorias para optar al título de Profesor Militar de Escuela.

En los profesores, ha significado un desafío que ha permitido la participación de suboficiales y personal del cuadro permanente, en el desarrollo de los proyectos de investigación.

Por último, el desarrollo de las temáticas abordadas en las investigaciones expuestas, ha permitido iniciar una línea de investigación

de interés que, según lo expuesto precedentemente, ha aportado en diversos ámbitos del quehacer académico del instituto.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, C.; GALLEGO, D. y MONEY, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao. España. Ediciones Mensajero. (Investigaciones años 2013, 2014).

ANDER-EGG, Ezequiel (1990). *Técnicas de investigación social*. B. Aires. Argentina. Edit. Lumen. 24° Edición.

BANDER, R. y GRINDER, J. (1993). *Modelo de programación neurolingüística*. Madrid. España. Edit. Gaia. (Investigación año 2013).

BARRIGA, A. Frida; HERNÁNDEZ, R. Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill/Interamericana Editores. (Investigación año 2014).

BELTRÁN LLERA, Jesús (2003). Estrategias de Aprendizaje. Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Educación* N°332, pág. 55. (Investigación año 2014).

CAGLIOLO, L.; JUNCO, C. y PECCIA, A. (2010). *Investigación sobre las relaciones entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en la asignatura Elementos de Matemática*. Publicación Memorias. Universidad Nacional de Luján–Argentina. Agosto. (Investigaciones años 2013, 2014).

CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (1998). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. B. Aires. Argentina. Amorrortu Editores.

- CANCHO, C. (2010). Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos de 1º y 2º grado del nivel secundario de la Institución Educativa Particular Leonardo Fibonacci de Lima. Julio. (Investigación año 2013).
- GARCIA RAMOS, José (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E.
- GARDNER, H. (2005). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona. España. Edit. Paidós Ibérica. (Investigación año 2013).
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto (2006). *Metodología de la investigación*. México. Edit. Mcgraw-Hill. 4ª Edición.
- KERLINGER, Fred (1989). *Investigación del comportamiento*. México. Edit. Interamericana.
- LORET DE MOLA GARAY, John E. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Peruana “Los Andes”, de Huancayo. (Investigación año 2014).
- LUENGO, R. y GONZÁLEZ, J. (2010). *Relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento en matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de la Educación Secundaria*. España. (Investigaciones años 2013-2014).
- ORTIZ, O. y CANTO, H. (2013). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en México. *Revista Estilos de Aprendizaje* N.º 11. Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México. (Investigación año 2013).
- PÉREZ S., Gloria (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo I. Madrid. España. Edit. La Muralla S.A.
- RUIZ, L.; TRILLOS, J. y MORALES, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación* N.º12. Universidad Tecnológica de Bolívar. Colombia. (Investigación año 2013).
- VIGOTSKY, S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana. Cuba. Edit. Revolucionaria. (Investigación año 2013).

EXTENSIÓN DOCENTE, UN DESAFÍO CON HISTORIA

JOSÉ PABLO HINOJOSA PIÑA*

RESUMEN

Con el propósito de comprender el real alcance de la extensión, este artículo entrega un breve relato acerca de las necesidades sociales que motivaron a las universidades a expandir y compartir el conocimiento.

Asimismo, se hace referencia al marco legal existente y su relación con las exigencias de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), en el contexto de la función sustantiva de la extensión, en el ámbito de la educación militar.

Para complementar lo anterior, se expone la génesis, desarrollo y evolución de la extensión como elemento esencial de las actividades académicas transversales a la educación superior, tanto en el ámbito civil como militar.

Palabras clave: extensión - normas - sociedad - docencia - educación superior - conocimiento - características sustantivas - actividades de extensión.

* *Capitán del arma de Caballería Blindada. Abogado. Licenciado en Ciencias Militares. Posee la especialidad secundaria de Profesor Militar de Escuela. Actualmente cumple funciones en la Sección Doctrina y Desarrollo de la Escuela de Caballería Blindada. (E-mail: jphp81@hotmail.com).*

EXTENSIÓN DOCENTE, UN DESAFÍO CON HISTORIA

INTRODUCCIÓN

Dentro del contexto educativo del Ejército de Chile hay nuevos términos y tendencias que deben comprenderse, internalizarse y desarrollarse, con el propósito de alcanzar estándares de calidad y eficiencia. En esta oportunidad, la extensión docente es el concepto que viene a complementar en forma transversal el quehacer de las academias y escuelas del Ejército.

Cabe señalar que el presente artículo, mediante una revisión documental y bibliográfica, presenta aspectos relevantes con respecto a la génesis, significado, importancia y desarrollo de la extensión en el contexto educativo, con el propósito de entregar algunas herramientas necesarias a quienes tienen la responsabilidad de desarrollar esta función académica, la que abre las aulas de la Institución a una realidad prospectiva del conocimiento.

MARCO LEGAL CON INCIDENCIA EN LA EXTENSIÓN DOCENTE

La educación militar se fundamenta en el marco jurídico que regula el Sistema de Educación Nacional, dentro del cual la Ley N.º 20.370 General de Educación de 2009, refundida por el DFL N.º 2 de 2010, en su Art. 52, reconoce oficialmente los establecimientos de educación de las Fuerzas Armadas y, en su Art. 54, les entrega la facultad de desarrollar actividades docentes, de investigación y de extensión de nivel superior necesarias para el cumplimiento de sus funciones constitucionales.

Entre la normativa legal y reglamentaria institucional que reconoce la función extensión, está el Reglamento de Educación Militar (2011), que en su Art. 3 dispone que: *“La misión educacional de las FAs es impartir docencia, desarrollar investigación y extensión docente de nivel superior, cuyo propósito es la formación intelectual, moral y física de sus miembros profesionales y técnicos para el cumplimiento de las funciones que encomienda el Art. 101 de la Constitución Política de la República”*.¹

Del mismo modo, la Ley N.º 18.948 Orgánica Constitucional de las Fuerzas Armadas (1990) reconoce que los títulos, grados académicos y títulos técnicos de nivel superior de los institutos de educación superior de las Fuerzas Armadas, serán equivalentes para todos los efectos legales a los de otras instituciones de educación superior, tales como universidades e institutos profesionales.

En consecuencia con lo planteado, el sistema de educación militar tiene y debe cumplir con las mismas funciones académicas que las organizaciones educativas civiles de nivel superior, en el cumplimiento del marco jurídico vigente de la educación nacional. Es en este contexto que la extensión docente, también denominada vinculación con el medio, está establecida en los textos doctrinarios de rango ministerial como el Reglamento de Educación de las Fuerzas Armadas, DNL 350 y, en el ámbito institucional, en el Reglamento de Educación

1 EJÉRCITO DE CHILE. División Educación (2011). Reglamento Educación Militar RAE-01001. Art. 1.

Militar, RAE 01001, donde se define la extensión docente como la comunicación activa al interior de los organismos educacionales del Ejército con el ámbito civil y militar, a fin de incorporar y compartir conocimientos que se encuentran presentes en los institutos dependientes en diversos ámbitos como son el artístico, deportivo, capacitación, académico y tecnológico entre otros.²

ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA EXTENSIÓN

Pensar que la extensión es un concepto nuevo o un paradigma es un error, ya que su inicio se remonta al viejo continente; su génesis está relacionada con el origen de la universidad moderna que, de acuerdo con antecedentes históricos, se vislumbra ya en el año 1810 con la creación de la Universidad de Berlín en Alemania. Este hecho marcó un hito trascendental en la educación, al no centrar exclusivamente sus procesos educativos en el conocimiento aceptado, programado, sino dando importancia significativa a como este se había construido (Morales, Mira y Arias, 2010).³

El nacimiento de esta universidad moderna dio origen a las funciones sustantivas⁴ de docencia e investigación, con el fin de dar res-

puesta al origen del conocimiento (Morales, Mira y Arias, 2010). Posteriormente, en este ambiente académico nace la extensión como la tercera función sustantiva, como un elemento que facilita el flujo continuo de conocimientos compartidos entre la universidad y la sociedad.

Cabe señalar que los británicos ubican la aparición de la extensión universitaria en el año 1872, en Cambridge,⁵ como un elemento reactivo a la situación nacional y regional que a cada establecimiento le correspondía (Díaz y Herrera, 2004).

Mientras tanto, en Latinoamérica, las universidades denotaban en su esencia huellas de los virreinos y observaron que su mayor influencia provenía de la colonia Española. Debido a esto, los jóvenes y la sociedad de la época exigieron un cambio en lo que se denominó Movimiento o Reforma de Córdoba, en 1918, a través del cual la clase media pidió tener un vínculo más estrecho con la universidad. Este petitorio quedó expresado en el Manifiesto de Liminar de 21 de junio de 1918, donde se postula la necesidad de fomentar las actividades extramuro o extensión universitaria (Tummermann, 1998).⁶

Así, este concepto continuó evolucionando en Latinoamérica, lo que llevó a trabajos colegiados de trascendencia en el tema, como lo fue en 1957 la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, realizada en Santiago de Chile, y la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, realizada en México en 1972. Ambas instancias determinaron que la extensión es una

2 EJÉRCITO DE CHILE. División Educación (2011). Reglamento Educación Militar RAE-01001 Art. 25.

3 ORTIZ, Carolina (2012). *La extensión universitaria en América Latina: Concepciones y tendencias*. Universidad Militar. Bogotá. Colombia. P. 2.

4 Las funciones sustantivas que se mencionan en este texto son la docencia como proceso de enseñanza y aprendizaje, la investigación representada por las diferentes ciencias y construcción de conocimiento y, finalmente, la extensión que interrelaciona la docencia e investigación, a través de las acciones de promoción a un entorno social para satisfacer las necesidades de ese entorno.

5 ORTIZ, *op. cit.* P. 3.

6 TUMMERMANN, Carlos (1998). *La reforma de Córdoba*. Colección Temas de hoy en la educación superior. México. P. 104.

función principal de las universidades, definiéndola como: *“interacción entre universidad y demás componentes del cuerpo social, a través de la cual esta asume que cumple su compromiso de participación en el servicio social de creación de la cultura y de liberación y transformación de la comunidad nacional”*.⁷

Como se observa, la educación ha venido evolucionando con la sociedad; es así que en el siglo XX se debatió extensivamente sobre la educación contemporánea en escenarios internacionales, tales como la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, que se llevó a efecto en La Habana, Cuba, en 1996, y la Conferencia Mundial sobre educación superior que tuvo lugar en París, en 1999, ambas convocadas por la UNESCO.

La importancia de estas instancias internacionales, en especial la de 1996 en Cuba, radica en reconocer que la extensión, como función sustantiva, tiene su origen en la vinculación histórica de las concepciones de la reforma de Córdoba de 1918 y la transformación de la universidad en una función social, que debe incorporar actividades de extensión y difusión.

Como consecuencia del desarrollo de la educación superior en Latinoamérica, es lógico pensar que en Chile también se trabajó con un modelo de educación sustantiva e integral, en donde la extensión universitaria comienza en 1922 en la Universidad de Chile y en la Pontificia Universidad Católica,⁸ proceso que has-

ta estos días continúa evolucionado a nivel de todo el sistema educativo nacional, dentro del cual está inmerso el Ejército de Chile (Galdámez 1935).

PROYECCIÓN DE LA EXTENSIÓN DOCENTE EN EL EJÉRCITO

El Ejército de Chile posee un sistema de educación que se desarrolla en sus institutos docentes, los que por normativa legal imparten educación de nivel superior y tienen la facultad de otorgar títulos profesionales y grados académicos, por lo que tiene un sistema de características sustantivas para desarrollar docencia, investigación y extensión.

Como ya se ha mencionado, esta función académica ha sido incluida en la normativa institucional y, de manera específica, en el Reglamento de Educación Militar (2011), en su Art. 25, la define como: *“La extensión docente es la comunicación y dialogo activo al interior de los organismos educacionales del Ejército, como también en el ámbito externo, civil, militar, con el propósito de incorporar y compartir conocimientos en las áreas de las ciencias militares, científicas, humanista, tecnológica, educación física, deportiva, cultural y artística”*.⁹

Respondiendo a los cambios mundiales que se están generando en educación y en las sociedades, incluida la chilena, el Ejército, que no es ajeno a este fenómeno, ha incorporado a sus áreas estratégicas Defensa y Seguridad y Cooperación Internacional, el área Ejército y Sociedad,¹⁰ la que considera *“todas aquellas tareas que cumple el Ejército para contribuir al desarrollo nacional y cohe-*

7 ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la Anuiés. México, DF.

8 GALDAMÉZ, Luis (1935). *La Universidad Autónoma*. San José. Costa Rica. P. 167.

9 EJÉRCITO DE CHILE. División Educación (2011). Reglamento Educación Militar RAE-01001 Art. 25.

10 Nueva denominación de los Ejes de Acción del Ejército, diciembre de 2014.

sión social y también aquellas que desarrolla en el marco de la RSI, sin desnaturalizar la función militar”.

Es en este contexto que la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que es la institución pública con la que el Ejército está trabajando para acreditar a sus institutos, exige la gestión y el desarrollo de la extensión docente como función propia de la educación superior. Para ello, la División Educación, como órgano directivo de educación militar, ha elaborado protocolos y directrices para satisfacer esta necesidad, según las exigencias de la CNA.

Las actividades de extensión docente requieren de una planificación que permita la realización de estas en el ámbito y nivel que correspondan. Es en los planes estratégicos y planes de estudio que se difunden estas actividades, ya sean impulsadas por las academias y escuelas del Ejército o como consecuencia de una iniciativa extrainstitucional.

A continuación se presentan algunas actividades de extensión docente que desarrollan las academias, escuelas matrices, escuelas de armas y de servicios:

- Participación en seminarios docentes realizados por la División Educación y Comando de Educación y Doctrina.
- Ejecución de clases magistrales de aporte académico.
- Organización y participación en competencias deportivas, de acuerdo con la realidad geográfica de cada instituto.
- Utilización de los convenios marco y específicos contraídos por el Ejército con otras instituciones de educación superior, con el pro-

pósito de mantener un intercambio fluido de conocimientos y actualización de estos, en el ambiente académico regional y/o nacional.

- Participación en procesos educativos extrainstitucionales, tales como: jornadas vocacionales, seminarios, congresos, debates, mesas de trabajo, capacitaciones y diversos programas de estudio para alumnos o docentes.
- Organización de actividades con la comunidad local para difundir el patrimonio histórico militar.
- Organización de jornadas de reflexión sobre temas académicos, desde la perspectiva de la educación militar.
- Participación activa en actividades planificadas por organizaciones de educación superior, en el contexto de la vinculación con el medio.
- Participación en el área estratégica Ejército y Sociedad, cuando se requiere.

CONCLUSIONES

De lo expuesto anteriormente, se desprende que la extensión docente, desde su origen, ha sido un mecanismo validado por la sociedad, impulsado por la necesidad de acceso al conocimiento y a la cultura. Por otra parte, el marco jurídico y administrativo que rige a la educación superior, hace de la extensión una función académica indispensable de desarrollar en todo proceso educativo de nivel superior.

El Ejército de Chile, como institución permanente del Estado, en su obligación de preparar a la fuerza para la defensa y seguridad de la nación por medio del Sistema de Educación Institucional (SEI), centra sus procesos

formativos en la instrucción, entrenamiento, docencia y capacitación, siendo la extensión docente un pilar fundamental del subsistema docente.

A través de una correcta planificación y desarrollo de la extensión docente en las academias y escuelas del Ejército, se logra difundir y compartir el conocimiento en diversas áreas del quehacer militar, contribuyendo al mejoramiento de los procesos educativos, de acuerdo con las necesidades de los ejércitos modernos y de la sociedad actual.

BIBLIOGRAFÍA

ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo. México.

Congreso Internacional de Gestión Tecnológica e Innovación (2010). Enfoques y retos de la función de extensión universitaria como mecanismo de integración: Universidad, Empresa. Colombia. Bogotá, D.C.

DFL N.º 2 (2010). Fija texto refundido coordinado y sistematizado de Ley N.º 23.370 y normas no derogadas del DFL N.º 1 de 2005. Ministerio de Educación.

DIAZ y HERRERA (2004). Extensión universitaria. En: Políticas de Estado para la Universidad argentina: balance de una gestión en el nuevo contexto.

EJÉRCITO DE CHILE. División Educación (2011). Reglamento de Educación Militar RAE-01100.

EJÉRCITO DE CHILE. División Educación (2015). Cartilla de Extensión Docente CAE - 01007.

GALDAMÉZ, Luis (1935). *La Universidad Autónoma*. San José. Costa Rica. Editorial Borrarse Hnos.

Ley Orgánica Constitucional N.º 18.948 De las Fuerzas Armadas. *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago. Chile. 27 febrero de 1990.

Ley N.º 23.370. General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago. Chile. 12 septiembre de 2009.

ORTIZ, Carolina (2012). La extensión universitaria en América Latina: Concepciones y tendencias. Universidad Militar. Bogotá. Colombia.

TUMMERMANN, Carlos (1998). La reforma de Córdoba. Colección Temas de hoy en la educación superior. México: 24 Anuies.

www.cned.cl/revista_calidad_leer_revista.aspx. Fecha de consulta: abril 2015.

www.sedici.uncp.edu.ar/revista_electronica_cibereduca.com. Fecha de consulta: abril 2015.

UNA VISIÓN CRÍTICA A LA GESTIÓN EDUCACIONAL EN UN ENTORNO DESAFIANTE

RODOLFO CASTRO MORALES*

RESUMEN

El presente artículo explora algunos conceptos para el estudio de la gestión educativa, a partir de un enfoque estratégico, tratando de abordar ciertos problemas actuales mediante una visión de alta dirección, considerando sus implicancias en las entidades educativas.

La gestión de calidad como componente estratégico permite la emisión de juicios en función de los resultados educativos. Para ello se hace mención a algunas teorías que pertenecen al ámbito de la calidad, los ciclos de mejora continua, el control de la gestión en todos los niveles y el análisis causa-efecto de los problemas.

Asimismo, se abordan las distintas capacidades provenientes de la alta dirección para prever las causas de las problemáticas existentes

en educación, empleando para ello las estrategias como producto de una rigurosa planificación de la calidad de la gestión educacional, conjuntamente con las habilidades de comunicación y velocidad de respuestas frente a las amenazas existentes.

El mejoramiento continuo de la calidad es clave, por cuanto la mirada estratégica de la gestión educativa toma en cuestión la complejidad de su entorno, la que, sin duda, evidencia una dosis de incertidumbre en la capacidad de prever los acontecimientos.

Palabras clave: entorno - gestión - planificación - control - calidad - barreras a la entrada - capacidad negociadora.

* *Ingeniero Comercial. Master en Dirección Estratégica (IEDE-ESPAÑA). Postítulo en Defensa y Seguridad, Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos (ANEPE). Actualmente se desempeña como asesor en Investigación y Extensión en la Escuela de Artillería. (E-mail: brokersmaule@gmail.com).*

UNA VISIÓN CRÍTICA A LA GESTIÓN EDUCACIONAL EN UN ENTORNO DESAFIANTE

INTRODUCCIÓN

La gestión educativa busca resolver e integrar los diversos propósitos de una gestión eficiente basada en el pensamiento administrativo, teorías que permiten generar una base conceptual, para conducir estratégicamente a las entidades educativas a largo plazo y en un entorno complejo.

Para tal efecto, se hace imprescindible integrar la gestión educativa a nivel directivo, de tal manera que pueda lograr satisfacer las expectativas de los actores de un sistema educativo, velando por el acceso, mantención y desarrollo sustentable de la educación, desde una perspectiva realista y ambiciosa.

Las emergentes necesidades institucionales y de la sociedad van reformulando la estrategia de cada plan educativo estratégico en un horizonte de largo plazo, colocando de relieve la revisión de algunos criterios de gestión, principalmente, en prever y enfrentar las fuerzas económicas, socioculturales y político-legales, que componen el ambiente general de un establecimiento educacional.

También es fundamental identificar aquellas fuerzas internas que están relacionadas con la protección frente a la permeabilidad de las barreras entrantes al sector educación, la intensidad de la rivalidad competitiva, y las capacidades de negociación de los docentes y familias.

Desde la perspectiva operacional, para lograr una asignación eficiente de los recursos educacionales, es importante llevar a cabo

un plan financiero que contemple aquellos factores claves que influirán directamente en la calidad, como es la inversión en infraestructura, la dotación del personal y los planes de desarrollo como son los incentivos al perfeccionamiento docente, la investigación, la estructura y el proceso curricular, entre otros.

Ciertamente que, a nivel de los intereses de la sociedad, en general, los factores de gestión educacional suelen visualizarse en el campo más operacional y funcional al mercado, pero adolecen de un sesgo estratégico, ya que es incapaz de valorar los distintos componentes de su entorno y el manejo de crisis de los diversos intereses y de su proyección a largo plazo. Por lo mismo que la inversión en infraestructura es deficitaria, el perfeccionamiento no es continuo y las tareas directivas tienen un alineamiento parcial, careciendo de una integración entre estructuras descentralizadas (comunidad, ministerio, etc.) y centralizadas (escuelas).¹

Consecuentemente con lo anterior y en virtud de la problemática educacional existente, el horizonte que conducirá los esfuerzos y expectativas se vislumbra incierto, precisamente, porque adolece de serios déficit de gestión de largo plazo, al enfrentar los desafíos del entorno, particularmente, la calidad y equidad.

1 CASASSUS J. Problemas de la Gestión en América Latina. (en línea). UNESCO. 2010. Santiago de Chile. Disponible en: www.educarchile.cl. Fecha de consulta: 10 abril 2015.

EL PENSAMIENTO ADMINISTRATIVO EN UN MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA

En primera instancia, la gestión aprovecha la contribución que tiene el pensamiento administrativo para lograr comprender el resultado del esfuerzo humano y sus implicancias en la gestión educativa. Lo anterior ha derivado en cambios en la manera de organizar el trabajo, en particular, en algunos países industrializados como Japón, cuyos estudios inspiraron al sistema educativo de Estados Unidos.

Cabe señalar que en este camino de mejoramiento de la gestión, aún persiste una mirada racionalista del fenómeno educativo, donde los recursos sufren adecuaciones mecánicas como parte de las tareas administrativas internas, existiendo una desmedida preocupación por cuantificar y estandarizar la gestión. En este sentido, operacionalmente, se ha puesto especial énfasis en los resultados de las pruebas de medición, la autoevaluación, el manejo de los costos, etc.

En este contexto, los procesos de administración clásica² del desempeño administrativo, inspirados en objetivos de productividad, de alguna manera persisten en los criterios de decisión de la gestión educativa, los que emanan de las teorías científicas amparadas por una administración racionalista, cuya motivación está basada en intereses orientados a la organización científica del trabajo (Taylor) y en los principios del proceso administrativo y de su estructura organizacional (Fayol).

No obstante lo descrito, lo relevante es avanzar en la calidad total,³ que se refiere a la posibilidad de emitir juicios en función de resultados educativos que permitan comprender y reorientar los procesos, metas y políticas educacionales vigentes.

Un desafío responde a los ciclos de mejora continua de la calidad (Deming),⁴ la gestión educativa debiese incluir la planificación de las actividades susceptibles de mejora; el desarrollar las propuestas al respecto; controlar o verificar su implementación, dejando un período de verificación; finalmente, una vez finalizado el período de prueba se deben estudiar sus resultados y compararlos con el funcionamiento previo a implementar las medidas correctivas.

Una forma de calidad debe poseer un valor estratégico, ya que en el desarrollo de gestión educacional está en juego la excelencia educativa, la que debiese tener un mayor valor para la población, así como los procesos educacionales eficientes en términos de mejores ventajas competitivas en calidad y costos. En tal sentido, la planificación de la calidad (Juran),⁵ asimilándola a la gestión en educación, es una herramienta que debe considerar las nuevas demandas de la población en materias de equidad y calidad educativa, apuntando al control en el cumplimiento de estos objetivos en todos los niveles y procesos, el autocontrol y, finalmente, constatar los avances de mejoras anuales.

2 KOONTZ H. y WEHRICH H. (2010). Administración, una Perspectiva Global. En : *Administración : ciencia, teoría y práctica*. México. Ed. McGraw Hill. Pp. 6-33.

3 CASASSUS J. (2009). Poder, lenguaje y calidad de la educación. Santiago de Chile: Boletín del Proyecto N.º 50. UNESCO. Pp.1-13.

4 DEMING, W. Edwards (1989). *Calidad, productividad y competitividad*. Ed. Díaz de Santos. Pp. 30-56.

5 JURAN, M, Joseph (2000). *La planificación de la Calidad*. Ed. 2000. Pp. 25-56.

En tanto, si se aplica el control de la calidad (Ishikawa),⁶ se debe analizar el problema del proceso educativo y de sus áreas involucradas desde sus relaciones de causalidad y efecto o de *espina de pez*, estudiando las distintas opiniones en torno a una lluvia de ideas al respecto.

LA GESTIÓN EDUCATIVA, UNA TAREA COMPLEJA EN UN ENTORNO DESAFIANTE

Las organizaciones educativas tienden a circunscribirse en una orgánica de trabajo muy rígida, piramidal y con objetivos preestablecidos permanentes. Por otro lado, la incertidumbre, dinamismo y complejidad, tanto del entorno interno como externo, afectan las estrategias educacionales, pero lo más grave es que el nivel de predicción, autonomía y control es menor, ya que los cambios, en general, ocurren en forma rápida y simultánea.

Entre los elementos del entorno general se debe prever las consideraciones económicas respecto del crecimiento del país; también aquellos aspectos socioculturales como son las familias, costumbres, valores, etc., y, finalmente, los aspectos políticos legales que hacen alusión a las reformas, regulaciones a la calidad, probidad, la política educacional, etc.

Luego, los aspectos a analizar del entorno interno o de trabajo son las dimensiones de competencia,⁷ como son las barreras a la entrada al sector educacional, por parte de entidades que deseen hacerlo. Concretamente, las

amenazas se deben a la escasa regulación de la autoridad educacional en cuanto a la acreditación de estándares de enseñanza e infraestructura, menores requisitos de capital en la inversión educacional; las desventajas en costos derivados a una menor curva de experiencia, déficits de economías de escalas producto del escaso intercambio de experiencias y saberes y, finalmente, la diversificación cultural y social gatillada fundamentalmente por la tecnología.

Asimismo, se debe poner atención a la naturaleza de la intensidad competitiva, la que radica en la gran cantidad de escuelas y universidades similares en tamaño y recursos, los deseos de incrementar sus matriculas en un contexto de menor crecimiento del sector, y los menores grados de diferenciación de la oferta académica. A lo anterior se suma la necesidad de institucionalizar las capacidades de negociación que tienen los docentes y familias.

Otros factores externos que también detonan la problemática educacional, son la manifestación de las preferencias éticas de las familias respecto del ideal de educación; la intensidad que adquiere la interacción social; una sociedad con mayores oportunidades y empoderada; finalmente, la presencia de ciclos de valoración crítica que plantean los actores educacionales, aduciendo un error de gestión relacionado con la incapacidad de lograr los consensos entre los intereses de la sociedad y aquellos inherentes a los proyectos educativos.

Cabe señalar que es esencial la vinculación de las entidades educativas con la sociedad de la información, por donde emanan los hechos del progreso tecnológico, modelando las relaciones sociales y culturales de los actores sociales. Aun así, la intervención en la sociedad del conocimiento facilita la exploración de nuevas posibilidades de creación intelectual y

6 ISHIKAWA, Kaoru (2000). Diagrama Causa Efecto. Ed.2000. Pp. 30-50.

7 PORTER. M. (2010). Ser Competitivo. En: *Las cinco fuerzas competitivas que rodean a la estrategia*. España. Ed. Deusto. Segunda edición. Pp. 31-68.

de su profundización. En particular, su inserción ha estado presente últimamente en las adecuaciones del currículo, en pos de profundizar el desarrollo integral del alumno, afianzando sus circunstancias históricas y en lo psicopedagógico, seleccionando los modos de perfeccionamiento de los métodos didácticos.

REFLEXIONES FINALES

La enseñanza genera una nueva manera de mirar y comunicarse con el mundo, reconociendo el rol que tiene la práctica de la cooperación frente a la problemática educativa, la construcción de redes sociales y el nuevo carácter global de la educación, asumiendo un diseño de nuevas competencias y, a la vez, de tensiones que obligan a reformular la gestión.

Se le reconoce a la gestión su habilidad de anticipación y proyección de escenarios posibles, reconociendo los niveles de riesgos para el sector producto de barreras a la entrada no significativas, siendo preocupante la débil regulación de la oferta educativa; la carencia de habilidades de negociación de los actores y una institucionalidad educacional que impide la coordinación y la fluidez de sus políticas.

Es fundamental buscar una interrelación entre los enfoques de pensamiento administrativo y la gestión de las escuelas, pues se deben debatir algunos paradigmas a fin de estar preparados ante escenarios más inciertos, llevando a cabo procesos de planificación estratégica y de alta dirección para persuadir a los actores involucrados por el mejoramiento continuo de la calidad educativa.

El gestor estratégico, como líder directivo en lo pedagógico, debe velar porque su organización educacional se vincule a la generación

del conocimiento y de la información, ya que, a raíz de ello, debe identificar su impacto en las relaciones sociales y culturales, como también en la creación intelectual.

BIBLIOGRAFÍA

CASASSUS, J. (2009). *Poder, lenguaje y calidad de la educación*. Santiago de Chile: Boletín del proyecto N.º 50. UNESCO.

CASASSUS, J. (2010). Problemas de la Gestión en América Latina. (en línea). UNESCO. Santiago de Chile. Disponible en: www.educarchile.cl. Fecha de consulta: 10 abril 2015.

DEMING, W. Edwards (1989). *Calidad, productividad y competitividad*. Edit. Díaz de Santos.

ISHIKAWA, Kaoru (2000). Diagrama Causa Efecto.

JURAN M., Joseph (2000). La planificación de la Calidad.

KOONTZ, H. y WEHRICH, H. (2010). Administración, una Perspectiva Global. En: *Administración: ciencia, teoría y práctica*. México. Edit. McGraw Hill. Décima segunda edición.

PORTER, M. (2010). Ser Competitivo. En: *Las cinco fuerzas competitivas que rodean a la estrategia*. España. Edit. Deusto. Segunda edición.

ROBBINS, S. y DE CENZO, A. (2006). Fundamentos de Administración, Concepciones y Aplicaciones. *En la imagen cambiante de la administración*. México. Edit. Prentice Hall Hispanoamérica. Primera edición.



DIVISION
EDUCACION



EJÉRCITO DE CHILE
COMANDO DE EDUCACIÓN Y DOCTRINA
DIVISIÓN EDUCACIÓN