



Herramientas para la innovación educativa: reflexión desde el enfoque de las configuraciones didácticas para la Escuela de Armas Combinadas del Ejército Nacional

Tools for Educational Innovation: Reflection from the Approach of Didactic Configurations for the Combined Arms School of the Colombian National Army

John Alexander León Torres 

CITACIÓN APA:

León-Torres, J. A. (2022). Herramientas para la innovación educativa: reflexión desde el enfoque de las configuraciones didácticas para la Escuela de Armas Combinadas del Ejército Nacional. *Estudios en Seguridad y Defensa*, 17(34), 355-372.

<https://doi.org/10.25062/1900-8325.354>



Publicado en línea: Diciembre 10 de 2022



[Enviar un artículo a la Revista](#)



Los artículos publicados por la *Revista Estudios en Seguridad y Defensa* son de acceso abierto bajo una licencia *Creative Commons: Atribución - No Comercial - Sin Derivados*.

Herramientas para la innovación educativa: reflexión desde el enfoque de las configuraciones didácticas para la Escuela de Armas Combinadas del Ejército Nacional

Tools for Educational Innovation: Reflection from the Approach of Didactic Configurations for the Combined Arms School of the Colombian National Army

DOI: <https://doi.org/10.25062/1900-8325.354>

John Alexander León Torres 

Escuela de Armas Combinadas del Ejército, Colombia

Resumen

Este artículo pretende presentar estrategias, desde el enfoque pedagógico de las configuraciones didácticas, para la construcción y la trasmisión del conocimiento en la Escuela de Armas Combinadas del Ejército Nacional. Dichas configuraciones abren un espacio para transformar la pedagogía en la Fuerza. Esta investigación logra describir necesidades y desafíos que se convierten en imperativos de transformación pedagógica, cuya implementación fortalezca los procesos de conocimiento en el estamento militar. Con una metodología cualitativa de carácter exploratorio descriptivo, se presentan los hallazgos para determinar un anquilosamiento en la idea de transmisión de saberes de forma memorística con débil proyección del pensamiento crítico, la investigación y la elaboración de saberes. Adicional, una deficiente inserción en el uso de herramientas que brindan las tecnologías de la información en las estrategias didácticas. Esto genera una preocupación sobre la forma como la enseñanza y la misionalidad de las Fuerzas Militares puede estar detenida o ir a un paso no muy acorde al vertiginoso ritmo del avance de la ciencia informacional.

Palabras Clave: ciencias de la educación, enseñanza, Fuerzas Armadas, investigación pedagógica, modelo educacional, didáctica.

This article intends to present strategies, from the pedagogical approach of the didactic configurations, for the construction and transmission of knowledge in the Combined Arms School of the Colombian National Army. These configurations open a space to transform pedagogy into Force. This research manages to describe needs and challenges that become imperatives for pedagogical transformation, whose implementation strengthens knowledge processes in the military. With a qualitative methodology of a descriptive exploratory nature, the findings are presented to determine a stagnation in the idea of transmission of knowledge in a rote way with a weak projection of critical thinking, research and the elaboration of knowledge. Additionally, a deficient insertion in the use of tools provided by information technologies in didactic strategies. This generates concern about the way in which the teaching and mission of the Military Forces can be stopped or go at a pace that is not very consistent with the dizzying pace of advancement of information science.

Key words: Educational Sciences, Teaching, Armed Forces, Pedagogical Research, Educational Model, Didactics.

Abstract



Introducción

Una propuesta investigativa requiere, en cualquier escenario, identificar un problema o una situación relevante que genere tal inquietud que un investigador decida, en su quehacer, reflexionar, comprender o analizar lo que la situación como tal oferta. La academia *per se* no se halla exenta de ser observada; tampoco, por tanto, de reflexionar sobre su propio ejercicio. Pero dicho trabajo quiere poner especial atención a los desarrollos pedagógicos dentro del escenario de la instrucción militar, porque al ser el Ejército Nacional de Colombia (EJC) un cuerpo profesional, erigido con un fin fundamental, que es la preservación de la seguridad y el bienestar de los ciudadanos y del Estado que ellos conforman, su capacitación debe ser orientada y hallarse inmersa en los procesos sociales o en consonancia con ellos; es decir, debe ser dinámica acorde a los retos históricos que se le presentan.

Por lo tanto, la pregunta de investigación en desarrollo es: *¿Cuáles son las configuraciones didácticas indispensables para el diseño de una propuesta de capacitación para profesores militares en los cursos que corresponden a ascenso intermedio de tenientes a capitanes en la Escuela de Armas Combinadas del Ejército Nacional?* Este artículo intentará orientar sobre las herramientas para la innovación educativa en la formación militar.

Según la Real Academia de la Lengua, innovar es mudar o alterar algo introduciendo novedades (Real Academia Española, 2014, definición 1). Con esta acepción es necesario reconocer que la innovación como tal es un proceso, y que equivale a llevar un producto o un servicio de un lugar a otro generándole aspectos de cambio, con el fin de poder optimizar su efectividad y su utilidad.

Por lo anterior, este artículo hará especial hincapié en su punto de inicio reflexivo: el estado de cosas de los procesos de capacitación en la ESACE, lo cual, a su vez, significa atender a las herramientas pedagógicas que puedan ser objeto de intervención para una propuesta de innovación.

Ubicado el estado de cosas, se hace necesario dar pasos hacia una posible trayectoria de lo que puede transformarse allí. Por eso, es necesario, a su vez, aportar una justificación esencial sobre los factores para tener en cuenta en el proceso que se va a intervenir, a fin de innovar, pero comprendiendo de fondo el espíritu de la capacitación de las FF. MM., tanto en doctrina como en su funcionalidad, en su calidad de estamento y de cuerpo.

Se indica la necesidad de acercarse al estado de cosas como lugar de desprendimiento de información y análisis para esta reflexión. Es el campo desde donde no solo se construye la problemática, sino desde donde se recogen tanto los datos como las evidencias que se contrastan a la hora de intervenir los procesos formativos. Por ello, esta

investigación tiene claro que cualquier ejercicio reflexivo sobre el particular puede verse como un proceso pedagógico que requiere múltiples variables para su comprensión, y aún más, para su intervención, lo cual genera una amplia complejidad en las determinaciones que se hagan sobre el tema.

Es necesario tener en cuenta el contexto de desarrollo de metodologías pedagógicas que en el espacio educativo han tenido lugar, así como generar una interrelación coherente y con recurrencia a la actividad pedagógica de las FF. MM., con el avance en las formas de transmitir conocimiento, por cuanto ello permite fortalecer el espíritu y la armonía que deben tener la instrucción y el cuerpo militar. De igual modo, aportar herramientas pedagógicas a oficiales y suboficiales es una tarea a la cual se debe prestar especial atención, pues las personas de dichos grados son quienes transmiten al cuerpo, en su conjunto, tanto la información propia del manejo de la institución como el espíritu que hay detrás de ello.

Por lo planteado, es importante para los espacios de instrucción de la ESACE desarrollar competencias asertivas de enseñanza en los militares asignados a las tareas de capacitación. El motivo de ello está en la rotación requerido por el personal militar que se encuentra en sitios apartados del país, y que es objeto de continuo cambio; de ahí la necesidad de desarrollar en las personas a quienes se va a formar competencias didácticas y metodológicas que lleven al aprendizaje de los contenidos que deben impartir. Es en este punto donde surge la obligación de generar, a través de la presente propuesta, la capacitación para enseñar a estos nuevos militares las destrezas básicas del proceso de enseñanza y aprendizaje —una capacitación que se enmarca en la educación no formal—, y con ello hacer la invitación a que continúen sus estudios formales en educación y pedagogía.

Capacitar, formar, educar a quienes llevarán a cabo esta labor es un elemento fundamental para el quehacer militar, y el sentido de proponer cualquier innovación en tal sentido reside en la observación y la participación en procesos pedagógicos que en su momento generaron preguntas sobre el desarrollo de dicha tarea. Es así como uno de los síntomas detectados es que en las aulas de clase los procesos de formación se han concentrado en la transmisión de conocimientos, de información, y así olvidar, en muchos casos, que la educación debe ser un proceso formativo, que guíe el camino hacia el pensamiento crítico y la construcción del saber.

Partiendo de lo anterior, poner especial atención al fenómeno pedagógico no es más sino determinar cómo puede avanzarse sobre este; por ello, se hablará sobre el síntoma ya denotado desde el punto de vista teórico, para desde allí determinar factores de innovación en la experiencia militar.

Pero la justificación no solo reside en lo planteado hasta ahora: la sociedad de la información está entregando herramientas de enseñanza y construcción de conocimiento,

además de transmisión, y de las cuales el personal militar no puede abstraerse. Las formas sociales se están viendo capturadas por los medios tecnológicos, de tal manera que se recomponen las formas de asociación e interacción, lo que invita a reflexionar sobre el papel de las FF. MM. en dicho proceso, y en particular, para este trabajo, las formas como se armonizan los cambios sociales y tecnológicos con la capacitación de las FF. MM.

Dado lo anterior, es más que necesario reflexionar, y generar, a tal efecto, espacios investigativos para erigir las formas de construcción de saberes que más sean acordes a los movimientos del mundo en la etapa de globalización de la información y la tecnología que se desarrolla ahora mismo. Por tal razón, el presente artículo da cuenta de elementos sintomáticos que pueden evidenciarse o contrastarse con investigaciones de largo aliento, y que permitan influir de manera precisa en los procesos formativos.

Marco teórico

Cuestión de didáctica

Sobre la didáctica, el trabajo de Alicia Camilloni et al. (2008), en su obra *El saber didáctico*, sitúan a la didáctica como una ciencia social, al definirla como una teoría de la enseñanza. Elevar este término a la categoría de ciencia permite, a su vez, constituir un análisis sobre la pregunta de la presente investigación. Camilloni expone, además, que la didáctica ha ido evolucionando, y ya no es un marco unitario e integrado, sino que se convirtió en una estructura diversificada de enfoques teóricos, y por ello es tarea del docente elegir y realizar combinaciones didácticas de las estrategias de la enseñanza y de los problemas puestas en práctica. El presente texto permite describir y analizar la propuesta para capacitar a los profesores militares en los cursos de ascenso denominado intermedio (Tenientes de Ejército Nacional) en la ESACE.

Por otro lado, se encuentra en Learning Management System, (LMS) que Juhary (2013) expone un sistema de aprendizaje que permite a los docentes y proveedores (llámese instituciones educativas) integrar elementos importantes de la enseñanza y el aprendizaje. Dicho sistema lo analiza la Universidad de la Defensa de Malasia, quien afirma que es por medio de herramientas tecnológicas como el autor determina que deben materializarse las asignaturas, por cuanto ello permite a los educadores "organizar, administrar y entregar contenidos" (p. 17). Así se podrá, entonces, establecer la importancia de esos sistemas en la educación militar, tomando en cuenta los diversos impedimentos que tiene la profesión militar para la capacitación de su Fuerza. Por otra parte, Castells (2000) agrega, en plena era de la información, que el tema de las redes informáticas estará inserto en los medios educativos a través de los cuales se pretende formar a los individuos; ese mismo fue, prácticamente, el inicio de la educación virtual.

Ahora bien, junto con las estrategias didácticas de *aprendizaje* y de *enseñanza* —dos términos vitales en la formación intelectual del ser humano—, Díaz y Hernández

(2010) definen las estrategias de enseñanza como “medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (p. 118). Por otra parte, definen las estrategias de aprendizaje como un procedimiento y, a su vez, un instrumento psicológico que un alumno adquiere y emplea intencionalmente como recurso flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas.

Sin embargo, el presente texto se enfocará en las estrategias de enseñanza y de configuración didáctica con las que cuente el profesor militar para mejor entendimiento de sus estudiantes, que es donde se implementará la correlación entre enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Cazau (1999) señala que la práctica de la enseñanza entraña “procesos que abarcan tres fases principales, correspondientes a otras tantas tareas específicas del docente: la planificación, la ejecución y la evaluación de la enseñanza”. Según el autor, en cada una de esas tres fases deben considerarse al menos siete dimensiones de la enseñanza: los objetivos, el encuadre espacio-temporal, el sujeto que aprende, los contenidos, los recursos, las estrategias didácticas y las estrategias de evaluación del aprendizaje (p. 1).

Configuraciones didácticas

De esta manera, la investigación planteada abarca el concepto de las *configuraciones didácticas*, que toma Litwin en su investigación, y quien empieza definiendo la didáctica para comprender las configuraciones; así, según Litwin (1997), la didáctica es la teoría acerca de la enseñanza, sobre cómo construir conocimiento más allá de lo meramente instruido al receptor, y donde la práctica docente y la reconstrucción de esta práctica son lo que genera una nueva concepción de la didáctica; el autor destaca ocho momentos para la configuración y la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, y que son, según Escobar (2017):

- 1) Tratamiento de contenidos, 2) Supuestos que maneja respecto del aprendizaje, 3) Utilización de prácticas meta-cognitivas, 4) Vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo disciplinar de que se trata, 5) Estilo de negociación de significados que genera, 6) Relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar, 7) Utilización valorativa del error, 8) Utilización de la ironía o juego dialéctico en las exposiciones de determinados segmentos de la clase que busque especialmente generar contradicciones. (p. 10)

Se propone que a la enseñanza de la educación militar se incorpore un noveno momento: el uso de la tecnología y de las plataformas, que, según Juhary (2013), y como ya se mencionó, es esencial en el aprendizaje de los estudiantes y en la construcción de enseñanza por parte del docente.

De esta manera, el primer paso del proceso es el tratamiento de los contenidos, donde el educador observa no solo un contenido temático, sino las formas como se

hará el aprendizaje de dicho contenido. Este momento es realizado de manera autónoma por parte del docente, junto con los lineamientos de la institución, lo cual se suma a los supuestos; y son supuestos porque el aprendizaje es dinámico, así que la manera como el estudiante asuma lo enseñado será un trabajo mancomunado. La *metacognición* se establece como el proceso más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto instaura el desarrollo de las habilidades o los tipos de actividad cognoscitiva, tales como: la persuasión oral, la comprensión lectora, la recepción, la atención, la solución de problemas y diversas formas de autocontrol. No es solo la cognición que se vale de recordar, o de memorizar ciertos momentos de la enseñanza, sino también, la que asume el conocimiento de manera deliberada y consciente; es decir, la cognición que toma lo aprendido y lo implanta de manera reflexiva generando un verdadero saber, y no un simple recordar que se desvanece en el tiempo. A esto se le suma el trabajo de Papaleontiou (2003), que en *The concept and instruction of metacognition* expone elementos de análisis y teóricos de gran relevancia para la presente investigación en lo que respecta al tema cognitivo, pues hace dos distinciones: las "experiencias metacognitivas" y el "conocimiento metacognitivo", con base en un texto de Flavell (1979), y que presenta de la siguiente manera:

'Metacognitive experiences' are conscious feelings during some cognitive activity that relate to the process –for example, during a communication task, feeling that you do or do not understand–; or feeling hesitant about the choice you have made. 'Metacognitive knowledge' on the other hand, 'that part of your accumulated world knowledge that has to do with people as cognitive agents and their cognitive tasks, goals, actions and experiences'. Some examples of this kind of metacognition are when you can describe your understanding of what goes on, to explain and recognize feelings of uncertainty or confusion in some people, etc. (p. 10)

Es, precisamente, el conocimiento metacognitivo, como la ya descrita configuración didáctica, lo que ayuda a la estrategia de aprendizaje donde el docente militar debe establecer la situación en la cual los estudiantes comprenden y explican un fenómeno determinado del tema impartido. Por otro lado, Flavell (1979) propone un modelo de la metacognición, e indica cuatro puntos para tener en cuenta en dicho proceso cognitivo: a) *metacognitive knowledge*; b) *metacognitive experiences*; c) *goals (or tasks)* and d) *actions (or strategies)*. Las dos primeras ya fueron explicadas. Las dos últimas se refieren a los objetivos o los propósitos que se pretenden en el desarrollo de clase y de la asignatura. Eso nos indica la preparación de dichas clases, pero, sobre todo, la de las estrategias didácticas por parte del docente militar para lograr su objetivo principal del *syllabus*.

Por otra parte, el texto de Brown (1987) distingue entre *cognición* y *regulación* de la *cognición*: sobre la primera afirma que es una información "*stable, stable but fallible, or late developing*" *information that human thinkers have about their own cognitive processes which usually remains relatively consistent within individuals*" (p. 67); o sea, es

la cognición la que perdura, así tardíamente la haya asimilado la persona, mientras que la regulación tiene de por medio otros factores emocionales que inciden en la cognición, como el miedo, la ansiedad o la autoestima. Así pues, se toman aspectos aún psicológicos sobre las estrategias de aprendizaje, y sin importar el nivel de educación, tener en cuenta dichos aspectos influirá en el proceso educativo, incluso si lo que se pretende es generar un diseño didáctico en la organización militar.

Frente a las prácticas profesionales con el campo disciplinar, ha sido una constante en la Fuerza o el Ejército, por la misma profesión y por la necesidad de un entendimiento práctico, debido a la esencia misma de la seguridad, por cuanto ella se establece no solo desde lo teórico, sino en las diversas dinámicas de la violencia que sufren las sociedades en diferentes escenarios; por ello, la práctica, en términos de seguridad y defensa, se vuelve esencial en todos los integrantes de las FF. MM., y de esa manera se capacita a los miembros de la Fuerza en prácticas permanentes y continuas.

Por otro lado, la configuración didáctica agregada a la investigación *Herramientas tecnológicas de información y comunicación* permitió implementar diferentes plataformas tecnológicas para innovar en cuanto a los estudios de capacitación en el EJC. Dicha configuración ha permitido que los tenientes en curso de ascenso puedan acceder a material didáctico, y que se generen diferentes estrategias de enseñanzas y, a su vez, de aprendizaje. Lo anterior no es nuevo: según Área Moreira (2009) en la formación militar estadounidense se hace uso de la tecnología desde el decenio de 1940, pues el contexto histórico de la Segunda Guerra Mundial hizo necesario generar un mecanismo para formar ciudadanos como oficiales y soldados, y para lograr ese objetivo de aprendizaje se emplearon programas de instrucción, respecto a lo cual Moreira afirma que,

[...] se puso en práctica programas de acción instructiva basados en el logro de objetivos precisos y concretos de aprendizaje (formación en destrezas específicas según las tareas a desempeñar en la organización militar), control y racionalización de las variables procesuales (cómo presentar la información, cómo organizar a los alumnos, qué prácticas deben realizar [...]) utilización de los recursos audiovisuales, y medición precisa de los resultados de aprendizaje a través de pruebas estandarizadas. (p. 16)

De lo anterior se infiere que la tecnología en la educación es más que necesaria, y que se la debe abordar desde la didáctica para observar los procesos y analizar los medios adecuados de capacitación en la organización militar, y así lograr las finalidades de la Fuerza. Eso no quiere decir que haya un incremento del uso tecnológico, debido a que aún no hay un consenso sobre su incidencia en los problemas educativos, sino todo lo contrario: la tecnología no es una solución, sino una alternativa, para conseguir que los tenientes aprendan más y distinto, y tomando en cuenta cuál sería el nivel de aprendizaje, pero también, el diseño de la propuesta planteada en la investigación sobre la estrategia aprendizaje-enseñanza, que, a su vez, depende en gran medida del profesor militar, en materia de lo didáctico.

Método

El presente artículo se desarrolla a partir de un estudio cualitativo, con un enfoque descriptivo-exploratorio, en torno a las configuraciones didácticas en la organización militar, y comprendiendo las estrategias de aprendizaje y enseñanza, así como las causas que motivan el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje de los tenientes en ascenso a capitanes en la ESACE, con el fin de plantear un diseño de propuesta, al final de la investigación, sobre la cuestión didáctica, y el diseño de estrategias para que el profesor militar tenga los elementos necesarios en su proceso de enseñanza, tan específica en este curso de ascenso. Por lo tanto, el objetivo básico dentro del contexto de la presente investigación, en el plano metodológico, es hacer una revisión, partiendo de una investigación teórica, en torno a los factores relacionados con la didáctica, a fin de profundizar en la noción que existe actualmente sobre configuraciones didácticas y los procesos de aprendizaje de los miembros de la Fuerza. Es no solo una cuestión de enseñanza de cierto conocimiento en el área profesional militar, sino un conjunto de saberes que los tenientes en su nivel deben apropiarse.

Enfoque de la investigación

En este caso particular, la recolección y el análisis documental y teórico sobre las estrategias, los objetivos, las causas y las implicaciones de la didáctica se retoma de manera exploratoria, a fin de observar los mecanismos didácticos apropiados de la enseñanza para transmitir un conocimiento teniendo en cuenta la estrategia de aprendizaje, en lo que se denomina como "significativo", y que resulta de no memorizar o repetir, sino de aplicar lo aprendido en diferentes contextos, por aquello de los nueve elementos expuestos en el marco teórico, y que describen lo realizado en los cursos de ascenso de la ESACE. A través de la aplicación de un estudio teórico en torno a estas cuestiones, será posible desarrollar un conocimiento más adecuado sobre la didáctica planteada en estos cursos, para así superar la noción clásica que desvincula la clase magistral clásica con apoyo tecnológico, y estrategias que permitirán una propuesta de diseño de capacitación endémica de la organización militar, por su misma misión, su noción y su cumplimiento constitucional.

Resultados

En este aparte se consignarán de manera precisa los resultados del proceso investigativo, lo cual significa que el proceso tanto de formulación del problema por investigar como la propuesta presentada en este artículo llevaron, desde el comienzo, a hallazgos representativos que, a su vez, se convierten en resultados de investigación que pueden ser tenidos en cuenta para una continua reflexión sobre el particular.

Es impreciso pensar que los resultados se limitan a una reflexión conclusiva. Este artículo considera que cada paso dado en la investigación va determinando rutas de análisis y acercamientos, los cuales son resultados procesuales que configuran el espacio de comprensión de los fenómenos.

El primer hallazgo radica en la comprensión de los procesos educativos formales y no formales en la Escuela como anquilosados en formas de transferencia de conocimiento memorísticas y transmisoras de conocimiento, con débil énfasis en el pensamiento crítico y en la construcción de saberes. Es allí donde los espacios que forjan dichos saberes –como la investigación, la reflexión interdisciplinar y la innovación pedagógica– se encuentran pendientes para los propósitos de formación de los oficiales, y aún más, para los desafíos propuestos por el cambio que otorga la sociedad, inmersa en las tecnologías de información propias del proceso de globalización contemporáneo.

Un segundo hallazgo radica en la construcción metodológica, donde se cierne la explicación propia de la reflexión sobre las formas de capacitación para los oficiales de la Escuela. Es entonces cuando se reconoce que la forma adecuada de determinar con precisión el fenómeno está implícita en el acercamiento a los procesos cotidianos dados en la práctica de enseñanza; a saber: selección de contenidos, estrategias de comunicación, recursos, construcción metodológica, relación profesor militar-estudiante. Lo anterior supone saberes, creencias, preconcepciones, desde los cuales el docente estructura y dirige la práctica educativa jugando un papel primordial la didáctica, ya que indica las formas para llevar a cabo este proceso de construcción de conocimientos.

Un tercer hallazgo es determinar que el cambio en los procesos educativos debe configurarse en las prácticas de enseñanza cotidianas, en la relación entre los sujetos hablantes y la transmisión y construcción de los saberes. En el aula radica no solo el locus de observación, sino también, el escenario de trascendencia y transformación; ello, a su vez, determina que los actores clave son maestros y docentes, quienes, en sí, materializan tanto las políticas educativas como los procesos pedagógicos, ya que es en aula de clase donde se articula la educación, como lo explican Camilloni et al. (1996, p. 70).

En consonancia con lo anterior, se permite determinar un cuarto hallazgo de carácter socio humanístico y pedagógico, en tanto que para cualquier proceso debe construirse un trabajo armónico entre el discurso pedagógico y el discurso didáctico, lo cual debe estar determinado en la formación militar por una posibilidad de construcción de conocimiento dado desde la configuración compleja de lo social, a lo que no puede abstraerse la formación de la Fuerza.

Además de lo anterior, un quinto hallazgo se refiere a la necesaria coordinación entre la costumbre institucional de traslados recurrentes a los miembros de la Fuerza, característica que determina la necesidad de un trabajo amplio y focalizado para poder

llegar con instrucción y capacitación a rincones apartados de la geografía nacional y, a la par, a lugares donde la enseñanza debe estar inmersa en la comprensión contextual territorial. Dicho proceso, entonces, vierte una razón dinámica de las formas pedagógicas, a la vez que brinda una razón de continuidad en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y construcción de conocimiento, dado, por supuesto, por un flujo vertiginoso de información de primera mano con la que cuentan los efectivos a lo largo y ancho del territorio colombiano.

A partir de los supuestos en torno a las configuraciones didácticas, desarrollados por Edith Litwin (1997) y de su relación con prácticas de enseñanza universitarias, cabe remitirse a la línea de productividad discursiva, en la que se ubican las configuraciones didácticas. Es la teoría de la *enseñanza-aprendizaje*, y relacionada directamente con ella, en este escenario, la *didáctica psicologizada*, mas no la *didáctica curriculizada*, ampliamente criticada por Litwin. Adicionalmente, dicha autora menciona la distinción entre las configuraciones didácticas y las que están al borde de esto. Con ello, Litwin jerarquiza el papel de los contenidos y muestra contradicciones en lo que concierne al discurso psicológico. Con base en la siguiente afirmación de la autora, se da una vuelta hacia el sujeto, en su condición consciente dentro del proceso de aprendizaje:

[...] el planteo de las configuraciones didácticas no toma en cuenta el saber; el saber no puede ser pensado al margen del sujeto, en tanto ambos significantes se engarzan en las mismas dimensiones epistémicas, las cuales se articulan a partir del lenguaje y en él, así como en aquello que éste bordea. (p. 60)

Tal reflexión es compatible con la propuesta determinada en la investigación. Reflexiones derivadas de una investigación realizada en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores "Juan E. Pivel Devoto" (IPES), y presentada por Norma Quijano (2014), donde se determina una posibilidad de retroalimentación más integral en el proceso de aprendizaje, y donde el papel de educador es orientativo y traductor en la construcción de saberes, y donde quien enseña se forma de manera continua: investiga, indaga y construye formas de desplazar las herramientas de estructuración del conocimiento. Es decir, el conocimiento y la práctica son un flujo continuo, un ejercicio constante entre los actores relevantes en el proceso educativo, quienes, inmersos como están en escenarios didácticos, hacen uso de la investigación para *falsear* o constatar el acervo de saberes constituido.

La didáctica, como herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje, remite a una generación de herramientas que avancen en la dirección contextual; es decir, que la didáctica se alimente interdisciplinariamente de la metodología, cuyo fin, por su parte, es apartarse de la forma tradicional, para extrapolarse centrándose en brindar los significados pertinentes acerca de la enseñanza como proceso que genera la construcción de conocimiento con significado.

Discusión

Determinados los resultados en mención, este aparte busca generar las discusiones y las reflexiones de lo que significa sustancialmente una propuesta de transformación en el modelo de capacitación usado tradicionalmente en el estamento militar.

Mas-Torello y Olmos (2016) anotan con precisión lo que este trabajo entraña:

[...] no puede desarrollarse una concepción de educación superior centrada en el logro de competencias, en el aprendizaje del alumno, en la innovación como medio para avanzar la calidad, sin incidir de manera clara en el profesorado y sus prácticas de enseñanza. (p. 438)

Esta cita contiene el espíritu discursivo que fundamenta el presente trabajo, en tanto se pone especial atención al proceso de aprendizaje, no solo como un flujo de transmisión y construcción de conocimiento, sino tomando en cuenta la relevancia que tienen dentro del proceso las prácticas, o ejercicio de los actores involucrados en el sistema. Allí, los profesores son instados a ubicarse en un plano no cartesiano, mucho menos jerárquico, y más bien orientativo, impulsor y reformulador.

Bajo dinámicas conscientes, el sujeto se encuentra en un espacio de interlocución multipolar, donde la ciencia despierta una serie de consignas para subvertir constantemente un orden y un caos. Es decir, según González (2002), dentro del espacio de la Modernidad Kant determina que la metafísica —y desde luego, la filosofía— es la “madre de todas las ciencias”. El conocimiento pretendió la generalización y la totalización, todo lo cual es producto de la razón; pero, precisamente, su crítica a la razón es la posibilidad de no colocar a esta, ni a la ciencia ni a Dios en un punto nodal o de convergencia; allí debe posicionarse al hombre.

Cuando el hombre es el objeto de conocimiento, autores como Nietzsche (2000), desenmascaran la crisis del pensamiento moderno: “nosotros los que conocemos, somos desconocidos para nosotros mismos, nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos” (p. 13). Es, entonces, la lógica determinada de una sensación de desconocimiento continuo, más que de certezas. Entonces, este trabajo confluye en que el conocer se basa no solo en el acervo de lo encontrado, sino en el inmenso espacio —por cierto, abrumador— de lo que desconocemos. Pero, a la vez, se basa en una zona de constante inquietud transaccional de los saberes y los hallazgos.

Es así como la discusión recae en nuestro trabajo en el sujeto de la pedagogía, y no en el hombre, en tanto que el primero, sobre el que aquí se reflexiona, no es un sujeto binario formador y alumno, es un sujeto que contiene dentro de sí una forma de vida: la del conocimiento. Sobre esto dijo González (2002):

El humanismo se ha determinado bajo tres pautas de sujeto: 1. El sujeto es lo que está debajo, es decir, el subjetivo, es aquel que soporta lo demás, es la base de lo existente, es el que hay que descubrir; 2. Se corresponde con la idea de que el sujeto es aquello que permanece

en medio de los accidentes, lo demás viene a ser relativo, susceptible al cambio u objeto de transformación, el hombre es capaz de generar dichas transformaciones; 3. El sujeto tiene la posibilidad de mantener su unidad, en el sentido de no dejar de existir en sí mismo, cuenta con su propia naturaleza, existe con su cuerpo y su alma. (p. 33)

Nótese que en el fondo de todo ello es el hombre el rector de su propia connotación; es decir, de su autoconciencia como significado. Se establece como humano y como persecutor de su estabilidad, proponiéndose desde el presente una posible regulación de lo que ha de venir, en un proceso donde el papel del azar sea simplemente ello, y lo demás sea una continua conciencia de sí mismo.

Tal movimiento de la autoconciencia está en el fondo de la didáctica que se configura como proceso de enseñanza, es un paso en el presente hacia el futuro, es un reconocimiento del sujeto en sí como actor y como ser social al momento de practicar su autoconciencia. Cuando en el establecimiento militar se forjan sujetos con inquietud de autoconciencia, espíritu crítico e inquieto por el conocimiento, se llega a determinar la insuficiencia de una técnica de transmisión de conocimiento basada simplemente en lo memorístico, lo cual, en pocas palabras, terminaría sublimando la misma condición del hombre en sí, lo que a lo largo de la historia de la humanidad ha sido, básicamente, insostenible.

El formador no es, por lo tanto, un simple transmisor de conocimiento: es un sujeto autoconsciente que infunde su propia lógica sobre su prójimo, para convertirlo en un nuevo motor de construcción de conocimiento. Esto es, un ser contextual, sociohistórico y autorregulado; es decir:

- **Contextual:** En el entendido de determinarse como un sujeto social contemporáneo.
- **Sociohistórico:** En tanto que reconoce en su propio ser el acervo histórico y social que le determina lo que es como un eslabón más dentro del acontecimiento.
- **Autorregulado:** Comprendido como autoconsciente de su papel en el proceso y en la influencia objetiva en el proceso de conocimiento.

Por lo anterior, la propuesta de configuraciones didácticas, en síntesis, refiere a la propiciación de espacios entrecruzados que posibiliten el aprendizaje, y que, siguiendo a Carrasco (2004), son "[...] todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos. Las estrategias didácticas, pues, se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje" (p. 83).

Por otra parte, la experiencia, la dinámica, la astucia y el ingenio están incluidos en ese terreno de las estrategias didácticas, no solo para impartir conocimiento, sino para construirlo y socializarlo, para determinarlo más allá de la relación profesor-alumno llevándolo a una contextualización donde lo cotidiano se vea afectado por el proceso de

construcción de saberes. Por todo ello, busca determinar la capacidad de la acción o la dinámica que conlleva el proceso de aprendizaje.

Según Baracaldo (2004), el concepto de acción desde el campo filosófico advierte las posibilidades de entendimiento desde el empirismo, el existencialismo, el pragmatismo y la filosofía analítica. A diferencia de la visión de acción como contraria al ejercicio contemplativo, es, precisamente, en la Edad Moderna, entendida desde el concepto de praxis, una noción fundamental que se observa en el desarrollo de la vida humana, donde se crean bienes y se transforma el mundo. Es entonces cuando Leibniz reconfigura tal acepción confirmando que algo es real solo en la medida en que ejerce alguna acción.

De manera aún más cercana, Arendt (1995) admite que "actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar, como indica la palabra griega *arkhein*, o poner algo en movimiento" (Baracaldo, 2004, p. 103). Para Arendt, la acción tiene un carácter social, lo que le da un carácter tanto colectivo como personal; cabe indicar que la acción es posible por una compleja red de relaciones que lleva, eventualmente, a resultados ilimitados.

A efectos de este artículo, Díaz Quero (2006) aporta, desde la mirada clásica de Johann Heinrich Pestalozzi, un atisbo sobre la acción en el escenario de la pedagogía:

[...] la falta de una enseñanza práctica y experimental de la virtud tiene las mismas consecuencias que la falta de una enseñanza práctica y experimental en el campo científico. El niño se conduce hacia el bien con la práctica, la acción pedagógica, la cual debe equilibrar el aspecto ético, intelectual e industrialmente, corazón y mano. (p. 92)

Cuando se atiende a la proposición de este autor, la pedagogía adquiere un nivel estructural del sujeto como actor individual y social, inmerso en un ambiente que lo transforma y del cual se retroalimenta, lo que saca la dinámica de la enseñanza de la simple construcción de un acervo memorístico, y reconfigura la mirada de construcción de saberes sobre la base del contacto con la experiencia y la acción.

Es por lo anterior por lo que la capacitación vista en la Escuela está inmersa en un medio que la obliga o la incita a cambiar; no para trascender simplemente, sino para desarrollarse en medio de la complejidad del ambiente contemporáneo. Por eso, a su vez, se hace necesario tener en cuenta que las redes sociales y el flujo de información —hechos sociales analizados por Castells (2000) como *revolución tecnológica*— determinan una reestructuración del sistema capitalista desde la década de 1980. Las nuevas tecnologías de la información están integrando al mundo en redes globales de instrumentalidad, despliegan en comunidades virtuales la experiencia frente a un artefacto o un computador, pero el impacto básico se localiza en la noción de identidad: esta debe entenderse como un "proceso mediante el cual un actor social se reconoce a sí mismo y construye el significado en relación con atributos culturales determinados, con la exclusión de una referencia más amplia a otras estructuras sociales". (Castells, 2000, pp. 44-46).

Dentro de este escenario, en el cual la sociedad contemporánea se interrelaciona, las FF. MM. están reacomodando su misionalidad y sus estrategias de acción. Lo pedagógico no queda por fuera de lo que la revolución tecnológica propone, y por ello la transmisión y la construcción de saberes también determinan nuevas formas de acción y de experiencia.

Usar las redes sociales y las virtudes de la tecnología es hacer uso de ellas de manera creativa y virtuosa. Pero, a la vez, cabe reconocer que quienes se están formando como oficiales son sujetos parte de una generación que aprehende las tecnologías de información como una extensión de su interacción social. Y los profesores no pueden abstraerse a ello, en tanto que el mundo sigue reconociendo dicho espacio como estructural para la idea de sociedad. Eso determina un reto en las estrategias de construcción y transmisión de conocimiento que se apoyan día a día, y con más fuerza, en tales herramientas tecnológicas de la información.

Pocos años atrás no existía sino una forma de hacer una llamada telefónica para comunicarse con seres queridos, o cercanos o necesarios para una u otra actividad. Hoy en día, un teléfono inteligente puede enseñar, informar acercar —o alejar— al otro, y ese cambio, además de vertiginoso, se hizo generalizado, y pocos son los seres humanos en la actualidad ajenos a ello.

Nuestros soldados, nuestros suboficiales y nuestros oficiales están dentro de dicha revolución tecnológica, y por ello en este ambiente la transmisión del conocimiento se caracteriza como diversificada, creativa, ágil y multisectorial. Quienes enseñan no solo deben usar de ellas, sino que son puestos en evidencia sobre aquello que transmiten como conocimiento. Es viable —y cada día, con mayor relevancia— la capacidad de contrastación del conocimiento y la creatividad para transmitirlo, y quienes están en situación de formación lo saben, lo requieren y lo utilizan.

Ahora, bien es importante destacar que las estrategias de aprendizaje son totalmente distintas de las estrategias de enseñanza, y la diferencia radica en que las estrategias de aprendizaje son aplicadas de manera voluntaria e intencional por cualquier estudiante, en el momento en que se vea en la necesidad de aprender o solucionar una problemática, esté o no tal situación ligada directamente con un proceso académico. Pero existen procesos cognitivos caracterizados por:

Procesos psicológicos o cognitivos básicos: Referidos a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje, nemotécnicos, recuperación, necesario para la ejecución de tareas académicas complejas. Base de conocimientos: Son los conocimientos previos declarativos (hechos, conceptos y principios) que poseemos, los cuales se supone que están organizados en forma de un reticulado esquemático y jerarquizado. Conocimiento metacognitivo y autorregulador: Se refiere al conocimiento que se posee sobre qué y cómo se sabe, así como al conocimiento que se tiene sobre procesos y operaciones cognitivas cuando se aprende,

recordamos o solucionamos problemas. Procesos afectivo-motivacionales: Se trata de los procesos de atribución, expectativas y establecimiento de metas, autoeficacia, de los cuales se reconoce cada vez más su influencia en la aplicación de los tipos de conocimiento anteriores y los procesos asociados con ellos. (Díaz & Hernández, 2010, p. 181)

En suma, la didáctica está en un escenario profundo de complejización y caracterización, determinado, a su vez, por escenarios que van más allá de la relación binaria y tradicional de estudiante-maestro. Se hace necesario reconfigurar tal relación, atravesada por nuevas dinámicas que se comportan como actores relevantes en la sociedad de la información.

A lo anterior, Camilloni et al. (2008) observan cómo la didáctica general es una disciplina que requiere de ciertas condiciones para ser legítima, y las cuales se relacionan con las concepciones que cada Estado tiene acerca del rol y las finalidades de la educación; entonces, se complejiza aún más la discusión en los términos de la asociación de lo político, donde la ideología no escapa del sustrato del fin de lo pedagógico.

Dado lo anterior, las configuraciones didácticas deben estar atadas a una política de educación que determine y cree espacios para su desarrollo; no únicamente con un fin de poder, sino con un propósito cultural y social, la determinación de política educativa debe encontrar relaciones con lo sociohistórico, desde las primeras obras que refieren estudios sobre la didáctica: la del alemán Wolfgang Ratke (1614-1618) y la de Comenio (1592-1670). Ambos, en particular, toman en cuenta la enseñanza de la ciencia, las lenguas, las artes, la piedad y las costumbres (Landazábal & Pineda, 2010, p. 28). La reflexión sobre la articulación de la enseñanza con las formas hegemónicas sociales ha discurrido a lo largo de todo el entendimiento de la práctica pedagógica; así, autores como Althusser (2003) reconocen a la escuela en su función como parte del aparato ideológico del Estado.

Por último, siguiendo a Behares (2004), podemos ver, por un lado, la didáctica como corpus deóntico que incluye discursivamente proposiciones sobre un "ser" y un "deber ser" de la praxis de la enseñanza (aprendizaje), con una larga historia y con una importante variedad de formatos y formulaciones; por otro, a lo didáctico como fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin (Behares, 2004, p. 13).

La propuesta pedagógica del presente artículo radica en un deber ser de la práctica de formación de los oficiales en la Escuela, y la cual parte de una voluntad de transformación de procesos pedagógicos arraigados que, en lo sustancial, requieren ser renovados, ante el flujo de cambio de la sociedad de la información, donde lo complejo está en la posibilidad de la multiplicidad de sujetos que desde lo experiencial y el saber pueden orientar tales procesos de reconfiguración pedagógica. Una conjunción entre la didáctica y lo didáctico reivindica un aterrizaje de formas de comprensión en las prácticas de

enseñanza y aprendizaje, donde, una vez más, el sujeto se comporta como el centro de su comprensión y de su autoconciencia (Dogliotti, 2010).

Conclusiones

La ESACE está en un medio hostil en cuanto a la configuración de artefactos pedagógicos de larga data; un ambiente que, a la vez, se comporta así en su razón de ser propio de lo doctrinario-militar, por lo cual se insta en la presente reflexión a reformular las formas de capacitación en los cursos de ascenso; la hostilidad radica en la forma de transmisión de conocimiento, basada en la jerarquización del saber, y allí lo memorístico se determina como elemento clave en los procesos educativos, tanto formales como no formales.

La capacitación de profesores está determinada por formas tradicionales jerarquizadas, que no dan cuenta de la necesidad de construir espacios más horizontales en la convergencia de experiencias y saberes; por ello, las formas de conocimiento pueden estar en crisis —tema del que ninguna investigación da cuenta—.

La reformulación pedagógica basada en la configuración didáctica de la enseñanza y el aprendizaje remite a una transformación estructural de los elementos pedagógico, que estén proyectados en la sociedad que les permite su inmanencia; esto es, que se los reconozca dentro del sistema social.

La sociedad en red transforma o varía las formas de acción, las formas de construcción del conocimiento y de su transmisibilidad; ahora se dispone de artefactos tecnológicos que forjan nuevas formas de interacción social. Es en este espacio donde la creatividad, el ingenio, la experiencia y los saberes disputan o entran en pugna con la posibilidad misma de falsear lo erigido como cierto o concreto.

Lo anterior lleva a una mirada donde el conocimiento no se instala solo en el formador, sino que se comporta como un sujeto orientador en la cimentación de los saberes y la consecución del conocimiento y la experiencia. Por ello, la propuesta del presente escrito es identificar una nueva relación de retroalimentación entre estudiante y profesor, la cual no desconozca en el plano militar la lógica de subordinación y obediencia, pero sí se adapte a los retos de la sociedad contemporánea.

Antes que militares, son sujetos sociales imbuidos de constructos culturales, donde cada individuo ha determinado sus propias formas de interacción y comprensión de su espacio en la propia experiencia vital. A partir de dicha experiencia, la interacción se subsume a las formas de lo militar, pero no se abstrae de lo particular, ni, menos, de lo social. El reto, por lo tanto, es una adjudicación al escenario pedagógico de la retroalimentación de la acción y la experiencia que únicamente puede darse en un ambiente propicio para ello.

Tal ámbito se encarna en la sociedad de la información, en la voluntad de transformación de lo anquilosado y en la experiencia particular; es decir, en el reconocimiento

de las formas contemporáneas de comunicación, donde se hace necesario —y a veces, hasta obligatorio— involucrarse con lo que la sociedad en red determina, lo cual hace necesario reconocer tanto lo virtuoso como lo ambivalente de esta sociedad.

Los autores referenciados anteriormente permiten presentar como hallazgo que la pedagogía de la especialidad militar y resaltan, como uno de los 31 problemas en la enseñanza de didácticas especializadas que tienen subunidades, yace en las diferencias entre la especificidad cognitiva, las funciones y la lógica interna del proceso científico en cada área. Adicionalmente, las didácticas difieren entre sí, porque dentro de dichos procesos hay problemas especiales, ritmos especiales de acumulación de conocimiento y desarrollo de habilidades, medios típicos para obtener información y diversas relaciones con otros procesos educativos.

Por lo anterior, es un evento que no tiene observación en el caso colombiano, pero, sin duda, un acercamiento investigativo determinaría la confluencia entre la problemática aquí propuesta, a lo cual se suman los aspectos determinantes contemporáneos, subjetivos y la necesidad de transformación de la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje.

Declaración de divulgación

El autor declara que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el artículo.

Sobre el autor

John Alexander León Torres, Escuela de Armas Combinadas del Ejército, Colombia. Magister en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada, Colombia. Especialista en Docencia Universitaria del Centro de Educación Militar del Ejército Nacional de Colombia. Profesional en Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova", Colombia. Coronel del Ejército Nacional de Colombia. Inspector de Estudios de la Escuela de Armas Combinadas del Ejército Nacional.

Contacto: john.leon@buzonejercito.mil.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6279-8351>

Referencias

- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Editorial Paidós.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan Ediciones Nueva Visión.
- Área Moreira, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Universidad de La Laguna. <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Baracaldo, M. (2004). *Las pedagogías contemporáneas: del ambiente a la acción*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Behares, L. (2004). *Didáctica mínima: los acontecimientos del saber*. Psicolibros-Waslala.

- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum Associates.
- Castells, M. (2000). *La Era de la Información: economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial, S.A.
- Caminolli, A., Cols, E., Basabe, L., & Feneey, S. (2008). *El saber didáctico*. Editorial Paidós. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/profesorado/did/el%20saber%20didactico%20Camiloni.pdf>
- Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Editorial Paidós.
- Cazau, P. (1999). Experiencias en planificación didáctica. *Revista Observador* (32), 83.
- Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica hoy. Cómo enseñar mejor*. (2da. Ed.). Editorial Rialp.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategia docente para un aprendizaje significativo Una interpretación constructivista*. (3ra ed). McGraw-Hill.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Dogliotti, P. (2010). La relación enseñanza-aprendizaje en el dispositivo de las "configuraciones didácticas" de la enseñanza universitaria. *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, (1), 57-69.
- Escobar, D. P. (2017). Didáctica universitaria y configuraciones didácticas, bases para la formación en la educación superior. *Revista El Toldo de Astier*, (15), 60-70.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring, a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, (34), 906-911.
- González, F. (2002). *Modernidad e institución educativa*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Juhary, J. (2013). The learning management system at the defense university: Awareness and application. *International Education Studies*, 6 (8).
- Landazábal, D., & Pineda Ballesteros, E. (2010). Del instrumentalismo a las configuraciones didácticas: una nueva mirada hacia la disciplina. *Revista De Investigaciones UNAD*, 9(3), 25-43. <https://doi.org/10.22490/25391887.716>
- Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Mas-Torelló, O. y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470.
- Nietzsche, F. (2000). *La genealogía de la moral*. Editorial Edaf.
- Quijano, N. (2014). Prácticas de enseñanza: un tema para pensar. Reflexiones derivadas de una investigación realizada en el IPES. *Revista Inter-Cambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662016000200437&lng=pt&nrm=iso
- Papaleontiou, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Review Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es> (Versión digital 23.5 actualizada en 2021).