

## Revista Científica General José María Córdova

(Revista Colombiana de Estudios Militares y Estratégicos)

Bogotá D.C., Colombia

ISSN 1900-6586 (impreso), 2500-7645 (en línea)

Web oficial: <https://www.revistacientificaesmic.com>

## Juegos de guerra para civiles: experiencias de aplicación en un programa de maestría

### Jorge Gatica-Bórquez

<https://orcid.org/0000-0003-1596-5588>

[jgatica@anepc.cl](mailto:jgatica@anepc.cl)

Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos de Chile, Santiago, Chile

### Hugo Enrique Harvey-Valdés

<https://orcid.org/0000-0002-7184-1670>

[hharvey@udla.cl](mailto:hharvey@udla.cl)

Universidad de Las Américas, Santiago, Chile

**Citación APA:** Gatica-Bórquez, J. & Harvey-Valdés, H. E. (2023). Juegos de guerra para civiles: experiencias de aplicación en un programa de maestría. *Revista Científica General José María Córdova*, 21(42), 501-523.

<https://dx.doi.org/10.21830/19006586.1107>

**Publicado en línea:** 1.º de abril de 2023

Los artículos publicados por la *Revista Científica General José María Córdova* son de acceso abierto bajo una licencia Creative Commons: Atribución - No Comercial - Sin Derivados.



### Para enviar un artículo:

<https://www.revistacientificaesmic.com/index.php/esmic/about/submissions>



Miles Doctus



**Revista Científica General José María Córdova**

(Revista Colombiana de Estudios Militares y Estratégicos)  
Bogotá D.C., Colombia

Volumen 21, número 42, abril-junio 2023, pp. 501-523

<https://dx.doi.org/10.21830/19006586.1107>

## Juegos de guerra para civiles: experiencias de aplicación en un programa de maestría

War games for civilians: application experiences in a master's program

**Jorge Gatica-Bórquez**

Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos de Chile, Santiago, Chile

**Hugo Enrique Harvey-Valdés**

Universidad de Las Américas, Santiago, Chile

**RESUMEN.** Este artículo tiene como objetivo exponer las experiencias obtenidas en la aplicación de un ejercicio bajo la modalidad de juego de guerra en el Magíster en Inteligencia Estratégica de la Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos de Chile. Se utilizó esta metodología para practicar y entrenar los contenidos teóricos, empleando a todos los alumnos, civiles y militares, de diversas disciplinas. Los principales hallazgos son referidos a actitudes y capacidades individuales y grupales, además de procesos analíticos y decisionales. Adicionalmente, se obtuvieron lecciones para el programa, el propio juego y el desempeño profesional en la función. Finalmente, se expone evidencia de que este tipo de ejercicios permite lograr experiencias significativas en condiciones similares a las reales y resulta pertinente para culminar un proceso educativo en programas de esta naturaleza.

**PALABRAS CLAVE:** crisis; formación profesional superior; inteligencia estratégica; juego de guerra; simulación; toma de decisiones

**ABSTRACT.** This article aims to expose the experiences obtained in the application of an exercise under the modality of war games in the Master in Strategic Intelligence of the National Academy of Political and Strategic Studies of Chile. This methodology was used to practice and train the theoretical contents, using all the students, civil and military, from various disciplines. The main findings refer to individual and group attitudes and capacities, as well as analytical and decision-making processes. Additionally, lessons were obtained for the program, the game itself, and the professional performance of the function. Finally, evidence is exposed that this type of exercise allows one to achieve significant experiences in conditions similar to real ones and is relevant to complete an educational process in programs of this nature.

**KEYWORDS:** crisis; decision making; simulation; strategic intelligence; superior professional education; wargames

Sección: DOSIER • Artículo de investigación científica y tecnológica

Recibido: 25 de noviembre de 2022 • Aceptado: 3 de febrero de 2023

**CONTACTO:** Hugo Enrique Harvey-Valdés ✉ [hharvey@udla.cl](mailto:hharvey@udla.cl)

## Introducción

La docencia de posgrado ha sufrido una explosiva masificación en Chile. Así lo demuestran los datos obtenidos del documento “Tendencias de Posgrado Periodo 2012-2021”, elaborado por el Consejo Nacional de Educación, en que se da cuenta de que la matrícula total en esta categoría en 2021 se ha incrementado en 11 % respecto del año anterior, lo que ha sido sostenido desde 2012 con la única excepción en 2017. Desde 2018 vuelve a observarse un aumento de la matrícula de posgrado para todos los tipos de título, llegando a su máximo punto en 2021. En el caso de los programas de magíster, segmento preocupación del presente artículo, los números son elocuentes. De 34 541 alumnos matriculados en 2012, se pasó a 48 854 en 2021 (Consejo Nacional de Educación [CNED], 2022, p. 5).

En consecuencia, el desafío impuesto por la sociedad a los institutos de educación superior que desarrollan carreras de posgrado es cada vez mayor. No solo deben asegurar la entrega de una formación especializada que permita a los alumnos graduados desempeñarse exitosamente en su campo laboral y, a partir de ello, alcanzar una realización personal y profesional; además, deben ser competitivos en su contexto, de forma tal de lograr mantenerse en el mercado y asegurar la continuidad del programa.

Una de las exigencias de calidad que tiene el programa de un curso de cualquier nivel es garantizar el cumplimiento de las expectativas, en especial, en cuanto a obtención de los resultados declarados en su currículum, los que dependerán de su naturaleza. En el caso de Chile, se distinguen dos tipos de programas de magister: académicos y profesionales, siendo estos últimos el motivo del presente trabajo.

En efecto, un programa de carácter profesional busca “la profundización, especialización, aplicación o práctica en el área de estudios para su empleo en el ejercicio profesional, procura el desarrollo de competencias sintéticas, de abstracción y aplicación práctica” (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH], 2015, p. 40).

Bajo esta premisa, las estrategias docentes por utilizar deben cumplir con lo necesario para lograr un aprendizaje significativo, entendido este como “el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal” (Rodríguez, 2008, p. 32). Desde esta perspectiva, resulta relevante que se apliquen las herramientas destinadas a garantizar que los alumnos adquieran las competencias declaradas en cada programa, asumiendo que este tipo de procesos

Pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales. (Tobón, 2006, p. 15)

En ese mismo sentido, cabe señalar que las instituciones de educación superior (IES) vinculadas a las Fuerzas Armadas en Chile, por la naturaleza de sus funciones, histórica-

mente se han preocupado de implementar estrategias docentes que permitan entrenar y evaluar a los comandantes y sus asesores, en su desempeño profesional en contextos de enfrentamientos bélicos simulados. Estas instancias, conocidas universalmente como *juegos de guerra*, han ido evolucionando en su planificación y ejecución; en tal sentido, se han adecuando a las tecnologías emergentes y a las características propias de las guerras modernas, erigiéndose como herramientas insustituibles para comprobar las habilidades de mando y asesoría para quienes deben demostrar sus capacidades en contextos de gran presión, complejidad y dificultad.

Esto ha llevado a aplicar esta modalidad docente en programas de educación superior, particularmente, en aquellos diseñados para desarrollar la capacidad de profundizar y aplicar conocimientos; en síntesis, enfocados en el *saber-hacer*. Bajo esta lógica, en el contexto del programa de Magister en Inteligencia Estratégica que dicta la Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos (ANEPE), entidad de educación superior dependiente del Ministerio de Defensa Nacional de Chile que tiene como una de sus misiones la docencia en materias de Seguridad y Defensa para civiles y militares, se ha implementado esta estrategia educativa cuyos resultados se comparten en el presente artículo, que se conduce con la pregunta: ¿Es la metodología de juego de guerra una estrategia educativa útil para la consecución de los objetivos docentes en un programa de maestría de tipo profesional?

## Marco conceptual

### Los juegos de guerra y su contribución a la docencia

La simulación ha sido utilizada ampliamente en variadas disciplinas en el ámbito civil, para analizar problemas que involucran incertidumbre. Inicialmente, su valor para apoyar la toma de decisiones fue demostrado en el campo de las finanzas e inversiones. No obstante, recientes estudios demuestran que esta metodología es capaz de optimizar los análisis de problemas en una amplia gama de dominios, tales como geología, economía y ciencias ambientales y de aplicarse en disciplinas como la ingeniería, las ciencias naturales y las ciencias sociales (Kozlova & Yeomans, 2022).

La carrera de las armas no es la excepción. Al contrario, desde la implementación del *Kriegsspiel* (juego de guerra), en el Estado Mayor de Prusia por parte del barón von Reisswitz en 1811, junto a las mejoras aplicadas por su hijo en 1824, los juegos de guerra han adquirido preponderancia en la educación y planificación militar (Tolk & Lademan, 2022, p. 41). En efecto, con el *Kriegsspiel*, se rompía una inercia de años en el entrenamiento sin tropa, a base de movimientos de ajedrez (Wintjes, 2022, p. 35).

A juicio del profesor Matthew B. Caffrey Jr., esta nueva modalidad de juego constituye lo primero factible de llamarse una *simulación*, replicando una realidad tempo-espacial en una escala coherente. Primero, von Reisswitz construyó una maqueta tridimensional

del terreno. Luego, pintó poliedros con los colores de cada regimiento. Cada equipo impartiría sus órdenes a un árbitro que actualizaría la situación, resolvería el combate y daría su veredicto. Para determinar las bajas, el árbitro consultaba una tabla de desgaste probable, basado en los alcances, terreno y otros factores (Caffrey, 2019, pp. 15-16).

Al analizar las dinámicas y resultados de los ejercicios, el general von Muffling, jefe del Estado Mayor prusiano, dispuso el uso de los juegos de guerra en todo el ejército y varios ejércitos aliados implementaron luego estas ideas (Tolk & Lademan, 2022, p. 41). Las victorias de Prusia en la guerra franco-prusiana dieron renombre internacional a su ejército y sus técnicas de entrenamiento, por lo cual, en 1887, se implementaron los primeros juegos de guerra estadounidenses, en la Academia de Guerra Naval. Sin embargo, el prestigio de estas prácticas se incrementó con los desempeños iniciales de Alemania en la Segunda Guerra Mundial, considerando que las maniobras militares se encontraban restringidas por el Tratado de Versalles (Homans, 2011).

En síntesis, los juegos de guerra se definen como ejercicios de entrenamiento sin tropa, desarrollados en gabinetes que permiten ejercitar al mando y sus asesores en la toma de decisiones, elaborar opciones, comprobar planificaciones de operaciones y preparar alternativas ante eventos imprevistos, recreando escenarios y contextos dinámicos (Tolk & Lademan, 2022, p. 41)

Actualmente los variados usos de los juegos de guerra están generalizados y, considerando que no existe una *receta* para su implementación, son utilizados por gran parte de las fuerzas armadas del planeta, con matices propios de las diferentes culturas y tradiciones planeta (Mouat, 2022; Walters, 2021).

En tal sentido, una preocupación fundamental para el logro de experiencias significativas y cercanas a la realidad en el ámbito militar es la recreación de escenarios virtuales, entendidos como espacios dinámicos y tridimensionales apoyados en las tecnologías de la información, que permiten la simulación de situaciones y variables complejas (Mendoza & Vitola, 2018, p. 5)

Volviendo al ámbito civil, cabe señalar que, progresivamente, las organizaciones han visualizado el desafío de lidiar con una amplia gama de crisis en un entorno de seguridad cada vez más complejo, que muta continuamente, adoptando dinámicas y características que configuran un panorama variable, exigiendo respuestas innovadoras para su manejo (Baubion, 2013, p. 7). Las crisis exigen la participación y la coordinación de diversos actores, lo que conlleva la aplicación de una variedad de enfoques para la evaluación de riesgos, la planificación y la capacitación (Grunnan & Fridheim, 2017, p. 81).

Por lo anterior, Baubion señala que las dos funciones clave del manejo de crisis modernas —liderazgo y coordinación— requieren entrenamiento específico, mediante ejercicios de gestión de crisis, los que, con la preparación adecuada, garantizan condiciones realistas y focalización en los elementos humanos. Esto porque, más que evaluar protocolos o procedimientos, debieran medir la capacidad de innovar en un entorno estresante donde está presente *el factor miedo* (2013, p. 14).

Sin embargo, a pesar de la necesidad de preparar y robustecer las jefaturas, los ejercicios no siempre deben destinarse únicamente a los líderes estratégicos. Grunnan y Fridheim sostienen que, dependiendo del propósito del ejercicio, la composición de los participantes será diferente, por lo cual es menester establecer metas realistas y apropiadas para todos los participantes en todos los niveles para que sea un éxito (2017, p. 81).

Ahora bien, cabe señalar que la aplicación de las metodologías de juegos de guerra a ejercicios de diverso orden también se conciben en respuesta a necesidades de los Estados. Tal es el caso de Colombia que, ante exigencias internacionales y judiciales locales, sobre las responsabilidades de oficiales del Ejército Nacional y de los combatientes en el marco del conflicto armado interno, se encontró en la necesidad de integrar en su formación la aplicación de estas herramientas didácticas para la consolidación y asimilación de los conocimientos teóricos y prácticos (Garay & Reyes, 2012, p. 253).

Lo anterior, en otro contexto social, es aplicable también para la formación de una masa crítica de especialistas en temas de Seguridad y Defensa en Chile; por ello la implementación de esta modalidad de docencia para programas de posgrado en la ANEPE no solo es válida, sino también imprescindible.

Respecto de la clasificación de los ejercicios, cabe señalar que, con base en la metodología, es posible encontrar una amplia gama de denominaciones. La variedad de enfoques y técnicas reproduce numerosas tipologías. Por lo tanto, estos adiestramientos adquieren diversas formas no siendo recomendable una categorización rígida y precisa (Ministry of Defence, 2017, p. 39).

El ejercicio que se presenta en este artículo se concibió con la lógica de otorgar amplia libertad de acción a los grupos de trabajo participantes, para definir sus propias organizaciones, procedimientos y formatos, con una mínima intervención de los árbitros en cuanto al *cómo* desarrollar sus procesos, por lo cual es factible considerarlo un *juego de matrices*.

La modalidad señalada exige que los jugadores proporcionen diferentes argumentos que sustenten sus planteamientos e ideas de solución; las únicas limitaciones son la imaginación y la viabilidad de aquellas. Sin embargo, los debates grupales tienen una restricción de tiempo para obligar a los equipos a vivir las consecuencias de sus decisiones durante todo el ejercicio. Mediante estas características se estimula la creatividad, el pensamiento libre y la innovación (Ministry of Defence, 2017, p. 40).

Según la nomenclatura de Schechter et al., existen dos categorías de ejercicios: *experimentales* y *observacionales*. Estos autores señalan que en los primeros se toman decisiones sobre la muestra, la iteración y los escenarios para limitar estos factores de confusión observables y no observables, por lo cual el juego materia de este artículo se enmarcaría en los observacionales, lo que implica la no intervención de las variables o apreciaciones por parte de la dirección del juego (Schechter et al., 2021, p. 3).

No obstante lo planteado por los mismos autores en cuanto a que los juegos experimentales maximizan la validez interna, permitiendo conclusiones causales confiables de investigación, mientras que los observacionales solo arriban a verdades aproximadas, lo

que no permitiría comprobar hipótesis (Schechter et al., 2021, p. 3), se optó por ejecutar un juego de tipo observacional, para permitir un desarrollo con mayor libertad de acción, fomentando la creatividad y la iniciativa, capacidades elementales en un ambiente de incertidumbre.

Por otra parte, en el ejercicio materializado se adoptó, lo que para Grunnan y Fridheim representa, la visión más holística del manejo de crisis, en términos de considerar la planificación estratégica y operativa de preparación para la crisis, junto con los procesos de evaluación y aprendizaje posteriores, como parte del ciclo completo (2017, p. 81).

### **El juego académico de crisis del Magíster en Inteligencia Estratégica**

El ejercicio utilizado como estudio de caso para la presente investigación, cuyos resultados y hallazgos se exponen a continuación, se denomina *juego académico de crisis* (JAC), instancia docente que utiliza la metodología de juegos de guerra y constituye un requisito para la aprobación del Magíster en Inteligencia Estratégica (MIE), por cuanto evalúa la aplicación de los contenidos teóricos impartidos en el programa.

El MIE es un programa de carácter profesional, que se desarrolla íntegramente en modo virtual sincrónico, lo que ha permitido ampliar la cobertura geográfica y, por consiguiente, la matrícula. Su propósito es formar profesionales procedentes de diferentes disciplinas, en materias de la función Inteligencia, especialmente en el nivel estratégico. Su énfasis se basa en preparar especialistas, en la producción de Inteligencia útil para la toma de decisiones en diversos ámbitos del nivel estratégico y, por consiguiente, provee herramientas aplicables en el sector privado.

En tal sentido, el currículum contiene asignaturas específicas de la función, como también otras complementarias de carácter técnico, que permiten adquirir competencias para desempeñarse en cargos de asesoría, ejecutivos o directivos, incorporando materias que permiten enfrentar las problemáticas del mundo actual.

La malla curricular está estructurada en cuatro semestres, con una carga académica de 1704 horas, que otorga setenta créditos transferibles. Su estructura académica es semi-flexible, dada por cursos electivos que complementan los temas clásicos de la función en estos niveles. En el primer semestre se abordan las materias generales, que permiten contextualizar la Inteligencia Estratégica, tales como: Estado, Seguridad, Conflicto y Estrategia; Evolución de la Seguridad y Función Inteligencia en el Estado Contemporáneo. El siguiente semestre se dedica al desarrollo de competencias técnicas, con cursos como: Búsqueda y Procesamiento de Información para Inteligencia; Análisis, Informes y Difusión de Inteligencia Estratégica; Inteligencia Económica; Prevención del Lavado de Dinero y Financiamiento del Terrorismo, e Inteligencia en Seguridad y Defensa. El tercer y el cuarto semestre son de carácter más específico, incorporando materias de Ciberseguridad y Técnicas de Análisis de Inteligencia.

El grado se obtiene con la aprobación de la totalidad de los cursos, la asistencia a las conferencias mínimas dispuestas y las actividades finales que son, en síntesis, las siguientes:

### *Elaboración de un Informe de Asesoría Profesional (IAP)*

Consiste en la propuesta de solución para un problema real en un organismo privado o público de su elección o dispuesto por el Núcleo Básico del programa, que tenga directa relación con los contenidos incluidos en la malla.

### *Participación en el JAC*

Ejercicio de roles aplicado, el cual será descrito de manera detallada y que constituye el foco del presente trabajo. Para la recreación de un entorno significativo y cercano a la realidad, este ejercicio se soporta en una plataforma computacional creada por el Laboratorio de Prospectiva y Simulación (LAPSIM).

### *Entorno virtual del JAC: plataforma Centauro*

El LAPSIM es un organismo de la ANEPE, especializado en investigación, innovación y desarrollo de métodos y herramientas de estudios de futuro y de simulación, que apoya los procesos académicos del instituto. Sus capacidades asisten a la investigación y la docencia, puesto que permiten desarrollar simulaciones analíticas y dinámicas, destacándose los ejercicios de roles en diversos contextos, tal como una crisis internacional que se describe en el presente artículo. De esta forma, ha desarrollado la plataforma Centauro, un prototipo de interfaz digital que permite recrear un ambiente ficticio y todas las interacciones necesarias para materializar ejercicios de roles y análisis organizacionales.

### *Objetivo del JAC*

Como se ha mencionado, el JAC constituye una instancia de aplicación de la teoría revisada y discutida en el transcurso del MIE. En ese sentido, se evalúa la aplicación de las siguientes asignaturas: Estado, Seguridad, Conflicto y Estrategia; Evolución de la Seguridad; Función Inteligencia en el Estado Contemporáneo; Inteligencia en Seguridad y Defensa; Búsqueda y Procesamiento de Información para Inteligencia, y Análisis, Informes y Difusión de Inteligencia Estratégica.

Dada la característica de *profesional* del MIE, resulta fundamental crear las condiciones para que los alumnos desarrollen conductas y competencias destinadas a cumplir con el perfil de egreso, a saber, realizar procesos de análisis y de gestión, a fin de satisfacer las necesidades de información útil y oportuna de una organización en el nivel estratégico, para apoyar la toma de decisiones.

Es necesario considerar que la ficción que se genera para el presente ejercicio no permite replicar de manera fidedigna la totalidad de las dinámicas ni aportar íntegramente la información que un analista tendría en circunstancias reales, por lo que el énfasis del JAC se basa en verificar los procesos que se desarrollen y los productos que se generen. Es más, una de las principales fortalezas del ejercicio, considerando los diversos orígenes de los jugadores, la incertidumbre de la situación planteada y las problemáticas que se presentan, se fundamenta en los diversos procesos de toma de decisiones que se materializan y en la amplia gama de soluciones a las que arriban los equipos.



En síntesis, el propósito de este ejercicio es entrenar, bajo una ficción cercana a una posible realidad, diferentes metodologías de trabajo en un contexto de un equipo de asesores en la función Inteligencia Estratégica; asimismo, estimular en cada alumno el pensamiento crítico, la capacidad para argumentar, la creatividad, la dialéctica, la persuasión, la retórica y la resiliencia.

### *Organización y conformación de los equipos*

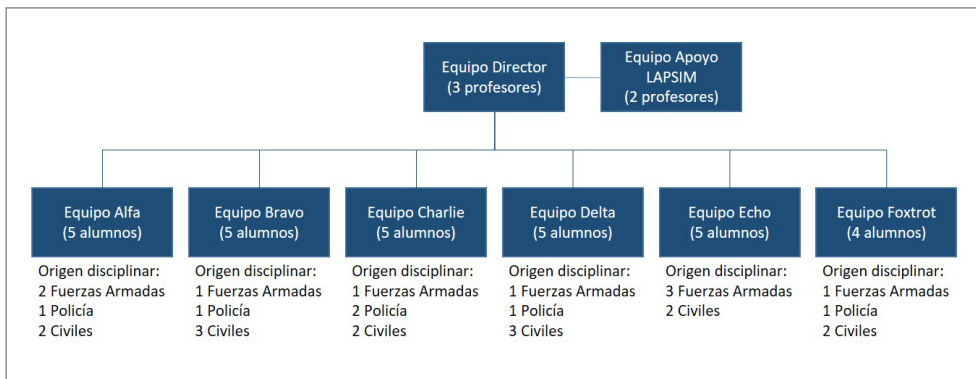
El JAC se activó mediante dos estamentos esenciales: equipo director, conformado por profesores y personal de apoyo técnico del LAPSIM; y equipo ejecutantes, organizado en grupos constituidos por los alumnos.

#### Equipo director (ED)

Constituido por tres profesores del programa, un profesor del LAPSIM y un operador de la plataforma Centauro. Uno de los profesores asumió el rol de coordinador general. Su tarea principal fue crear el marco contextual mediante una situación ficticia, aportando además información específica requerida para dar vida al ejercicio. Como parte de la situación, se comportó como escalón superior del organismo de trabajo, con atribuciones para aprobar, modificar o rechazar las decisiones o propuestas de los jugadores.

#### Equipo ejecutante (EE)

Se conformó con los alumnos, en grupos de trabajo paralelos, intentando reproducir la diversidad de orígenes disciplinares en cada uno. La cantidad de equipos y de integrantes obedeció al número de alumnos del curso. El criterio general fue organizar un máximo de seis grupos, de forma tal que fueran acompañados a razón de dos grupos por profesor. Respecto de la cantidad de jugadores de cada EE, operó la lógica de facilitar el trabajo colectivo, con interacción y debate entre ellos, evitando un número excesivo que permitiera participantes pasivos o sin la oportunidad de demostrar las competencias entrenadas (Figura 1).



**Figura 1.** Organización para el ejercicio.

Fuente: Elaboración propia

### *Aspectos administrativos y de soporte*

Tal como se mencionó, todas las interacciones del JAC se desarrollaron a través de la plataforma Centauro, mediante la explotación de sus diversas capacidades, principalmente la reproducción de interfaces, que permitieron soportar la ficción del ejercicio, alojando una serie de documentos generados por el ED, tales como: situación general y situaciones específicas; mapas y cartas; actualizaciones de información; requerimientos y tareas, y las respuestas o propuestas de los EE (Figura 2).

Asimismo, los flujos comunicacionales ascendentes y descendentes se apoyaron en cuentas de correo especiales, creadas para cada profesor y jugador, encapsuladas en la plataforma. Esta herramienta permitió, primero, desde una perspectiva de seguridad, centralizar la mensajería, optimizando el control, y, segundo, desde una perspectiva docente, facilitar la trazabilidad de la información y de los procesos que llevan a los productos que se generan.



**Figura 2.** Interfaz de la plataforma Centauro del LAPSIM.

Fuente: Plataforma Centauro

### *Coordinación y dinámica del ejercicio*

El JAC se planificó para ser ejecutado en seis jornadas de trabajo sincrónicas, constituidas por cuatro horas lectivas cada una, con un total de 180 minutos por sesión. A ello se le sumaban 54 horas cronológicas asignadas como horas de trabajo autónomo (HTA), conforme a la malla curricular del programa.

De esta manera, cada sesión sincrónica fue concebida fundamentalmente para exponer los trabajos a los profesores y a los otros EE, existiendo siempre una instancia de debate sobre las propuestas, soluciones y productos elaborados. Mientras que las HTA fueron consideradas fuera del horario de clases y, en ellas, los EE tenían la posibilidad de revisar materias para resolver dudas teóricas y elaborar las tareas asignadas.

Para efectos de mantener el ritmo del trabajo, asegurar el cumplimiento de los propósitos docentes y equiparar los parámetros de evaluación, se utilizó la modalidad de acción simple, es decir, los seis EE obedecían a lógicas y condiciones idénticas. Dada una situación ficticia de crisis internacional, todos los EE pertenecían al mismo país, conformaban organismos análogos, respondiendo a requerimientos y tareas replicadas. Es decir, se recrearon seis escenarios, donde los EE operaron en realidades paralelas, bajo el mismo marco contextual, igualdad en el acceso a la información y exigencias uniformes.

No obstante, la organización interna y asignación de roles de los seis EE, fue definida de manera autónoma por cada uno de ellos. Este aspecto constituyó el elemento diferenciador del ejercicio, por cuanto obedecía a metodologías de trabajo particulares, a diferentes lógicas de análisis de la información, a distintos flujos comunicacionales y, finalmente, a diversas soluciones y productos. De hecho, la primera tarea por realizar fue conformar la estructura interna de cada EE, cuyos fundamentos fueron expuestos en sesión plenaria frente al ED y el resto del curso.

Los siguientes requerimientos fueron liberados gradualmente, conforme al desarrollo previsto del JAC, elaborado y regulado por el ED, lo que se explicará en detalle más adelante. Las tareas fueron ejecutadas por todos los equipos, de manera separada y sin contacto alguno entre sí, para evitar contaminaciones cruzadas; en términos generales, debieron analizar la información disponible y satisfacer las necesidades del escalón superior, asumiendo que su trabajo, en tanto organismos especializados de Inteligencia Estratégica, no se basaba en tomar decisiones de nivel político, sino en brindar asesoría de alto nivel.

En los plazos dispuestos, cada equipo debió entregar al ED, por escrito y a través de la plataforma Centauro, las respuestas a los requerimientos debidamente fundamentadas. En las sesiones plenarias, cada EE expuso verbal y gráficamente sus soluciones, en un tiempo establecido, sin la posibilidad de modificar lo previamente informado por documento. Posteriormente, cada EE tuvo la oportunidad de responder interrogantes, complementar antecedentes o contraargumentar cuestionamientos, por parte del ED o del resto de los jugadores.

### *Situación del ejercicio*

El juego se ejecutó en el contexto de una ficción situada en el año 2032, en un país llamado *Soulandia*. Este país, robusto institucionalmente y pujante en lo económico y social, se encontraba inserto en un complejo geográfico constituido por varios países vecinos y paravecinos, cuyo comportamiento replicaba situaciones de ocurrencia normal dentro de unidades territoriales (Figura 3). Es así como se recrearon variables ajustadas, basadas en interacciones y dinámicas propias del sistema internacional, tales como divergencias históricas, problemas limítrofes, ascenso y declive de Estados, sistemas de alianzas, intereses afines y contrapuestos, injerencias de terceros, acceso a recursos naturales y participación de actores no estatales, entre otros, sin dejar de lado problemas internos de diferente orden.



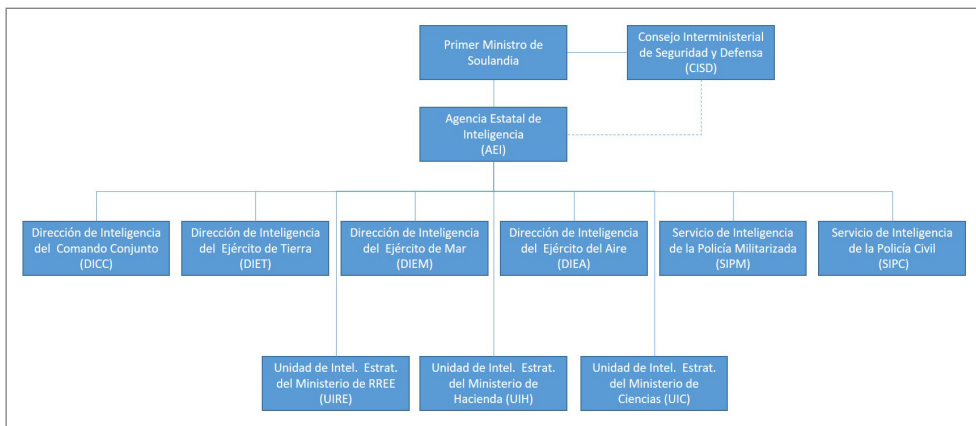
**Figura 3.** Mapas de la zona geográfica del ejercicio.

Fuente: Elaboración propia

La ficción indicaba que, luego de una grave crisis de gobernabilidad interna que le afectó durante 2018, el país había obtenido importantes lecciones, por lo cual implementó un proceso de generación y optimización de su capacidad de anticipación estratégica. En ese sentido, había logrado establecer una institucionalidad que le permitía visibilizar y actuar con oportunidad para neutralizar riesgos y amenazas, desde una perspectiva moderna e integral. Para los efectos, se conformó el Consejo Interministerial de Seguridad y Defensa (CISD), instancia política de análisis multisectorial, destinada a asesorar al primer ministro (PM), en su calidad de Jefe de Gobierno.

Así, cada EE se encontraba situado en la Agencia Estatal de Inteligencia (AEI), organismo creado dentro del proceso de modernización del Sistema de Inteligencia Nacional (SIN), cuya misión principal era generar Inteligencia Estratégica en apoyo a la toma de decisiones del Gobierno. Esta entidad dependía directamente del PM, no obstante, operaba técnicamente en coordinación con el CISD.

En tal sentido, la AEI constituía la entidad rectora del SIN, el que estaba compuesto por las direcciones de inteligencia del Comando Conjunto de la Defensa Nacional (DICC), del Ejército de Tierra (DIET), del Ejército de Mar (DIEM) y del Ejército del Aire (DIEA); asimismo, formaban parte del sistema el Servicio de Inteligencia de la Policía Militarizada (SIPM) y de la Policía Civil (SIPC), dependientes del Ministerio del Interior; la Unidad de Inteligencia Estratégica del Ministerio de Relaciones Exteriores (UIRE), la Unidad de Inteligencia Estratégica del Ministerio de Hacienda (UIH) y la Unidad de Inteligencia Estratégica del Ministerio de Ciencias (UIC) (Figura 4). Además de estos organismos, todas las entidades públicas estaban mandatadas por ley a remitir a la AEI la información que esta agencia requería para el cumplimiento de sus funciones.



**Figura 4.** Estructura superior del Sistema de Inteligencia Nacional de Soulandia.  
Fuente: Elaboración propia

### *Ejecución del ejercicio*

El ejercicio se inició con la entrega de las instrucciones administrativas y la situación ficticia, una semana antes de la primera sesión; con la finalidad de optimizar el tiempo y de facilitar a los jugadores la asimilación de las reglas del JAC y la comprensión situacional de la ficción. Este último aspecto representa en sí mismo un desafío, ya que posee un grado considerable de complejidad, para el ED y los EE. Internalizar denominaciones de autoridades, unidades geográficas y organismos; acciones, e interrelaciones inexistentes en la realidad es una tarea complicada para los jugadores, que deben incorporar estos insumos para realizar los análisis, proyectar soluciones y elaborar los productos requeridos; pero también para los profesores, quienes, junto con haber concebido el relato, deben manejar la totalidad de los antecedentes para dar sentido y continuidad al juego e inducir las tareas.

En tal sentido, la primera sesión del JAC se consideró como una instancia para que los jugadores resolvieran dudas respecto de la situación y para proporcionar antecedentes complementarios por parte del ED. Asimismo, se realizó una instrucción técnica, con el objeto de capacitar a los jugadores en el uso de las herramientas informáticas de apoyo alojadas en la plataforma Centauro.

Otro aspecto que se incluyó en la primera sesión fue una breve revisión de aspectos metodológicos y epistemológicos vistos en diferentes instancias del programa, con el propósito de refrescar los conocimientos y facilitar su aplicación de ellos. Para estos efectos, se incluyeron los siguientes modelos:

El PMESII-PT, que considera ocho factores: Político, Militar, Económico, Social, Información, Infraestructura, Entorno físico y Tiempo.

El 7xI, que propone analizar siete elementos de una crisis internacional: el Inicio y antecedentes de la crisis; los Individuos involucrados e intervinientes; los intereses en juego; las Implicancias internas; la Integración (multilateralismo y alianzas); las Imágenes y autoimágenes; y, finalmente, las Informaciones y desinformación.

El análisis sistémico, que se sustenta en una comprensión de los sistemas de la situación, sus relaciones e interdependencias, para apreciar cómo las acciones de un elemento afectan a otros componentes. Así también, se basa en identificar los nodos clave de cada sistema, con la finalidad de visualizar aspectos y facilitar un análisis preciso.

Finalmente, tal como se mencionó en líneas anteriores, al término de la sesión inicial, se entregó a los alumnos la primera tarea, consistente en estructurar la organización interna y definir la metodología de trabajo de cada EE.

Las cuatro sesiones siguientes fueron diseñadas bajo una misma lógica: con una primera fase destinada a la presentación, por parte de cada EE, de las soluciones y fundamentos de las tareas asignadas en la clase anterior. Las exposiciones se realizaron en sesión plenaria, a los ED y demás EE, considerando 2/3 del tiempo para presentar y 1/3 para responder preguntas o complementar lo expuesto. Terminado lo anterior, se liberaba la tarea siguiente, la cual se trabajaba en el tiempo remanente de la sesión mediante subsalas dedicadas para cada EE. La otra instancia utilizada para el trabajo grupal fue el tiempo

adicional de HTA que, como se explicó anteriormente, corresponde a tres horas cronológicas por cada hora cronológica de aula.

Al término de cada sesión y entre ellas, se entregaron nuevas informaciones utilizando diversos formatos tales como boletines de inteligencia elaborados por diversos organismos o noticias de fuentes abiertas, obtenidos de medios de comunicación social de los países insertos en la ficción (Figura 5).



Figura 5. Documentos utilizados para dinamizar la situación.  
Fuente: Elaboración propia

## Metodología

Según el enfoque, es una investigación de tipo cualitativo, ya que se aplicó una aproximación basada en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. A lo largo del proceso investigativo se analizaron las interacciones, bajo las condiciones de la muestra. El alcance temporal obedece a transeccional, por cuanto se registraron antecedentes y datos a una sola unidad de análisis, en seis sesiones sincrónicas, de cuatro horas lectivas cada una.

El alcance de esta investigación la clasifica como descriptiva, con el propósito de exponer situaciones, eventos y comportamientos, evaluando diversos aspectos, dimensiones o dinámicas del ejercicio; con una componente de explicativa, en el sentido de buscar la comprensión de las causas de ciertos fenómenos, a partir de vínculos causa-efecto.

En este orden de ideas, el nivel de conocimientos pretendido obedece a la naturaleza correlacional, considerando que buscó determinar la relación entre la teoría y la capacidad desarrollada por los alumnos para aplicarla y lograr soluciones a problemas complejos.

Considerando la condición de observacional del juego, la investigación desarrollada se clasifica como no experimental, por cuanto no se materializaron manipulaciones de variables ni en interacciones de la muestra, sin influir en procesos analíticos ni decisionales, como tampoco inducir soluciones o productos.

La muestra se conformó con la totalidad de los alumnos del programa, divididos en seis grupos de trabajo equivalentes, que se desarrollaron de manera aislada entre sí. El entorno se replicó en condiciones idénticas para cada grupo, a fin de estandarizar los parámetros de observación.

Respecto de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, se aplicaron: revisión bibliográfica; revisión documental; entrevistas grupales libres; entrevistas grupales con táctica directiva; pautas de observación; listas de chequeo, y encuestas autoadministradas. Para el análisis de la información se utilizaron: análisis documental; análisis de contenido; análisis de discurso; análisis crítico reflexivo; identificación de acontecimientos claves; determinación de tendencias; saturación de fuentes, y triangulación de información.

## Resultados

### De la tarea 1

Esta primera tarea, en tanto primer requerimiento a los alumnos participantes, consistió en lo siguiente: “Definir la metodología de trabajo y la forma de organización interna, destinada al cumplimiento de las tareas”.

#### *Aspectos positivos*

La mayor parte de los grupos optó por organizar su equipo de trabajo, adoptando una organización con base en un esquema de análisis propuesto por la dirección, en lugar de otras de distintas procedencias. Esto demuestra que la confianza en la calidad y utilidad de los contenidos del programa, que inicialmente incentivó a los estudiantes a ingresar al MIE y que posteriormente fueron impartidos, se mantuvieron hasta las últimas etapas de su formación.

Cabe destacar que todos los equipos lograron coordinarse y llegar a acuerdos, a pesar de sus diferentes orígenes profesionales y puntos de vista, lo que da cuenta de la capacidad para trabajar en equipo, aspecto que se presenta como un buen punto de partida para el desarrollo del ejercicio.

#### *Aspectos por mejorar*

El aspecto más relevante es que cinco grupos no visualizaron el ciclo de inteligencia completo, privilegiando el análisis por sobre las otras fases; así, dos de ellos no lograron reflejar un esquema de análisis que sistematizara el ciclo de inteligencia completo.

Llamó la atención un grupo que se organizó con base en los factores PEMSII-PT, el que designó al analista del factor militar como jefe del Equipo y no como un elemento más; con esto se sobrevaloró la preponderancia de este factor por sobre los otros, aspecto que en la realidad llegaría a afectar la producción de inteligencia al *militarizar* los fenómenos. Por otra parte, esta anomalía durante el desarrollo de un ejercicio de este tipo real o



ficticio restringe la comprensión situacional, reduce la calidad de los productos y afecta la cohesión del equipo.

### *Otros hallazgos*

Cuatro grupos seleccionaron el esquema de PEMSII-PT, lo que refleja que ante una diversidad de procedencias y puntos de vista de los analistas, se prefiere una lógica estructurada y separada por áreas de especialización.

Sin embargo, en situaciones más complejas, el uso de métodos muy estructurados podría generar vacíos en los análisis, ya que en ocasiones un elemento puede abarcar a más de un factor o dar origen a nuevos fenómenos al actuar superpuestos.

## **De la tarea 2**

Hecha la organización de los grupos y definido el método de trabajo, se avanzó en el análisis situacional. Para los efectos, la tarea fue: “Definición del(los) problema(s) que presenta a la fecha Soulandia: De nivel político. De nivel de apoyo de Inteligencia para la toma de decisiones”.

### *Aspectos positivos*

Fue posible verificar capacidades relevantes en dos equipos que comprendieron el nivel y los alcances de la problemática presentada. Con dos esquemas de análisis diferentes, uno por países y otro mediante factores PEMSII-PT, identificaron los riesgos y oportunidades de nivel político de la situación planteada.

En tal sentido, es destacable que producto del proceso de comprensión de las problemáticas planteadas, los equipos que lograron posicionarse en las preocupaciones políticas y en el nivel correspondiente realizaron modificaciones a su estructura de trabajo. Por ejemplo, el equipo que no presentó un esquema de análisis en la tarea anterior adoptó una organización basada en los países que interactúan en la crisis. Asimismo, el segundo grupo aplicó variaciones a los factores PEMSII-PT, en beneficio de una mayor asimilación de la situación. Este punto refleja capacidades de adaptación organizacional, flexibilidad y resiliencia ante la incertidumbre.

De la misma forma, un equipo evidenció capacidad de visualizar falencias en la conformación del sistema de inteligencia nacional, requerimiento que se presentaría en tareas posteriores.

Finalmente, cabe destacar que la mayor cantidad de los equipos de trabajo (cinco) se mantuvo en el plano internacional, es decir, no manifestó preocupaciones por situaciones de orden interno de países vecinos, lo que demuestra un encuadre situacional y capacidad de discriminar elementos informativos distractores.

### *Aspectos negativos*

Uno de los principales aspectos observados fue la dificultad de posicionarse en el nivel político, lo que se manifestó en que cuatro equipos no lograron identificar los problemas

y preocupaciones de las autoridades de este nivel. Así, las interacciones entre Estados potencialmente hostiles, la conformación de alianzas y el declive del país propio no fueron parte de la comprensión situacional de la mayoría de los equipos.

Fue posible evidenciar en tres equipos una visión negativa o suspicaz que excedía los niveles necesarios en la comprensión situacional del problema. Una mirada en este sentido tiende a entremezclar problemas de inteligencia con dificultades de orden político interno, que no necesariamente llegan a afectar la seguridad del Estado. Esta situación produce un desvío en la dirección de obtención de información y genera distorsión en el empleo de los medios de inteligencia nacional y la consecuente desnaturalización de la función.

### *Otros hallazgos*

Un aspecto recurrente en las intervenciones de los equipos, y que quedó plasmado en la definición del problema de dos grupos, fue la aplicación de conceptos ambiguos o desarrollados desde y para otros contextos. Así, de manera artificial se implementaron términos como *zona gris*, *soft power*, *hard power* y *smart power*. Este punto refleja la influencia de la academia anglosajona en el pensamiento internacional de nuestros países, lo que a su vez representa un desafío en el desarrollo de conocimiento, que se base en nuestras realidades, para comprender y solucionar complejidades que son propias.

Ciertos grupos apoyaron su trabajo de análisis en herramientas computacionales que facilitan el manejo de información. De esa forma, se presentaron mapas conceptuales, nubes de conceptos u otras representaciones gráficas que luego de un ejercicio cuantitativo, establecieron vinculaciones básicas; al respecto, es necesario mantener la precaución de no relegar a segundo plano aspectos preponderantes del problema, sobrestimando aristas de orden secundario.

Finalmente, cabe señalar que los distractores insertos en la situación cumplieron su cometido, puesto que, en general, todos los equipos de trabajo arribaron a conclusiones sobre información incompleta, basadas en especulaciones y que terminan por generar desinformación en los tomadores de decisiones.

### **De la tarea 3**

Esta tarea se basaba en el producto del requerimiento anterior. En consecuencia, se planteó en los siguientes términos: “Habiendo establecido las situaciones que afectan la seguridad de Soulandia, como también aquellas que dificultan la operatividad de la AEI: elabore el diseño de obtención de informaciones, considerando las necesidades prioritarias. Sugiera las modificaciones estructurales o procedimentales que usted estima podría optimizar el trabajo del SIN”.

### *Aspectos positivos*

La totalidad de los grupos, mediante la orientación de los profesores desarrollada durante la crítica de la tarea anterior, fue capaz de redirigir su análisis y corregir el principal error

cometido en ella: la carencia en la identificación de los problemas del nivel adecuado (nivel político). En consecuencia, la debilidad detectada fue bien aprovechada en términos docentes para resolver una deficiencia que afectaba a los grupos transversalmente.

Todos los grupos utilizaron como instrumento el plan de obtención de informaciones, con la lógica inductiva-deductiva para la comprobación de hipótesis.

Todos los grupos cumplieron la tarea en el tiempo asignado y bajo las normas estipuladas.

Tres grupos acertaron identificando oportunidades de nivel político, encubiertas en la situación planteada. Eso da cuenta de la capacidad de análisis y del desarrollo de la habilidad para hacer Inteligencia moderna y propositiva.

### *Aspectos por mejorar*

Con respecto a la primera parte de la tarea, dos grupos se mantuvieron en la abstracción, sin lograr hacer concretas las necesidades de información que debían resolver para, a partir de ello, comprobar o descartar las hipótesis elaboradas.

Cuatro grupos no consideraron las principales preocupaciones que había manifestado el nivel político; ya que el grupo de trabajo jugaba el rol de principal asesor de este nivel, deberían haber sido estas preocupaciones las principales referencias para dinamizar sus procesos. En tal sentido, al no ser capaces de interpretar adecuadamente las orientaciones del primer ministro, no habrían podido proporcionar respuestas adecuadas para la toma de decisiones de esta autoridad.

Con respecto a la segunda parte de la tarea, dos grupos propusieron cambios en la estructura del SIN, uno en cuanto a optimizar las relaciones y procesos, el otro en cuanto a crear un organismo especializado dedicado a MMCS.

Todos los grupos estimaron necesario generar mayores vínculos con agencias internacionales, para lograr mayor cooperación.

Tres grupos propusieron incorporar otros servicios o agencias nacionales, con el fin de lograr mayor flujo de entrada de información.

### *Otros hallazgos*

En cuanto a algunos aspectos técnicos, una deficiencia generalizada fue la mala asignación de tareas a los diferentes medios de obtención, sin considerar adecuadamente sus capacidades y limitaciones. Esto podría originarse por vacíos en la información entregada como parte de la ficción, pero también podría dar cuenta del poco conocimiento técnico de base que poseen los alumnos; en cualquier caso, esta deficiencia obliga la revisión de ambos aspectos por parte de los profesores, con el propósito de generar las propuestas correspondientes para las siguientes versiones del programa.

## **De la tarea 4**

Esta tarea era de carácter acumulativo, en tanto recogía toda la información entregada e inteligencia producida desde el inicio del JAC. La tarea fue la siguiente: “Con las infor-

maciones disponibles hasta la fecha, elabore un documento de difusión de información y prepare un *briefing* para ser presentado por el jefe de la AEI al PM y su gabinete”.

### *Aspectos positivos*

La totalidad de los grupos elaboró documentos de difusión breves y concisos, como también presentaciones visualmente bien elaboradas. Esto dio cuenta de la habilidad para difundir adecuadamente el producto de sus trabajos, no obstante hubo observaciones en los contenidos de algunos de ellos, como se indica más adelante.

Tres grupos se destacaron por la calidad de sus documentos, los que presentaban datos duros y evidencias que llevaban a conclusiones bien sustentadas y proposiciones viables y pertinentes.

### *Aspectos por mejorar*

Tres grupos presentaron documentos más bien descriptivos, con poca profundidad analítica.

Dos de los tres grupos antes indicados entregaron, además, proposiciones ambiguas, amplias y genéricas, con poco valor de uso para la toma de decisiones.

Uno de los grupos consideró aspectos de política coyuntural de orden doméstico, desviando el enfoque de la inteligencia de Estado relacionada con Seguridad y Defensa hacia temas de gobierno.

## **Discusión**

La ejecución del juego ha permitido obtener valiosas lecciones, tanto desde una perspectiva metodológica como de aplicación profesional. Respecto de las primeras, los hallazgos más relevantes son los siguientes:

Las dinámicas del JAC permitieron confirmar que la implementación de ejercicios prácticos, basados en las metodologías de juegos de guerra, como una forma de recrear experiencias significativas en entornos similares a las condiciones reales, resulta una instancia propicia para culminar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, en el sentido de reforzar los conocimientos teórico-prácticos adquiridos durante el desarrollo de programas de posgrados, que constituyen además un instrumento fiable para evaluar los resultados de aprendizaje y verificar el cumplimiento de los objetivos declarados en los planes de estudios.

Considerando que el JAC pertenece a la categoría juegos observacionales, uno de los objetivos planteados desde la perspectiva metodológica fue someter a prueba lo enunciado por Schechter et al., respecto de las bondades de las categorías experimentales por sobre los observacionales. A partir de lo visto en el presente ejercicio y desde sus resultados, fue posible confirmar la decisión adoptada en su diseño, puesto que las intervenciones sobre la muestra (jugadores) que se realizan en los juegos experimentales, tienden a uniformar los

procesos de toma de decisión y generan las condiciones para elaborar respuestas rápidas, automatizadas y rígidas. Esta mecánica restringe la creatividad y la iniciativa, capacidades elementales en un ambiente de incertidumbre. Por el contrario, la modalidad observacional, aunque más laborioso para el ED, obtiene rendimientos de alto nivel; de esta manera, las interacciones con la muestra para entregar los estímulos, presenciar el trabajo de los EE, aclarar interrogantes, todo en beneficio de la dinámica del ejercicio, sin imponer formatos ni cánones establecidos, evidenció que los alumnos formularon ideas de solución novedosas y desarrollaron toda su creatividad.

Mediante la concesión de libertad de acción en este tipo de juegos, en el sentido de permitir diferentes organizaciones, asignación de roles, metodologías de trabajo, esquemas de análisis, soluciones o productos, se fomenta la flexibilidad, la iniciativa y la resiliencia, tanto individual como grupal. En efecto, la natural aversión inicial a la incertidumbre por parte de los jugadores, paulatinamente va transitando hacia una mayor penetración y empoderamiento, lo que finalmente genera una cohesión en los equipos de trabajo y altas dosis de capacidad inventiva permitiendo arribar a una amplia gama de visiones y los consecuentes productos.

Asimismo, esta libertad de acción para organizarse y operar permite identificar las capacidades o carencias individuales en cuanto a dirigir grupos, como también aquellas personalidades que presentan facilidades o limitaciones para interactuar entre pares. A partir de esta observación, es posible intervenir y trabajar con cada uno de los jugadores, para fortalecer individualmente estas habilidades blandas, indispensables en cualquier desempeño profesional moderno: liderazgo y trabajo en equipo.

A modo de autocrítica del ED, tomando en consideración las observaciones realizadas por los alumnos en las encuestas de término del JAC, existieron dos aspectos por mejorar. En primer lugar, el ED no tuvo la capacidad de argumentar el carácter observacional del juego, en el sentido de brindar libertad de acción para que los EE, de manera autónoma se estructuraran, asignaran roles e idearan sus propios formatos de documentos, lo que constituyó un factor de tensión constante, ralentizando los trabajos de análisis. A su vez, se debió haber reducido la cantidad de requerimientos o haber extendido los plazos para su ejecución, por cuanto el factor tiempo se convirtió en el principal estresor para los EE, generando un efecto no deseado o planificado.

En cuanto a los hallazgos asociados con la aplicación de procedimientos de trabajo en la disciplina, el análisis de la dinámica del juego permite deducir los siguientes aspectos generales:

Independiente del método de trabajo elegido, de la organización de los equipos o las especialidades de sus integrantes, la primera y principal actividad por realizar, incluso previo a comenzar los análisis situacionales propiamente tales, radica en la definición del problema. Considerando que esto representa una actividad compleja, resulta imperativo generar en los alumnos la capacidad de identificar, definir y comprender globalmente el fenómeno que enfrentan y sus posibles efectos y consecuencias. En ese

sentido, es fundamental lograr que el alumno se aproxime a los problemas desde el nivel de conducción en el que se encuentra, sea capaz de comprender las preocupaciones del escalón superior al propio, delimitar los ámbitos conceptuales y áreas físicas de trabajo, llegando incluso a visualizar oportunidades que permitan modificar positivamente el contexto situacional.

Es posible la integración y fusión de diversas visiones y metodologías, mientras se establezcan reglas y procedimientos comunes entre los actores involucrados y se distingan claramente los propósitos y funciones de cada una de ellas. De esta forma, un marco de entendimiento compartido permite interacciones en los procesos internos de las agencias y también en los interagenciales, lo que redundará en la tan buscada interoperabilidad (eficiencia) y generación de un producto útil para la toma de decisiones (eficacia).

No existen factores de análisis de primera o segunda categoría. Todas las variables que intervienen en una crisis, al menos en sus fases iniciales, se presentan con una preponderancia similar, por lo cual privilegiar el examen y observación de alguna no parece ser una metodología adecuada, por cuanto, en un escenario de naturaleza cambiante y con una o varias voluntades contrapuestas a la propia, las problemáticas aparentemente inocuas son factibles de mutar a amenazas.

En este mismo sentido, aunque los fenómenos tienden a caracterizarse y asociarse a una naturaleza determinada, los análisis en torno a ellos deben ser variados y multidisciplinarios. En consecuencia, no resulta conveniente superponer determinados orígenes disciplinarios o de desempeños profesionales o especialidades por sobre otros, bajo el prejuicio que poseen una mejor aproximación o mayores capacidades para responder a los desafíos generados por la anomalía, ya que podría generar una comprensión situacional parcelada y distorsionada, con consecuencias en la toma de decisiones. En efecto, si bien se requiere liderazgo en los equipos multidisciplinarios, este debe ejercerse con una visión holística y generalista, evitando los sesgos, inclinaciones y arbitrariedades naturales del ser humano.

## Conclusión

Este ejercicio ha podido ratificar que el ámbito civil, ya sea docente o profesional, se ha abierto a conocer aspectos del sector castrense, dejando atrás una serie de aprensiones más propias de nuestra región, que de otras partes del mundo. En tal sentido, de manera progresiva, variadas organizaciones de diferente naturaleza han visto en los juegos de gestión de crisis, basados en las lógicas de un juego de guerra, una solución para entrenar capacidades grupales e individuales. De esta forma, mediante la simulación de escenarios complejos y cambiantes, en condiciones cercanas a la realidad, se fomenta la participación y coordinación de diversos actores, provenientes de orígenes disciplinares y profesionales disímiles. En tal sentido, el JAC del MIE se ha transformado en un espacio de encuentro entre culturas y aproximaciones diferentes, en ocasiones desconocidas entre ellas, pero que alcanzan una notable sinergia en pos de la obtención de objetivos comunes.

Respecto del currículo del programa, se comprueba que los contenidos de los diferentes cursos permiten alcanzar el perfil de egreso declarado en el Plan de Estudios. Sin embargo, hay aspectos por mejorar, tales como: incrementar las estrategias destinadas a desarrollar el saber-hacer; actualizar la bibliografía, dándole énfasis a los tratados sobre experiencias empíricas más que teóricos; coordinar entre los profesores de los diferentes cursos la modificación constante de los grupos de trabajo y la rotación de sus integrantes, a objeto de fomentar el trabajo con personas de distintas características (origen disciplinar, capacidades, métodos y personalidades, entre otras). No obstante, el programa Magister en Inteligencia Estratégica que dicta la Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos cumple con los propósitos formulados y satisface holgadamente las necesidades que el Estado de Chile y la sociedad civil tienen con respecto a esta disciplina, cada vez más importante para enfrentar este mundo incierto y complejo.

### **Agradecimientos**

Los autores desean agradecer a la Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos de Chile por su apoyo en la realización de este artículo. Asimismo, agradecen la crítica constructiva del Dr. Hugo Harvey Parada y del General de Brigada José Llanca Zuazagoitia.

### **Declaración de divulgación**

Los autores declaran que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el artículo.

### **Financiamiento**

Los autores no declaran fuente de financiamiento para la realización de este artículo.

### **Sobre los autores**

**Jorge Gatica-Bórquez** es Coronel (R) del Ejército de Chile. Doctor en estudios americanos, mención en Estudios Internacionales, Universidad de Santiago de Chile; magíster en ciencia política, Pontificia Universidad Católica de Chile; magíster y licenciado en ciencias militares. Oficial de Estado Mayor y profesor de Academia en Inteligencia y Geopolítica. Académico de ANEPE.

<https://orcid.org/0000-0003-1596-5588> - Contacto: [jgatica@anepe.cl](mailto:jgatica@anepe.cl)

**Hugo Enrique Harvey-Valdés** es Teniente Coronel (R) del Ejército de Chile. Doctor en estudios americanos, mención en Estudios Internacionales, Universidad de Santiago de Chile; magíster y licenciado en ciencias militares, y licenciado en educación. Oficial de Estado Mayor y profesor de Academia en Geopolítica. Académico regular de la Universidad de Las Américas, Santiago de Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-7184-1670> - Contacto: [hharvey@udla.cl](mailto:hharvey@udla.cl) o

## Referencias

- Baubion, C. (2013). *OECD Risk Management: Strategic crisis management*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5k41rbd1l1zr7-es>
- Caffrey, M. (2019). *On Wargaming: How Wargames Have Shaped History*. Naval War College Newport Papers. Consejo Nacional de Educación (CNED). (2022, agosto 30). *CNED Consejo Nacional de Educación*. <https://n9.cl/cue3f>
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). (2015). *Manual para la Implementación del Sistema de Créditos académicos Transferibles SCT – Chile*. Gráfica Metropolitana.
- Garay Acevedo, C. P., & Reyes García, D. (2012). Juegos de simulación como método de defensa en la guerra. *Revista Científica General José María Córdova*, 10(10), 237. <https://doi.org/10.21830/19006586.236>
- Grunnan, T., & Fridheim, H. (2017). Planning and conducting crisis management exercises for decision-making: the do's and don'ts. *EURO Journal on Decision Processes*, 5, 79-95. <https://doi.org/10.1007/s40070-017-0065-0>
- Homans, C. (2011). War games: A short history. *Foreign Policy*. <https://n9.cl/vx5cm>
- Kozlova, M., & Yeomans, J. (2022). Monte Carlo enhancement via simulation decomposition: A “must-have” inclusion for many disciplines. *INFORMS. Transactions on Education*, 147-159. <https://doi.org/10.1287/ited.2019.0240>
- Mendoza Pérez, C. C., & Vitola Quintero, M. d. (2018). Herramienta virtual para simular maniobras con buques tipo GNL en la bahía de Cartagena. *Revistas Científicas General José María Córdova*, 16(21), 1-16. <https://doi.org/10.21830/19006586.311>
- Ministry of Defence. (2017). *Wargaming handbook*. The Development, Concepts and Doctrine Centre.
- Mouat, T. (2022). The use and misuse of wargames. *Scandinavian Journal of Military Studies*, 5(1), 209-220. <http://doi.org/10.31374/sjms.121>
- Rodríguez, M. L. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Octaedro.
- Schechter, B., Schneider, J., & Shaffer, R. (2021). Wargaming as a Methodology: The International Crisis Wargame and Experimental Wargaming. *Simulation & Gaming*, 52(4), 513-526. <https://doi.org/10.1177/1046878120987581>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. <https://n9.cl/2o6kf>
- Tolk, A., & Lademan, B. (2022). Prologue to Wargaming and Simulation - An introduction to the viewpoints and Challenges. En C. Turnitsa, & C. T. Blais, *Simulation and wargaming* (pp. 41-48).
- Walters, E. (2021). Wargaming in Professional Military Education: Challenges and solutions. *Journal of Advanced Military Studies*, 12(2), 81-114. <https://n9.cl/afr1s>
- Wintjes, J. (2022). A School for War-A Brief History of the Prussian Kriegsspiel. In C. Turnitsa, C. Blais, & A. Tolk, *Simulation and Wargaming* (pp. 25-64). Wiley.