

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.56011>

## **Estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita en la educación policial: un estudio de caso**

*Strategies for the Development of Oral and Writing Communicative Skills of Students in Police Education Training: case Study*

Francisco Pérez Marchant  
Universidad Bernardo O'Higgins,  
Santiago, Chile  
[francisco.perez@ubo.cl](mailto:francisco.perez@ubo.cl)  
<https://orcid.org/0009-0006-5481-8811>

Abraham Novoa Lagos  
Universidad de Las Américas,  
Concepción, Chile  
[anovoa@udla.cl](mailto:anovoa@udla.cl)  
<https://orcid.org/0000-0002-4643-589X>

Recepción: 22/08/2023  
Aprobación: 19/10/2023

¿Cómo citar este artículo?

Pérez-Marchant, F. y Novoa-Lagos, A. (2024). Estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita en la educación policial: un estudio de caso. *Revista Educación*, 48(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.56011>



**RESUMEN:**

Las habilidades comunicativas son de gran importancia para todo profesional que estudia en instituciones de educación superior. Esto no es ajeno al perfil de egreso del alumnado carabinero en su proceso de formación, ya que las habilidades comunicativas no solo garantizan una mejor comunicación en el plano escrito y oral, sino que, además, favorecen las interacciones entre la ciudadanía y el cuerpo de funcionarios que forma parte de las fuerzas de orden y de seguridad. En este contexto, el presente estudio tiene como propósito comprender cómo las estrategias implementadas por el cuerpo docente de la asignatura Habilidades Comunicativas de la Escuela de Carabineros de Chile favorecen el desarrollo de la oralidad y la escritura según el nuevo Programa Bienio. Para ello, se llevó a cabo un estudio mixto con una etapa cualitativa-interpretativa, a partir de un diseño de estudio de caso, de carácter descriptivo y con un alcance exploratorio, y una etapa cuantitativa, a partir del análisis estadístico con alcance descriptivo, considerando como caso la asignatura Habilidades Comunicativas I y II en el plan de formación de los funcionarios policiales. A través de una entrevista semi-estructurada al personal docente (4 participantes) de la asignatura y una encuesta tipo Likert dirigida al estudiantado (117 participantes), se recopiló la información necesaria para la identificación de tensiones que permitieran comprender el caso en profundidad. Se reflexiona sobre la importancia de las metodologías implementadas por el cuerpo docente para el desarrollo de la competencia comunicativa. En este estudio de caso, se logró evidenciar la necesidad de fortalecer los programas de estudio para favorecer la implementación de estrategias de enseñanza y brindar instancias de perfeccionamiento al profesorado para la reflexión sobre el quehacer pedagógico y para la actualización en los contenidos disciplinares de la asignatura. Se recomienda profundizar en otras dimensiones de análisis sobre macro-destrezas comunicativas en instituciones policiales para recabar mayores antecedentes sobre su importancia y alcance.

**PALABRAS CLAVE:** Habilidades comunicativas, Comunicación escrita, Comunicación oral, Estrategias de enseñanza.

**ABSTRACT:**

Communication skills are of great relevance for any professional studying in higher education institutions. The same holds true for the graduate profile of the student police officer in their training process since communication skills not only ensure better written and oral communication but also favor interactions between citizens and law enforcement officers. In this context, the present study aims to understand how the strategies implemented by the teachers of the subject Communication Skills at the Escuela de Carabineros de Chile (police officer academy) contribute to the development of oral and writing skills according to the new Biennium Programme. For this purpose, the researchers carried out a mixed study with a qualitative-interpretative stage based on a case study design, descriptive in nature, with an exploratory scope; and a quantitative stage based on statistical analysis with descriptive scope, considering as a case the courses Communicative Skills I and II of the police officers training programme. Through a semi-structured interview with the teachers of the subjects (4 participants) and a Likert-type survey addressed to students (117 participants), the authors collected the necessary information for the identification of tensions that would allow for an in-depth understanding of the case. Moreover, the researchers reflect on the importance of the methodologies implemented by educators for the development of communicative competence. In this case study, it was possible to demonstrate the need to strengthen Study Programs to promote the implementation of teaching strategies and provide teachers with training opportunities to reflect on the pedagogical work and to update the disciplinary contents of the subject. Therefore, the authors recommend delving into other dimensions of analysis on macro-communicative skills in police institutions to collect more information on their relevance and scope in the future.

**KEYWORDS:** Communication Skills, Written Communication, Oral Communication, Teaching Strategies.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, las instituciones de educación superior han considerado -en su planes de estudio- la implementación de cursos orientados al desarrollo de habilidades comunicativas; esto por la necesidad de mejorar las prácticas de lectura y escritura del estudiantado en sintonía con políticas de aseguramiento de la calidad de la educación, la disminución de las brechas de acceso a los centros de formación universitaria y por la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas en el ámbito escrito para garantizar el acceso al conocimiento y a los aprendizajes. En este sentido, la formación considera al desarrollo de variadas destrezas y habilidades necesarias para el fortalecimiento de la comunicación oral y escrita, como: leer, interpretar, reformular la realidad circundante, resolver problemas en distintos contextos, por nombrar algunas (Marinkovich et al., 2017).

De manera similar, las instituciones policiales<sup>1</sup> han identificado una necesidad en este ámbito, ya que, por el rol social que desempeñan, los carabineros deben desarrollar competencias que les permitan interactuar con diferentes personas durante el ejercicio profesional (Edwards, 2019). Este componente de interacción comunicativa exige que el proceso formativo de dichas instituciones contemple el desarrollo de habilidades en el plano oral y escrito, lo cual es coherente con el perfil de egreso declarado por la Institución, donde se establece que los carabineros deben alcanzar el más alto desarrollo en función del rol que desempeñan como parte de las fuerzas de orden y seguridad social (Carabineros de Chile, 2018). Este componente de interacción requiere el desarrollo de lo que se conoce como competencia comunicativa (Grácia et al., 2020).

En este sentido, la interacción comunicativa forma parte esencial de la formación del cuerpo de policía, por el rol social y de servicio público que este desempeña, donde la educación es la base para la consolidación del capital humano con un sello de excelencia y con las herramientas apropiadas para la gestión policial (Carabineros de Chile, 2018).

Es a través de la gestión del currículum que se reflexiona, planifica y organiza los objetivos de los programas académicos para la consecución del propósito de formación del estudiantado de la Escuela de carabineros. Al igual que otras instituciones de educación o centros de formación profesional, la Institución de Carabineros de Chile busca diseñar, desarrollar y evaluar desempeños integrales, articulados de manera tal que contribuyan a la formación holística del individuo y que se plasman en la declaración de un perfil de egreso que se concreta al finalizar el cuarto año de formación, lo que exige la coherencia curricular en todo el proceso formativo (Carabineros de Chile, 2018).

El presente trabajo de investigación analiza cómo se implementan estrategias metodológicas para la formación de competencias comunicativas en el plano oral y escrito en el estudiantado de la Escuela de Carabineros de Chile en el contexto de las asignaturas Habilidades Comunicativas I y II. En función del Plan Bienio, se rediseñó curricularmente ambos programas de las asignaturas que tributan al desarrollo de macro-destrezas en el plano oral y escrito, en este caso: escuchar, hablar, leer y escribir.

En este escenario, la pregunta guía inicial requiere dar respuesta a una serie de preguntas subsidiarias que emergen del problema de investigación ¿Qué estrategias implementan las personas

---

<sup>1</sup> Carabineros de Chile es una Institución policial técnica y de carácter militar, que integra la fuerza pública y existe para dar eficacia al derecho. Su finalidad es garantizar y mantener el orden público y la seguridad interior en todo el territorio nacional, y cumplir las demás funciones que le encomiendan la Constitución y la ley de la República de Chile (Ministerio de Defensa Nacional, 1990, Ley 18961).

docentes de las asignaturas de Habilidades Comunicativas I y II para la consolidación de las macro-destrezas comunicativas? ¿De qué manera se monitorean estas estrategias para el logro de los resultados de aprendizaje declarados en los programas de asignatura? ¿Qué barreras presenta el estudiantado para el desarrollo de estas macro-destrezas durante el proceso formativo? ¿Qué importancia adquiere el desarrollo de macro-destrezas comunicativas en la labor diaria que desempeña el cuerpo de policía? ¿En qué medida los programas de las asignaturas que tributan al desarrollo de las macro-destrezas permiten la innovación del profesorado mediante el uso de estrategias? ¿De qué manera el profesorado actualiza sus prácticas y conocimientos disciplinares para la implementación de estrategias para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de estas macro-destrezas?

El presente estudio emana de la necesidad de desarrollar la competencia oral y escrita en los y las estudiantes de instituciones policiales, lo cual se entronca -directamente- con las dimensiones del lenguaje y del pensamiento; dimensiones propias del ámbito científico-académico y/ o profesional. Para ello, se propone analizar cómo el personal docente que imparte clases al estudiantado de la Escuela de Formación de Carabineros de Chile en las asignaturas de Habilidades Comunicativas I y II implementa estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita para el futuro ejercicio policial.

El artículo se organiza del siguiente modo: se inicia con la revisión de los principales antecedentes teóricos y empíricos para tener una base sólida en la que sustentar la interpretación de los hallazgos del estudio; luego, se presenta el marco metodológico, declarando el diseño del estudio, la descripción del caso, la descripción de los instrumentos y los procedimientos de recogida de información; posteriormente, se presentan los resultados y se analizan en coherencia con el objetivo general del estudio para, finalmente, en las conclusiones, resumir los hallazgos principales de manera clara y ofreciendo recomendaciones clave para futuras acciones.

## ANTECEDENTES TEÓRICOS

La competencia comunicativa contempla el conjunto de habilidades -lingüísticas y no lingüísticas- necesarias para mantener una interacción adecuada entre los miembros de una comunidad (Grácia et al., 2020). Esto implica que la comunicación es una actividad situada en un contexto espacio-temporal definido y que requiere, de manera compartida, el uso de conocimientos de la lengua, por un lado, y de la situación comunicativa, por otro. Dicha competencia abarca el conocimiento y uso de diferentes modos semióticos y aunque la comunicación es un fenómeno que va más allá de la interacción entre seres humanos, se asume que esta alcanza su desarrollo máximo en el manejo de las habilidades en los planos oral (i.e. habilidades verbales y no verbales) y escrito (i.e. conocimiento de las normas de escritura y habilidades de composición textual).

Desde un enfoque por competencias, las habilidades comunicativas -desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas (i.e. lengua materna o L1, y lengua extranjera o L2)- han sido definidas como un conjunto de destrezas generales (i.e. macro-destrezas) que involucran -a partir de otros enfoques como el didáctico y el psicolingüístico- una serie de sub-procesos (i.e. micro-procesos) en los dominios cognitivo-conductual y socio-afectivo (García, 2011). El concepto de competencia se entiende, por consiguiente, como la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y que son parte, a su vez, de la capacidad adaptativa del ser humano. El enfoque educativo por competencias conlleva la movilización de los conocimientos a una integración holística de los mismos

y situados en un contexto real, por lo que su desarrollo no ocurre de manera aislada o en abstracto como se asume en un enfoque tradicional (García, 2011).

La comunicación eficaz y válida en toda posible situación contempla el desarrollo de macro-destrezas o macro-habilidades, en este caso: hablar, escuchar, leer y escribir (Cabrera, 2020). Otros autores incluyen dentro de estas macro-habilidades las de ver y representar, respectivamente (Barrot, 2016), lo que exige nuevas formas de alfabetización en un contexto discursivo donde coexisten diferentes modos semióticos de presentación de la información (Malapote, 2021).

En primer lugar, en este artículo se define como competencia comunicativa o macro-destreza oral, el uso del lenguaje signado o verbal, como primer elemento de análisis en formatos específicos de comunicación. Asimismo, dicha competencia contempla, por un lado, el uso del lenguaje no verbal (i.e. la comunicación analógica) y, por otro, el uso e interpretación de los aspectos suprasegmentales del lenguaje signado (i.e. paralenguaje); los hablantes de una lengua pueden leer intenciones (i.e. fuerza ilocutiva), reconocer emociones (i.e. prosodia emocional), identificar información implícita (i.e. inferencias, presuposiciones, etc.), además de interpretar gestos, ademanes o la distancia comunicativa con la que los interlocutores establecen la dinámica de la interacción. Estos elementos pragmalingüísticos ocupan la mayor parte de la comunicación oral, a diferencia de la comunicación escrita, por lo que dicha dinámica se da de manera cooperativa y dependiente del contexto de interacción (Cala et al., 2018). Bajo estas consideraciones, las interacciones se modulan en función de las conductas de los interlocutores, ya que permiten coordinar el significado (Aguilera, 2018), resignificar constructos a partir de la interacción (Gadea, 2018) e incidir en la conducta de los interlocutores a partir del significado que ellos otorgan a los elementos verbales y no verbales (Aguilera, 2018).

En segundo lugar, la competencia comunicativa o macro-destreza escrita abarca los aspectos construccionales del uso del código lingüístico (i.e. conocimiento sobre el código escrito) y el conocimiento necesario para poner en funcionamiento los discursos en un contexto específico (i.e. saber usar en situaciones reales el conocimiento del código escrito). En este sentido, se delimita una competencia construcciona y una competencia discursiva; ambas necesarias para el desarrollo de habilidades de escritura en el contexto de una comunidad discursiva (Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2019). La línea de investigación que aborda los mecanismos involucrados en el proceso de elaboración de textos se conoce como alfabetización académica, término acuñado por Calisto el año 2000 (Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2019), aunque existe consenso en que abarca las prácticas asociadas a la lectura y la escritura en el contexto de la educación superior y en un ámbito disciplinar (Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2019). Las investigaciones en el área se han focalizado en los ciclos formativos de pre y post grado, con énfasis en la tesis como género discursivo por excelencia. Los estudios en este ámbito han identificado falencias en el conocimiento de base para el desarrollo de textos argumentativos, limitaciones en el uso de marcadores discursivos, desconocimiento de las etapas del proceso de escritura y falta de experiencia en las dimensiones científicas y escriturales.

Estas dificultades sugieren que la alfabetización es un proceso complejo, situado en un marco histórico, social y cultural determinado y en una situación comunicativa específica que requiere el desarrollo de una competencia construcciona (Meza y Rivera, 2018). Esto exige que los y las estudiantes consideren las circunstancias particulares en las que se lee y se escribe o se interactúa de manera oral (Navarro, 2017) en sintonía con una sociedad que demanda el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la argumentación, el uso apropiado de fuentes bibliográficas, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la creatividad (Pandor, 2017). Además, la escritura favorece el desarrollo del pensamiento, ya que tiene la capacidad de transformar el conocimiento;

tiene un impacto cognitivo y cultural en los grupos sociales y permite nuevas formas de abstracción, acumulación, conservación y transformación de la información. Además, es una práctica multidimensional, puesto que integra múltiples niveles simultáneos e independientes, diferenciándose de la oralidad en su carácter multimodal.

Las investigaciones en el área, para el desarrollo de la competencia escrita, han seguido enfoques diversos, aunque se reconoce, por un lado, un carácter cognitivo de algunos estudios (Meza y Rivera, 2018) con énfasis las etapas del proceso de composición y, por otro, un enfoque socio-cognitivo que enfatiza la práctica situada de la escritura en los contextos académicos en los que esta se genera (Navarro, 2017). La mayoría de estos estudios se ha centrado en los déficits que presentan los y las estudiantes en el desarrollo de dicha competencia.

La escritura se ha entendido, en este sentido, como un mecanismo de interacción que se produce en el proceso formativo, abarcando diferentes ámbitos y trayectorias a través del currículum durante la formación disciplinar (Concha et al., 2017), y cuyas funciones epistémicas (Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2019), retóricas (Ávila, 2017) y expresivas (Concha et al., 2017) permiten aprender y transformar los conocimientos disciplinares, adquirir saberes sobre formas específicas de comunicación escrita y favorecer espacios para la expresión de la subjetividad, la perspectiva propia y la experiencia de cada estudiante en su rol de escritor o escritora (Navarro, 2021). En el caso de los y las estudiantes de la Escuela de Carabineros, el desarrollo de esta competencia se orienta a mejorar las interacciones con la ciudadanía y, para ello, el desarrollo de habilidades comunicativas es fundamental en un contexto biopsicosocial (Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2019).

La competencia comunicativa oral, en cambio, se ha entendido como una cualidad individual que aúna un conjunto de habilidades que permiten que los interlocutores puedan interactuar para comprender, interpretar y usar apropiadamente el lenguaje oral en situaciones comunicativas diversas (Núñez y Errázuriz, 2020). Su desarrollo en el ámbito profesional ha sido considerable, ya que garantiza la formación disciplinar y la interacción entre el profesional y el público objetivo al que este se dirige (e.g. profesionales del área de la salud, profesionales del área de la educación, entre otras áreas) (Núñez y Errázuriz, 2020).

Asimismo, la competencia comunicativa oral ha sido valorada, en el ámbito de la formación disciplinar, por su carácter transversal (i.e. genérico) y por su impacto en el contexto cotidiano y profesional (Concha et al., 2017). Esto ha exigido que los programas académicos de asignaturas que tributan al desarrollo de esta competencia identifiquen, implementen y evalúen estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las habilidades de comunicación oral de forma integrada con las habilidades de comunicación escrita (Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2019). Si bien dichas competencias tienen un carácter genérico para garantizar una adecuada interacción comunicativa, su operacionalización se configura en función de su aplicación particular a un contexto y requerimiento de una disciplina específica, lo que exige -en la mayoría de los casos- de estrategias innovadoras para su aprendizaje (Núñez y Errázuriz, 2020).

Desde la Lingüística Aplicada, (Grande, 2001), se ha promovido el carácter reflexivo y crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades lingüísticas, superando paradigmas hegemónicos directamente relacionados con el normativismo en la escritura y promoviendo el uso del conocimiento para la solución de problemas en el ámbito de la enseñanza de lenguas (Grande, 2001). De este modo, el personal docente, en su rol activo y participativo en el aula, ofrece soluciones a través de la didáctica de la lectura y la escritura para propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes en el contexto de la enseñanza superior (Chiluisa et al., 2017).



El *feedback*, como mecanismo de intervención formativa e interacción entre el profesorado y el estudiantado, posibilita un espacio de aprendizaje guiado que favorece la solución de problemas y estimula la reflexión crítica sobre el proceso de escritura a partir del análisis de los errores (Ávila, 2018). Como estrategia, el *feedback* correctivo (directo o indirecto) tiene un impacto en el ejercicio de la escritura de los y las estudiantes a partir del análisis y la reflexión a partir de los errores cometidos durante el proceso de producción textual (Ávila, 2018). De igual forma, en el marco de los estudios contemporáneos sobre alfabetización académica, los movimientos *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing In the Disciplines* (WID) se han centrado en cómo desarrollar la competencia comunicativa escrita a través del currículum y las disciplinas; no como una actividad aislada, sino como una actividad contextualizada al ámbito en el cual se desarrolla (Lara-Villanueva et al., 2022).

En el ámbito de la formación del alumnado de la Escuela de Carabineros, existe poca evidencia que dé cuenta del rol de las instituciones en el desarrollo de las habilidades comunicativas para el ejercicio profesional. Por referir algunos estudios en el área, se puede mencionar la tesis de maestría de León y Castro (2020) que aborda aspectos de la formación policial en lo que concierne al desarrollo de habilidades comunicativas y de su injerencia en el ejercicio de las funciones policiales. También, el estudio de Cáceres y Doulián (2021) que analiza la importancia del desarrollo de habilidades comunicativas en los cuerpos de policía y de su consolidación como competencia indispensable para el correcto desempeño de sus funciones en el ámbito social; dicho estudio se basó en fuentes documentales del Departamento de Justicia de los Estados Unidos y de las Naciones Unidas en lo que concierne al tratamiento del delincuente en un escenario social donde se vela por el resguardo de los derechos humanos. Otros estudios han analizado la importancia de la formación educacional de los cuerpos de policía y del impacto que esto conlleva en la eficiencia con que se desarrolla el trabajo con la ciudadanía (Edwards, 2019; Bondarenko et al., 2020a; Bondarenko et al., 2020 b).

La necesidad de expresarse en público, liderar grupos humanos y desarrollar habilidades argumentativas que permitan el análisis y discusión crítica de la información debe ser coherente con el perfil profesional que una institución de educación superior declara garantizar a través de su sello institucional. Es fundamental, por ello, que las estrategias empleadas por el cuerpo docente en el contexto de las asignaturas responsables del desarrollo de estas competencias sean pertinentes, coherentes y contextualizadas al rol que desempeñarán los y las estudiantes en el futuro como profesionales y que los métodos de enseñanza y los dispositivos de aprendizaje contextualicen al estudiantado en el uso de los procedimientos de producción y comprensión que caracterizan la interacción entre los miembros de una comunidad discursiva (Ávila, 2018).

## MÉTODO

El estudio corresponde a un estudio mixto con una etapa cualitativa-interpretativa, a partir de un diseño de estudio de caso, de carácter descriptivo y con un alcance exploratorio, y una etapa cuantitativa, a partir del análisis estadístico con alcance descriptivo. Con ello, se busca una comprensión exhaustiva del caso descrito en sus diferentes dimensiones (i.e. teórica y metodológica), considerándolo -desde una perspectiva sistémica- como un todo coherente. A través del análisis de la información, se construirá el conocimiento a partir de los significados compartidos por los informantes en un escenario particular, sin la intención de dar una respuesta definitiva o concluyente, puesto que se busca abrir nuevas posibilidades epistemológicas a partir de casos similares (Miranda y Ortiz, 2020).

Las particularidades del contexto y las experiencias vividas por quienes cumplieron el rol de informantes del estudio otorgan un carácter humanista al análisis de una realidad situada en un espacio-tiempo determinado (Nizama y Nizama, 2020). En este sentido, el método seleccionado favorece el análisis del objeto de estudio, considerando el carácter particular del caso y los límites que este determina, aunque sin apartarse del contexto global donde este se produce. De este modo, el diseño seleccionado garantiza la comprensión del fenómeno abordado en función de la complejidad particular de las experiencias de quienes forman parte de este en un tiempo acotado. A través de otra estrategia metodológica, esto no habría sido posible.

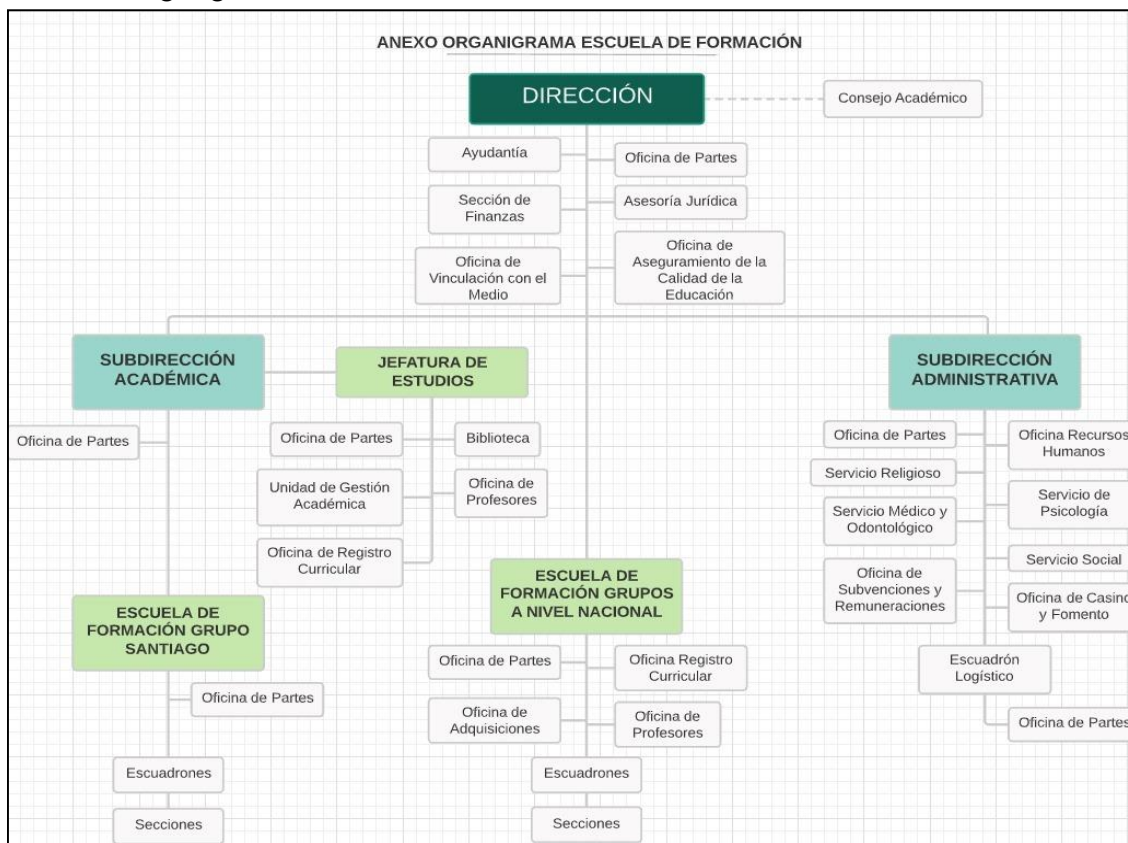
### **Definición del caso y contexto**

La investigación se enmarca en la Escuela de Formación de Carabineros de Chile, ubicada en la comuna de Cerrillos, Región Metropolitana de Santiago. Es una institución pronunciada y reconocida durante el año 2021 como Centro de Educación Técnica de Nivel Superior. La modalidad de estudio está establecida bajo el régimen militar, es decir, los y las estudiantes se encuentran internos durante cuatro semestres académicos y en modalidad presencial, a excepción del período 2021-2022 que se desarrollaron algunos semestres en modalidad online, debido a la pandemia por COVID-19.

La Institución está jerarquizada (ver Figura 1) y considera las variaciones geográficas de cada centro de formación, pero unidas por un marco curricular común, en los distintos grupos de formación del país, que son los siguientes: Arica, Ovalle, Viña del Mar, Estación Central, Santiago, Los Andes, Concepción, Valdivia, Temuco, Puerto Montt y Ancud.



**Figura 1.**  
Organigrama Institucional 2022 de la Escuela de Formación de Carabineros



Fuente: Basado en el reglamento interno de organización de Carabineros de Chile (1995).

La organización institucional, bajo el nuevo plan de estudio de la Escuela de formación de Carabineros de Chile, está liderada por la Dirección del plantel, de la cual dependen la Subdirección Académica, encargada de liderar los procesos formativos de enseñanza-aprendizaje, a cargo de una Jefatura de Estudios con lineamientos para los grupos de formación de Santiago y regiones. Una Subdirección Administrativa, encargada de servicios administrativos del estudiantado, del cuerpo de funcionarios y del personal docente.

El Plan de Estudio Bienio se caracteriza por aumentar el número de semestres de formación y el número de áreas del saber. Por un lado, se aumenta el número de horas (i.e. de 1.652 horas se aumenta a 2.948 horas) y se pasa de 2 semestres a 4 semestres. Por otro lado, se elimina el Área de Gestión y se reemplaza por el Área de Operaciones y Procedimientos Policiales, además de incorporar un Área de Integración Profesional (i.e. esto deja un total de 6 áreas en lugar de 5). Asimismo, se reduce la cantidad de asignaturas por semestre y se aumenta el número de talleres prácticos para el desarrollo de habilidades policiales.

En el ámbito curricular, el modelo de formación se declara por competencias, las que se subdividen en: genéricas, específicas y de sello institucional. Esto permite desarrollar una coherencia

curricular que se plasma en los programas de estudio de las asignaturas orientadas al desarrollo de las habilidades comunicativas (Carabineros de Chile, 2018).

### Participantes y recogida de datos

Con la finalidad de caracterizar el trabajo de los docentes orientado al desarrollo de la oralidad y de la escritura en el contexto del Nuevo Plan Bienio de la institución. La Tabla 1 caracteriza a los 4 informantes clave -todos ellos docentes de la asignatura Habilidades Comunicativas- que participaron en la etapa cualitativa del estudio, entre ellos: a) 3 profesores de castellano y b) un traductor e intérprete de lenguas extranjeras (inglés y francés).

**Tabla 1.**  
 Características de los informantes clave

<b>Código</b>	<b>Perfil profesional</b>	<b>Institución de formación</b>	<b>Años de ejercicio docente</b>	<b>Técnica</b>	<b>Grupo de formación en que realiza docencia</b>
INF 1	Profesor de Castellano,	de Universidad de Santiago de Chile	10 años	Entrevista	Santiago
INF 2	Profesor de Castellano, Licenciada en educación.	de Universidad de Playa Ancha	14 años	Entrevista	Región
INF 3	Profesor de Castellano, Licenciado en educación	de Universidad Central	20 años	Entrevista	Santiago
INF 4	Traductor e intérprete en inglés y francés. Y profesor con mención en educación técnico profesional y licenciatura en educación técnico profesional.	Instituto Profesional EATRI, Licenciatura en Universidad de Santiago de Chile.	10 años	Entrevista	Santiago

Fuente: Elaboración propia.

Los informantes fueron contactados, vía autorización desde la Dirección del Plantel Educacional, por haber participado en la formación de una primera generación de egresados. Asimismo, la etapa cuantitativa del estudio se realizó a través de una encuesta tipo Likert, a una

muestra deliberada, con muestreo no probabilístico, a 117 carabineros alumnos ( $M=19,5$ ,  $DE=1,8$ ) - pertenecientes a los distintos grupos de formación que presenta la Institución- participaron en el estudio como informantes.

A través de un consentimiento informado, se garantizan los criterios de rigor éticos de esta investigación, contemplando el propósito, su objetivo general, los beneficios, los riesgos y la voluntariedad en la participación, resguardando, además, las identidades de los profesionales en cuanto a los datos personales y a la difusión de la información.

A partir de un esquema definido previamente, se aplicó una entrevista semiestructurada para abordar los aspectos emic (Miranda y Ortiz, 2020). El carácter semiestructurado del instrumento favorece que el diseño tenga un carácter amplio a partir de preguntas de respuesta abierta, lo que propicia un desarrollo más elaborado de los significados y garantiza la comprensión holística de la realidad descrita (Miranda y Ortiz, 2020). El instrumento se validó a partir del criterio de juez experto para garantizar la coherencia entre las dimensiones abordadas y los objetivos declarados para esta investigación. La Tabla 2 presenta los resultados de la validación de 3 jueces expertos (i.e. profesionales de la educación con grado de maestría), considerando las preguntas de la entrevista y su pertinencia en relación con las dimensiones delimitadas en categorías y subcategorías a partir del criterio de Stake (1998).

**Tabla 2.**

Resultados de la validación de la entrevista

<b>Categoría</b>	<b>Sub-categoría</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Muy adecuada</b>	<b>Adecuada</b>	<b>Corregir</b>
1. Estrategias de enseñanza	A) Identificación de estrategias	P.1	100%	-	-
	B) Monitoreo del impacto de las estrategias	P.2	100%	-	-
2. Competencia comunicativa en la formación policial	A) Barreras de los estudiantes	P.3	100%	-	-
	B) Impacto de la competencia comunicativa en la labor policial	P.5	100%	-	-
3. Formación docente y currículum	A) Programa de asignatura e innovación docente	P.4	100%	-	-
	B) Perfeccionamiento docente	P.6	100%	-	-

C) Coherencia del Programa y el Plan Bienio	P.7	100%	-	-
---	-----	------	---	---

Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, la encuesta tipo Likert se elaboró a partir de las mismas categorías, considerando 7 afirmaciones en una escala de 1 a 5, donde 1 significaba Totalmente en desacuerdo y 5 significaba Totalmente de acuerdo. Al igual que la entrevista, el instrumento fue validado bajo el criterio de juez experto y la confiabilidad se determinó a través de un Alfa de Cronbach, con un índice de 0.98, lo que indica una confiabilidad alta del instrumento.

La Tabla 3 muestra los resultados de la validación de la encuesta, considerando las mismas categorías delimitadas para la entrevista y parceladas en sub-categorías pertinentes para el alumnado.

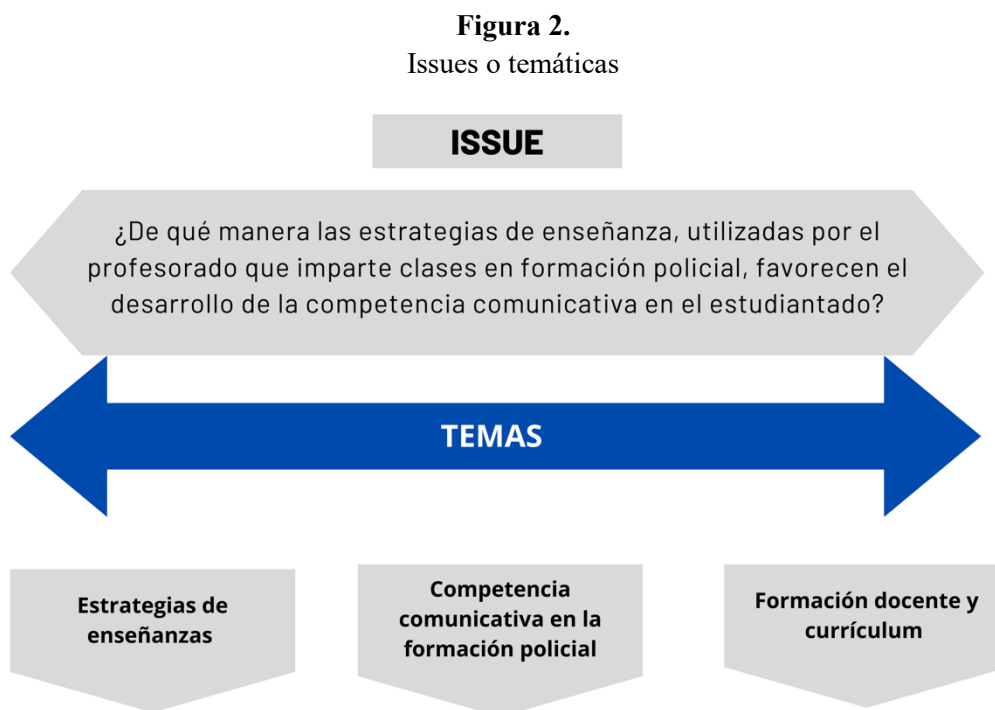
**Tabla 3.**

Categoría	Resultados de la validación de la encuesta				
	Sub-categoría	Afirmación	Muy adecuada	Adecuada	Corregir
1. Estrategias de enseñanza	A) Estrategias adecuadas	A.1	100%	-	-
	B) Forma en que se evalúa	A.2	100%	-	-
	C) Diversidad de estrategias	A.3			
2. Competencia comunicativa en la formación policial	A) Aprendizaje pertinente	A.4	100%	-	-
3. Formación docente y currículum	A) Pertinencia del programa	A.5	100%	-	-
	B) Actualización docente	A.6	100%	-	-
	C) Currículum por competencias	A.7	100%	-	-

Fuente: Elaboración propia.

Se determinaron tensiones o problemas (issues) para comprender el caso de estudio en profundidad (Stake, 1998). Los problemas fueron definidos a partir de las preguntas de investigación formuladas inicialmente. Esto no limita, sin embargo, la posibilidad de identificar nuevos issues que,

de manera emergente y progresiva, permitan una comprensión más profunda y detallada del caso. Como se muestra en la Figura 2, a partir de la pregunta guía, se identificaron tres temas de interés.



Fuente: Esquema basado en Stake (1988).

La información recopilada fue transcrita y analizada a través de agrupación de datos por categorías, dependiendo de la reiteración de conceptos o palabras clave en un procesador de textos, codificados y jerarquizados para su posterior interpretación. Los resultados de la encuesta fueron analizados, considerando la distribución del porcentaje de alumnos en cada una de las categorías de análisis.

## RESULTADOS

A partir de un criterio de correspondencias, se presentan los principales resultados del estudio en función de subcategorías que se desprenden de la percepción de las personas participantes.

Se analizaron las respuestas de los informantes según el criterio de Stake (1998) el cual apunta a comprender un contexto mediante la secuencia y predominancia de significados. Se clasificaron las respuestas por grados de predominancia y se interpretaron los datos para cada subcategoría según los grandes temas definidos en la problematización (issues). Se ahonda en la pertinencia y alcance de la información, considerando las experiencias de los informantes del estudio, la información del Plan Bienio para el desarrollo de habilidades comunicativas en los carabineros alumnos y los principales antecedentes teóricos que respaldan los criterios para la identificación del problema.

Los resultados se presentan a continuación en dos partes: la primera, a partir de los resultados obtenidos en la entrevista, y la segunda, a partir de las encuestas:

### Análisis de la entrevista semi-estructurada

La Tabla 4 muestra la matriz de categorías usada para el análisis de la información de la entrevista con una ejemplificación de algunas unidades de registro, reportadas por los informantes clave del estudio.

**Tabla 4.**

Matriz de categorías/sub-categorías y unidades de registro		
CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	EJEMPLO DE FRAGMENTO ENTREVISTA
1. Estrategias de enseñanza	A) Identificación de estrategias	<p>“El tema caso lo he utilizado pero el tema de andamiaje es el que me resulta más efectivo, ya que cuando estoy pasando un contenido que puede ser muy complejo (...)” (INF 1).</p> <p>“(...) utilizo power point (...) proyecto toda la información, así los estudiantes toman apuntes en sus cuadernos (...)” (INF 2).</p>
	B) Monitoreo del impacto de las estrategias	<p>“(...) en la aplicación, cuando logran comprender el contenido y aplicarlo, hay uno puede ir haciendo las preguntas y la metacognición” (INF 4).</p> <p>“(...) a través de las evaluaciones escritas, las pruebas que aplico. También, observo que algunos estudiantes presentan dudas en las clases y yo se las respondo (...)” (INF 2).</p>
2. Competencia comunicativa en la formación policial	A) Barreras de los estudiantes	<p>“Una de las dificultades importantes que tienen los estudiantes es el manejo del léxico y las herramientas de escritura y oralidad (...)” (INF 4).</p> <p>“La principal dificultad es el bajo nivel de desarrollo de las habilidades que traen. Cometan muchos errores ortográficos y tristemente, su desempeño oral es muy pobre (...)” (INF 2).</p>
	B) Impacto de la competencia comunicativa en la labor policial	<p>“(...) tiene un gran impacto porque un carabiniero está constantemente obligado en su función a hablar, exponer en público, comunicarse con grandes o pequeños grupos, con la labor policial</p>



---

			prensa eeh (2 sec) entonces está muy ligado a la función (...)" (INF 3).
			"Yo creo que impacta un cien por ciento en su desempeño profesional, porque permanentemente está comunicándose (...)" (INF 4).
3.	Formación docente y currículum	A) Programa de asignatura e innovación docente	"(...) es más limitante, pero si pudiese efectuarse en el caso de la primera unidad que habla de la comunicación innovar en algunas actividades, pero si el tema de la ortografía es muy estructurado (...)" (INF 1).
			"(...) en general creo que lo plantea medianamente porque no especifica las estrategias, te dan un listado donde debes escoger cuales de esas estrategias te parezcan más atingente a cada tema, entonces tu eres como casi libre de usar cualquier estrategia pero dentro de eso mismo los temas son acotados (...)" (INF 3).
		B) Perfeccionamiento docente	"Bueno, por mi parte he realizado algunos diplomados y habitualmente leo algunos libros que hablan de la teoría de la comunicación (...)" (INF 2).
			"(...) tengo un magister en esta área en comprensión de textos, técnicas de lectura y un Postítulo en corrección escritural, También trabajo en un preuniversitario en donde tengo que leer mucho y estar al tanto en estrategias de comprensión (...)" (INF 3).
		C) Coherencia del Programa y el Plan Bienio	"En habilidades comunicativas I, sí se puede en términos de redacción porque hay ejercicios de redactar una denuncia o constancia (...) en ese sentido se pueden manifestar sus habilidades comunicativas escritas por medio de estos ejercicios (...) pensando en la competencia comunicativa, sí se logró, ya que los grupos trabajaron en eso (...)" (INF 1).
			"Creo que no se alinea tanto, porque el programa declara todavía contenidos muy teóricos, como reglas ortográficas,

coherencia y cohesión (...) como concepto, entonces uno huye un poco de eso y lo vuelve por competencia cuando pides constantemente ejercitación (...) completar un acta en la clase para poner en práctica todo lo visto (...) para mí el programa no se alinea tanto (...)" (INF 3).

“A mi parecer como experiencia y habilidad humana se condice respecto a lo que se desarrolla permanentemente, entonces el Carabinero Alumno lo que logra es poner en contexto su habilidad oral y escrita, como que toman noción de que se están comunicando lo hacen más consciente toman atención y cuidado a lo que dicen y a lo que escriben (...)" (INF 4).

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión 1, se identifican dos estrategias como las principales. La primera de ellas corresponde al análisis de casos para su resolución, mientras que la segunda corresponde a las clases expositivas, donde el rol del estudiante se restringe a la toma de apuntes. De acuerdo con los estudios sobre alfabetización, la apropiada selección de estrategias de enseñanza en función del contexto en el que se desenvuelven los y las estudiantes garantizará una adecuada apropiación de las habilidades comunicativas. En este sentido, las estrategias que propician la autonomía del estudiante en la resolución de problemas prácticos o a través de tareas de investigación guiadas favorecerán el desarrollo de habilidades de producción escrita con una función epistémica para la construcción del conocimiento y la reflexión sobre este, incrementando los aprendizajes. Además, la lectura y el análisis de diferentes fuentes de información, acompañado del ejercicio constante de la escritura, aumentarán la experiencia en la producción escrita y permitirán una mayor capacidad de adaptación a las estructuras retóricas (i.e. una mayor variedad de estilos).

El desarrollo de la competencia comunicativa oral requiere, al igual que la escritura, de un aprendizaje en contexto que permita la adquisición de habilidades de comunicación en el plano verbal, no verbal y paraverbal. La práctica constante del diálogo y de formatos de comunicación modelados a través de la guía del docente favorecerán los aprendizajes en esta área (Navarro, 2021).

El monitoreo y la evaluación del impacto de las estrategias se realiza al cierre de la clase mediante preguntas que propician la metacognición. De manera complementaria, las estrategias se monitorean a través de una dinámica de preguntas y respuestas durante las clases, al igual que a través de evaluaciones escritas en periodos clave durante el desarrollo de la asignatura (INF 2). Las estrategias orientadas a la reflexión metacognitiva optimizan el desarrollo de habilidades comunicativas, ya que, por un lado, permiten un monitoreo de los aprendizajes y, por otro, permiten un mayor control de los recursos cognitivos, así como enfrentar apropiadamente a las demandas de la tarea (Marinkovich et al., 2017). Las instancias evaluativas son un componente necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que aportan al docente información relevante para la toma de decisiones sobre el impacto de las estrategias. En este sentido, la evaluación formativa es clave, ya que es una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros,

aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas, y mejore sus aprendizajes (Anijovich, 2017). Además, ayuda al cuerpo docente a obtener retroalimentación de los y las estudiantes para usarla -consecuentemente-, siendo partícipes del proceso activo de aprendizaje (Marinkovich et al., 2017).

En la dimensión 2, una de las principales dificultades identificadas por los informantes en sus estudiantes, al momento de desarrollar las macro-destrezas comunicativas, es el pobre desarrollo de la competencia construccional o textual asociada al conocimiento de la redacción y de la ortografía. En este ámbito, los y las estudiantes presentan dificultades en el conocimiento de base desarrollado en la etapa de escolarización (Cárdenas, 2021). No obstante, el proceso de nivelación de estos saberes -en el contexto de la formación policial- requiere de una mayor diversidad de estrategias que mejoren la motivación al aprendizaje y las conductas dirigidas a metas (Gómez, 2019; Fuentes-Cabrera et al., 2020). En la enseñanza de idiomas, la ludificación de la enseñanza y el uso de recursos TIC favorece la consolidación de las macro-destrezas comunicativas en el estudiantado (Cárdenas, 2021). Esto sugiere que la innovación pedagógica mediante el uso de herramientas tecnológicas facilita el desarrollo de las competencias y, además, estimula el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la flexibilidad cognitiva (cambio de categorías o estrategias) y la memoria operativa, entre otras (Gómez, 2019), considerando que la práctica comunicativa, en los planos oral y escrito, es una práctica situada en contextos socio-históricos y culturales concretos (García, 2011).

Asimismo, el desarrollo de estas macro-destrezas genera un impacto a largo plazo, ya que favorece la comunicación -en términos de interacción- entre el carabinero y los distintos actores sociales. Además, estas macro-destrezas, así como las micro-destrezas que las conforman (Cabrera, 2020), gozan de prestigio social, permitiendo una mayor cercanía con la ciudadanía, estandarizando el código oral y escrito para así evitar fallas en la comunicación como consecuencia del uso de jergas o tecnicismos propios del lenguaje de la Institución.

En la dimensión 3, de acuerdo con la percepción de los informantes, el programa de estudios de la asignatura Habilidades Comunicativas I y II no permite al docente innovar con diferentes estrategias de enseñanza, ya que es limitando y estructurado en sus contenidos. Cuando una persona docente innova en las estrategias, se desconoce si esta es pertinente o adecuada con lo que define el programa, ya que no existe retroalimentación de parte de la Unidad de Gestión Académica en lo que concierne a las estrategias innovadoras. No obstante, el programa de la asignatura (2021) define estrategias para el desarrollo de las macro-destrezas, considerando el contexto en el que el estudiantado desarrollará sus funciones, aunque queda a criterio de cada docente cómo implementarlas.

Del mismo modo, el perfeccionamiento y actualización del personal docente en relación con los contenidos de la asignatura quedan a criterio de cada profesional. La actualización, en este ámbito, se realiza de manera autónoma a través de lecturas, participación en cursos gratuitos ofertados en diversas plataformas o a través del diálogo con otros colegas. Las instancias institucionales para el perfeccionamiento -como cursos o diplomados- deben ser financiados por la planta docente que imparte la asignatura. Este componente es un factor clave a la hora de implementar estrategias innovadoras que favorezcan los aprendizajes de los y las estudiantes, ya que no solo permite incorporar nuevos métodos o saberes a las prácticas pedagógicas que propician el desarrollo de las macro-destrezas durante la enseñanza de la lengua (Concha et al., 2017; de la Torre, 2020), sino que, además, propicia la reflexión pedagógica con un sentido crítico sobre el enfoque con el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (Edwards, 2019).

### Análisis de la encuesta

A partir de la información obtenida mediante las encuestas, se logró identificar las percepciones de los y las estudiantes de las asignaturas que tributan al desarrollo de las macrodestrezas comunicativas. La Tabla 5 muestra la distribución de los participantes según el lugar de procedencia (i.e. Santiago o Regiones).

**Tabla 5.**

Distribución de los encuestados según el lugar de procedencia

<b>Sede</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Santiago	100	85,5%
Regiones	17	14,5%

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar las medias de las respuestas agrupadas por categorías, se observa una diferencia en la percepción de los y las estudiantes provenientes de regiones a diferencia de Santiago. Esto se debe, posiblemente, a que la cantidad de encuestados, en el primer caso, es numéricamente inferior a diferencia del segundo. No obstante, aunque no se puede determinar una diferencia significativa en términos estadísticos en grupos no balanceados, como en este caso, se observa que la percepción del estudiantado de regiones es más negativa que la del estudiantado de Santiago. La Tabla 6 muestra las diferencias de las medias por cada categoría de análisis, mientras que la Figura 3 muestra las diferencias porcentuales entre ambos grupos de acuerdo con las dimensiones de análisis.

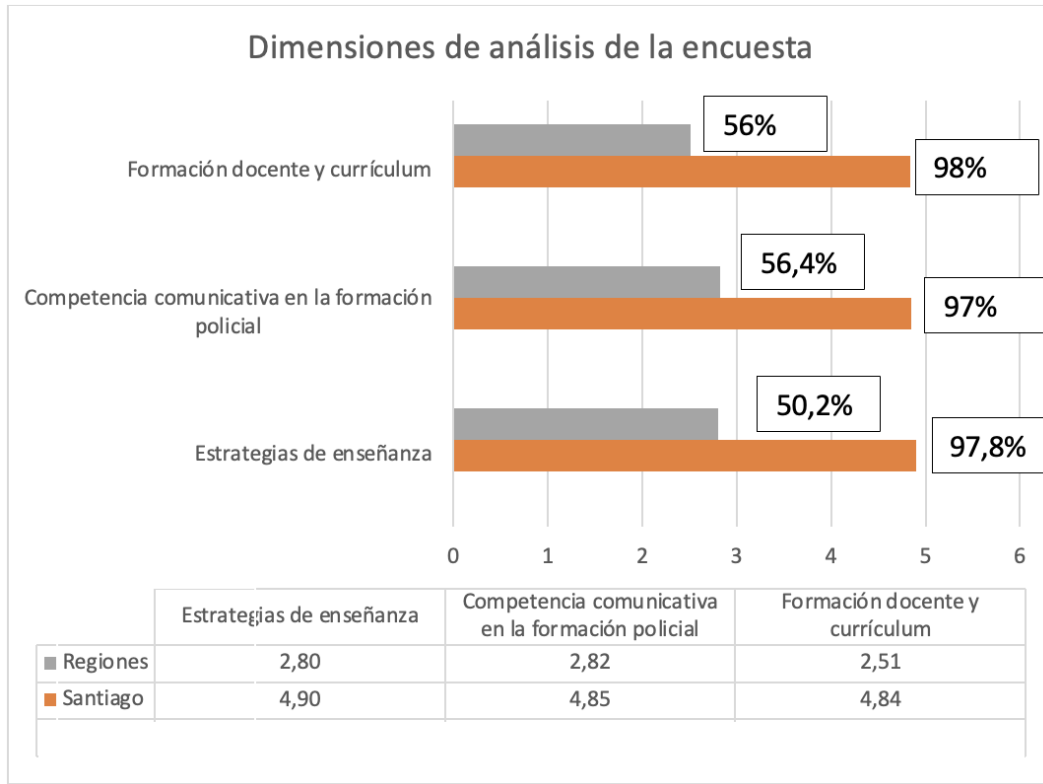
**Tabla 6.**

Media de las respuestas de la encuesta según sede y dimensión de análisis

<b>Categoría</b>	<b>Estrategias de enseñanza</b>	<b>Competencia comunicativa en la formación policial</b>	<b>Formación docente y currículum</b>
<b>Sede</b>			
Santiago	4,90	4,85	4,84
Regiones	2,80	2,82	2,51

Fuente: Elaboración propia.

**Figura 3.**  
Diferencias porcentuales según dimensión de análisis y grupos



Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 7 presenta los resultados de la encuesta aplicada al estudiantado, considerando la distribución de respuestas por cada subcategoría según la dimensión del análisis:

**Tabla 7.**  
Resultados de encuesta tipo Likert aplicada a los informantes de cada sede de la Escuela de carabineros

Categoría	Sub-categoría	Código	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Estrategias de enseñanza	Estrategias adecuadas	EA	5,1%	0,9%	3,4%	9,4%	81,2%
	Forma en que se evalúa	FE	5,1%	0,9%	4,3%	7,7%	82,1%

	Diversidad de estrategias	DE	6,0%	1,7%	2,6%	8,5%	81,2%
Competencia comunicativa en la formación policial	Pertinencia del programa	PP	5,1%	1,7%	2,6%	12,8%	77,8%
Formación docente y currículum	Aprendizaje pertinente	AP	6,0%	1,7%	3,4%	12,0%	76,9%
	Actualización docente	AD	6,0%	1,7%	2,6%	8,5%	81,2%
	Currículum por competencias	CC	6,8%	1,7%	6,0%	12,8%	72,6%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados, los encuestados consideran efectivas y adecuadas las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en la asignatura de Habilidades Comunicativas I y II. En este caso, las estrategias de resolución de casos y las clases expositivas permiten desarrollar esta competencia.

En relación con las estrategias de evaluación, los carabineros alumnos las perciben como adecuadas, aunque consideran fundamental una mayor diversificación de las estrategias para el logro de los resultados de aprendizaje, considerando las particularidades y/o barreras de cada estudiante.

En relación con el Plan Bienio, los encuestados perciben como adecuados los ajustes en el programa de la asignatura, ya que permiten asociar los contenidos con la futura práctica de la labor policial. No obstante, esta percepción se contrapone a la percepción de los docentes, ya que estos consideran que el plan de estudio es rígido y que no permite incorporar nuevas estrategias para la toma de decisiones pedagógicas orientada al desarrollo de la competencia comunicativa.

Por último, los y las estudiantes valoran y consideran necesario el desarrollo de la competencia comunicativa para el perfil de egreso. Esta competencia permite que los carabineros se desenvuelvan de manera eficaz en múltiples funciones, lo cual concuerda con la percepción de los docentes. Asimismo, los y las estudiantes consideran que las especializaciones y actualizaciones académicas de los docentes tienen un impacto importante en el desarrollo de las clases, ya que permiten la incorporación de nuevas estrategias. Dentro de estas estrategias, las interacciones dialogadas y el uso del *feedback* correctivo pueden ayudar a identificar las áreas que requieren de intervención o nivelación (Anijovich, 2017). Por último, los encuestados consideran que el currículum por competencias del Plan Bienio se ajusta al programa de las asignaturas, Habilidades Comunicativas I y II, lo cual es coherente con la percepción de los docentes.



## DISCUSIÓN

Dentro de las limitaciones del estudio, el acceso a los informantes clave fue una de las principales barreras al momento de recolectar la información. Esto porque la estructura orgánica de la Institución y los aspectos burocráticos hacen que tome mayor tiempo el proceso de estudio de campo. Además, existe cierta reticencia de parte de la institución a acceder a participar en estudios orientados a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas dentro de la Escuela de Carabineros. Esto por la fuerte exposición de la Institución a los medios de comunicación y a la opinión pública después de los eventos ocurridos durante el Estallido Social, durante el 2019, en Chile. La Escuela de Formación, en este sentido, vela por resguardar la probidad de los funcionarios.

Asimismo, como consecuencia de la Pandemia por Covid-19 y por las fechas de inicio de clases de cada cohorte, se produjo un desfase en el período en que se impartieron las asignaturas a los distintos grupos. Esto significó un tiempo mayor para la aplicación de los instrumentos, considerando, además, que algunos grupos tuvieron clases en diferentes modalidades (i.e. sincrónica y asincrónica). A esto se suma, la limitación de no poder hacer observaciones directas y sistemáticas a las interacciones entre el personal docente y el estudiantado, ya que la distancia geográfica entre los Centros de Formación es significativa. Además de no poder recopilar información sobre los aspectos *etic* en este estudio, no existen antecedentes que permitan tener una línea base para una discusión más profusa.

De acuerdo a los antecedentes teóricos y empíricos, la evaluación formativa es una herramienta que garantiza un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo para la consolidación de las macro-destrezas. Asimismo, la retroalimentación efectiva permite al alumnado tomar un rol activo en su propio aprendizaje, al involucrarlo en el proceso y propiciar el trabajo autónomo. Para ello, es necesario que el estudiante deje de ser un simple receptor de comentarios y mejoras con respecto al ejercicio de la oralidad y la escritura, y que ocupe un rol activo en su propia formación, demostrando capacidad de autorregulación (Ávila, 2017).

El desarrollo de la competencia comunicativa se concibe como un proceso complejo para aquellos y aquellas estudiantes que presentan mayores barreras a partir de su herencia cultural o presentan déficits en las habilidades de base adquiridas en el proceso de escolarización (de la Torre, 2020). Esto sugiere que la alfabetización, durante el proceso de formación, implica el contacto con los significados que aporta la comunidad, por lo cual es necesario una mayor flexibilidad de los programas para favorecer los mecanismos de acción que puedan emanar del cuerpo docente.

Si bien existen diferencias entre la percepción del profesorado y del alumnado en relación con la pertinencia del Plan Bienio para la implementación de estrategias en las asignaturas Habilidades Comunicativas, ambos tipos de informantes valoran el rol que desempeñan las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las macro-habilidades comunicativas en los planos oral y escrito. Asimismo, ambos tipos de informantes destacan la importancia de ajustar los programas de asignatura para facilitar la innovación pedagógica mediante nuevas estrategias que propicien el desarrollo de las macro-habilidades comunicativas.

## CONCLUSIONES

Como conclusiones de este estudio, se puede señalar que:

- El Plan Bienio de la Escuela de Formación de Carabineros se destaca por definir un currículum por competencias para alcanzar el desarrollo de las habilidades de oralidad y escritura. El alumnado, en este ámbito, considera adecuado dicho plan, así como su injerencia

en la asignatura, para su futuro desempeño profesional. Sin embargo, este no permite incorporar nuevas estrategias, limitando las instancias de aprendizaje de las macro-destrezas comunicativas.

- Las estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes de las asignaturas Habilidades Comunicativas I y II son la resolución de casos y la exposición oral. Estas se ajustan al logro de competencias declaradas en el perfil de egreso, pero no permiten abordar las habilidades lingüísticas en contextos diversos. Además, las estrategias de enseñanza son consideradas efectivas y apropiadas en el contexto de la asignatura por parte del estudiantado.
- El monitoreo y evaluación de las estrategias se realiza al cierre de la clase mediante preguntas orientadas a propiciar la reflexión metacognitiva. A esto se agrega la instancia de evaluaciones escritas, la cual permite evaluar el impacto de dichas estrategias en términos de desempeño. Asimismo, el alumnado considera apropiado el uso de estas estrategias para la evaluación de las macro-habilidades comunicativas en el contexto de la asignatura, aunque consideran pertinente su diversificación. No se identifican, sin embargo, otras instancias de monitoreo que consideren el proceso de enseñanza y planificación de la misma a partir de los resultados de aprendizaje.
- La principal dificultad para el desarrollo de las macro-destrezas, tanto en oralidad como en escritura, es el conocimiento de base que trae el alumnado en relación a la competencia textual, lo que implica el uso del código lingüístico bajo un criterio normativo. No obstante, no se identifican acciones orientadas a la nivelación de este conocimiento de base fuera del contexto de las asignaturas de habilidades comunicativas.
- El desarrollo de las macro-habilidades comunicativas en los planos oral y escrito genera un impacto a largo plazo en las interacciones del cuerpo de policía con la ciudadanía, ya que dichas habilidades gozan de prestigio social y favorecen un trabajo cooperativo entre la Institución y otros actores sociales.
- Los programas de estudios de las asignaturas de habilidades comunicativas no permiten la innovación pedagógica del cuerpo docente, al ser muy rígidos y estructurados. Igualmente, la actualización docente, en relación a los saberes disciplinares, queda a criterio del profesorado. El alumnado percibe como muy importante que el cuerpo docente se actualice en sus saberes disciplinares, ya que esto tiene un impacto importante para el desarrollo de las clases.
- Se observan diferencias en la percepción de los encuestados en relación al centro de formación de procedencia. En este sentido, la percepción en regiones tiende a ser más negativa que la percepción del centro de formación de Santiago de Chile, lo que puede atribuirse a la diferencia en el número de participantes en cada caso.

Es necesario que el marco normativo, que regula el proceso de enseñanza-aprendizaje, considere la evaluación formativa como un proceso continuo que favorezca el acompañamiento del estudiantado, permitiendo al cuerpo docente monitorear e identificar el desarrollo de las competencias comunicativas, tanto de manera individual como colectiva.

Igualmente, resulta fundamental fortalecer los programas de las asignaturas Habilidades Comunicativas (I y II) para que sean flexibles y modificables en lo que a estrategias de enseñanza se refiere.

En relación con las habilidades de base de los y las estudiantes en el ámbito de la oralidad y la escritura, es necesario contar con un mecanismo de nivelación -preferentemente al inicio- que permita compensar las habilidades lingüísticas deficitarias de los y las estudiantes y disminuir la brecha existente entre estos y las demandas que impone los resultados de aprendizaje declarados por asignatura.

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

En relación con la actualización de los contenidos, es imperativo que los docentes de la asignatura puedan optar a instancias formales de perfeccionamiento (e.g. cursos, jornadas, talleres, seminarios, entre otros) que permitan actualizar sus prácticas pedagógicas en función de nuevos métodos de enseñanza y en coherencia con los principales hallazgos en el ámbito de la didáctica de la lectura y la escritura, así como de la lingüística aplicada.

En relación con las contribuciones de esta investigación al panorama teórico, el estudio se caracteriza como novedoso, ya que el contexto -único en este caso al ser una institución de formación policial- permite reflexionar sobre cómo se llevan a cabo los procesos pedagógicos para el desarrollo de la competencia comunicativa en el plano oral y escrito.

Pese a que existe una amplia evidencia en el ámbito de la alfabetización académica en el contexto de la enseñanza universitaria, se desconoce cómo las personas docentes implementan estrategias para el desarrollo de las habilidades de oralidad y escritura asociadas al perfil de egreso del estudiantado carabinero. En este ámbito, falta evidencia de cómo se abordan los diferentes géneros discursivos propios de la labor del carabinero en su ejercicio profesional. El carácter único de este estudio permitirá, en el futuro, analizar otros aspectos asociados al desarrollo de las habilidades de oralidad, lectura y escritura en el contexto de la Institución.

## REFERENCIAS

- De Aguilera, M. (2018). Teorías de la Comunicación, sistemas de creencia y poder. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 15, 287-313. <https://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/402/364>
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la Educación*, 2(1), 31-38. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32/30>
- Ávila, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence [Estudios postsecundarios de escritura en Hispano y Latinoamérica: dinámicas intertextuales e influencia intelectual]. *London Review of Education*, 15(1), 21-37. <https://doi.org/10.18546/lre.15.1.03>
- Ávila, N. (2018). Locales, regionales y cosmopolitas: Análisis intertextual de artículos sobre escritura universitaria en América Latina Hispánica. En R. Celi (Org.) *Escrita Na Universidade. Panoramas e desafios na América Latina* (pp. 45-81). Editoria UFPV.
- Barrot, J.S. (2016). Key Concepts in Teaching Macroskills. *Revista Filipina de ESL*, 9, 38-55. <https://ssrn.com/abstract=2728876>
- Bondarenko, V., Okhrimenko, I., Yevdokimova, O., Sydorhuk, N., Dzhezhyk, O., Boichuk, I., Boichuk, I., Kalashnik, N., Kozlovets, M., Slyusar, V., Pavlenko, V., Biruk, N. y Verbovskiy, I. (2020a). Professional skills and competencias of the future pólíce officers [Habilidades profesionales y competencias de los futuros oficiales de policía]. *International Journal of Applied Exercise Pshysiology*, 9(5), 35-45. <https://eprints.pharm.zt.ua/id/eprint/17/>

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

- Bondarenko, V., Okhrimenko, I., Tverdokhvalopa, I., Mannapova, K. y Prontenko, K. (2020b). Formation of the professionally of future pólíce officers during studying at higher educational institutions [Formación profesional de los futuros oficiales de policía durante sus estudios en instituciones de educación superior]. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(3), 246-267. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/320>
- Cabrera, C. (2020). Las macrodestrezas en el aula de ELE. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(3), 109-123. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n3.8>
- Cáceres, G. y Doulián, N. (2021). Una aproximación ontogénica a las competencias comunicativas policiales. *Minerva*, 1(5), 78-93. <http://ojs.editorialiupfa.com/index.php/minerva/article/view/48/33>
- Cala, K., Pulido, A., Domínguez, I., Echeverría, N. y Páez, B. (2018). La comunicación oral pedagógica en la formación de profesionales. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 22(3), 588-598. <https://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/3396>
- Calle-Arango, L. y Ávila-Reyes, N. (2019). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y Lingüística*, (41), 455-482. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-58112020000100455](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112020000100455)
- Carabineros de Chile. (1995). *Reglamento de Organización de Carabineros de Chile, N° 1*. Aprobado por el Ministerio de Defensa Nacional.
- Carabineros de Chile. (2018). *Modelo de Gestión Curricular. Carabineros de Chile*. Aprobado por Dirección de educación Doctrina e Historia de carabineros de Chile.
- Cárdenas, Y. M. (2021). Innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras: una perspectiva que va de lo tecnológico a lo humano. *Revista de la Universidad de La Salle*, (85), 61-78. <https://doi.org/10.19052/ruls.voll.iss85.5>
- Chiluisa, M. J., Castro, J. J., Chávez, V. V. y Salguero, N. G. (2017). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua. *Revista Boletín Redipe*, 6(3), 123-127. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/213>
- Concha, S., Miño, P. y Paz, M. (2017). Representaciones sociales sobre el conocimiento y la escritura en el pregrado en dos comunidades discursivas: implicancias para la enseñanza de la escritura en la educación superior. *Lenguas Modernas*, 50, 109-130. <https://estudiosdeadministracion.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49254/51720>
- de la Torre, A. (2020). Innovaciones metodológicas en clase de ELE para el trabajo de las macrodestrezas. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(3), 42-61. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n3.4>
- Edwards, B. (2019). Perceived Value of Higher Education among Police Officers: Comparing County and Municipal Officers [Valor percibido de la educación superior entre los agentes de policía:

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

comparación de los agentes del condado y municipales]. *Journal of Criminal Justice Education*, 30(4), 606-620. <https://doi.org/10.1080/10511253.2019.1621360>

Fuentes-Cabrera, A., Parra-González, M., López-Belmonte, J. y Seguro-Robles, A. (2020). Learning mathematics with Emerging Methodologies - The Escape Room as a Case study [Aprendiendo matemáticas con metodologías emergentes – El Escape Room como caso de estudio]. *Mathematics*, 8(9), 1-14. <https://doi.org/10.3390/math8091586>

Gadea, C. (2018). El interaccionismo simbólico y sus vínculos con los estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad. *Sociológica*, 33(95), 39-64. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v33n95/2007-8358-soc-33-95-39.pdf>

García, A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10225>

Gómez, A. (2019). The use of Escape Room to teach and learn english at university [El uso de Escape Room para enseñar y aprender inglés en la universidad]. En S. Pérez y D. Akombo (Eds.). *Research, Technology, and best practice in education* (pp. 94-101). Adaya Press. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2019/07/RTB9.pdf>

Gracia, M., Jarque, M.J., Astals, M. y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 115-136. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>

Grande, V. (2001). Isabel Santos Gargallo. Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Arco Libros, 1999. *Estudios Humanísticos. Filología*, (23), 464-466. <https://doi.org/10.18002/ehf.v0i23.4568>

Lara-Villanueva, R. S. Moreno-Olivos, T. y De Fuentes Martínez, A. (2022). La argumentación escrita y la estrategia de escritura colaborativa en el currículum de educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 521-530. <https://rus.ucf.edu/cu/index.php/rus/article/view/3074>

León, G. y Castro, J. (2020). *Lenguaje oral y aprendizaje en el entorno policial: una lectura desde la escuela de cadetes de policía "General Francisco de Paula Santander"*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio de la Universidad de la Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/48178>

Malapote, G. (2021). Foreign language anxiety experiences of Filipino students across the four macro skills. *Language Literacy: Journal of Linguistics, Literature and Language Teaching*, 5(1), 254-264. <https://doi.org/10.30743/ll.v5i1.3761>

Marinkovich, J., Velásquez, M. y Astudillo, M. (2017). Hacia una caracterización de las prácticas de escritura en la comunidad académica de biología. *Lenguas Modernas*, 50, 131-152. <https://actascoloquiogiannini.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49255/51721>



Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

- Meza, P. y Rivera, B. (2018). La comunicación del conocimiento propio en tesis: variación entre grados académicos en la sección desarrollo teórico. *RLA*, 56(1), 115-138. <https://doi.org/10.4067/s0718-48832018000100115>
- Ministerio de Defensa Nacional. (1990). *Ley 18961 de 1990. Por lo cual se expide Ley Orgánica Constitucional de Carabineros*. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-16. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 9-14. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49247/51714>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 1-19. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=led>
- Nizama, M. y Nizama, L. (2020). El enfoque cualitativo en la investigación jurídica, proyecto de investigación cualitativa y seminario de tesis. *VOX JURIS*, 38(2), 69-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7628480>
- Núñez, J. y Errázuriz, M. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: Aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.01>
- Pandor, J. M. (2017). Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 183-184. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1505337>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.