
DE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL A LAS PEDAGOGÍAS ACTIVAS EN LA ESCUELA DE CADETES DE POLICÍA GENERAL FRANCISCO DE 1. PAULA SANTANDER

*From traditional teaching to active pedagogies at the General
Francisco de Paula Santander Police Cadet School*

Doi: <https://doi.org/10.22335/87tqa715>

Onisa Janeth Puche Cabrera
Mayor Jhon Diego Ignacio Ramírez Restrepo

Cómo citar este capítulo:

Puche-Cabrera, O. J., & Ramírez-Restrepo, J. D. (2024). De la enseñanza tradicional a las pedagogías activas en la Escuela de Cadetes de Policía General Francisco de Paula Santander. En J. A. Lozano-Medina (Ed.), *Transformación educativa: integrando pedagogías activas en la formación inicial del nivel directivo de la Policía Nacional de Colombia* (pp. 21-48). Editorial de la Dirección de Educación Policial de la Policía Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.22335/87tqa715>

Resumen

Las pedagogías activas promueven en el estudiante ser el actor principal de su proceso educativo, con lo cual favorece aprendizajes prácticos y contextualizados en la realidad de las comunidades. De ahí, que este estudio tiene el objetivo de determinar el estado actual de las prácticas pedagógicas de los docentes del programa Administración Policial, que permita replantear los abordajes didácticos en la docencia de la Escuela de Cadetes de Policía General Francisco de Paula Santander Omaña (Ecsan).

Metodológicamente, el estudio tuvo enfoque cualitativo con alcance descriptivo y análisis hermenéutico de las categorías identificadas. Se aplicaron dos técnicas de recolección de información la encuesta y la consulta a expertos. La población de estudio fueron los docentes y los estudiantes del programa de pregrado en Administración Policial de la Ecsan, así como expertos académicos e investigadores de la Policía Nacional, la Universidad de la Salle y la Universidad Nacional.

Los principales hallazgos dan cuenta que las prácticas pedagógicas de los docentes del programa han hecho un tránsito paulatino hacia la incorporación de metodologías activas, en las que se privilegia el aprendizaje basado en problemas, la simulación y el análisis de casos. Sin embargo, existe todavía un lento desarrollo en cuanto a incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las clases, así como el desarrollo de competencias digitales por parte de los docentes.

Palabras clave: educación, enseñanza, formación, pedagogía, policía.

Abstract

Active pedagogies promote the student as the main actor in the educational process, favoring practical and contextualized learning in the reality of the communities. The objective of the study was to establish the current state of the pedagogical practices of the teachers of the police administration program, which allows rethinking the didactic approaches in teaching at the "General Francisco de Paula Santander Omaña" Police Cadet School – ECSAN.

Methodologically, the study had a qualitative design with a descriptive scope, with a hermeneutic type analysis of the identified categories. Two information collection techniques were applied, such as the survey and expert consultation. The population under study were ECSAN teachers and students of the undergraduate program in Police Administration, as well as academic experts and researchers from the National Police, the Universidad de la Salle and the Universidad Nacional.

The main results showed that the pedagogical practices of the teachers of the ECSAN Police Administration program show a gradual transition towards the incorporation of active methodologies, privileging problem-based learning, simulation and case analysis. However, there is still slow development in terms of the incorporation of information and communication technologies in classes, as well as the development of digital skills by teachers.

Keywords: Education, Pedagogy, Police, Teaching, Training.

Introducción

Responder a las nuevas formas de enseñar y aprender de los estudiantes es una constante de los procesos educativos contemporáneos, que buscan ser más efectivos en cuanto a las grandes transformaciones políticas, sociales, económicas y tecnológicas que ha experimentado la mayoría de los países del mundo. En su informe mundial *Towards knowledge societies*, La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (Unesco, 2005) indicaba que el mundo estaba transitando de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. Internet ha logrado que la información se difunda de forma masiva y en tiempo real, sin importar su lugar de origen. Ello evidencia una nueva necesidad: desarrollar habilidades adicionales, como el análisis reflexivo-crítico, y capacidades cognitivas diferenciales, que permitan filtrar la gran cantidad de información a la que el estudiante tiene acceso, en relación con la que necesita realmente (Bindé, 2005).

De ahí que el papel de la educación adquiere especial relevancia en cuanto a su tarea formadora del ser humano y de las habilidades que necesita para enfrentar los desafíos del mundo actual. Scott (2015), señala, al respecto, que el mundo es complejo y que persisten algunos problemas, para lo cual es preciso

que los y las estudiantes desarrollen competencias como la capacidad de análisis, el pensamiento creativo, el análisis crítico, la iniciativa y la autonomía. La misma autora también refiere que las instituciones educativas deben hacer cambios sustanciales en sus modelos pedagógicos y currículos, haciéndolos más amplios, flexibles e interdisciplinarios.

Con ello, se facilita el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, la reflexión, el metaconocimiento, la innovación y la creatividad. Aquí las prácticas pedagógicas constituyen un puente de interacción entre la institución educativa, lo que se enseña, el que enseña y el sujeto que aprende. Sobre lo mismo, Parra *et al.* (2021) indican que la práctica pedagógica es un eje educacional integrador entre la perspectiva pedagógica de la institución y los actores educativos, como docentes, estudiantes y directivos.

Lo anterior ha sido una reflexión permanente para las instituciones de educación superior, en su interés por examinar la diversidad de elementos que convergen en el acto educativo. Aquí se cuentan el currículo, las estrategias de enseñanza, la interacción pedagógica, la planeación didáctica, el docente, el estudiante y los saberes. Todos ellos permiten asumir la educación como un proceso evolutivo que impacta de manera directa en la formación integral de los seres humanos (Matienzo, 2020).

Siguiendo estos postulados, la Policía Nacional de Colombia, a través de su Institución Universitaria, la Dirección de Educación Policial (Diepo), ha establecido como uno de sus propósitos centrales “formar, capacitar y entrenar de manera integral al personal uniformado de la institución con fundamento en los principios de democracia y derechos humanos” (Policía Nacional, 2023a, p. 4). El eje de sus programas académicos se orienta al fortalecimiento de las competencias actitudinales, aptitudinales y cognitivas de los hombres y mujeres de la Policía Nacional, con el fin de prestar un servicio de policía cercano, oportuno y efectivo para la comunidad. Lo anterior, se realiza a través de las escuelas de policía en todo el territorio nacional.

Modelos pedagógicos en la Ecsan

La Escuela de Cadetes de Policía General Francisco de Paula Santander Omaña lidera la formación inicial de los oficiales de la institución, a través

de dos programas: el pregrado en Administración Policial y el postgrado Especialización en Servicio de Policía. El primero, en el cual, además, se focaliza este estudio, tiene el objetivo de formar integralmente al futuro administrador policial para que, en su ejercicio profesional, aporte a la construcción colectiva de la seguridad en los territorios a su cargo, así como a la prevención de la criminalidad y promoción de la convivencia pacífica. Tal propósito se cumple a través de una malla curricular que aborda tres componentes de formación: disciplinario, fundamentación y electivo, con un total de sesenta y seis asignaturas, contenidas en el Proyecto Educativo Pedagógico —PEP (Ecsan, 2020).

Ahora bien, en cuanto a las estrategias y técnicas utilizadas por los docentes del programa, los microcurrículos sugieren el uso de talleres, paneles, juegos de roles, simulación, conferencias y análisis de casos, entre otros; en los cuales el profesor puede elegir las más adecuadas, de acuerdo con los propósitos del aprendizaje esperado. Un aspecto importante en esta selección es propender por el aprendizaje experiencial y activo de los estudiantes (Ecsan, 2023). Lo anterior es objeto de verificación y seguimiento permanente por parte de la Oficina de Evaluación y Calidad de la Escuela, a través de instrumentos como la valoración del desempeño docente, sobre el uso de las técnicas y estrategias didácticas en clase, el desarrollo de habilidades propias de cada asignatura, la generación de ambientes de aprendizaje autónomo y la promoción del pensamiento crítico reflexivo.

Los resultados evidenciaron que para los periodos 2022-2, 2023-1 y 2023-2, Administración Policial obtuvo un promedio de 4.1 en el criterio de estrategias de aprendizaje, valoración considerada aceptable para los estándares de la escuela y consecuente con la meta fijada por el Instructivo 00016 Dinae (DINAE, 2014). Sin embargo, los estudiantes han manifestado, a través de la indagación cualitativa, algunos puntos susceptibles de mejoría, relacionados con las metodologías de los docentes, tales como la necesidad de hacer clases más dinámicas, utilizar herramientas tecnológicas, más práctica y menos teoría, clases más activas con mayor integración de los estudiantes, etc. (Oficina de Evaluación y Calidad. Ecsan, 2023).

De ahí surge la necesidad de indagar sobre el uso de las diferentes estrategias y técnicas didácticas por parte de los docentes de Administración Policial. Por lo cual se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo desarrollan sus prácticas pedagógicas los docentes del programa de Administración

Policial?, ¿qué técnicas y estrategias didácticas son las más frecuentes?, y ¿cómo replantear abordajes didácticos partir del uso de pedagogías activas?

Estos cuestionamientos se hicieron teniendo en cuenta los objetivos de la educación policial, consignados en el proceso de transformación institucional más humano (2023), que contempla una línea de acción relacionada con la tarea de formar, capacitar y entrenar al personal policial, consecuentemente con el actuar ético, el seguimiento estricto de los procedimientos, el uso proporcional de la fuerza y el respeto irrestricto por los derechos humanos (Policía Nacional, 2023b).

De ahí que la necesidad de replantear sus procesos educacionales, haciéndolos más dinámicos y flexibles, constituye un reto para las escuelas de policía. Así también, el propiciar la incorporación de nuevos enfoques que permitan a los estudiantes ser el centro de la actividad pedagógica, para que logren desarrollar las habilidades que requiere el mundo actual, de acuerdo con el *Informe sobre el futuro del empleo* del Foro Económico Mundial (2023). Todo ello, teniendo en cuenta que los trabajos hoy en día requieren habilidades como el pensamiento analítico y creativo (Di Battista *et al.*, 2023).

Pedagogías activas en la enseñanza superior

Las pedagogías activas se enfocan en el estudiante, considerado el actor principal del proceso de enseñanza y aprendizaje. De ese modo, se favorecen la participación activa, la creatividad y el pensamiento crítico y reflexivo (Peralta & Guamán, 2020). Dewey y Dewey (1962) planteaban, a mediados del siglo XX, esta propuesta centrada en el estudiante que, según su idea, basaba su proceso de aprendizaje en cinco fases: (1) la experiencia actual y real del alumno, (2) la identificación de un problema real, (3) la recolección de datos sobre ese problema, (4) la búsqueda de soluciones con su correspondiente hipótesis y (5) la comprobación de estas.

Una de las características más importantes de las pedagogías activas es que su fundamento epistemológico se encuentra en la teoría constructivista, en la que el estudiante adquiere un rol protagónico (Asunción, 2019). Además, propicia el trabajo colaborativo, cooperativo y la participación activa (Misseyyanni *et al.*, 2018); descarta el proceso memorístico de la pedagogía tradicional (Gómez

et al.; 2020); fomenta la creatividad y la reflexión crítica (Muntaner-Guasp *et al.*, 2020); y utiliza la resolución de problemas reales como recurso didáctico (Silva & Maturana, 2017).

Autores como Misseyanni *et al.* (2018), Defaz-Taípe (2020) y Juárez *et al.* (2019), entre otros, han planteado una diversa gama de metodologías activas. Entre las más utilizadas en educación superior se encuentran (1) el aprendizaje basado en problemas (ABP), (2) el análisis de casos, (3) *flipped classroom* o aula invertida, (4) la simulación, (5) la metodología por proyectos y (6) la gamificación, entre otras. Estas metodologías buscan situar al estudiante en un contexto real, para que, a través de su aprendizaje, desarrolle habilidades para enfrentar los desafíos que se presenten.

El ABP surgió en los años 1960 en el campo de la educación médica. Después, se desplegó a diversas ciencias. Parte de la investigación sobre un conflicto de la realidad (problema), que los estudiantes deben comprender, con lo cual se genera la apropiación de conceptos, el desarrollo de habilidades para recolectar información, procesarla y analizarla y, posteriormente formular hipótesis, comprobarlas y presentar alternativas de solución. El ABP estimula la creatividad, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo (Guamán y Espinosa 2022).

El estudio de caso es una metodología activa ampliamente utilizada en educación superior para el desarrollo del pensamiento crítico y otras habilidades, sobre todo, en el campo de las ciencias sociales. Al respecto, Albarran y Díaz (2021) indican que esta metodología parte de la selección cuidadosa y rigurosa de uno o varios casos de la vida real, para que los estudiantes los analicen y formulen alternativas de solución. La principal ventaja de esta metodología es la contextualización de los aprendizajes, porque se parte de situaciones reales, con múltiples variables que exigen, tanto del docente como del estudiante, la aplicación de los conceptos vistos y la habilidad para enfrentar desafíos. Con este método, se desarrollan capacidades de análisis, síntesis y evaluación de la información, así como el trabajo en equipo, la creatividad, la innovación y la toma de decisiones.

La simulación es una metodología activa que ha tenido un gran avance con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación y el uso de simuladores que integran *software* de diferentes niveles y propósitos. Se recrea una parte de la realidad, donde el usuario puede

interactuar, explorar y construir sus conocimientos, de manera segura, disminuyendo el riesgo para sí mismo y para otros (Castro *et al.*, 2020).

En cuanto a la realidad simulada, Castro y sus colaboradores (2020) plantean que la simulación permite al estudiante *vivir* experiencias similares a la realidad. Este aspecto favorece la articulación de la teoría con la práctica, despierta la curiosidad y el deseo de aprender y puede compartir información con sus compañeros y su docente. Además, lo prepara para el ámbito laboral.

The flipped classroom (aula invertida) ha sido incorporada con éxito en los últimos años a la educación universitaria, por cuanto permite integrar las TIC; con los estudiantes como protagonistas de las clases. Rodríguez y Ruiz (2020) definen al aula invertida como un enfoque pedagógico que parte del aprendizaje individual del estudiante, en la medida en que prepara las temáticas y luego se desarrolla en un aprendizaje grupal, dinámico e interactivo. En este modelo, el profesor es un facilitador que orienta a los alumnos, a través de materiales y recursos físicos o en línea de corta duración. Los docentes universitarios que se valen de esta metodología refieren que logra mayor motivación de los estudiantes y mayor compromiso. Ello conlleva el desarrollo de diversas habilidades, como el trabajo en equipo, la solución de conflictos, la creatividad, la reflexividad y el pensamiento crítico.

Ahora bien, la metodología por proyectos se basa en la posibilidad que tiene el estudiante de construir su propio conocimiento a través del trabajo en un proyecto. Esta metodología fomenta el interés de los alumnos, porque parte de las propias necesidades de ellos, por lo cual el aprendizaje se vuelve significativo. De acuerdo con esto, el estudiante planea su propia ruta de desarrollo para alcanzar los objetivos que se ha propuesto. La metodología propicia el desarrollo de los conocimientos por los estudiantes, es flexible y dinámica, vincula a los estudiantes con el entorno y el contexto, permite la integración de las disciplinas y fomenta su creatividad (Yaffar & Nemecio, 2020).

La gamificación, por su parte, constituye una pedagogía activa que incorpora el uso de TIC y otras herramientas digitales. Nivela *et al.* (2021) indican que la gamificación utiliza los elementos del diseño de los videojuegos, como medio para fomentar el aprendizaje de los estudiantes. Con ello, se logra que aprender sea más atractivo y motivador. Estos autores también añaden que el éxito en esta metodología radica en el diseño correcto, la planificación y el desarrollo del juego, así como en la definición clara de los propósitos formativos.

Finalmente, Asunción (2019) indica que las pedagogías activas representan las siguientes ventajas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior: (1) generan un aprendizaje auténtico y contextualizado, (2) propician la apropiación de conceptos por parte de los estudiantes, (3) promueven la formación integral desde el saber, el saber ser y el saber hacer, (4) facilitan la integración de diferentes métodos activos, (5) desvirtúan la enseñanza tradicional basada en la memoria y la posición pasiva de los estudiantes, (6) motivan la participación activa del estudiante, (7) fomentan el aprendizaje colaborativo, cooperativo y autónomo y (7) permiten la aplicación de las TIC y el desarrollo de las competencias digitales, entre otras.

Método y herramientas

El estudio se abordó desde un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo, donde se privilegió caracterizar el objeto de estudio, detallando con claridad las partes intervinientes (Ramos-Galarza, 2020). Asimismo, se buscó atribuir un significado o explicar el alcance de cierta concepción en la experiencia (Jiménez-Becerra, 2020). Ello permitió, en últimas, dar respuesta al objetivo general en cuanto a determinar el estado actual de las prácticas pedagógicas predominantes en los docentes del pregrado en Administración Policial, a fin de replantear los abordajes didácticos en la docencia de la Ecsan.

Técnicas e instrumentos

Se seleccionaron dos técnicas de recolección de información. Por un lado, se hicieron dos tipos de encuesta, uno aplicado a estudiantes del pregrado en Administración Policial y el otro, a los docentes. Por otro lado, se realizaron entrevistas a cinco expertos en educación: dos adscritos a la Policía Nacional, dos más son docentes del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle y el último es un investigador posdoctoral de la Universidad Nacional.

Para el diseño del cuestionario de la encuesta dirigida a los docentes, se formularon quince preguntas de corte cualitativo, sin “respuesta correcta”, con el fin de identificar la práctica pedagógica de los docentes de Administración Policial, con base en categorías como planeación de clases, uso de estrategias

didácticas y evaluación de los aprendizajes. Adicionalmente, se diseñó una encuesta espejo, con diez preguntas para los estudiantes, para contrastar las respuestas de los docentes con las de los alumnos.

Estos instrumentos se sometieron a validación por expertos. Ellos reportaron la confiabilidad a través del indicador alfa de Cronbach: $\alpha = 89,24\%$ para la encuesta a docentes y de $85,6\%$ para estudiantes. La aplicación se realizó durante octubre de 2023, a través de herramientas tecnológicas, previa firma del consentimiento informado de los participantes.

La consulta a expertos se realizó con base en un cuestionario con tres preguntas orientadoras, sobre el uso de las metodologías activas en la educación superior, las posibilidades formativas de estas para la educación policial, y las tendencias educativas que se avizoran para la formación de las nuevas generaciones de oficiales de la Policía Nacional. Para la aplicación se solicitó el consentimiento informado y su ejecución se llevó a cabo en noviembre de 2023, por parte de la investigadora.

Población participante

Para la selección de la muestra, se hizo uso de un muestreo no probabilístico intencional, que permitió seleccionar la población con base en las necesidades de la investigación (Otzen y Manterola., 2017). Se obtuvo la participación de 44 docentes (19 mujeres y 25 hombres) del programa Administración Policial, lo que corresponde al 78% del total de los docentes.

La muestra se concentró en cuatro grupos homogéneos, resultado de la información sociodemográfica (género, edad, tipo de vinculación docente y antigüedad). El primer grupo quedó constituido por nueve docentes (20.45%), personal uniformado retirado de la Policía Nacional, con más de ocho años de docencia. En este grupo se encuentra aproximadamente una proporción equitativa para hombres y mujeres. El segundo grupo estuvo integrado por veinte docentes (45.46%), también con una distribución equilibrada en términos de género, contratistas externos con ejercicio docente de desde menos de uno hasta los tres años.

A su turno, el tercer grupo contó con un total de ocho docentes (18.18%), en su mayoría hombres uniformados activos, con un tiempo de docencia de hasta un año. Finalmente, el cuarto grupo contó con siete docentes (15.99%): cuatro hombres y tres mujeres, no uniformados, activos de la Policía Nacional con un tiempo de trabajo en la docencia de máximo un año.

Ahora bien, la encuesta a estudiantes se aplicó a 189 participantes del mismo programa, que estuvieran cursando como mínimo el cuarto cuatrimestre, lo que corresponde al 86% de la población de la Ecsan. Esta población se segmentó en dos grupos: uno integrado por 24 estudiantes (12.7%), en su mayoría hombres de 19-25 años, con dos años en la escuela. El segundo grupo quedó configurado con 165 estudiantes (87,3%), con una proporción aproximada de 50% hombres y 50% mujeres, de 26 y 30 años en adelante, con un tiempo en la escuela de 7-18 meses.

La consulta a expertos, por su parte, contó con cinco profesionales en diferentes áreas del conocimiento, con título de maestría y doctorado: dos investigadores de la Policía Nacional, dos docentes del programa de Doctorado en Educación y Sociedad, ofrecido por la Universidad de la Salle, y un investigador postdoctoral de la Universidad Nacional de Colombia.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se hizo un tratamiento diferenciado de los datos cualitativos resultado de las encuestas y de la consulta a expertos, a través de la estadística descriptiva y la modelación, basada en teoría de respuesta al ítem (TRI), con tres parámetros (3PL). Este método resultó pertinente no solo para estimar de manera cuantitativa el rasgo latente, sino para determinar la dificultad de las preguntas, la tasa de respuesta al azar y la capacidad de los ítems para distinguir (discriminante) entre los cuestionamientos indagados.

Posteriormente, se realizó un ejercicio de triangulación hermenéutico, entendido como el entrecruzamiento de la información obtenida, producto de la aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección, sobre el objeto de la investigación. Con ello se logra una comprensión general de los resultados (Cisterna-Cabrera, 2005), a fin de establecer las prácticas pedagógicas que

predominan en los docentes de Administración Policial, con miras a replantear sus abordajes didácticos, a partir de las pedagogías activas.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados, obtenidos de las técnicas aplicadas a la población de estudio; y tres categorías de análisis: planeación de clases, desarrollo pedagógico y rol del docente.

Al indagar sobre la planeación de las clases, el 68.18% de los docentes prefiere preparar un cronograma de acuerdo con el microcurrículo enviado por la escuela, mientras que el 31.81% manifiesta identificar primero los objetivos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes. El 97.2%, a su vez, considera que un elemento esencial previo a la planeación de clases en la escuela es adaptar la enseñanza a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al plan de estudios y el microcurrículo entregado para el ejercicio de planeación, el 54.5% de los docentes realiza adaptaciones de la enseñanza, en función del nivel del grupo de estudiantes; el 22.7% incluye modificaciones de acuerdo con su conocimiento y experiencia docente; y el 13.6% sigue puntualmente el microcurrículo entregado por la Escuela, sin modificaciones.

Ahora bien, en cuanto al desarrollo pedagógico de las clases, el 59.1% de los docentes presenta las “reglas de juego” de su clase, las temáticas que van a trabajarse y los criterios de evaluación; el 38.6% realiza un sondeo previo sobre los conocimientos de los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje; y solo el 2.3% de los docentes facilita material de lectura para que los estudiantes preparen sus clases.

Para mantener el interés de los estudiantes durante las clases, el 75% de los docentes realiza retroalimentación continua sobre las temáticas abordadas en clase, el 13.6% prefiere ser flexible en el momento de evaluar; y el 6.8% proporciona material de lectura o consulta adicional sobre las temáticas de la clase.

Sobre la evaluación de los aprendizajes, el 84.1% de los docentes considera que el propósito fundamental es medir el progreso de los estudiantes en relación

con las temáticas expuestas. Entretanto, solo el 13.6% afirma que evalúa con el fin de revisar los aspectos que no han quedado suficientemente claros.

Sobre la función de los docentes en la escuela, el 56.8% de estos se identifica como un guía que estimula la indagación y el pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes; el 31.8%, como quien orienta el proceso de aprendizaje, resolviendo las dudas y fomentando el autoaprendizaje de los estudiantes; y el 11.4% restante asume que su papel es transmitir información, conocimiento y experiencia en el campo del conocimiento que orienta.

En relación con la tecnología, el 47.7% de los docentes considera que su uso es importante para desarrollar aprendizajes, mientras que el 43.2% indica que pueden hacerse clases mixtas, en las que en unas ocasiones se utilice la tecnología y en otras no.

Sobre el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes, el 59.1% indicó que su clase fomenta la curiosidad investigativa y complementa la generación de otros conocimientos; y el 28.6% de los docentes indicó que su asignatura no tiene mayor relación con los proyectos de investigación de los estudiantes.

Sobre las técnicas y estrategias didácticas utilizadas en clase, se obtuvieron los resultados que se muestran en las figuras 1-2. Los resultados en la figura 1 muestran que las técnicas de simulación y exposiciones son las de mayor uso por parte de los docentes en sus clases: 20.5%. Sigue la técnica de análisis de casos, con 18.2%. En la figura 2, por el contrario, los estudiantes afirman que la técnica más utilizada por sus docentes es la exposición con un 20,5% seguida por los talleres y la clase magistral con un 18,2%.

Ahora bien, los resultados de la modelación basada en la teoría de respuesta al ítem (TRI) con tres parámetros (3PL) permiten reportar los porcentajes de satisfacción e insatisfacción de los encuestados con cada ítem, de la manera en que se presenta en la tabla 1.

Transformación educativa: Integrando pedagogías activas en la formación inicial del nivel directivo de la Policía Nacional de Colombia

Figura 1

Uso de técnicas didácticas – apreciación de los docentes



Figura 2.

Uso de técnicas didácticas – profesores apreciación estudiantes



Tabla 1.

Uso de estrategias y técnicas didácticas

Ítem	Tamaño de muestra n = 44				
	Porcentaje de Satisfacción (%)	Porcentaje de Insatisfacción (%)	Estimación dificultad TRI	Estimación discriminante TRI	Estimación tasa de respuesta al azar TRI
Uso de juegos	77.27	22.73	-0.71	74.84	0.18
Uso de simulación	81.82	18.18	-0.89	74.22	0.18
Docente activo	88.63	11.37	0.50	53.67	0.84

Transformación educativa: Integrando pedagogías activas en la formación inicial del nivel directivo de la Policía Nacional de Colombia

Ítem	Tamaño de muestra n = 44				
	Porcentaje de Satisfacción (%)	Porcentaje de Insatisfacción (%)	Estimación dificultad TRI	Estimación discriminante TRI	Estimación tasa de respuesta al azar TRI
Planeación de las estrategias y técnicas	54.55	45.45	0.52	40.93	0.36
Práctica pedagógica	31.82	68.18	1.50	34.00	0.27
Mantener el interés	79.55	20.45	0.98	3.55	0.75
Uso de gamificación	72.73	27.27	-0.82	2.79	0.00
Uso de análisis de casos	84.09	15.91	-1.34	2.34	0.00
Uso de la tecnología	93.18	6.82	-3.60	0.84	0.00
Fomentar la Investigación	75	25	-1.78	0.72	0.00
Uso de exposiciones	52.27	47.73	-0.64	-3.44	0.29
Uso de clases magistrales	15.90	84.1	-1.32	-41.93	0.00

Los ítems con mayor dificultad están asociados al uso de tecnologías y la investigación. Adicionalmente, el ítem asociado a percibir el uso de pedagogías activas no solo es el de mayor insatisfacción, sino también el de mayor dificultad para la muestra de encuestados.

Por otro lado, en el instrumento aplicado a los estudiantes se evidencia que los ítems con mayor capacidad para distinguir el tipo de pedagogía son: el uso de la tecnología, la evaluación de los estudiantes y el mantener el interés de estos en las clases. Además, se observa que los ítems con mayor dificultad son los relacionados con el uso de técnicas didácticas como la simulación, tener una interacción docente-estudiante adecuada y el enfoque en las clases (tabla 2).

De esta manera, es consecuente la forma como los docentes asumen su práctica pedagógica, con los propósitos que esperan alcanzar en el aprendizaje de sus estudiantes. Se observa una estrecha relación entre la planeación de las clases, el desarrollo y la evaluación, mientras que, en el instrumento aplicado a los estudiantes, se centra en la relación docente-estudiante y en la manera como esta impacta en el tipo de evaluación y el interés de los estudiantes por las clases.

Transformación educativa: Integrando pedagogías activas en la formación inicial del nivel directivo de la Policía Nacional de Colombia

Tabla 2.

Prácticas pedagógicas identificadas por los estudiantes en docentes de Administración Policial

Ítem	Tamaño de muestra n = 189				
	Porcentaje de satisfacción (%)	Porcentaje de insatisfacción (%)	Estimación dificultad TRI	Estimación discriminante TRI	Estimación tasa de respuesta al azar TRI
Uso de tecnología	56.61	43.39	-0.29	89.10	0.00
Evaluaciones formativas	53.44	46.56	0.93	7.71	0.44
Mantener el interés	79.36	20.64	0.64	7.23	0.72
Uso de talleres	96.30	3.7	-2.54	1.95	0.00
Docentes preparados	77.25	22.75	0.11	1.55	0.59
Uso de análisis de casos	92.06	7.94	-2.92	1.00	0.00
Uso de juegos	81.82	18.18	-1.93	0.99	0.00
Uso de gamificación	79.89	20.11	-1.94	0.85	0.00
Uso de simulación	82.53	17.47	-2.41	0.74	0.00
Interacción docente-estudiante	89.95	10.05	-3.48	0.70	0.00
Enfoque práctico	76.72	23.28	-2.44	0.53	0.00
Retroalimentación	79.36	20.64	-6.27	0.04	0.52
Uso clase magistral	44.44	55.56	-1.78	-8.49	0.42

Fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas en las prácticas pedagógicas docentes en la Ecsan

Para cuantificar la importancia de cada ítem en las técnicas de enseñanza de los docentes del programa de Administración Policial, se utilizó el modelo lineal de regresión múltiple y análisis Dofa, según el cual, *fortalezas* son los ítems con importancias y desempeños por encima de sus respectivas medias; *oportunidades* son los ítems con desempeño por encima de la media e importancia por debajo

Transformación educativa: Integrando pedagogías activas en la formación inicial del nivel directivo de la Policía Nacional de Colombia

de la media; *debilidades*, los ítems con importancias y desempeños por debajo de la media; y *amenazas*, los ítems con una importancia por encima de la media y desempeño por debajo de la media. Los resultados evidenciaron que elementos como la tecnología, el uso de análisis de casos, simulaciones, juegos y gamificación representan las más grandes fortalezas del grupo de encuestados (tabla 2).

Tabla 3.

Matriz Dofa–Docentes del pregrado en Administración Policial

Ítem	Estimación β	Pr ($> t $)	Satisfacción promedio 0-100	Importancia porcentual (%)	Clasificación Dofa
Planeación de la clase	2.27	0.559	98	1.97	Oportunidades
Uso de la Tecnología	3.83	0.090	93	6.87	Fortalezas
Docente activo	-0.63	0.783	89	0.27	Oportunidades
Uso de análisis de casos	4.39	0.048	84	8.23	Fortalezas
Métodos combinados	2.41	0.178	82	3.91	Oportunidades
Uso de simulaciones	6.20	0.002	82	12.21	Fortalezas
Mantener el interés	1.67	0.305	80	2.28	Oportunidades
Uso de juegos	5.66	0.004	77	11.12	Fortalezas
Investigación	5.52	0.001	75	10.86	Fortalezas
Uso de gamificación	6.20	0.000	73	12.22	Fortalezas
Contexto en permanente cambio	4.87	0.000	55	9.59	Amenazas
Uso de exposiciones	-1.83	0.161	52	3.02	Debilidades
Uso de clases magistrales	-2.66	0.133	16	4.54	Debilidades

En cuanto a los estudiantes, manifestaron que las fortalezas también radican en el uso de análisis de casos, simulaciones, juegos y gamificación. Sin embargo, la tecnología para el grupo de estudiantes encuestados es el elemento más crítico (tabla 4).

Transformación educativa: Integrando pedagogías activas en la formación inicial del nivel directivo de la Policía Nacional de Colombia

Tabla 4.

Matriz Dofa–Apreciación de los estudiantes de Administración Policial sobre la práctica pedagógica de los docentes del programa

Ítem	Estimación β	Pr ($> t $)	Satisfacción promedio 0-100	Importancia porcentual (%)	Clasificación Dofa
Uso de talleres	2,13	0,182	96	3.89	Oportunidades
Uso de análisis de casos	8.80	0.000	92	19.67	Fortalezas
Interacción docente-estudiante	2.44	0.018	90	5.37	Oportunidades
Uso de juegos	5.06	0.000	83	11.31	Fortalezas
Uso de simulaciones	7.63	0.000	83	17.05	Fortalezas
Uso de gamificación	5.79	0.000	80	12.93	Fortalezas
Mantener el interés sobre la asignatura	1.87	0.012	79	4.12	Oportunidades
Hacer consultas	0.72	0.300	79	1.13	Oportunidades
Oportunidades de los docentes	1.16	0.100	77	2.33	Oportunidades
Enfoque	0.92	0.193	77	1.65	Oportunidades
Tecnología	4.88	0.000	57	10.92	Amenazas
Evaluación formativa	3.35	0.000	53	7.49	Debilidades
Uso de clases magistrales	-1.05	0.079	44	2.15	Debilidades

En síntesis, según las encuestas tanto de docentes como de estudiantes, las técnicas didácticas como tales análisis de casos, simulaciones, juegos y gamificación se utilizan en algunas clases, lo que evidencia que existe un interés por incorporarlas a la práctica pedagógica del programa. Aunque algunos conservan métodos tradicionales, es claro que la enseñanza policial ha dedicado esfuerzos importantes en estas nuevas tendencias. Por otro lado, la relación entre los docentes y estudiantes, expresada como interacción pedagógica, tiempo de consultas, propósito de evaluación y mantener el interés de los estudiantes en la clase, se ve como una oportunidad, que puede volverse fortaleza que coadyuva al propósito de la innovación pedagógica en la escuela.

Aportes del uso de las pedagogías activas en la educación superior policial

Los expertos dieron respuesta a las preguntas relacionadas con el aporte del uso de las pedagogías activas en la educación superior policial. Hicieron énfasis en tres aspectos: (1) la necesidad de actualización permanente del nivel directivo de la institución. Frente a ello, los participantes en las entrevistas indicaron que la principal necesidad en la actualización dentro del servicio de policía es “capacitar a los oficiales frente a los diferentes mecanismos que les permita realizar una apreciación real del territorio, de lo local y de los diferentes contextos sociales, económicos, políticos y demográficos del país” (E 1 y 2).

Así también, consideran que es “indispensable la actualización de los oficiales en el actuar propio dentro del servicio de Policía, en especial las relaciones del agente de policía con las autoridades político-administrativas, la comunidad y las instituciones públicas o privadas” (E 3 y 4). Este aspecto lograría la materialización de alianzas colaborativas para la prevención de los fenómenos delincuenciales y la lucha contra de la criminalidad.

En segunda instancia, los entrevistados hicieron énfasis en la evolución permanente de la educación policial, para lograr el “afianzamiento de los conocimientos y las capacidades individuales y colectivas de los uniformados para el mejoramiento del servicio de policía, por medio de la educación y la formación especializada” (E 5).

Cada una de las respuestas dadas por los entrevistados se relaciona con la preocupación constante en el uso de prácticas pedagógicas innovadoras, conectadas con la realidad del servicio de policía en el territorio; y contextualizadas en las necesidades de los ciudadanos. Ello, frente a las dinámicas cambiantes de la convivencia y la seguridad ciudadana, a fin de que se logre cerrar la brecha entre lo que se enseña en la escuela y el servicio que la Policía ofrece a la nación.

En tercer lugar, frente al uso de las pedagogías activas en la Ecsan, se indagó a los expertos sobre los principales factores de cambio que deberían tener las prácticas de enseñanza de los docentes. A ello manifestaron, entre otros aspectos, que debe existir apertura en las metodologías, incluyendo técnicas y estrategias que vinculen directamente al estudiante, para que sea él quien se apropie de su proceso pedagógico; y el docente cumpla un papel de tutor, acompañando y haciendo una retroalimentación constantemente.

Sus respuestas hicieron énfasis en el abanico de posibilidades de las pedagogías activas, para que el docente transite del rol tradicional como único poseedor del conocimiento, hacia uno más dialogante, donde se construyen los saberes de manera colaborativa y cooperativa. Se destacan, en este aspecto, las palabras del Entrevistado No. 5, quien indicó:

Es preciso evolucionar en las prácticas pedagógicas de los docentes policiales, incorporando cátedras incluyentes, motivadoras, dinámicas que permitan al estudiante experimentar y equivocarse, para aprender sobre los errores cometidos y que se constituyan en un aprendizaje que difícilmente será olvidado. (E 5)

Los entrevistados coincidieron también en que el uso de las pedagogías activas en la educación policial es un mecanismo didáctico que aporta significativamente en la formación de profesionales de Policía más idóneos, reflexivos, críticos, que conocen sobre su quehacer profesional y que son capaces de resolver los problemas cotidianos que encontrarán en su ejercicio laboral. Por ello, dado que es primordial concebir el abordaje educativo policial desde la gestión pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje, debe existir una coherencia permanente en la forma como los docentes policiales desarrollan su ejercicio profesoral, para que los estudiantes aprendan a enfrentar de manera efectiva las necesidades de seguridad y convivencia de la comunidad, acompañados de buenas prácticas éticas que desarrollen la actitud profesional y humana en el momento de realizar su labor en el Policía.

Estos resultados, tanto de las encuestas a docentes y estudiantes del programa administración policial como de las entrevistas a los expertos, evidencian también la necesidad de trabajar en el uso adecuado de la tecnología, pues, si bien para los docentes de la Ecsan es una fortaleza, los estudiantes lo consideran una amenaza. Ello quiere decir que su uso aún es muy restringido por parte de los docentes, quienes prefieren valerse de técnicas más tradicionales en las clases. De igual manera, es preciso continuar en el proceso de transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes de la Ecsan, dando tránsito a pedagogías activas que posibiliten una formación profesional que habilite a sus hombres y mujeres para afrontar con idoneidad los nuevos desafíos y problemas asociados a la seguridad y la convivencia ciudadana.

Discusión

Los resultados anteriores permiten presentar algunas consideraciones importantes sobre el tránsito que ha dado la Ecsan de la pedagogía tradicional al uso de metodologías activas, así como algunos desafíos para su correcta implementación, con el aporte de los expertos consultados:

1. Frente a los desafíos que se presentan en la educación superior, relacionados con la capacidad que debe tener la universidad para adaptarse a los vertiginosos cambios del mundo moderno (Bauman, 2007); es claro que la Ecsan, como institución líder en la formación del nivel directivo de la Policía Nacional, ha iniciado una ruta de transformación de su modelo educativo. Esto, buscando formar profesionales de policía más competentes, con habilidades para enfrentar los retos y desafíos de la convivencia y la seguridad ciudadana en los diferentes territorios del país.

De ahí que las pedagogías activas surjan como una respuesta oportuna a esos desafíos, para generar procesos de enseñanza y aprendizaje más efectivos, centrados en el aprendizaje de los estudiantes. Ellos pueden ser los protagonistas de su propia formación, propiciando el desarrollo de nuevas habilidades, como el pensamiento crítico y creativo, la solución de conflictos, la innovación y la empatía social (Morales & Rodríguez, 2022).

Los docentes de la Ecsan, del programa Administración Policial, son conscientes del cambio generacional que se suscita en los nuevos oficiales de la institución. De ahí que implementan el aprendizaje basado en problemas y el método de proyectos, como un espacio que genera mayor motivación en los estudiantes y de igual forma, los prepara para enfrentar la dirección del servicio de policía, donde encontrarán una serie de dificultades, que se podrán sortear con las habilidades que han desarrollado en su proceso de formación.

Es claro que la implementación de estas metodologías requiere no solo la voluntad de los docentes. Por el contrario, es necesario todo un engranaje académico administrativo de la escuela, así como nuevos ambientes de aprendizaje, más modernos, ágiles y dinámicos. A lo que se suma una infraestructura física y tecnológica adecuada, para lograr los propósitos formativos planteados, basados en TIC, herramientas digitales, investigación e innovación. Cordero *et al.* (2022) afirman que debe abandonarse la

idea de usar los viejos paradigmas y abordar una mirada pedagógica y didáctica que posibilite nuevas formas de pensar los modelos educativos en el mundo (p. 89).

Es evidente que, en la educación policial, existen aprendizajes específicos y parámetros formativos propios de la formación de los profesionales de policía, para desempeñarse en los cargos establecidos por la institución policial. Sin embargo, este aspecto no es contrario a las nuevas formas educacionales de la educación superior moderna, cuyo objetivo es la preparación de los jóvenes, para una sociedad mejor; de modo que sean empáticos y sensibles frente a los problemas de las comunidades; y capaces de presentar alternativas viables de solución (Lázaro-Lorente, 2022).

Las pedagogías activas en la Ecsan propenden por el desarrollo integral de los futuros oficiales de la institución, porque, a través de métodos como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos y la simulación, los estudiantes de Administración Policial integran no solo el desarrollo de habilidades duras (propias del saber policial), sino también habilidades blandas, como el trabajo en equipo, la empatía, la solidaridad y la inteligencia emocional. Ello cobra sentido, pues, como indican Olmedo *et al.* (2023), no es suficiente con formar buenos técnicos o especialistas en áreas específicas, sino que es necesario desarrollar habilidades emocionales, interpersonales, que permita a los futuros profesionales insertarse de manera adecuada en el mundo laboral.

En consecuencia, las pedagogías activas favorecen el trabajo colaborativo y cooperativo, la responsabilidad social, la creatividad y la innovación. Lo anterior, con el fin de formar ciudadanos responsables con su entorno, sensibles y propositivos. Estos aspectos se consideran esenciales en la educación policial que, como indica el artículo 83 de la Ley 2179 de 2021, se concentra en la enseñanza de las bases para el ejercicio de la profesión policial, con fundamento en la legislación, a través de métodos teórico-prácticos que garanticen un apropiado desarrollo de las competencias necesarias para la prestación del servicio público de policía y las condiciones de seguridad y convivencia de las comunidades.

Conclusiones

Una visión transformadora de la educación puede alinearse con la que concibe la tarea de educar como la formación de mejores seres humanos, capaces de comprender, enfrentar y aportar a la sociedad, con más posibilidades y oportunidades, en procura de desarrollar proyectos de vida colectivos e individuales que garanticen un desarrollo personal en los ámbitos social, ambiental, económico y político de las naciones. La Ecsan ha dado un paso importante de la pedagogía tradicional hacia el uso de las metodologías activas y, aunque aún se perciben en las aulas de clase algunos docentes que persisten en métodos magistrales y teóricos, es claro que existe una necesidad urgente de replantear las formas como se enseña y se aprende.

Las pedagogías activas derivan en aprendizajes más contextualizados y significativos, que demandan, a su vez, posibilidades más allá del uso de diversos métodos y técnicas, en sus aplicaciones metodológicas y didácticas. De esa forma es posible pasar a concentrarse en las relaciones sociales entre las personas, los recursos y las mediaciones, no solo desde la perspectiva instrumental y los currículos.

Las nuevas tendencias educacionales en el ámbito policial han dado impulso al uso de diferentes mediaciones, recursos y técnicas que favorecen un aprendizaje más significativo, donde el estudiante es el protagonista. Con ello se favorece el desarrollo de nuevas habilidades para enfrentar los retos y desafíos de la convivencia y la seguridad ciudadana en el país, así como la prestación de un servicio de policía más oportuno, efectivo y cercano a los ciudadanos.

Existe, desde luego, siempre en la educación una dificultad clara en el momento de ajustar el currículum universitario a la velocidad y ritmo de la producción y distribución de los conocimientos técnicos y científicos. A lo que se suma la rápida obsolescencia del conocimiento, por el acceso ilimitado a la información que provee internet, así como su poca profundidad y comprensión, lo que origina, a su vez, nuevos paradigmas para la educación policial.

Frente a un mundo en constante cambio, la educación debe ser lo suficientemente rápida para sintonizarse con los horizontes de la era digital (Bauman, 2007). Así las cosas, el reto de la educación policial y especialmente de la Ecsan para lograr la formación de profesionales de policía que respondan a las nuevas dinámicas sociales y convivenciales demanda esfuerzos tanto de orden

pedagógico como didáctico. Asimismo, sus fines deben encaminarse a lograr la efectividad del liderazgo en el servicio de policía, con respecto a los propósitos formativos de los nuevos oficiales que enfrentarán un mundo lleno de incertidumbre, donde es preciso formar personas con habilidades y conocimientos pertinentes; hombres y mujeres flexibles, adaptables, críticos, reflexivos, sensibles y empáticos con los problemas que los rodean, capaces de establecer un nexo activo con la sociedad y los ciudadanos.

Referencias

- Albarrán, F. A. & Díaz, C. H. (2021). Metodologías de aprendizaje basado en problemas, proyectos y estudio de casos en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 25(3), e5116.
- Asunción, S. (2019). Metodologías activas. Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 65-80. <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bindé, J. (2005). *Towards knowledge societies. Unesco world report*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>
- Castro, J. J., Bedoya, K. & Pino, A. A. (2020). La simulación como aporte para la enseñanza y el aprendizaje en épocas de Covid-19. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 8(S1), 315-324. <https://doi.org/10.15649/2346030X.2475>
- Cisterna-Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Congreso de Colombia (2021, 30 de diciembre). *Por la cual se crea la categoría de patrulleros de policía, se establecen normas relacionadas con el régimen especial de carrera del personal uniformado de la Policía Nacional, se fortalece la profesionalización para el servicio público de policía y se dictan otras disposiciones* [Ley 2179]. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=177806>

- Cordero, Y. P., Jáuregui, S. Z. & Meza, R. G. (2022). Tendencias y desafíos políticos y socio culturales de la educación superior contemporánea en Latinoamérica. *Revista Boletín Redipe*, 11(1), 71-91. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1628>
- Defaz-Taipe, M. D. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje (Revisión). *Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma*, 16(1), 463-472. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7414344>
- Dewey, J. & Dewey, E. (1962). *Schools of tomorrow*. Dutton.
- Di Battista, A., Grayling, S. & Hasselaar, E. (2023). *Future of jobs report 2023*. World Economic Forum.
- Escuela de Cadetes de Policía General Francisco de Paula Santander Omaña –Ecsan. (2020). Proyecto Educativo del Programa (PEP) Administración Policial. Área Académica.
- Escuela de Cadetes de Policía General Francisco de Paula Santander Omaña –Ecsan. (2023). Proyecto Educativo del Programa (PEP) Administración Policial. Área Académica.
- Gómez, I., García, M. del P., González, I. & Coronel, J. M. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 415-433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- Guamán, V. J. & Espinoza, E. E. (2022). Problem-based learning for the teaching-learning process. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 124-131.
- Jiménez-Becerra, I. B. (2020). *El triángulo lógico: una ecuación didáctica emergente para aprender metodología de la investigación*. Universidad de La Sabana.
- Juárez, P. M., Rasskin, G. I. & Mendo, L. S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI. Una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, 26, 200-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7016662>
- Lázaro-Lorente, L. M. (2022). La Unesco y los futuros de la educación superior hasta 2050. Por una ampliación del derecho a la educación que incluya a la educación superior. *Spanish Journal of Comparative Education/Revis-*

- ta Española de Educación Comparada*, 41, 271-280. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33879>
- Liu, C. (2019). The tensions of university–city relations in the knowledge society. *Education and Urban Society*, 51(1), 120-143. <https://doi.org/10.1177/0013124517727582>
- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(3), 17-26. <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>
- Misseyanni, A., Papadopoulou, P., Marouli, C. & Lytras, M. D. (2018). *Active learning strategies in higher education*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/9781787144873>
- Morales, R. E. & Rodríguez, P. R. (2022). Retos y desafíos en la educación superior: una mirada desde la percepción de los docentes. *Education in the Knowledge Society*, 23, e264020. <https://doi.org/10.14201/eks.26420>
- Muntaner-Guasp, J. J., Pinya, C. & Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1): <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Nivela-Cornejo, M. A., Otero, O. E. & Morales, E. F. (2021). Gamificación en la educación superior. *Revista Publicando*, 8(31), 165-176. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2242>
- Olmedo-Falconí, R., Salazar, P., Román, J., & Valladares, N. (2023). Competencias genéricas o habilidades blandas en educación superior. *Cienciamatria*, 9(1), 946-960. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i1.1110>
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Parra-Bernal, L. R., Menjura, M. I., Pulgarín, L. E. & Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>

- Peralta, D. C. & Guamán, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Policía Nacional de Colombia (2017). *Criterios para las Acciones de mejora en los procedimientos evaluativos de la gestión académica* [Instructivo 000011 DIE-PO-EVCAL-70]. Dirección de Educación Policial.
- Policía Nacional de Colombia (2023a). Proyecto educativo institucional (PEI). Imprenta Nacional.
- Policía Nacional de Colombia (2023b). *Proceso de transformación integral más humano*. Oficina de Planeación. Imprenta Nacional. <https://transformacion.policia.gov.co/wp-content/uploads/2023/04/Proceso-de-Transformacion-mas-humana.pdf>
- Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rodríguez, F. J. & Ruiz, A. P. (2020). El *aula invertida* como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos educativos: Revista de educación*, 26, 261-275. <https://doi.org/10.18172/con.4727>
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita para el siglo XXI?* (Documento de Trabajo). Unesco. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4661>
- Silva, J. & Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179450594006>
- Yaffar, F. B. & Nemecio, J. L. (2020). Socioformación y pensamiento matemático. Cartografía conceptual sobre el aprendizaje por proyectos. *Política y Cultura*, 54, 215-233. <https://doi.org/10.24275/VPVW6914>

