



## Educación policial en derechos humanos desde el modelo pedagógico interestructurante dialogante\*

Police education in human rights from the interstructuring dialogue pedagogical model

Ángel Uriel Hernández González<sup>§</sup>

Pedro Nel Caicedo<sup>‡</sup>

Gonzalo Andrés Cortés Olarte<sup>¶</sup>

\* Artículo de investigación. Resultado del trabajo de maestría en educación para los derechos humanos, vinculado al observatorio del direccionamiento del talento humano de la Policía Nacional de Colombia.

<sup>§</sup> Psicólogo, Maestrante en educación para los derechos humanos en la Universidad Sergio Arboleda, Intendente de la Policía Nacional de Colombia, Investigador observatorio del direccionamiento del talento humano Policía Nacional.

Correo electrónico:  
[angel.hernandez@correo.policia.gov.co](mailto:angel.hernandez@correo.policia.gov.co)

0000-0002-0043-3151

<sup>‡</sup> Licenciado en educación para la convivencia y el desarrollo humano, Intendente de la Policía Nacional de Colombia, Promotor de derechos humanos, Maestrante en educación para los derechos humanos en la Universidad Sergio Arboleda.

Correo electrónico:  
[nel.caicedo@correo.policia.gov.co](mailto:nel.caicedo@correo.policia.gov.co)

0000-0001-5194-9097

<sup>¶</sup> Master en dirección y gestión de personas, Especialista en docencia universitaria, Profesional en Psicología Universidad Católica de Colombia, Investigador principal Observatorio del Direccionamiento del Talento Humano Policía Nacional de Colombia.

Correo electrónico:  
[gonzalo.cortes1000@correo.policia.gov.co](mailto:gonzalo.cortes1000@correo.policia.gov.co)

0000-0002-5670-220X

### Cómo citar:

Hernández Gonzalez, A. U., Caicedo Jaimés, P. N., y Cortés Olarte, G. A. . (2023). Educación policial en derechos humanos desde el modelo pedagógico interestructurante dialogante. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 23(44), e20230106. <https://doi.org/10.22518/jour.ccs/20230106>

Recibido: 21/12/2022  
Revisado: 05/06/2023  
Aceptado: 22/06/2023

Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivar  
4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0).  
Publicado por Universidad  
Sergio Arboleda



### Resumen

Este artículo muestra los resultados de investigación obtenidos mediante la aplicación del modelo interestructurante dialogante en la educación policial en derechos humanos, para el desarrollo de competencias genéricas necesarias durante el ejercicio de la profesión policial. Su metodología se fundamentó desde el paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso; la selección de la muestra se dio por conveniencia. La recolección de información usó la técnica in-basket aplicada en dos fases (pretest y posttest); con los resultados del pretest, se realizó el diagnóstico inicial, a partir del mismo se construyeron seis secuencias didácticas en las que se conserva la estructura de apertura, desarrollo y cierre. En la práctica pedagógica se utilizó la observación y el diario de campo como instrumentos de recolección de información. Una vez desarrollados los contenidos temáticos se aplicó el posttest para evaluar el desarrollo de las competencias institucionales por parte de los estudiantes. Finalmente, se evidencia que quienes se educaron mediante la pedagogía interestructurante dialogante (grupo experimental) obtuvieron mejor desempeño que los educados con el modelo tradicional (grupo control).

### Palabras clave

Competencias, derechos humanos, educación, pedagogía, policía.

### Abstract

This article shows the research results obtained through the application of the interstructuring dialogue model in police education in human rights, for the development of generic competencies necessary during the exercise of the police profession. Its methodology was based on the socio-critical paradigm, with a qualitative approach, through a case study; The sample selection was based on convenience. The data collection used the in-basketball technique applied in two phases (pretest and posttest); With the results of the pretest, the initial diagnosis was made, from which six didactic sequences were constructed in which the structure of opening, development and closing is preserved. In pedagogical practice, observation and the field diary were used as instruments for collecting information. Once the thematic contents were developed, the posttest was applied to evaluate the development of institutional competencies by the students. Finally, it is evident that those who were educated through the interstructuring dialogic pedagogy (experimental group) obtained better performance than those educated with the traditional model (control group).

### Keywords

Competencies, human rights, education, pedagogy, police.

## Introducción

A nivel global, las instituciones policiales enfrentan fenómenos cada vez más complejos que requieren la modernización estructural y cultural de las mismas, en Latinoamérica, enfoques políticos emergentes han modificado la administración pública y la forma de enfrentar la fenomenología social contemporánea, y con estas, a las instituciones tradicionales que representan al Estado. En el caso de Colombia, dichos cambios no son ajenos a una institución centenaria, que se ha visto abocada a iniciar un proceso de transformación para atender las demandas de una sociedad enmarcada por entornos cada vez más volátiles, inciertos, complejos y ambiguos [VICA] (Barraks, 2010).

La Policía Nacional de Colombia -PONAL- tiene como misión preservar las condiciones de seguridad y convivencia pacífica de los colombianos y transeúntes (Constitución, 1991, art. 218), por ende, los profesionales de policía se ven enfrentados a atender situaciones problemáticas a diario, en las cuales deben demostrar además de conocimiento y diligencia en la atención, las competencias necesarias para resolver situaciones complejas; para ello, la educación, la formación y el entrenamiento policial abordan, desde diferentes campos del conocimiento, contenidos temáticos, que una vez articulados en la práctica permiten demostrar la aptitud necesaria para prestar un servicio público de policía efectivo.

A mediados del siglo XX, la educación policial se subdividía en aspectos tales como: la preparación física (series de ejercicios), instrucción técnica (polígono, defensa personal), disciplinar (orden cerrado) y teórica en materia policial, complementada con la formación religiosa y deontológica donde la fe, la ética y la moral eran permeadas en cada una de las actividades que como individuo y representante de la institución se proyectaban hacia la sociedad (Aparicio, 2018).

A inicios del siglo XXI, tales concepciones de la educación policial cambiaron al pasar de un modelo tradicional centrado en la magistralidad a un modelo educativo constructivista “que supone privilegiar el aprendizaje activo y autónomo, como estrategia para que el estudiante construya su propio conocimiento” (PONAL, 2007, p. 54).

De esta manera, la Dirección de Educación Policial -DIEPO- es la encargada de potenciar el conocimiento y fomentar la educación integral, en el marco del respeto por los derechos humanos y el humanismo de los hombres y mujeres que tomaron la libre decisión de servir a la sociedad como policías. Esta educación (fundamentada en competencias) tiene como fin primordial formar profesionales idóneos, polivalentes, con diferentes habilidades, que les permitan ser transformadores de entornos sociales en temas de seguridad, salubridad, moralidad y ecología (PONAL, 2013).

Respecto a lo anterior, el principal reto que actualmente enfrenta la DIEPO es educar a los policías en derechos humanos para afrontar la complejidad social contemporánea, a partir del reconocimiento de la diversidad humana en cualquiera de sus formas. Iniciativa que está respaldada jurídicamente por la Constitución Política, la cual determinó que los miembros de la fuerza pública, durante sus etapas de formación, deberán educarse en fundamentos de democracia y derechos humanos (Constitución, 1991, art. 222). De igual manera, la Ley 62 determinó que:

La actividad policial es una profesión. Sus servidores deberán recibir una formación académica integral, de tal forma que les permita una promoción profesional, cultural y social, con acento en los derechos humanos, la instrucción ética, ecológica, de liderazgo y de servicio comunitario (art. 7, 1993).

En esta misma línea, el Ministerio de Defensa Nacional -MINDE- cuenta con la *Política de educación para la fuerza pública 2021-2026*, mediante la cual se pretende lograr una educación diferencial y de calidad, que vincule a los policías a los en los que puedan que les permitan desarrollar al máximo sus capacidades, educándose en programas de alta calidad, transversalizados por el respeto y la práctica permanente de los derechos humanos (MINDE, 2021).

Para materializar dicha política, la Policía Nacional, a través la DIEPO, implementa la formación por competencias desde un enfoque de derechos humanos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje permanente de los uniformados se puede evidenciar no solo en el ético ejercicio policial, sino en un servicio profesional, respetuoso de la dignidad humana, efectivo y cercano al ciudadano (PONAL, 2019).

Lo anterior, evidencia que la educación en derechos humanos no es un tema nuevo en la PONAL, por tal razón, genera inquietud la vulneración de estos por parte de algunos policías. Según información suministrada por el Observatorio del Direcciónamiento del Talento Humano de la Ponal -OBTAH-, de los 165 234 uniformados, un 0,09 % se ha visto inmerso en delitos que vulneran los derechos humanos que generan un impacto negativo en la imagen institucional (2021).

Según el OBTAH, los delitos cometidos entre el 2019 y 2021 por los uniformados se pueden tipificar en seis, estos estaban relacionados con el uso excesivo de la fuerza y están tipificados en el *Código penal colombiano*. Es así como de los 151 delitos investigados, 82 eran lesiones personales en primer lugar; seguido de homicidio, 43; tortura, 13; abuso de autoridad, 4; tentativa de homicidio, 4 y daño en bien ajeno, 5. Es importante aclarar, que la mayoría de los casos se encuentran actualmente en investigación y por tal motivo se desconoce el grado de responsabilidad o culpa de los policías involucrados.

La mayoría de los casos en investigación son cometidos por uniformados cuyo nivel de formación es el técnico profesional en Servicio de Policía. Arévalo y Cardozo (2019) identificaron que una de las causas por las cuales los uniformados se ven involucrados en investigaciones penales y disciplinarias por vulneración de los derechos humanos está relacionada con la formación para la prestación del servicio policial, la cual evidencia vacíos en cuanto al fortalecimiento de lo humano, en especial temas “que logren suplir la necesidad de manejo adecuado de la inteligencia emocional o contrarrestar comportamientos como el abuso de autoridad, corrupción y los factores asociados que los motivan” (p. 129).

Por otra parte, Serrano (2021) encontró las siguientes falencias en el programa académico: saturación en conocimientos, que dejan de lado la fundamentación y profundización en habilidades comunicativas, manejo de emociones, derechos humanos, procedimientos e intervenciones policiales. Este autor también mencionaba que si

bien la pedagogía se fundamenta en el constructivismo, en la práctica pedagógica se evidencia la implementación del modelo tradicionalista; por tal razón se debe potencializar el constructivismo en la formación de los nuevos estudiantes, donde se les permita ejercer un papel activo en la educación “integrando la teoría y la práctica, conduciéndolos en una apuesta formativa que aplique escenarios y recursos pedagógicos para el desarrollo de estrategias de aprendizaje activo, que potencie el desarrollo de competencias para afrontar la realidad del servicio de policía” (Serrano, 2021, p. 26).

Teniendo en cuenta lo anterior, se buscó llevar a la práctica educativa policial el modelo pedagógico interestructurante dialogante para la educación en derechos humanos de quienes se forman como técnicos profesionales en Servicio de Policía en la Escuela Metropolitana de Bogotá, Compañía Carlos Holguín, tercera sección. Con el fin de evidenciar su impacto en el desarrollo de las competencias genéricas (general, cognitiva, personal, relacional, institucional y comunitaria) necesarias para el ejercicio de la actividad de policía, según el plan curricular. Desde esta mirada, Zabala (2008) manifestó que el desarrollo de las competencias depende de una docencia centrada en el aprendizaje, en la que a partir del uso de estrategias didácticas y vinculantes el estudiante aprenda a conocer las realidades, identifique problemas y proponga soluciones asertivas.

## **Andragogía, modelo interestructurante dialogante y secuencias didácticas**

La evolución e importancia de los procesos andragógicos según Azofeifa (2017) “plantea la necesidad de trascender al uso eficiente de los recursos institucionales, menores plazos para la obtención de los logros académicos esperados y mejorar en la participación y compromiso de las personas con los proyectos educativos”, por lo que cobra importancia, no solo para la institución sino para el Estado en sí, buscar la optimización de los recursos, la minimización de gasto público hacia la eficiencia, eficacia y efectividad administrativa.

Todas estas situaciones propician la actualización del currículo de la educación policial, en función de la adaptación organizacional a las demandas y necesidades actuales de la ciudadanía. Es precisamente en esta permanente evolución de la educación para adultos, que las bases filosóficas, los métodos, el currículo, los tiempos y las relaciones entre docentes-estudiantes se diferencian de las concebidas para la educación de niños, niñas y adolescentes (Loeng, 2013).

En consecuencia, la educabilidad del adulto que opta por ejercer la profesión policial debe propender por el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas, que regulen sus respuestas instintivas ante el peligro, el agravio y la violencia, al educarse desde el paradigma de “cognición situada”. Esta fue definida por Díaz (2003) como “la educación que depende de la actividad, contexto y cultura en las que se desarrolla el estudiante” (p. 2), la cual pretende generar cada vez más y mejores aprendizajes, tanto cognitivos como experienciales altamente significativos, a partir de la reflexión, desestimando aquellos puramente memorísticos o experimentales, lo que a nivel policial brinda flexibilidad procedimental y permite mantener la alineación con la normatividad existente.

Es por ello que se propone analizar una pedagogía capaz de generar aprendizajes significativos en derechos humanos: el “modelo interestructurante dialogante”. Este fue concebido por Zubiría (2002) como un modelo integrador no solo de las esferas de desarrollo del ser humano, sino como puente de intercambio de experiencias de los discentes, encaminado a fortalecer la discusión con pares, bajo la adecuada guía del docente. Esto genera espacios de aprendizaje aplicables a las realidades contextuales de los estudiantes de policía, quienes a partir de sus historias de vida personal, opiniones, sensaciones, percepciones y puntos de vista permean a sus compañeros que harán del proceso formativo un espacio nutrido de experiencias que generan conocimientos.

En este sentido, Zubiría y Zubiría (1987) plantearon que el desarrollo integral del estudiante debe partir de su realidad cercana, puesto que de nada sirven los conceptos abstractos que no solucionan nada en la realidad contextual de los individuos, por ello, que es necesario privilegiar el “saber hacer” frente al “saber conceptual” para que el estudiante desarrolle sus diferentes dimensiones, entiéndase: física, espiritual, social, cognitiva, comunicativa, estética, emocional y ética. Esto hace que se forjen policías holísticos, capaces de enfrentar y solucionar diferentes tipos de problemáticas.

La didáctica de este modelo presenta alternativas que favorecen los diálogos constructivos, como son las lecturas colectivas, los debates, las mesas de trabajo, los seminarios, entre otras, en las cuales la guía del docente encausa los fines de la actividad y su relación con la asignatura, el diseño curricular, el plan de estudios, el proyecto educativo institucional -PEI-, y finalmente la solución de problemas reales (Escribano y del Valle, 2018), para tal fin el docente dispone de prácticas disruptivas en educación como son: las tecnologías de información y comunicación -TIC-, tecnologías de aprendizaje y conocimiento -TAC-, tecnologías del empoderamiento y la participación -TEP- y las tecnologías de relación, información y la comunicación -TRIC- que, según Ávalos, Arbaiza y Ajenjo (2021), alinean la educación contemporánea con los objetivos de desarrollo sostenible a 2030 (Cepal, 2019).

Para el caso en estudio, la aplicación del modelo pedagógico propuesto se concretó mediante el uso de secuencias didácticas, las cuales son definidas como el conjunto de actividades ordenadas para la consecución de unos objetivos determinados, que resultan de la planificación, aplicación y evaluación, manteniendo un carácter unitario, es decir, cada una de ellas engrana una parte de la temática que conforma el todo (Zabala, 2008).

Tobón, Pimienta y García (2010) definieron las secuencias didácticas como el conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación, que requieren ser animadas juntamente con los estudiantes, y de esta manera contribuir al logro de las competencias fijadas, más que al aprendizaje (memorización) de determinados contenidos.

La utilidad de las actividades de aprendizaje se ha hecho evidente en trabajos como el de Pimienta (2012), en el cual se revisan algunos aspectos relacionados con el enfoque de la educación basada en competencias, adentrándose en las teorías de

diseño educativo y el diseño instruccional, desde donde se enaltece la planificación educativa y se apunta a la mejora de la capacidad cognitiva a partir del aprendizaje secuencial.

En este mismo sentido, Díaz concluyó que:

Las secuencias didácticas, constituyen una posibilidad de trabajar hacia enfoques centrados en el aprendizaje, que permiten al docente pensar desde la situación de los estudiantes, le obligan a analizar tanto las experiencias previas de los mismos, como asumir el reto de articular elementos conceptuales con aspectos de la realidad. (2013a, p. 31)

Teniendo en cuenta lo anterior y alineados al currículo existente en derechos humanos para la formación de patrulleros, las competencias a desarrollar o en su efecto potencializar a través de la aplicación del modelo interestructurante dialogante se describen en la tabla 1 (mediante el uso de secuencias didácticas).

**Tabla 1**  
*Competencias genéricas para desarrollar en los estudiantes*

Competencias genéricas	
Competencia general	<b>Conocimiento policial</b> El estudiante analiza los diversos momentos históricos que han marcado la evolución de los derechos humanos, la importancia de los instrumentos del sistema internacional de protección para la normatividad en el Estado colombiano y sus mecanismos de protección, finalmente, reflexiona sobre la responsabilidad como funcionario encargado de hacer cumplir la ley en el cumplimiento de su misión constitucional de respeto y garantía de los derechos humanos.
Competencia relacional	<b>Desarrollar relaciones</b> Promover la interacción consigo mismo, con la institución y la comunidad de una manera ejemplarizante y transformadora.
Competencia personal	<b>Ser policía</b> Reconocer sus propias capacidades y habilidades, con el fin de alcanzar una mejora continua en la labor policial bajo los parámetros de la ética y transparencia institucional.
Competencia comunitaria	<b>Servir con pasión</b> Evidenciar comportamientos que demuestran actitud de servicio e interés por satisfacer las necesidades de la comunidad, con el fin de fortalecer la credibilidad y confianza hacia la institución.
Competencia cognitiva	<b>Aprender para aportar</b> Aplica y desarrolla de manera continua conocimientos, obteniendo rendimientos evaluables que optimicen el desempeño laboral.
Competencia institucional	<b>Actuar con efectividad</b> Responder de manera efectiva a los nuevos contextos que se presentan, manteniendo la calidad en la prestación del servicio de acuerdo con los requerimientos de la ciudadanía y de la institución.

*Nota.* Datos tomados del procedimiento de diseño o rediseño curricular 2FA-FR-0001 del 06-11-2012. Dirección Nacional de Escuelas -DINAE-.

Por ello, el desarrollo de este estudio se convierte en una oportunidad para enseñar los derechos humanos, a los estudiantes de policía, desde un modelo pe-

pedagógico que permite a los discentes el desarrollo de competencias de una manera integral, cuya retribución se reflejará a futuro en el servicio de policía y el buen trato al ciudadano.

## Metodología

La presente investigación se fundamentó en el paradigma socio-crítico, puesto que su finalidad buscó generar un cambio social, a partir de la educación policial en derechos humanos desde un modelo pedagógico activo mediante el cual los estudiantes desarrollaron competencias que en la práctica del servicio de policía se reflejarán en la transformación de las relaciones entre policías y ciudadanos, dando solución a las problemáticas, sin llegar a omitir o extralimitarse en sus funciones (Alvarado y García, 2008). Se trabajó desde el enfoque cualitativo, toda vez que buscó la comprensión e interpretación de la realidad educativa institucional en derechos humanos, situándose en la perspectiva de los estudiantes, a los que entiende como sujetos reflexivos, sensitivos, emocionales y sociales, desde una visión holística y compleja (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El diseño metodológico fue el estudio de caso, en el que se analizó detalladamente un grupo de estudiantes de policía, con conocimientos previos en derechos humanos, a quienes posteriormente se les impartió contenidos específicos de esta asignatura desde el modelo pedagógico interestructurante-dialogante, mediante el uso de secuencias didácticas.

La aplicación de estudio de caso a esta población permitió comparar los grupos (experimental y control); evaluar la efectividad del modelo pedagógico propuesto (interestructurante-dialogante) frente al modelo tradicional; describir las diferencias significativas intra y entre grupos y comprender los diferentes aspectos que inciden en el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de policía (Martínez, 2006).

## Participantes

La selección de los estudiantes fue no probabilística, a conveniencia, de los 150 discentes que se formaron como técnicos profesionales en Servicio de Policía de la Escuela de Policía Metropolitana de Bogotá -ESMEB-, Compañía Carlos Holguín, se tomó la tercera sección integrada por 45 estudiantes como grupo experimental y 45 discentes de la segunda sección como grupo control.

## Descripción de los instrumentos

Para el diagnóstico inicial y la evaluación final de ambos grupos se utilizó la técnica de medición de competencias denominada *in-basket* en su fase pretest y postest; prueba utilizada en los centros de selección, para determinar las competencias existentes y potenciales de un participante en lo que refiere al cumplimiento de un determinado cargo (Obermann, 2018).

El *in-basket* fue construido por los investigadores, la primera parte corresponde a los datos de identificación: sexo, edad, estado civil, hijos, estrato social y nivel

académico. La segunda parte está conformada por seis (6) situaciones hipotéticas de escenarios reales del servicio de policía, relacionadas con la concepción, defensa y aplicación de los derechos humanos, donde los estudiantes debieron seleccionar una respuesta de un total de cuatro posibilidades en cada caso. Cada situación allí presente evaluó una competencia (general, personal, cognitiva, relacional, comunicativa e institucional).

Este instrumento fue evaluado de dos formas: la primera mediante análisis metacognitivo, donde se estableció la coherencia entre cada situación presentada y su respuesta (clave), tras la eliminación de ambigüedades, se propicia el autoconocimiento, propio de la interpretación racional que hace el lector de cada situación planteada y la autorreflexión. La segunda evaluación se dio a través del criterio de dos pares expertos, quienes evaluaron el grado en que cada situación problemática concuerda con la competencia en análisis (Hernández, Echeverri y Cortés, 2021). Los cinco criterios evaluados fueron: redacción, coherencia, claridad, validez y confiabilidad. Una vez sometido a evaluación de expertos, se realizó un pilotaje con 45 estudiantes de policía, que no pertenecían a ninguno de los grupos a evaluar. Estos no reportaron dificultades en la comprensión de las situaciones problema, como tampoco en las preguntas. El instrumento se encuentra disponible a través de un formulario en la web.

Por otra parte, durante el desarrollo de las secuencias didácticas se usó la técnica de observación, según Martínez (2007), los docentes como investigadores registran mediante diarios de campo los comportamientos y actitudes de los estudiantes hacia la temática en cada una de las seis intervenciones (tabla 2). Para tal fin, se abstraigo e interpretó información organizada de las percepciones, los valores e ideologías que guían la vida de los estudiantes (Calduch, 2019). Actividad que se centró en el registro de comportamientos y actitudes de los estudiantes, la temática y los aportes de sus compañeros, donde se evidenció la apropiación y la modificación a esquemas de pensamiento e interacción social, que dan cuenta del desarrollo de las competencias genéricas demandadas a esta población.

## Procedimiento

Para alcanzar los objetivos planteados en esta investigación se llevaron a cabo cinco fases.

**Fase uno:** identificar los conocimientos previos en derechos humanos que tienen los estudiantes del programa Técnico Profesional en Servicio de Policía a partir de la aplicación de la técnica *in-basket* (pretest).

Aquí se obtuvo información sociodemográfica de los dos grupos (experimental y control) y el diagnóstico inicial de cada competencia a desarrollar; a partir de esta evaluación se planeó la construcción de las secuencias didácticas, haciendo énfasis en las competencias a potencializar.

**Fase dos:** elaborar las secuencias didácticas desde la perspectiva del modelo pedagógico interestructurante dialogante para la educación en derechos humanos a partir de los hallazgos del pretest.

**Tabla 2**

*Observación de la conducta manifiesta y su relación con el desarrollo de la competencia*

Competencia genérica	Conducta manifiesta observada
Cognitiva	Verbalización, conceptualización, argumentación, gesticulación, razonamiento, etc.
Personal	Autorreconocimiento, autoestima, autoconcepto, autoimagen, regulación emocional, adaptabilidad, posturas ante dificultades y retos, etc.
Relacional	Comunicación, interacción, socialización, empatía, construcción de vínculos, respeto a la diversidad, liderazgo, etc.
Institucional	Adopción de la doctrina y cultura institucional a nivel discursivo y conductual, demostración de los principios y puesta en práctica de los valores.
Comunitaria	Adaptación contextual, convivencia, acatamiento de la normatividad, respeto por los derechos humanos, comportamiento prosocial, etc.
General	Conocimientos sobre la historia de los derechos humanos, reconocimiento de los instrumentos para la protección de los derechos humanos a nivel discursivo y comportamental, conocimiento de la normatividad internacional y nacional, reflexiones sobre el actuar policial, etc.

*Nota.* Las observaciones de la conducta manifiesta fueron registradas mediante formato diario de campo y posteriormente analizadas mediante el software MAXQDA versión 2022.

En esta construcción se integró el modelo pedagógico en cada parte de las secuencias didácticas (apertura, desarrollo y cierre) tal y como lo propuso Díaz (2013a), estructura que se ejemplifica a continuación: **secuencia didáctica uno**, el momento de **apertura** planteó una actividad lúdico-pedagógica que además de captar la atención del estudiante busca desde el modelo pedagógico en uso desarrollar las áreas cognitiva, sensitivo emocional y social relacional del estudiante. Acto seguido, durante el **desarrollo** se hizo uso de la didáctica digital con la proyección de dos videos y una presentación en Canva sobre la historia de los derechos humanos y se realiza una actividad de mesa redonda, en la cual se hacen presentes los elementos constitutivos del modelo interestructurante dialogante. Finalmente, en el momento de **cierre** de la secuencia se proyectó un video musical, donde se integran los conceptos a las emociones y se genera el aprendizaje significativo. Una versión electrónica de las secuencias se encuentra disponible a través de Google Sites. La estructura de cada secuencia se muestra en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Estructura de una secuencia didáctica*

Guía para la elaboración de secuencias didácticas	
Nombre del módulo	Se emplea un título llamativo y de amplio reconocimiento que englobe de manera general la temática.
Tema	Especificación de los contenidos a trabajar.
Objetivo de aprendizaje	Establecimiento de metas a alcanzar de manera progresiva.
Apertura	Se realizan actividades que para propiciar el clima de aprendizaje, puede emplearse un juego, una pregunta o cuestionario, un discurso sobre un tema es específico, etc.

Guía para la elaboración de secuencias didácticas	
Desarrollo	Su finalidad se basa en la interacción del estudiante con sus conocimientos previos y la nueva información. La fuente de información puede derivar de una exposición, discusión de una lectura, un video, una película, etc. Aquí es fundamental que el estudiante ponga en evidencia el conocimiento recibido, proponiendo o dando solución a un problema.
Cierre	Se realizan con el fin de lograr una integración de las tareas ejecutadas, permite realizar una síntesis del proceso y el aprendizaje desarrollado. Aquí se busca que el estudiante reelabore la estructura conceptual que tenía al inicio, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de la nueva información.
Recursos y material didáctico	Definición de medios, herramientas y materiales a utilizar durante la secuencia.
Evidencias de aprendizaje	Elementos físicos o virtuales con los que se comprueba la participación y la apropiación del conocimiento.

Nota. Información tomada de Díaz (2013b).

**Fase tres:** enseñar derechos humanos desde la pedagogía interestructurante dialogante, mediante el uso de secuencias didácticas.

En esta fase se materializa el ciclo de enseñanza aprendizaje, en la Escuela de Policía Metropolitana de Bogotá, Compañía Carlos Holguín, tercera sección.

**Fase cuatro:** aplicación técnica *in-basket* (postest), con el fin de verificar el grado de apropiación terminológica, conceptual y de aplicación de las temáticas en derechos humanos impartidas a partir de las secuencias didácticas desde el modelo pedagógico interestructurante dialogante. Prueba aplicada tanto al grupo control como al experimental.

**Fase cinco:** para determinar las diferencias existentes en los estudiantes educados en derechos humanos a partir de los modelos pedagógicos tradicional e interestructurante dialogante se aplicó a los resultados postest, la prueba “t” de Student, para determinar si existen diferencias significativas entre grupos.

Ahora bien, la información derivada de la técnica de observación, registrada en los diarios de campo, se analizó de forma deductiva, mediante el *software* MAXQDA versión 2022, estableciendo categorías, subcategorías y códigos para cada competencia.

## Resultados

En la tabla 4 se presentan las características sociodemográficas de los grupos experimental y control.

En la presente investigación no participaron mujeres, puesto que al momento de realizar el estudio, solo se encontraba en formación personal masculino. Los estudiantes que participaron en la investigación tenían edades comprendidas entre los 18 y 30 años, en su mayoría solteros y sin hijos. Más del 80% de los participantes procedían de un hogar de estrato social bajo; en cuanto al nivel de formación, la mayoría son bachilleres y técnicos.

**Tabla 4**  
Características sociodemográficas de la población

Sociodemografía					
Grupo experimental (tercera sección)			Grupo control (segunda sección)		
Características	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (porcentaje)	Características	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (porcentaje)
<b>Sexo</b>			<b>Sexo</b>		
Hombre	45	100	Hombre	45	100
<b>Edad</b>			<b>Edad</b>		
18 a 20 años	9	20	18 a 20 años		
20 a 25 años	35	78	20 a 25 años	43	96
25 a 30 años	1	2	25 a 30 años	2	4
<b>Estado civil</b>			<b>Estado civil</b>		
Soltero	43	96	Soltero	41	91
Casado	2	4	Casado	4	9
<b>Hijos</b>			<b>Hijos</b>		
Sin hijos	44	98	Sin hijos	35	78
Con hijos	1	2	Con hijos	10	22
<b>Estrato social</b>			<b>Estrato social</b>		
1 Bajo bajo	14	31	1 Bajo bajo	25	56
2 Bajo	23	51	2 Bajo	15	33
3 Medio bajo	5	11	3 Medio bajo	5	11
4 Medio	2	5	4 Medio		
5 Medio alto	1	2	5 Medio alto		
<b>Nivel Académico</b>			<b>Nivel Académico</b>		
Bachiller	26	58	Bachiller	16	36
Técnico	17	38	Técnico	23	51
Tecnólogo	1	2	Tecnólogo	5	11
Profesional	1	2	Profesional	1	2

Nota. Datos recolectados a través del pretest.

## Resultados pretest

En la tabla 5 se presentan los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica pretest, por cada una de las competencias en estudio.

Los resultados respecto a la competencia general evidenciaron que en ambos grupos hay escasos conocimientos específicos relacionados con los derechos humanos; ambos grupos desconocen los instrumentos del sistema internacional de protección de derechos humanos, la normatividad en el Estado colombiano y sus mecanismos de protección.

En cuanto a la competencia relacional, se observó una inclinación al bien personal, que concede al distractor una carga amplia en el número de respuestas, desestimando la clave, esta última centrada en la coherencia que debe existir entre pensamientos, sentimientos y acciones como característica esencial en las interac-

ciones de un policía, tanto en el grupo experimental como en el grupo control el comportamiento fue similar y presenta un sesgo de respuesta.

**Tabla 5**

*Resultados de medición pretest, grupo experimental vs. grupo control*

Resultados (in-basket) fase pretest					
Grupo experimental (tercera sección)			Grupo control (segunda sección)		
Categorías	Respuestas acertadas	Respuestas erróneas	Categorías	Respuestas acertadas	Respuestas erróneas
General	2 (4%)	43 (96%)	General	3 (7%)	42 (93%)
Relacional	28 (62%)	17 (38%)	Relacional	30 (67%)	15 (33%)
Personal	11 (24%)	34 (76%)	Personal	15 (33%)	30 (67%)
Comunitaria	30 (67%)	15 (33%)	Comunitaria	28 (62%)	17 (38%)
Cognitiva	43 (96%)	2 (4%)	Cognitiva	43 (96%)	2 (4%)
Institucional	19 (42%)	26 (58%)	Institucional	17 (38%)	28 (62%)

*Nota.* Se presenta la información numérica y porcentual de aciertos y desaciertos en ambos grupos.

Ahora bien, los resultados obtenidos en la competencia personal reflejaron que los evaluados mantienen un pensamiento individual, fundamentado en los intereses propios y no en beneficiar a la comunidad, lo que limita sus capacidades de aporte a la misionalidad institucional, hubo mejores resultados el grupo control.

Respecto a la competencia comunitaria, las respuestas dadas por la mayoría de los participantes son coherentes con lo evaluado en la competencia personal, algunos se enfocan en lo mediático al desestimar el nuevo enfoque de transformación institucional centrado en la satisfacción de necesidades en temas de convivencia y seguridad humana, este comportamiento es similar en los dos grupos evaluados.

La cognitiva fue la competencia en la cual ambos grupos obtuvieron los mejores resultados, hubo uniformidad en las respuestas, lo que demuestra que los estudiantes poseen conocimientos previos respecto a la temática evaluada.

Para finalizar, los resultados de la competencia institucional revelaron respuestas divididas por parte de los participantes, por tal razón, es necesario contextualizar el impacto causado y sus repercusiones supraordinales, a partir de la situación problema planteada, con el fin de establecer niveles de responsabilidad.

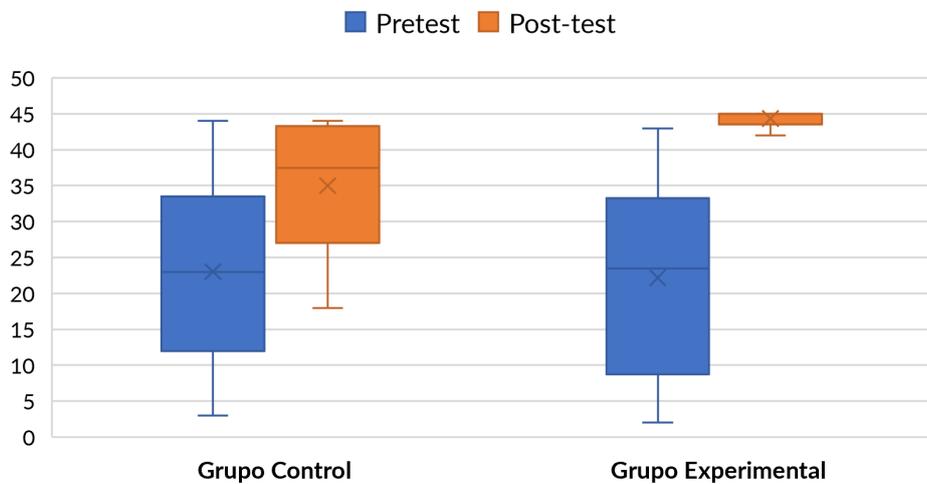
Teniendo en cuenta los resultados obtenidos por ambos grupos en la medición pretest, se evidenció que no existen diferencias significativas entre los mismos.

## Resultados posttest

Una vez finalizada la formación en derechos humanos, se procedió a realizar la aplicación de la prueba posttest, donde se mantuvo el mismo número de participantes tanto en el grupo experimental (45 estudiantes de policía) como en el grupo control. Con el fin de mostrar gráficamente la conducta de entrada y el avance obtenido por cada uno de los grupos se creó un gráfico de cajas y bigotes, con los datos obtenidos en las fases pretest y posttest, como se muestra en la figura 1.

**Figura 1**

Conducta de entrada y avance de los grupos control y experimental



Nota. Elaboración propia.

En la figura 1 hay una notable diferencia entre los estudiantes de policía educados mediante el modelo pedagógico tradicional (grupo control) y aquellos que lo hicieron a través del modelo pedagógico interestructurante dialogante, estos últimos alcanzaron valores mayormente homogéneos en su dispersión y estuvieron concentrados en un rango de 42 y 45 puntos. El grupo control tuvo una mayor dispersión entre sus datos (rango 27 a 44 puntos).

Teniendo como precedente el interés de la investigación es necesario establecer una prueba que permita brindar una confirmación de acuerdo con lo evidenciado en la figura 1 por ello se usó la prueba t de students. Caballero y Cruz (2019) la usaron para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medidas; desde este principio se establecieron las siguientes hipótesis:

$H_0$ : no existen diferencias entre los educados con el modelo pedagógico tradicional y el modelo pedagógico interestructurante dialogante.

$H_1$ : existen diferencias entre los educados con el modelo pedagógico tradicional y el modelo pedagógico interestructurante dialogante.

Para verificar esta hipótesis se propuso como requisito un nivel de significancia del 95 %, esto implicó que el error fuera de un  $\alpha=0,05$ . Se empleó Microsoft Excel versión 2019 y su paquete “análisis de datos” para el análisis de los datos.

**Tabla 6**  
*Resultados prueba t de student*

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales		
	Tradicional	Interestructurante dialogante
Media	35	44,33
Varianza	95,2	1,47
Desviación estándar	9,75	1,21
Observaciones	6	6
Varianza agrupada	48,33	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	10	
Estadístico t	-2,33	
P(T<=t) una cola	0,02	
Valor crítico de t (una cola)	1,81	
P(T<=t) dos colas	0,04	
Valor crítico de t (dos colas)	2,23	

Nota. Elaboración propia.

Al comparar el  $p$  valor de la prueba (0,04) con respecto a  $\alpha=0,05$  se puede afirmar que si existe diferencias entre los dos tipos de metodología, esto es un buen indicio que precede el trabajo realizado en esta investigación, por tanto, el modelo interestructurante dialogante tiene un realce diferencial en la enseñanza, al revisar sus medias y desviación estándar, se encontró valores en media a favor de la metodología propuesta en aproximadamente 10 puntos y en relación a la desviación estándar se presenta mayor homogeneidad en los datos en 1,21 puntos.

**Tabla 7**  
*Resultados de medición posttest, grupo experimental vs. grupo control*

Resultados (in-basket) fase posttest					
Grupo experimental (tercera sección)			Grupo control (segunda sección)		
Categoría	Respuestas acertadas	Respuestas erróneas	Competencias	Respuestas acertadas	Respuestas erróneas
General	42 (93%)	3 (7%)	General	18 (40%)	27 (60%)
Relacional	45 (100%)	0 (0%)	Relacional	35 (78%)	10 (22%)
Personal	44 (98%)	1 (2%)	Personal	29 (64%)	16 (36%)
Comunitaria	45 (100%)	0 (0%)	Comunitaria	43 (96%)	2 (4%)
Cognitiva	45 (100%)	0 (0%)	Cognitiva	42 (93%)	3 (7%)
Institucional	45 (100%)	0 (0%)	Institucional	42 (93%)	3 (7%)

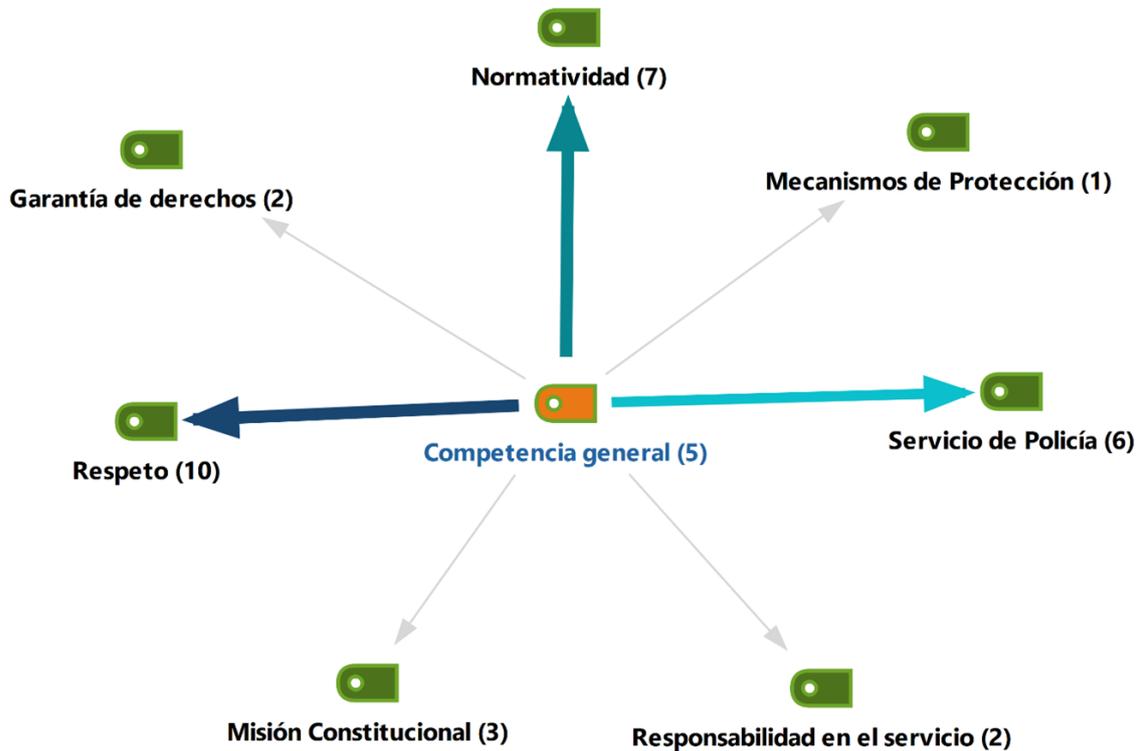
Nota. Elaboración propia.

A continuación, se presenta el análisis de resultados de la medición posttest por categoría en cada una de las competencias evaluadas.

### Competencia general

Frente a esta capacidad, los estudiantes del grupo experimental pasaron de un 4 % (evaluación diagnóstica) de eficacia a un 93 % (evaluación final), lo que muestra un avance del 89 %; el grupo control inició con un 7 % y alcanzó un 40 % de rendimiento.

Figura 2  
Resultados competencia general



Nota. La interpretación de la gráfica se debe hacer del centro hacia afuera, siguiendo las manecillas de reloj, la categoría evaluada está al centro, las subcategorías se ubican hacia la periferia y su representatividad está dada en el grosor del vector de unión, los números entre paréntesis indican la cantidad de códigos procesados por el software MAXQDA, que integran cada categoría y subcategoría.

En las actividades realizadas para el desarrollo de esta competencia se evidenció que los estudiantes se apropiaron de los conceptos y las definiciones generales relacionados con los derechos humanos, de igual manera, reconocieron que la negligencia y omisión en el servicio de policía generan graves consecuencias al funcionario público. En la práctica reconocieron los mecanismos de protección ciudadana como instrumentos jurídicos idóneos para proclamar, proteger o restituir los derechos fundamentales de una persona.

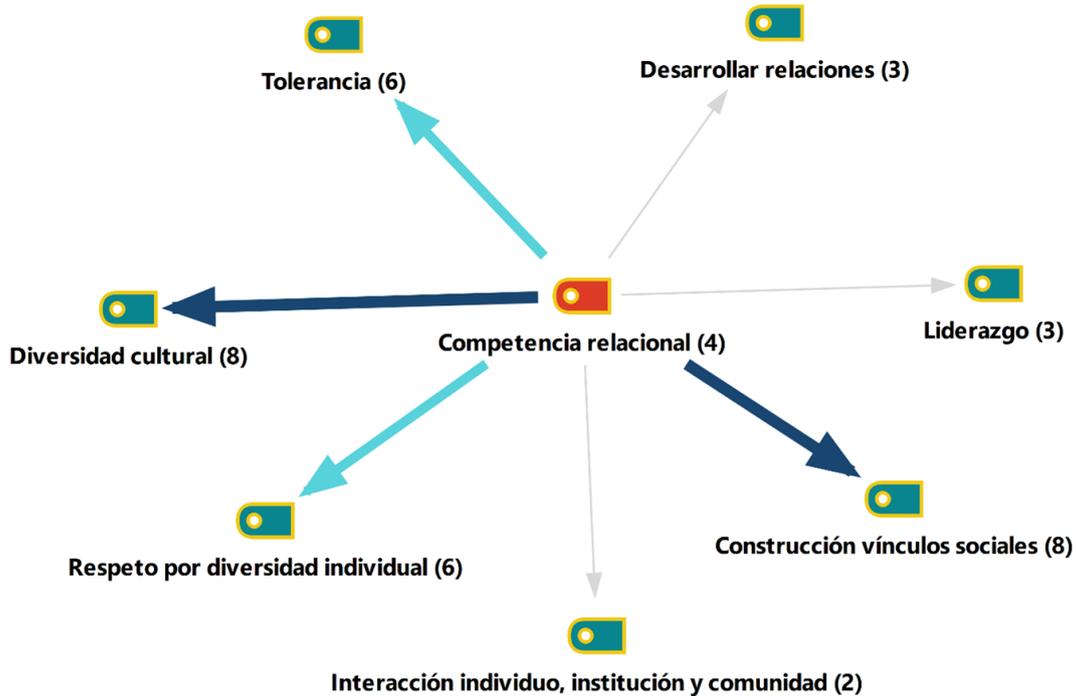
En los participantes evaluados se percibe vocación de servicio, demostrada mediante el liderazgo y actitud dispuesta. Reconocen víctimas y victimarios y brindan un trato respetuoso a ambos, por su condición humana. Durante las actividades lúdico-pedagógicas que involucraban vulneración de derechos humanos por parte de algunos policías en contextos nacionales e internacionales, los estudiantes mostraron sentimientos como enojo, tristeza y desesperanza, conductas que son identificadas mediante la observación (tabla 2). A través de su conducta y discurso, los participantes demostraron que el fin primordial de la misionalidad institucional es trabajar por las personas más vulnerables en contextos sociales diversos.

## Competencia relacional

En esta competencia el grupo experimental pasó de un 62 % (evaluación diagnóstica) de eficacia al 100 % (evaluación final), lo que evidencia un avance del 38%; el grupo control inició con un 67 % y alcanzó un 78 % de rendimiento.

**Figura 3**

*Resultados competencia relacional*



Nota. Elaboración propia.

La construcción de vínculos sociales fue uno de los ítems más puntuados, comportamiento que se observó en las relaciones que los estudiantes tenían entre sí y con los docentes al momento de expresar sus pensamientos, sentimientos y emociones.

Otro factor fundamental fue el respeto que los discentes demostraron frente a las diferencias individuales, grupales y culturales, valor que se reflejó en las interacciones que tenían con sus compañeros pertenecientes a diferentes regiones y etnias del país, manifestando con su comportamiento y discurso un rechazo absoluto hacia la violencia racial. En los diálogos y prácticas se evidenciaron cambios de paradigmas y erradicación de estereotipos. En el desarrollo de los ejercicios pedagógicos, los educandos manifestaron conductas prosociales, demostradas en situaciones en las que tenían que ayudar algún compañero frente a problemas que suelen presentarse en la cotidianidad con el ciudadano.

## Competencia personal

Frente a esta competencia, los estudiantes del grupo experimental pasaron de un 24 % (evaluación diagnóstica) de eficacia a un 98 % (evaluación final), que revela un avance del 74 %; el grupo control inició con un 33 % y alcanzó un 64 % de rendimiento.

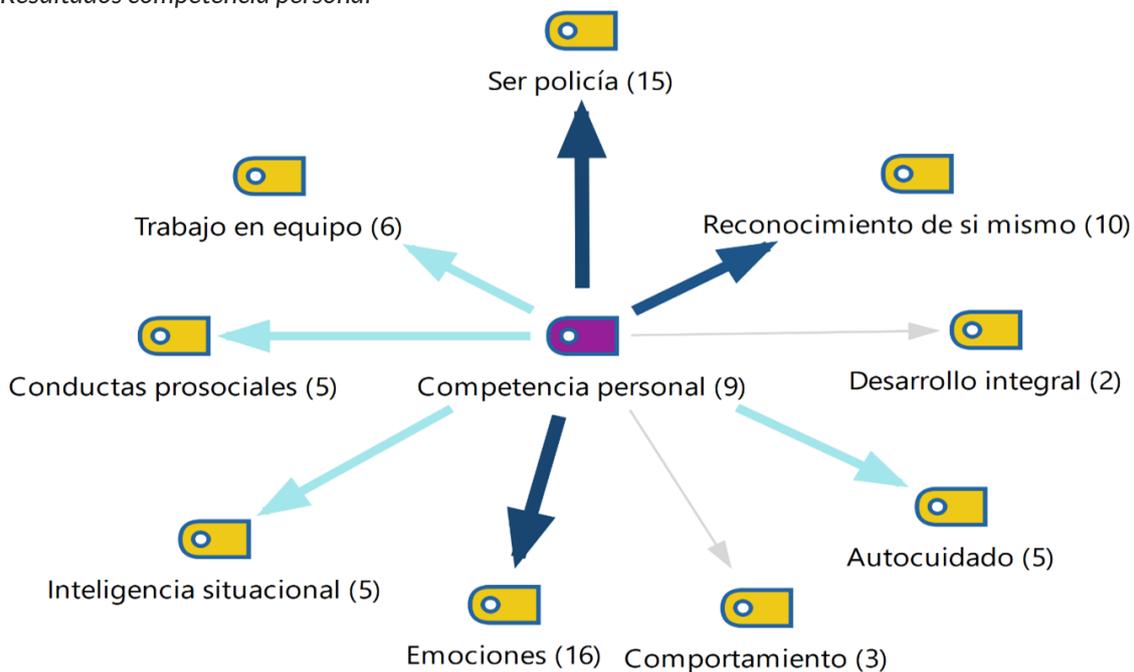
Al analizar el contenido de cada uno de los códigos se estableció que los estudiantes tienen un autoconcepto y una autoimagen arraigada de sí mismos, lo cual se refleja en expresiones emocionales positivas. De igual manera, demostraron un alto nivel de tolerancia a la crítica, reconocimiento del error, aceptación de historia de vida propia y de terceros, habilidades para la resolución de conflictos, entre otros

comportamientos propios del desarrollo integral del ser humano. Los participantes también desarrollaron su inteligencia emocional, demostrada a través de habilidades sociales, entre las cuales se destaca la empatía por sus compañeros y por las víctimas de los diferentes tipos de violencia socializados en clase.

Por otra parte, era evidente el uso de la inteligencia situacional en la intervención a conflictos o problemas sociales hipotéticos, demostrando con su conducta que cuentan con los recursos cognitivos, emocionales y relacionales para brindar un excelente servicio de policía.

**Figura 4**

*Resultados competencia personal*



Nota. Elaboración propia.

## Competencia comunitaria

En esta competencia, el grupo experimental pasó de un 67 % (evaluación diagnóstica) de eficacia a un 100 % (evaluación final), lo que muestra un avance del 33 %; el grupo control inició con un 62 % y alcanzó un 96 % de rendimiento.

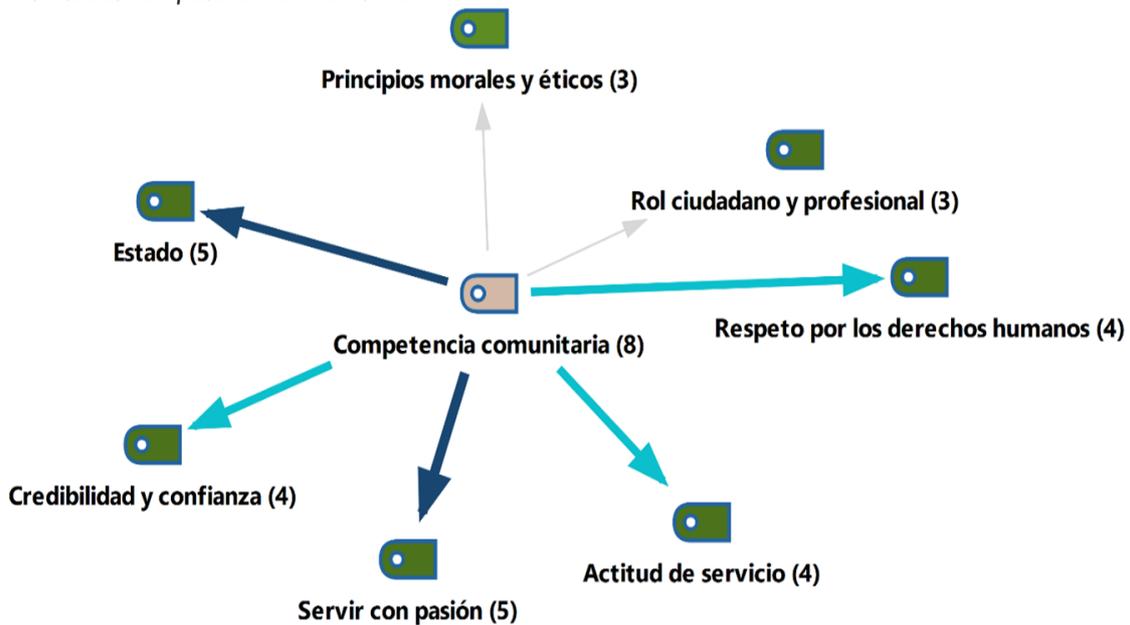
Aquí se destaca la disposición que se percibe en cada estudiante de servir a la nación. En ellos se evidencian comportamientos prosociales y altruistas, la disposición a ayudar al prójimo y a generar ambientes de credibilidad y confianza frente al ciudadano.

Los estudiantes en su discurso argumentaron que guían su actuar en los principios y valores fundamentados en el seno del hogar y reforzados en la escuela de policía, al alinear estos a la normatividad vigente y teniendo como referente el respeto por los derechos humanos. De acuerdo con el análisis de información, los participantes priorizan la garantía del derecho a la vida, como eje fundamental para el desarrollo de los otros derechos. También reconocieron que el servicio de policía

debe fundamentarse en el respeto por los derechos humanos de todas las personas sin ningún tipo de discriminación por cuestiones de raza, género, pensamiento, creencia, condición social u otra circunstancia.

Figura 5

Resultados competencia comunitaria



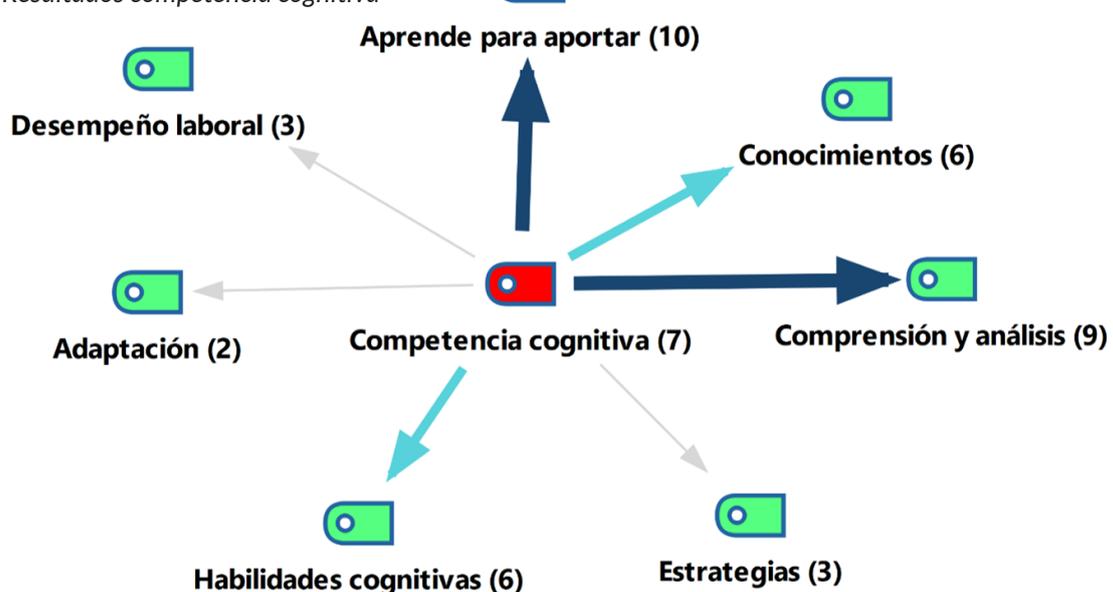
Nota. Elaboración propia.

## Competencia cognitiva

Frente a esta capacidad, los estudiantes del grupo experimental pasaron de un 96 % (evaluación diagnóstica) de eficacia al 100 % (evaluación final), lo que muestra un avance del 4%; el grupo control inició con un 96 % y disminuyó en un 3 % su rendimiento.

Figura 6

Resultados competencia cognitiva



Nota. Elaboración propia.

Aquí se resaltan los conocimientos previos que los estudiantes tenían frente a las diferentes temáticas vistas a través de las secuencias didácticas, con las cuales se logró reforzar esos pilares para educar policías a través del modelo interestructurante dialogante. Este modelo permite integrar la cognición con la emoción para establecer relaciones.

Frente a esta competencia, se destaca la disposición de los participantes para aprender y el interés mostrado en el desarrollo de las diferentes actividades, siendo protagonistas y autores de su proceso formativo.

En el discurso se evidenció el afianzamiento y manejo conceptual adquirido por los estudiantes. También sobresalieron capacidades intelectuales concretas, tales como la previsión, planificación y la evaluación, las cuales son necesarias para la construcción del perfil policial y su adaptación a la cultura organizacional.

Aquí se resaltan los conocimientos previos que los estudiantes tenían frente a las diferentes temáticas vistas a través de las secuencias didácticas, con las cuales se logró reforzar esos pilares para educar policías a través del modelo interestructurante dialogante. Este modelo permite integrar la cognición con la emoción para establecer relaciones.

Frente a esta competencia, se destaca la disposición de los participantes para aprender y el interés mostrado en el desarrollo de las diferentes actividades, siendo protagonistas y autores de su proceso formativo.

En el discurso se evidenció el afianzamiento y manejo conceptual adquirido por los estudiantes. También sobresalieron capacidades intelectuales concretas, tales como la previsión, planificación y la evaluación, las cuales son necesarias para la construcción del perfil policial y su adaptación a la cultura organizacional.

## **Competencia institucional**

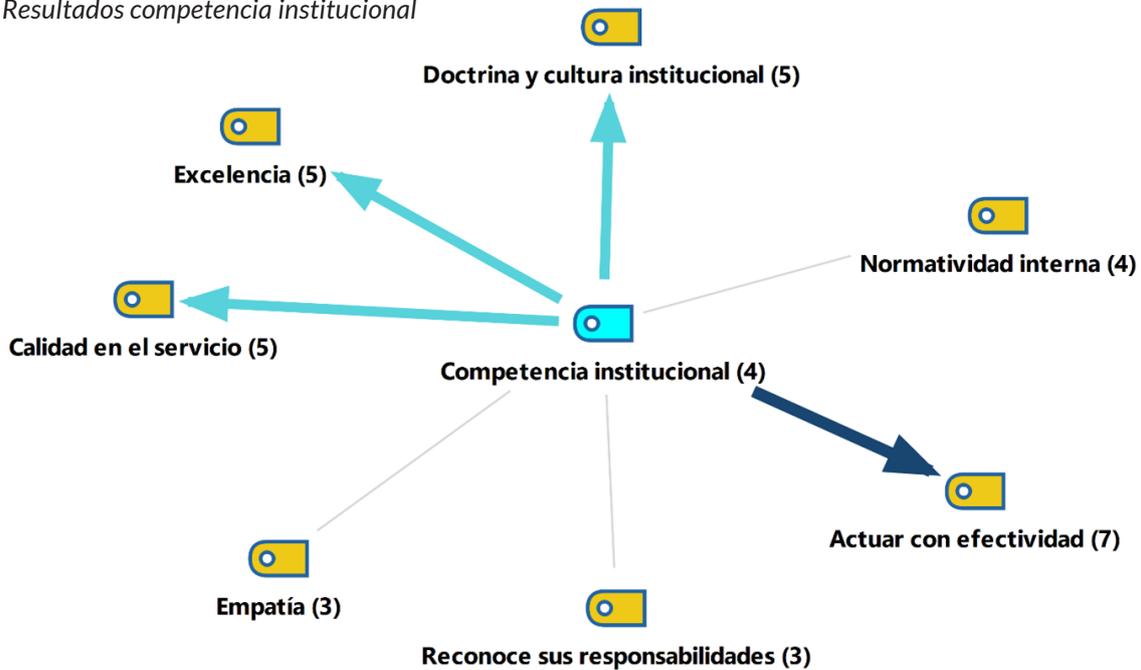
En esta competencia, el grupo experimental pasó de un 42 % (evaluación diagnóstica) de eficacia a un 100 % (evaluación final), lo que evidencia un avance del 58 %; el grupo control inició con un 38 % y alcanzó un 93 % de rendimiento.

En esta categoría, los estudiantes reconocieron la Constitución Política de Colombia de 1991 y el bloque de constitucionalidad como fundamento normativo para el buen actuar en el servicio de policía. De igual manera, lograron conocer y apropiarse de los procesos y procedimientos para la atención a poblaciones vulnerables, así como la normatividad institucional para el servicio en manifestaciones sociales, control de disturbios y atención a casos de policía. Los estudiantes deducen que actuar con efectividad es aplicar los principios de necesidad, proporcionalidad, legalidad, racionalidad y temporalidad en caso de que se tenga que usar la fuerza. De igual manera, reconocen la responsabilidad que trae consigo las actuaciones incorrectas y verbalizan que estas se pueden materializar en tres ámbitos del derecho como lo son lo penal, administrativo y disciplinario.

Por último, tienen claro que la empatía es la habilidad social que permite construir lazos de amistad con sus compañeros de trabajo, al igual que con el ciudadano y expresan que esta valiosa herramienta les permite conocer los contextos y sus realidades, para así crear estrategias de intervención encaminadas a mejorar la convivencia y seguridad ciudadana.

**Figura 7**

*Resultados competencia institucional*



Nota. Elaboración propia.

## Discusión

La educación en Colombia en los últimos años ha presentado avances significativos en cuanto a calidad y cobertura como: el uso de diferentes tecnologías para la educación y la creación de entornos incluyentes desde modelos pedagógicos constructivistas encaminados a optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje, pero no se debe desconocer que la pedagogía tradicional aún continúa predominando en algunos entornos educativos, fundamentada en el conductismo, donde el estudiante ejerce un papel pasivo y el docente es el protagonista en el aula (Galván y Siado, 2021).

Buscando romper con estos esquemas de enseñanza se implementó el modelo pedagógico interestructurante dialogante, concretado en el uso de secuencias didácticas, en una sección de estudiantes de la Escuela de Policía Metropolitana de Bogotá, obteniendo resultados significativos gracias a los elementos pedagógicos y didácticos que permitieron convertir el aula en un escenario de discusiones constructivas para la elicitación de nuevos aprendizajes cognitivos, emocionales, comunicativos y prácticos (Carrera y Marín, 2011), ya que de esta manera se integraron el ser, el saber y el saber hacer, términos propuestos en el informe “Educación: un tesoro para descubrir” de Jacques Delors para la Unesco.

Desde esta perspectiva, y una vez analizados los resultados obtenidos de la implementación del modelo interestructurante dialogante, se evidencia la efectivi-

dad de este modelo en el desarrollo de las competencias requeridas para el ejercicio de la función policial, toda vez que permitió fusionar lo cognitivo con lo emocional, viéndose reflejado en el discurso, la argumentación, comunicación y relación entre pares y el docente, competencias que en la práctica dejaron en evidencia ese ser humano íntegro con capacidades desarrolladas para garantizar el respeto de los derechos humanos de colombianos y transeúntes.

Así las cosas, la pedagogía implementada impactó en los estudiantes, en su papel activo ejercido dentro del aula y su involucramiento auténtico en el proceso de aprendizaje; resultados que concuerdan con los obtenidos por Aguirre (2020) en el diseño de una clase multimedia, donde colocó en práctica el mismo modelo pedagógico.

Por otra parte, Villegas (2017) implementó este modelo pedagógico en el programa de ingeniería ambiental de la Unidad Central del Valle del Cauca, obteniendo como resultado, que la pedagogía interestructurante dialogante facilitó un modelo curricular integrador, un prototipo del quehacer investigativo y un modelo de evaluación formativa, donde se trabaja más por procesos que por contenidos, lo que aportaría a la formación policial una estructura evaluativa diferencial enfocada en el desarrollo de competencias. De la misma manera, Martínez (2015) aplicó este modelo pedagógico en niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados al margen de la ley. Lo anterior, con el fin de resignificar las representaciones sociales de adaptabilidad y permanencia de esta población, obteniendo como resultado que ellos articularon el conocimiento hacia adecuadas formas de inclusión y convivencia.

Los resultados encontrados en este estudio también concuerdan con los hallados por Flórez y Forero (2018), quienes evidenciaron en la práctica que el uso del modelo interestructurante dialogante conllevó una mejora significativa en el aprendizaje de los estudiantes de la etnia Wayuu, al posibilitar una reestructuración de ideas y la manera en que edifican el conocimiento, lo que es una ventaja formativa cuando de educar policías se habla, puesto que al ser una institución multicultural y pluriétnica debe estar en capacidad de entender las cosmovisiones de las diferentes culturas.

## Conclusiones y recomendaciones

Tras los resultados obtenidos en la presente investigación se ponen en evidencia las necesidades de cambio que demanda la educación policial, ya que es necesario evolucionar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de proveer a la sociedad policías profesionales formados integralmente.

La implementación de un modelo pedagógico constructivista, concretado a partir de secuencias didácticas, demostró su efectividad en el desarrollo integral de competencias, ya que fortaleció la esfera cognitiva de los educandos y reforzó las áreas sensitivo-emocional, y social-relacional, proveyendo la integralidad formativa, con la que se cierran las brechas que por años ha dejado la pedagogía tradicional en la educación policial.

De otro lado, humanizar al ser humano, en tiempos de avance tecnológico, intereses económicos, diferencias políticas, sociales y culturales, requiere del en-

tendimiento y respeto de la diversidad en todas sus formas y es precisamente esto lo que se logró con la implementación del modelo interestructurante dialogante en la formación de estudiantes de policía, quienes, a partir de la dialógica, construyeron conocimiento para la garantía y respeto de los derechos humanos.

La efectividad de este modelo no hubiese sido posible sin la recursividad, compromiso y dedicación de los docentes para llevarlo a la práctica; pues de nada sirve la teoría sin una adecuada articulación con la didáctica, toda vez que es a través de esta última que se materializa el ciclo de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se concluye que este estudio de caso sirve de base para la apropiación de prácticas andragógicas constructivistas aplicables no solo a la formación policial, sino a ámbitos académicos de diferente índole, como se demostró en la discusión del presente artículo, donde diferentes investigadores han aplicado el modelo interestructurante dialogante en diferentes poblaciones y campos disciplinares, obteniendo resultados similares a los encontrados en este estudio.

Como limitación se identificó la falta de recursos físicos y tecnológicos, lo que incidió en los tiempos de ejecución de algunas de las secuencias didácticas que requerían disposición de los puestos de trabajo en formas diferentes a las tradicionales (filas), además del uso de computadores portátiles con conexión a internet, sistemas de audio y video, insonorización o atenuación de luces y puntos de conexión eléctrica (tomacorrientes) en el aula, entre otros.

Para futuras investigaciones se recomienda realizar análisis comparativos sobre la formación policial desde una perspectiva de género, donde se logre identificar si existen o no brechas en la educación que reciben mujeres y hombres que se van a dedicar a la profesión policial.

Así mismo, se deben referenciar prácticas exitosas en andragogía, utilizadas en la actualidad en instituciones de educación superior, que puedan ser replicadas en la población policial, y le permitan a los estudiantes integrarse a la sociedad del conocimiento e interactuar con grupos poblacionales diversos. Lo anterior con el fin de ampliar además del relacionamiento social, la visión del policía frente a las diferencias, permitiéndole estrechar vínculos con la sociedad a la que sirve.

## Referencias

- Aguirre, L. (2020). *La pedagogía interestructurante dialogante y el modelo de aula invertida: en el diseño de una clase multimedia realizada para y por centennials del colegio Gimnasio Moderno*. [Trabajo de grado, Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/31611>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico. *Revista Universitaria de Investigación*, 9, (2), 187-202. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Aparicio, J. (2018). *La ideología de la Ponal de Colombia en los años 60 y 70*. Ponal.

- Arévalo, L. y Cardozo, D. (2019). *Análisis del impacto de la gestión académica del programa de formación Técnico Profesional en Servicio de Policía. Ajustes educativos para lograr una actividad de policía efectiva*. [Trabajo de grado, Maestría en Educación, Universidad de la Sabana].
- Ávalos, C., Arbaiza, N. y Ajenjo, P. (2021). Calidad educativa y nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje: retos, necesidades y oportunidades para una visión disruptiva de la profesión docente. *Innovaciones Educativas*, 23(35), 117-130. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3477>
- Azofeifa, J. (2017). Evolución conceptual e importancia de la andragogía para la optimización del alcance de los programas y proyectos académicos universitarios de desarrollo rural. *Educare*, 21, (1), 458-473. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.23>
- Barraks, C. (2010). *U.S. Army War College. Strategic Leadership Primer* (3.<sup>a</sup> ed.). United States Army War College. <https://publications.armywarcollege.edu/pubs/3516.pdf>
- Caballero, E. y Cruz, A. (2019). *Actitudes hacia la lectura y su relación con logros de aprendizaje en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Emblemática "Zoila Amoretti de Odría"*. [Trabajo de grado, Licenciatura en Educación Primaria, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión].
- Calduch, R. (2019). *Métodos y técnicas de investigación en relaciones internacionales*. [Trabajo de grado, Doctorado en Relaciones Internacionales, Universidad Complutense].
- Carrera, C. y Marín, R. (2011). Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11, (1), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i1.10183>
- Cepal (2019). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Congreso de Colombia (1993, 12 de agosto). Ley 62 de 1993. Por la cual se expiden normas sobre la Ponal. *Diario Oficial*, (40987). [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=6943](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=6943)
- Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 218 [Capítulo 7] (2.<sup>a</sup> ed.). Legis.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Díaz, Á. (2013a). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Autónoma Nacional de México [UNAM]. <http://envia3.xoc.uam.mx/envia-2-7/>

beta/uploads/recursos/xYYzPtXmGJ7hZ9Ze\_Guia\_secuencias\_didacticas\_Angel\_Diaz.pdf

- Díaz, Á. (2013b). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17 (3) 11-33. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, (2), 1-13. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pd=S160740412003000200011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pd=S160740412003000200011)
- Escribano, A. y del Valle, Á. (2018). *El aprendizaje basado en problemas (ABP). Una propuesta metodológica en educación superior*. Narcea, S.A. Ediciones.
- Flórez, N. y Forero, A. (2018). *Transformación de las prácticas de aula a partir de la implementación del modelo la pedagogía dialogante en la Institución Agrícola Educativa Rural N.º 12 del corregimiento de Carraipía la Guajira*. [Trabajo de Grado. Maestría en Pedagogía, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/35248?show=full>
- Galván, A. y Siado, E. (2021). Educación tradicional: un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Cienciametría*, 7 (12), 962- 975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- Hernández, A., Echeverri, A. y Cortés, L. (2021). Factores motivacionales que inciden en la elección de la carrera policial como patrullero de la Policía Nacional de Colombia. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 14(1), 18-27. <https://doi.org/10.22335/rlct.v14i1.1519>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc GrawHill.
- Loeng, S. (2013). Eugen Rosenstock-Huessy an andragogical. *Studies in Continuing Education*, 35 (2) 241-253. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.749850>
- Martínez, C. (2015). *Convivencia dialogante, una propuesta pedagógica de inclusión y permanencia para los niños, niñas y adolescentes desvinculados de los grupos armados al margen de la ley*. [Tesis de Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/5265>
- Martínez, J. (2006). *Ensayo sobre la investigación de los delitos menores por los cuerpos de policía local*. Valencia. Generalitat Valenciana.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4 (80), 73-80.

- Ministerio de Defensa (2021). *Política de educación para la fuerza pública 2021-2026*. Bogotá. Mindefensa.
- Obermann, C. (2018). *Assessment Center*. Springer Gabler.
- Observatorio del Direccionamiento del Talento Humano (2021). *Policías capturados vigencia 2019-2021*. Ponal.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Pearson
- Policía Nacional de Colombia -PONAL. (2007). *Proyecto educativo institucional*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Policía Nacional de Colombia -PONAL. (2013). *Potenciación del conocimiento y formación policial*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Policía Nacional de Colombia -PONAL. (2019). Resolución N.º 03948 del 17/09/2019 “Por la cual se expide el Manual del sistema de gestión integral de la Ponal y se deroga una resolución”. <https://www.policia.gov.co/normatividad-politicas/politica-calidad>
- Serrano, O. (2021). Estructura curricular para la formación inicial de policías de base en Colombia, análisis del programa técnico profesional en servicio de policía [Trabajo de grado, Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de la Salle]. [https://ciencia.lasalle.edu.co/doct\\_educacion\\_sociedad/56](https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/56)
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencia didácticas-aprendizaje y evaluación de competencias*. Prentice Hall.
- Villegas, L. (2017). Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería [ACOFI]. <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/464>
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó
- Zubiría, J. (2002). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Géminis.
- Zubiría, M. y Zubiría, J. (1987). *Fundamentos de pedagogía conceptual, una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar*. Plaza & James Editores.