



Revista Perspectivas en Inteligencia

(Revista Científica en Ciencias Sociales e Interdisciplinaria)

Volumen 17, Número 26, enero - diciembre de 2025

ISSN: 2145-194X (impreso), 2745-1690 (en línea)

Página Web: <https://revistascedoc.com/index.php/pei>

Bogotá D.C., Colombia

Metodología para la actualización de programas académicos en inteligencia de la Policía Nacional de Colombia

Autores

Luisa Fernanda Pedraza-Uribe

<https://orcid.org/0000-0002-9332-4922>

✉ luisa.pedraza2366@correo.policia.gov.co

Policía Nacional de Colombia

Artur Oswaldo Villamizar-Moreno

<https://orcid.org/0000-0002-4493-3166>

✉ arturo.villamizar2211@correo.policia.gov.co

Policía Nacional de Colombia

Citación APA: Pedraza-Uribe, L. F. y Villamizar-Moreno, A. O. (2025). Metodología para la actualización de programas académicos en inteligencia de la Policía Nacional de Colombia. *Perspectivas en Inteligencia*, 17(26), 161-179.

<http://doi.org/10.47961/2145194X.793>

Publicado en línea: 2025



Los artículos publicados por la Revista Científica Perspectivas en Inteligencia son de acceso abierto bajo una licencia **Creative Commons: Atribución - No Comercial – Sin Derivados**.

Para enviar un artículo:

<https://revistascedoc.com/index.php/pei/about/submissions>



*Esta página queda
intencionalmente
en blanco*

Metodología para la actualización de programas académicos en inteligencia de la Policía Nacional de Colombia¹

Methodology for the updating of academic programs in intelligence in the National Police of Colombia

Luisa Fernanda Pedraza-Uribe¹ y Artur Oswaldo Villamizar-Moreno^{2*}

(1) Policía Nacional de Colombia, Bogotá, D. C., Colombia,

✉ luisa.pedraza2366@correo.policia.gov.co

(2) Policía Nacional de Colombia, Bogotá, D. C., Colombia,

✉ arturo.villamizar2211@correo.policia.gov.co

** Autor a quien se dirige la correspondencia*

Resumen

La profesión policial requiere actualizarse para atender los cambios, y los policías deben adaptarse para lograr una actuación acorde; para lograr esto, existen espacios de formación, capacitación y entrenamiento liderados por la Dirección de Educación Policial. Este artículo propone una metodología para la actualización de programas académicos de la Policía Nacional de Colombia desde el ámbito de inteligencia. La metodología es de tipo cualitativo; se diseñó con base en el modelo de innovación de Kline y Rosenberg en tres fases: la primera, documental, para establecer las necesidades de capacitación y competencias de la enseñanza policial, así como las buenas prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas existentes y disponibles. La segunda, empírica, en la que se realizó la recolección de información sobre las necesidades de capacitación desde la perspectiva laboral, y la tercera, de validación y diseño, en la que se construyó la metodología para la actualización de programas académicos en la Policía Nacional de Colombia. Dentro de los principales resultados sobresale el perfil ocupacional de los cargos de recolector de datos y analista de inteligencia, así como la metodología para la actualización de programas académicos, de los cuales se concluye que las competencias son elementos clave y transversales a los procesos de vinculación, formación y ejecución de la labor, razón por la cual son susceptibles de evaluarse de manera progresiva, según el nivel de dominio.

Clasificación JEL: I21, I23, O43.

Palabras clave: enseñanza y formación; competencia; metodología; educación superior; policía.

Abstract

The police profession needs to be updated to meet the changes and the police officers must adapt themselves to achieve an appropriate performance; to achieve this, there are spaces for education, training and coaching led by the Police Education Directorate. This article proposes a methodology for the updating of academic programs of the Colombian National Police from the field of intelligence. The methodology is qualitative and was designed based on Kline and Rosenberg's innovation model in three phases: a documentary phase to establish the training needs and competencies of police education, as well as the good pedagogical practices and the existing and available didactic strategies.

¹ Artículo de investigación derivado de la investigación "Estrategias didácticas para la enseñanza de la inteligencia policial", financiada por la Policía Nacional de Colombia.

The second, empirical phase involved the collection of information on training needs from the labor perspective and a final phase of validation and design in which the methodology for updating academic programs in the Colombian National Police was constructed. The main results include the occupational profile of the positions of data collector and intelligence analyst, as well as the methodology for the updating of academic programs, from which it is concluded that competencies are key and transversal elements in the processes of linkage, training and execution of the academic programs.

Keywords: teaching and training; competence; methodology; higher education; police.

Introducción

La Dirección de Educación Policial es la Institución de Educación Superior DIEPO-IES encargada de la formación, capacitación y entrenamiento integral y profesional del personal uniformado de la Policía Nacional de Colombia (PONAL) (Resolución 0263 de 2023). Para el cumplimiento de su misión, cuenta con veintiocho escuelas de policía, como unidades desconcentradas a nivel país; dentro de ellas se encuentra la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia “Javier Antonio Uribe Uribe” (ESCIC), la cual tiene como propósito capacitar en materia de planeamiento, dirigencia, recolección, procesamiento, análisis, comunicación, integración, evaluación y retroalimentación en inteligencia policial al personal de la fuerza pública, organismos de seguridad del Estado e instituciones del ámbito nacional e internacional.

En la PONAL, la educación y la inteligencia policial son procesos gerenciales y misionales, a cargo de unidades policiales diferentes; mientras que la educación policial está a cargo de la DIEPO, la inteligencia policial es responsabilidad de la Dirección de Inteligencia Policial (DIPOL). Tienen una relación estrecha y de corresponsabilidad en la enseñanza-aprendizaje en inteligencia, dado que la doctrina que delimita los contenidos a enseñar se construye en el campo laboral (DIPOL) y las orientaciones didáctico-pedagógicas relacionadas con el cómo enseñar y evaluar se generan en el campo educativo (DIEPO). La ESCIC cuenta con dos programas formales y treinta y dos no formales, orientados por funcionarios idóneos y calificados adscritos al nivel central y seccional de la Dirección de Inteligencia Policial, quienes conforman el cuerpo docente.

Ante la necesidad de actualizar su oferta académica, contribuir a la consolidación de la didáctica policial y recuperar la brecha entre la realidad educativa y el ejercicio profesional (Puche-Cabrera et al., 2021), surge la iniciativa de desarrollar la investigación institucional “Estrategias didácticas para la enseñanza de la inteligencia”, desde el grupo de investigación ESCIC-DIEPO, con el objetivo de encontrar respuestas al qué enseñar (competencias y resultados de aprendizaje) y cómo enseñarlo (estrategias didácticas) para desarrollar las competencias de los funcionarios de inteligencia. En este contexto, resultó fundamental identificar un espacio de análisis que permitiera examinar de manera específica las estrategias didácticas empleadas en la enseñanza de la inteligencia.

El Técnico Profesional en Inteligencia y Contrainteligencia Policial (TPICP) fue elegido como el escenario idóneo para este propósito, dado que es un programa formal que exige contar con suficiente desarrollo didáctico. Además, constituye el programa que recoge la mayor cantidad de contenidos programáticos dictados en la Escuela, en comparación con el otro programa formal, Especialización Técnica Profesional en Poligrafía, entendiendo que dichos contenidos juegan un papel central en la formación de los futuros agentes de inteligencia. A través del análisis de su plan de estudios y la dinámica pedagógica implementada por los docentes, es posible obtener una aproximación de las prácticas didácticas actuales en la Escuela, evaluar su pertinencia y proponer ajustes orientados al fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en este campo especializado.

El plan de estudios del TPICP se compone de veintisiete asignaturas obligatorias y seis electi-

vas. Para su desarrollo, los docentes diseñan planes de trabajo académico que despliegan las competencias generales, específicas y componentes transversales a desarrollar, unidades, temas y subtemas que se abordarán en la asignatura, así como las estrategias de aprendizaje y evaluación a ejecutar y los criterios de evaluación del aprendizaje, entre otros aspectos. En este contexto, los docentes de planta y de cátedra de la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia tienen libertad y autonomía para el diseño de los planes de trabajo académico correspondientes a las asignaturas que orientan. Aunque esto promueve la diversidad, también provoca la dispersión de contenidos curriculares por la falta de articulación y continuidad del proceso de enseñanza. No existe una unificación en la aplicación de estrategias didácticas, por lo que no todos los educandos tienen la oportunidad de desarrollar todas las potencialidades del pensamiento.

De este modo, durante el proceso formativo, los estudiantes tienen acceso diferenciado a los contenidos, lo que se debe a la proactividad y disposición de los docentes, lo cual se refleja en los resultados de las pruebas Saber T&T. Frente a esto, en el año 2022, un informe de análisis de resultados de las pruebas presentadas por la cohorte V del Técnico Profesional en Inteligencia y Contrainteligencia, realizado por la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia “Teniente coronel Javier Antonio Uribe Uribe”, muestra que las competencias evaluadas (competencias ciudadanas, comunicación escrita, lectura crítica, inglés y razonamiento cuantitativo) alcanzaron un puntaje global de 85 con respecto al año 2021 (97 puntos), ubicándose por debajo de la media nacional establecida sobre 100 puntos.

Ante estos resultados, es imprescindible focalizar la atención en aquellas asignaturas que desempeñan un papel clave en el desarrollo de competencias fundamentales para la inteligencia policial. En este sentido, las asignaturas recolección de datos y de análisis estratégico se configuran como un eje central dentro del programa TPICP, ya que exigen habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones estratégicas que articulan conocimientos teóricos y aplicados.

Además, su desarrollo está a cargo de diferentes docentes, cada uno con enfoques y metodologías diferentes, lo que incide directamente en la forma en que los estudiantes acceden y procesan los contenidos. Esta variabilidad en la enseñanza representa una oportunidad para analizar las estrategias didácticas empleadas, identificar cuáles son más efectivas y establecer lineamientos que permitan homogenizar buenas prácticas sin perder la flexibilidad necesaria para la enseñanza de la inteligencia. Asimismo, al ser asignaturas transversales que integran múltiples dimensiones del quehacer del agente de inteligencia, su estudio facilitará la generación de propuestas metodológicas aplicables a otras asignaturas del plan de estudios.

Por lo anterior, es necesario contribuir a la consolidación de un corpus didáctico-pedagógico que reúna las condiciones para la enseñanza de la inteligencia a partir de las necesidades previamente identificadas. Con esta investigación se espera responder a la pregunta: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que desarrollan las competencias de las asignaturas de recopilación de datos y análisis de información de inteligencia en el programa TPICP?

Marco teórico

Modelo pedagógico policial

La Policía Nacional de Colombia ha adoptado un modelo de gestión del talento humano basado en el desarrollo de competencias para responder a las demandas de la globalización, mejorando la organización, productividad y difusión del conocimiento. En este marco, la educación policial busca formar profesionales capaces de adaptarse a contextos cambiantes, integrando competencias que faciliten su desempeño en la Institución. Esta visión fundamenta la relación entre educación y trabajo, dado que la competitividad y el desempeño profesional exigen habilidades más allá de la simple adquisición de

conocimiento (Rodríguez-Zambrano, 2007).

Según Ibarra-Almada (2000, como se cita en Vargas-Sánchez y Lara-Lojano, 2023), “la valoración y revalorización del trabajo humano se inspira no solo en las capacidades físicas de los sujetos, sino también en sus potencialidades, inteligencia, comprensión y creatividad, así como en sus habilidades comunicativas” (p. 9620). En este escenario, las competencias incluyen conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los individuos desempeñarse con eficacia en su entorno laboral. De esta manera, la Policía Nacional ha identificado la necesidad de estructurar programas académicos alineados con su política institucional, promoviendo la formación de profesionales integrales comprometidos con la Institución y la comunidad.

El enfoque de competencias ha modificado el paradigma educativo tradicional, desplazando el rol central del docente hacia un modelo de aprendizaje activo en el que los estudiantes desarrollan sus capacidades de manera autónoma (Villa-Sánchez, 2020). En consonancia, Silva-Rodríguez et al. (2024) indican que “la formación basada en competencias promueve una educación integral, donde el estudiante es el centro del aprendizaje, incentivando su autonomía y responsabilidad en el proceso formativo” (p. 67). En esta línea, Vygotsky (1979; como se cita en Zuleta-Araque et al., 2024) señala que el aprendizaje se produce a través de la interacción con otros individuos más competentes, que va más allá de la mera adquisición de información.

En el contexto policial, los programas académicos se enfocan en el desarrollo de competencias requeridas para el desempeño de la profesión y la ocupación (Acuerdo 0006 de 2024). En consecuencia, este modelo se complementa con el enfoque constructivista, el cual resalta la participación del estudiante en la construcción del conocimiento. Autores como Piaget, Bruner y Ausubel han fundamentado este modelo al considerar que el aprendizaje se construye a partir de la interacción con el entorno y la reformulación de conocimientos previos (León-Mora, 2021). Bajo esta perspectiva, la educación policial busca fomentar un aprendizaje significativo y contextualizado, en el que los estudiantes desarrollen habilidades transferibles a su práctica profesional.

La relación entre el aprendizaje basado en competencias y el constructivismo se manifiesta en la importancia de estrategias didácticas que faciliten la construcción del conocimiento. Berrocal-Santos (2013) y Vargas y Acuña (2020) señalan que estas estrategias permiten estructurar el proceso educativo al definir qué enseñar, cuándo y cómo hacerlo. En este sentido, el diseño didáctico se convierte en un elemento clave para garantizar la efectividad del aprendizaje. Según Piaget (1991; como se cita en Morado et al., 2025), presentan una motivación individual que genera un desequilibrio cognitivo, el cual, cuando se intenta resolver, activa el proceso de aprendizaje.

En este sentido, la aplicación de estrategias didácticas resulta fundamental en el ámbito policial, donde la formación no solo debe enfocarse en la adquisición de conocimientos teóricos, sino también en el desarrollo de habilidades y actitudes propias del ejercicio profesional. La didáctica policial debe articular métodos que permitan a los futuros agentes afrontar situaciones complejas de manera reflexiva y estratégica, garantizando una formación integral alineada con las exigencias del servicio y el compromiso con la comunidad.

Entiéndase la didáctica policial como:

conjunto de metodologías que, interrelacionadas, favorecen el aprendizaje del saber policial, contribuyen al desarrollo de habilidades y destrezas propias de la profesión policial y, sobre todo, fomentan la vocación y el espíritu de servicio hacia los demás, como característica sine quanon del hombre y la mujer policía (Puche-Cabrera et al. 2021, p. 220).

Al respecto, Freire-Ribeiro y Arnaud-Almeida (2022) conciben el proceso de enseñanza formativa de la Policía Rodoviaria Federal (PRF) como profesional, debido a la existencia de un cuerpo docente calificado, la adopción de prácticas pedagógicas orientadas a la planificación simétrica y participativa, la distribución entre aspectos prácticos y teóricos de las clases, el uso de herramientas didácticas acordes a la actividad policial y la aplicación de evaluaciones tanto formativas como sumativas; esto implica responsabilidad y compromiso de los docentes para gestionar los recursos necesarios en la búsqueda de un aprendizaje significativo en el aula.

El cuerpo docente de planta y cátedra de la ESCIC se caracteriza en dos grupos: aquellos que tienen conocimiento del contenido, porque están vinculados a los cargos misionales, lo que les permite estar actualizados de la doctrina de inteligencia en su quehacer, mientras que carecen del conocimiento didáctico del contenido, por lo que su formación se basa en inteligencia y no en educación. También quienes tienen formación relacionada con el campo educativo y de inteligencia, pero este último se encuentra descontextualizado porque ya no ejerce las funciones de inteligencia. En efecto, cuando surgen los cambios organizacionales, no se logran incorporar de manera progresiva.

Al respecto, Cervantes-Estrada et al. (2024) mencionan que los microcurrículos juegan un papel preponderante en los programas de formación policial porque fomentan la aplicación de estrategias didácticas activas, como talleres, paneles, juegos de roles, simulaciones y análisis de casos, lo cual promueve el aprendizaje experiencial bajo seguimiento docente y ambientes reflexivos. Además, Cipagauta-Díaz et al. (2022) suman a esta mirada la necesidad de desarrollar en los docentes policiales Competencias Integradas de Tecnología, Pedagogía y Contenido (TPACK), lo cual favorece el diseño y gestión de ambientes de enseñanza y de aprendizaje efectivos en la formación policial.

Aunque los docentes de la ESCIC se rigen por los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional de la PONAL, también gozan de libertad y autonomía en el diseño de los planes de trabajo académico y en la delimitación de estrategias didácticas; esta situación permite la extrapolación injustificada de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación de otros campos disciplinares, que no siempre contribuyen al desarrollo de competencias transversales y específicas, y ofrece acceso diferenciado a los contenidos. Sumado a esto, Benavides-Quimbayo (2019) reconoce la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes policiales con el fin de lograr calidad de la educación, dado que se pudo evidenciar la capacidad de cumplir con los deberes básicos como policía, pero no tanto en lo pedagógico.

En la misma línea, Caldas-Guarnizo et al. (2021) analizan percepciones de docentes policiales, de quienes se identificó que “no reflejan un conocimiento teórico a profundidad acerca de lo que es la didáctica y de los tipos de didáctica que existen” (p. 65); sin embargo, no se consideró limitante para el uso de estrategias didácticas, dado que, al percibirla como una técnica, se asocia con el mejoramiento de la práctica docente y el desarrollo de escenarios prácticos de aprendizaje.

De esta manera, se destaca el empirismo como la fuente más recurrente para direccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también existe interés y preocupación por adelantar procesos de formación y actualización que permitan encontrar elementos pedagógicos y didácticos en las construcciones de estrategias de enseñanza efectivas, acordes con las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes, en la forma de aprender y en que se cumplan con las exigencias institucionales.

Se priorizaron la enseñanza de la recolección de datos y el análisis de inteligencia, teniendo en cuenta que son actividades críticas para el cumplimiento de los objetivos organizacionales y ca-

racterizadas por el conocimiento empírico e hiperespecialización de sus ejecutores. Además, en una investigación previa se encontraron características metodológicas de los análisis de información (Villamizar-Moreno y Pedraza-Urbe, 2023) con las cuales se visualizan oportunidades para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, se plantea una metodología para la actualización de programas académicos, en la que se requiere una articulación entre las competencias ocupacionales y educativas con el fin de configurar una oferta académica situada y contextualizada. La cuestión es establecer qué enseñar y, posteriormente, delimitar cómo enseñar. En este sentido, el enfoque de competencias rompe las visiones fragmentadas del currículo y favorece el desarrollo en contextos reales, dado que se centra en el aprendizaje y evaluación auténtica, entendidos como el diseño de experiencias que reflejan lo que el egresado deberá atender en la vida y en el trabajo (Zhang y Ma, 2023).

A nivel institucional, en cuanto a las estrategias didácticas Quintero-Ortega et al. (2015) amplían la visión instrumentalista de las tecnologías, ya que destaca las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y las Tecnologías del Empoderamiento y Participación (TEP) para el desarrollo de habilidades de tipo informativo, comunicativo y de conocimiento, pero bajo el concurso del docente, quien es el encargado de “generar estrategias didácticas que acaparen la atención del estudiante, y que generen en este habilidades para saber seleccionar la información que va a interiorizar como conocimiento” (Quintero-Ortega et al., 2015, p. 243). Esto significa que el rol del docente es clave porque, a partir de los elementos pedagógicos, metodológicos y didácticos que logre vincular, así mismo será la calidad de las estrategias que redacte para atender las competencias específicas.

Por su parte, Patiño-Álvarez et al. (2018) proponen las herramientas pedagógicas de simulación y método de caso. La primera corresponde a un ejercicio práctico, diseñado por el instructor, en el que se simula la realidad con el fin de desarrollar competencias específicas a partir de diferentes grados de complejidad que permitan al estudiante poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos. La segunda está diseñada por varios instructores expertos en diferentes campos, a fin de lograr una construcción íntegra para que el estudiante realice el caso e identifique qué competencias se quieren que desarrolle durante el ejercicio práctico.

De esta manera, Gómez-Toro (2022) encontró que en la Policía Nacional de Colombia se emplean estrategias didácticas, como juegos de roles, casos de policía, investigación, videoconferencias, Office Communicator, proyectos de aula, encuentros en las aulas y reuniones generales, lo que le permite plantear algunas consideraciones para configurar buenas prácticas pedagógicas que permitan a los docentes innovar en beneficio de la educación policial.

Lo anterior corresponde a los aportes más relevantes asociados a la didáctica policial. En el campo específico de la inteligencia policial se encuentra únicamente la investigación de Santos-Méndez (2017), enfocada a evaluar la calidad y efectividad de la formación académica formal que ofrece la Academia Nacional de Seguridad Pública (ANSP) de El Salvador en el tema de inteligencia policial, específicamente en lo relacionado con el currículo, la capacidad docente y las nuevas proyecciones, para el análisis de los alcances y las limitaciones de la actual enseñanza, así como las bondades con incidencia potencial para las formulaciones de nuevas políticas educativas y operativas.

Respecto a los métodos y técnicas de enseñanza, se indica que surgen de la propia enseñanza; son variadas y adaptables a cualquier entorno, de manera que “los cursos de especialización establecen estrategias metodológicas: clases magistrales, análisis de casos prácticos, lecturas dirigidas,

simulaciones o representaciones de escenarios, talleres de video-foro, talleres de herramientas metodológicas, conferencias de expertos, tutorías y trabajos exaula” (Santos-Méndez 2017, p. 99).

Con base en lo anterior, se logra evidenciar que, para la identificación de estrategias didácticas para la enseñanza de la inteligencia policial, es necesario tener un contexto de las competencias del docente y del estudiante, lo cual redundará en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, las competencias pedagógicas que son propias del docente son las que ofrecen el marco de referencia teórico-práctico para establecer la secuencia didáctica o el itinerario educativo que permitirá alcanzar las competencias en el estudiante.

Desde este enfoque, autores como Puche-Cabrera et al. (2021) introducen el concepto de didáctica policial para enmarcar el conjunto de técnicas y herramientas útiles para establecer vínculos entre el conocimiento práctico y el teórico. Se destaca la simulación y el método de casos como herramientas pedagógicas que se deben emplear en el contexto de la educación policial con el fin de lograr la integración de conocimientos en la solución de situaciones problemáticas, dilemas, entre otros.

Cabe señalar que los avances encontrados en la enseñanza de la inteligencia policial han sido mínimos, situación que puede estar relacionada con el carácter reservado de la información o con el predominio del aprendizaje experiencial en la transferencia de conocimiento. Con esto se abre la oportunidad de profundizar en los aspectos pedagógicos y didácticos que sustentan la enseñanza de la inteligencia policial, con el fin de consolidar la didáctica policial desde una nueva perspectiva temática.

Por lo anterior, este artículo propone una metodología para la actualización de programas académicos en la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia que servirá como punto de partida en la identificación del cómo enseñar, pero al mismo tiempo se convierte en referente para otras escuelas de policía frente a la articulación de competencias, construcción de resultados de aprendizaje y definición de planes de estudio.

Estrategias didácticas

La didáctica, entendida como el conjunto de estrategias y metodologías empleadas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un campo fundamental en la educación. Desde diferentes enfoques teóricos y prácticos, diversos autores han aportado perspectivas complementarias para su aplicación y optimización.

Castañeda-Meneses (2019) plantea que la didáctica se centra en las preguntas “cómo enseñar” y “qué enseñar”, situándola dentro del campo de acción docente. Desde esta perspectiva, la didáctica se configura como una herramienta clave para la planificación educativa. En esta línea, la perspectiva de Langelaan et al. (2024) entienden que la didáctica es integral y dinámica al abarcar la planificación cuidadosa, la implementación activa y la evaluación continua con el objetivo de adaptar la enseñanza a necesidades diversas y optimizar los logros educativos.

En una línea similar, Díaz-Barriga (2021) señala que la didáctica es una disciplina pensada para el trabajo docente en el aula para cumplir con la tarea de formación del ser humano, aportar en la construcción de un proyecto de aprendizaje por parte del alumno, así como lograr condiciones de un aprendizaje significativo.

Desde una perspectiva teórica, la didáctica se nutre de diferentes enfoques. El constructivismo está representado por Piaget y Vygotski, como lo plantea Benítez-Vargas (2023). Piaget enfatiza la

construcción activa del conocimiento por parte del estudiante a través de su interacción con el entorno, mientras que Vygotsky subraya la importancia del aprendizaje colaborativo y la interacción social como medios para la adquisición de conocimientos. Por su parte, Ausubel (1983; como se cita en Garcés-Cobos et al., 2018) sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con estructuras previas, lo que permite una comprensión más profunda y duradera.

En cuanto a la aplicación práctica de la didáctica, Montes-De Oca Recio et al. (2019) destaca la necesidad de adoptar nuevas formas de gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, señalando que el docente desempeña un rol fundamental en la formación de profesionales autónomos y competentes. En este sentido, Berrocal-Santos (2013) introduce la gestión del conflicto cognitivo como una estrategia didáctica efectiva, favoreciendo la desestabilización de concepciones previas y el uso del error como recurso pedagógico.

Desde un enfoque más pragmático, Bixio (2004; como se cita en Blanc, 2019) y Zabalza (2003; como se cita en Nava-Rivera, 2024) abordan la planificación didáctica desde una perspectiva flexible y contextualizada. Zabalza la visualiza como una competencia del docente, en la cual este define un diseño, organiza los contenidos, las tareas, las estrategias que usará en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, promoviendo un diseño didáctico adaptativo y alineado con los objetivos educativos. Por su parte, Bixio enfatiza la intencionalidad pedagógica de las estrategias didácticas, asegurando que todas las acciones en el aula están orientadas a un fin educativo claro y significativo.

Ambos autores coinciden en la importancia de la mediación didáctica basada en recursos educativos que conecten la teoría con la práctica, pero también la mediación instrumental (uso de herramientas y materiales) y mediación social (promoción del aprendizaje colaborativo). La combinación de los principios de estos autores permite construir estrategias didácticas adaptadas a contextos específicos, promoviendo un aprendizaje significativo, participativo y contextualizado, especialmente en la formación de analistas de inteligencia, donde la flexibilidad, la aplicabilidad y la mediación didáctica son clave para el desarrollo de competencias analíticas y operativas.

Metodología

La investigación es de tipo cualitativo; se diseñó con base en el modelo de cadena propuesto por Kline y Rosenberg, el cual establece enfoque no lineal de la innovación, entendida como un conjunto de actividades interrelacionadas cuyos resultados son inciertos. Este modelo introduce un proceso circular e iterativo que reconoce la retroalimentación en todas las etapas del desarrollo, así como la búsqueda de conocimiento tanto interno como externo, lo que permite identificar posibles fuentes de mejora en cada fase del proceso investigativo (Bedoya-Villa et al., 2023).

De esta manera, se organizó en tres fases metodológicas: la primera, documental, con el fin de acceder a las necesidades de capacitación y competencias de la enseñanza policial desde las fuentes secundarias, así como las buenas prácticas pedagógicas y estrategias didácticas existentes y disponibles. La segunda, empírica, en la que se recolectó información de las necesidades de capacitación desde la perspectiva laboral, y la tercera fase, de validación y diseño, en la que, a partir de la información recopilada, se construyó la metodología para la actualización de programas académicos en la Policía Nacional de Colombia.

La población clave estuvo constituida por policías adscritos a la DIPOL y a la DIEPO en diferentes grados y con trayectoria institucional diferenciada. Según Staller (2021) en la investigación cualitativa el muestreo no es una cuestión de opiniones representativas, sino de riqueza de informa-

ción, es decir, que se privilegian casos que aporten profundidad y comprensión en lugar de la generalización estadística. Dentro de esta investigación, se utilizó el método de muestreo no probabilístico por conveniencia intencional y premeditada, teniendo en cuenta que se seleccionó a quienes contaban con mayor disponibilidad de tiempo según los comandantes que autorizaron el desarrollo de las actividades de recolección de información. La identificación y selección de los participantes que configuraron los grupos focales atendió a los siguientes criterios: competencia técnica (habilidad para el análisis y conocimiento de las actividades y necesidades de su cargo), representatividad ocupacional (integración de los distintos ámbitos y grupos de análisis del servicio) y participación de tiempo completo (con el fin de no interrumpir el procedimiento).

Tabla 1. Caracterización de los participantes de los grupos focales

Grupo focal	Grado	Cargo	Género	Tiempo en el cargo	Tiempo en la Institución
1	ST	Analista de inteligencia o contrainteligencia	Masculino	1 años	3 años
1	IT	Responsable de actividades de inteligencia y contrainteligencia	Femenino	18 años	18 años
1	IT	Responsable de actividades de inteligencia y contrainteligencia	Masculino	15 años	17 años
1	SI	Analista de inteligencia o contrainteligencia	Masculino	15 años	15 años
1	PT	Analista de inteligencia o contrainteligencia	Masculino	10 años	10 años
2	IJ	Responsable de actividades de inteligencia y contrainteligencia	Masculino	17 años	20 años
2	IT	Responsable de actividades de inteligencia y contrainteligencia	Masculino	18 años	19 años
2	SI	Recolector(a) de datos	Masculino	12 años	12 años
2	PT	Recolector(a) de datos	Masculino	8 años	8 años
2	PT	Recolector(a) de datos	Masculino	5 años	6 años

Nota. La tabla presenta características de los participantes de los grupos focales para identificar el perfil ocupacional en los cargos de recolectores de datos y analistas de inteligencia.

Fuente: elaboración propia

Las técnicas de recolección de información fueron consulta documental y grupo focal. La primera se orientó hacia la revisión de la Política de Educación de la Fuerza Pública 2021-2026 y al Proyecto Educativo Institucional que ofrecen la doctrina educativa para la Fuerza Pública y la perspectiva de la educación policial. Se realizaron grupos focales en dos momentos. En el primer momento, se desarrollaron dos mediante la aplicación del taller DACUM (acrónimo de Developing A CurricULUM), uno conformado por analistas de inteligencia (experto y novato) y otro por recolectores de datos, ambos grupos con participantes en calidad de docentes y egresados al mismo tiempo.

Cada taller tuvo una duración de dieciséis horas, distribuidas en dos días de trabajo continuo. Se dispuso un salón para el trabajo colaborativo, con mesas y sillas ubicadas en “U” para la interacción entre todos los participantes; además, equipos de cómputo con conexión a internet, con el fin de lograr el acceso a la pizarra de colaboración digital Miro, en la cual se diseñó una plantilla para el registro de los aportes de los participantes. Para el desarrollo del taller se contó con la participación de un facilitador experto en la conducción de grupos, un secretario para registrar los comentarios de los participantes y cinco participantes encargados de ofrecer la información requerida para determinar las competencias laborales.

El taller se inició con el análisis de la ocupación mediante lluvia de ideas; se invitó a los participantes a decir lo más rápido posible lo que ellos realizan en su trabajo, sin hacer distinción, aun si son funciones, tareas, habilidades, etc. Posteriormente se definen y jerarquizan las funciones con el fin de identificar las tareas específicas que las componen, secuenciadas según los niveles de complejidad (Básico, Intermedio y Avanzado). Finalmente, se determinan las actitudes, conocimientos y habilidades requeridas para cumplir las funciones. En el segundo momento, los grupos focales estaban conformados por el nivel directivo de la Dirección de Inteligencia Policial y la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia con el fin de validar el perfil ocupacional e incluso sugerir aspectos que hubiesen sido omitidos.

Resultados

En primer lugar, se presenta la Política de Educación de la Fuerza Pública y el Proyecto Educativo Institucional DIEPO-IES, resultado de la consulta documental, con el fin de ubicar la metodología de actualización de programas académicos; posteriormente, se presenta el perfil ocupacional de los cargos críticos (recolector de datos y analista de inteligencia) y, por último, la metodología para la actualización de programas académicos.

La línea estratégica “Educación Militar y Policial que responda a los retos y amenazas del país” de la Política Educativa para la Fuerza Pública PEFuP 2021-2026 propende por la actualización de los programas académicos para desarrollar progresivamente las competencias requeridas que se adapten a los requerimientos emergentes del contexto y a las necesidades del país. Para lograr este propósito, se plantea la necesidad de analizar los microcurrículos y la oferta educativa, de cara a la actualización doctrinal del sistema educativo de la Fuerza Pública, para cerrar las brechas de conocimiento del personal en los distintos campos del conocimiento que aporten la profesionalización policial.

Dentro de los campos de actuación de la educación policial, se establece el desarrollo de competencias específicas en los programas académicos, orientadas al desempeño de la profesión y ocupación, razón por la cual la arquitectura curricular de la educación policial, vista desde el macro, meso y micro currículo, proporciona a los estudiantes conocimientos teóricos y prácticos necesarios para desarrollar las competencias requeridas para la profesión y ocupación de policía, las cuales tienen como unidad de medida los resultados de aprendizaje que permiten la movilidad entre los programas de formación, capacitación y entrenamiento.

El modelo pedagógico policial busca una articulación entre la identidad institucional y educativa desde la concepción doctrinal; de esta manera, está mediado por las teorías de aprendizaje conductista, cognitivo y constructivista y los enfoques pedagógicos humanista, por competencias, en derechos humanos y la toma de decisiones, marco de referencia a partir del cual los docentes pueden diseñar las estrategias pedagógicas y didácticas, así como establecer metodologías, técnicas, actividades, criterios y procesos de evaluación, recursos y apoyos educativos.

Para lograr esto, la gestión académica de la educación policial establece dentro de la planificación curricular un componente en el que es posible la determinación de las competencias, los contenidos, las estrategias de aprendizaje, metodologías didácticas y resultados de aprendizaje, que se utilizarán en los programas académicos. Esto implica identificar las competencias y habilidades necesarias para la profesión y ocupación, así como diseñar un plan de estudios coherente y actualizado que las aborde (Acuerdo 0006 de 2024).

Perfil ocupacional de los cargos de recolector de datos y analista de inteligencia

Se construyeron los mapas de perfil ocupacional de recolectores de datos de señales y analistas de inteligencia², los cuales permiten la delimitación de funciones, tareas, actitudes, conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas. Del cargo de analista de inteligencia se identificó lo siguiente:

Tabla 2. Cantidad de funciones y tareas identificadas para el analista de inteligencia

Número de funciones	Número de tareas de nivel basico	Número de tareas de nivel intermedio	Número de tareas nivel avanzado
1	9	13	4
2	2	7	5
3	1	4	1
4	1	5	3
5	1	3	2
6	3	4	2
Total	17	36	17

Nota. La tabla presenta la distribución de tareas según sus niveles de complejidad para cada función identificada para el analista de inteligencia.

Fuente: elaboración propia

Para lograr un desempeño ideal del analista, los participantes del grupo focal indicaron la necesidad de contar con trece actitudes, nueve conocimientos, trece habilidades cognitivas y quince prácticas. Las actitudes comprenden el ser y las habilidades blandas, entre las cuales se destacan liderazgo, proactividad, sentido de pertenencia, empatía, trabajo en equipo, prudencia, motivación por el aprendizaje, sociabilidad, adaptabilidad, responsabilidad, compromiso y curiosidad.

Los conocimientos están asociados al saber y se refieren a dominio temático de normatividad y doctrina de inteligencia y contrainteligencia, tecnologías de la información y la comunicación, bases de datos y herramientas ofimáticas, ortotipografía y redacción de informes, corrección de estilo, estadística descriptiva e inferencial, técnicas e instrumentos de análisis, geopolítica y estrategia y metodologías de planeación estratégica.

Las habilidades cognitivas y prácticas evidencian el saber hacer; las primeras están relacionadas con la conciencia contextual, cultural e histórica del tema de estudio, pensamiento crítico, codificación, almacenamiento y recuperación de información, pensamiento innovador y creativo, asociación y relacionamiento de datos y situaciones, síntesis de información, capacidad de retroalimentación, aprendizaje autónomo y colaborativo, lectura comprensiva, interpretación e identificación de escenarios, pensamiento resolutorio y lateral, pensamiento deductivo, inductivo e hipotético deductivo, esquematización y representación gráfica de ideas y saberes y capacidad de indagación.

Las habilidades prácticas son gerenciamiento y administración, supervisión y control, manejo de herramientas de análisis, trabajo bajo presión y con medición de tiempo, manejo de escenarios de crisis, comunicación oral y escrita, transferencia de conocimientos, toma de decisiones, manejo de bases de datos, dicción y técnicas para hablar en público, estructuración de textos de forma coherente, manejo de técnicas e instrumentos de análisis, técnicas docentes y manejo de herramientas tecnológicas institucionales.

Del cargo de recolector de datos se identificaron seis funciones y sesenta y nueve tareas, las cuales no están clasificadas por niveles porque, desde la perspectiva de los participantes, no aplica,

² Teniendo en cuenta la Ley Estatutaria 1621 de 2013, en lo relacionado con la reserva de información, medios, métodos y fuentes no se describen las funciones y tareas asociadas a las funciones de los cargos.

como se relaciona en la siguiente tabla:

Tabla 3. Cantidad de funciones y tareas del recolector de datos

Número de funciones	Número de tareas
1	10
2	3
3	7
4	3
5	2
6	2
Total	27

Nota. La tabla presenta la distribución de tareas según las funciones identificadas para el recolector de datos.

Fuente: elaboración propia

El recolector de datos de señales para desempeñarse debe contar con ocho actitudes, dieciséis conocimientos, siete habilidades cognitivas y seis prácticas. Las actitudes identificadas son disciplina, condición física, resolución de problemas, aprendizaje continuo, trabajo en equipo, responsabilidad, compromiso, sentido de pertenencia y corresponsabilidad. Frente a los conocimientos deben ser de procedimientos inherentes a recolección de datos, caracterización, y seguridad operativa (doctrina), marco jurídico del servidor público, Sistema de Gestión de Seguridad y Salud en el Trabajo (SGSST), Sistema de Gestión de Seguridad de la Información (SGSI), Sistema de Gestión Integral (SGI), sistemas y telecomunicaciones, sistemas para conexiones redes Local Area Network (LAN), uso de equipos tecnológicos para la recolección de datos, electricidad y electrónica, inglés para configuración de radios, marco jurídico de inteligencia y contrainteligencia, cartografía, variantes léxicas, fonéticas y fonológicas de las regiones y administración del Sistema de Inteligencia Policial (SIP).

Dentro de las habilidades cognitivas se encontró la neuropsicología y la neurolingüística, inteligencia contextual, uso de herramientas ofimáticas, capacidad de asociación, lectura del entorno, ortografía y gramática. Las habilidades prácticas están orientadas a condición física y mental, fluidez escrita y verbal, redacción de textos, conducción de vehículos, trabajo seguro en alturas y uso de herramientas ofimáticas.

Las competencias profesionales en los programas académicos

La aplicación de los talleres DACUM permitió la construcción de los mapas de perfil ocupacional de dos cargos críticos en inteligencia policial (recolección y análisis) con detalles y especificaciones en el contexto actual, es decir, lo que se hace. Esta perspectiva de ejecución se validó con el nivel directivo de la organización DIPOL, sesión en la cual se evidenció la necesidad de complementar los mapas con lo que debería hacerse desde dichos cargos, conforme a los desafíos que plantean los usuarios de inteligencia desde el horizonte institucional y mediante la articulación de resultados, procesos y propósitos organizacionales (¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Por qué?). Con la integración de perspectivas del nivel ejecutivo y directivo, emerge la primera fase de actualización de los programas académicos de la ESCIC, denominada **“identificación de necesidades de enseñanza-aprendizaje”**.

Esta fase introduce la necesidad de fijar la atención en aspectos organizacionales (estándares) y profesionales (perfil y competencias) del campo laboral de inteligencia, los cuales se reconfiguran recíprocamente desde la doctrina, el análisis funcional del cargo, el desempeño de los funcionarios

(en inteligencia puede verse desde los resultados de la aplicación de las herramientas Crecimiento, Evaluación y Seguimiento (CRESE) y Evaluación y Seguimiento Individual (EVASI)) y las necesidades de los usuarios de inteligencia. En el campo de la educación policial es necesario validar las competencias del cuerpo docente que va a orientar los programas, quienes deben tener conocimiento teórico-práctico que permita alcanzar los resultados de aprendizaje de los procesos de formación, capacitación y entrenamiento.

En la segunda fase, **“conversión de necesidades en competencias específicas”**, se desagrupan las tareas de las funciones en los mapas de perfil ocupacional, para reagrupar en paquetes de competencias que conciban desempeños específicos resultado de articular conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores; se trata de una capacidad conjunta que debe observarse. De este modo, se verifica si existe y requiere actualización o la inclusión en la concepción del programa. Puede ocurrir que las competencias genéricas, transversales y funcionales contemplen las específicas, pero es necesario precisar en el contexto del programa en qué aspecto se debe enfocar o profundizar.

De la totalidad de las competencias se deberá establecer cuáles se van a fortalecer en el programa a actualizar para así pasar a la tercera fase, **“definición del perfil del egresado”**, en la que se debe estudiar el perfil de ingreso para determinar el nivel de dominio (básico, intermedio y avanzado) en los estudiantes, así como los rasgos o criterios de éxito asociados a habilidades técnicas y blandas que actúan como detonantes en el desarrollo de las competencias.

Del perfil de egreso se desprende la cuarta fase, **“construcción de los resultados de aprendizaje”**, del programa y de las asignaturas con base en la metodología SMART (specific, measurable, attainable, relevant, timely), acrónimo formado por las iniciales de cinco conceptos claves que corresponden a los criterios de específico, medible, alcanzable, relevante y a tiempo, tomando como punto de partida las competencias profesionales específicas previamente establecidas. En el contexto policial, las competencias permiten la movilidad educativa y son funcionales, transversales, genéricas y específicas (Acuerdo 0006 de 2024).

Posteriormente, en la quinta fase, **“delimitación de asignaturas y horas académicas”**, se construye un tablero de congruencia entre competencias, resultados de aprendizaje y asignaturas, del cual se derivan los contenidos y el tiempo mínimo requerido para alcanzar las competencias específicas conforme al grado de exposición a escenarios de trabajo similares. Esto se relaciona con la sexta fase, **“diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación”**; se trata de encontrar la forma más apropiada para lograr un desarrollo experiencial y vivencial de las competencias del programa, en el que se deberá plantear una adecuación de los ambientes de aprendizaje.

La séptima fase, **“creación de rúbricas de evaluación”**, permite establecer los niveles de dominio permitidos para los egresados, partiendo de la premisa de que el perfil profesional se moldea a partir de los procesos de educación formal, no formal e informal; esto significa que los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden darse tanto en el ámbito académico (aula) como en el organizacional (entorno laboral), resultado de la interacción entre los participantes. Aunque las rúbricas ofrecen un horizonte tanto a los docentes como a los estudiantes, pues muestran el camino a seguir en el proceso educativo, los resultados permiten evaluar no solo a las personas, sino también los procesos.

Discusión

La actualización de los programas académicos en la Policía Nacional de Colombia es una actividad que tiene como punto de partida las necesidades de enseñanza y de aprendizaje identificadas desde el campo laboral y educativo; sin embargo, las competencias específicas como elementos transversales a los procesos de vinculación, formación y ejecución de la labor son las encargadas de enfocar la

creación y actualización de estos. En este sentido, es importante reconocer que los participantes de los programas académicos no ingresan y egresan con el mismo nivel de dominio de una competencia, dado que la experiencia les permitirá moldearla progresivamente.

Los resultados obtenidos confirman la importancia de actualizar los programas académicos en inteligencia policial con base en las necesidades del campo laboral y educativo. La metodología propuesta, centrada en la articulación de competencias profesionales con los planes de estudio, responde a la problemática identificada en la formación de analistas de inteligencia y recolectores de datos, ya que permite una mejor adaptación de la oferta educativa a los desafíos institucionales y operacionales de la Policía Nacional de Colombia. Esta alineación fortalece la pertinencia de la formación policial y garantiza que los egresados cuenten con competencias aplicables al desempeño profesional.

Esto concuerda con la propuesta de Puche-Cabrera et al. (2021), al destacar que el modelo de educación basado en competencias debe integrar el conocimiento teórico con el desarrollo de habilidades y actitudes pertinentes para el ejercicio profesional. En el contexto internacional, Freire-Ribeiro y Arnaud-Almeida (2022) subrayan la importancia de una planificación simétrica y participativa, lo que respalda la necesidad de estandarizar los mecanismos de enseñanza en la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia. Además, los hallazgos coinciden con lo planteado por Santos-Méndez (2017), al señalar que las estrategias didácticas deben considerar clases magistrales, simulaciones y análisis de casos prácticos para potenciar el aprendizaje en inteligencia policial.

Las competencias también son fuente para la delimitación de los contenidos teórico-prácticos y de las estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación de las asignaturas, pues sugieren un conjunto de capacidades a desarrollar en un tiempo determinado. Las competencias son capacidades prácticas, no acumulación de conocimientos; son la suma de comportamientos para enfrentar situaciones de la vida laboral, de ahí que se privilegien las herramientas pedagógicas de simulación y método de caso, como lo plantean Patiño-Álvarez et al. (2018). No es posible proponer estrategias didácticas de manera aislada, sin determinar el propósito y resultado de estas.

Por lo anterior, uno de los aspectos que resalta en la investigación es la diferenciación entre las competencias ocupacionales y académicas, permitiendo evidenciar la brecha existente entre el ejercicio profesional y la formación teórica. La metodología propuesta supone una opción plausible para reducir esta brecha, que además proporciona una ruta clara para actualizar los programas académicos en función de la realidad operativa de los agentes de inteligencia. La incorporación de la metodología DACUM permitió una comprensión detallada del perfil ocupacional del analista de inteligencia y el recolector de datos, lo que facilita la adecuación de los planes de estudio para responder a los retos de la inteligencia policial.

Desde una perspectiva metodológica, los resultados de la investigación evidencian la importancia de contar con mecanismos que permitan corroborar las competencias formuladas por los funcionarios que participaron en los grupos focales. La interacción con el nivel directivo permitió identificar aspectos clave que, de no haber sido considerados, habrían derivado en una actualización parcial o desarticulada de los programas académicos. Además, la aplicación de metodologías de validación de competencias y evaluación del desempeño laboral, como CRESE y EVASI, pueden complementar los hallazgos de esta investigación y servir de base para futuras revisiones curriculares en la Policía Nacional de Colombia.

El alcance de esta investigación radica en el desarrollo de una metodología estructurada para la actualización de programas académicos, estableciendo una guía aplicable a otras escuelas de for-

mación policial. No obstante, su aplicación deberá ser evaluada y ajustada conforme a los avances doctrinales y operacionales de la Policía Nacional de Colombia. A partir de estos resultados, es posible plantear nuevas hipótesis de investigación relacionadas con la efectividad de la implementación de estrategias didácticas en la enseñanza de inteligencia y su impacto en el desempeño profesional de los egresados.

A pesar de los resultados obtenidos, se reconocen por lo menos dos limitaciones metodológicas presentes en el estudio. En primer lugar, la selección de los participantes en los grupos focales estuvo determinada por la disponibilidad de tiempo según las asignaciones institucionales, lo que pudo haber limitado la diversidad de perspectivas sobre las necesidades de actualización curricular. Y, en segundo lugar, el carácter reservado de la información en inteligencia policial dificultó el acceso a referencias adicionales sobre programas similares en otros países. Sin embargo, estas limitaciones no desvirtúan la relevancia de los hallazgos, sino que abren la posibilidad de futuras investigaciones con una mayor representatividad de participantes y comparaciones con otros contextos internacionales.

Finalmente, dentro de los resultados esperados de la investigación, se tenía previsto proponer un conjunto de estrategias didácticas para los docentes de la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia; sin embargo, se logró evidenciar que esta era la sexta fase de la metodología para la actualización de programas académicos. Además, se identificó la necesidad de actualizar las competencias con base en los desafíos organizacionales, ante lo cual se estableció un nuevo plan de trabajo denominado “Optimización de la Oferta Académica en Inteligencia y Contrainteligencia”, “Perfil y competencias para el servicio de inteligencia policial”, en el cual se surtirán los pasos previos necesarios para el planteamiento de estrategias didácticas.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación permiten concluir que las competencias específicas constituyen el eje central en la actualización de los programas académicos en inteligencia policial. La metodología propuesta establece una estructura progresiva para identificar, delimitar y desarrollar competencias específicas en los procesos formativos, garantizando su alineación con los desafíos operacionales de la Policía Nacional de Colombia. Esto evidencia la necesidad de articular de manera efectiva el campo educativo con el contexto laboral para mejorar la pertinencia y calidad de la formación en inteligencia.

En cuanto al perfil ocupacional de los recolectores de datos y analistas de inteligencia, se identificó que su desempeño está determinado por una combinación de conocimientos técnicos, habilidades cognitivas y actitudes específicas. La delimitación de funciones y tareas permitió establecer un marco de referencia para fortalecer la formación de estos profesionales, evidenciando la necesidad de integrar estrategias didácticas centradas en la aplicación práctica del conocimiento, como la simulación y el método de caso.

Esta investigación contribuye a la reflexión sobre la pertinencia y el impacto de la formación académica en inteligencia policial, promoviendo la consolidación de un modelo educativo que responda a las necesidades institucionales y del contexto de seguridad. La aplicación de la metodología propuesta podrá servir como base para futuros estudios que evalúen la efectividad de los programas académicos en el desarrollo de competencias profesionales y su incidencia en la operatividad de la inteligencia policial.

Finalmente, esta investigación enfatiza la necesidad de un enfoque estandarizado y adaptable en la formación de analistas de inteligencia policial. Este enfoque debe trascender las competencias

técnicas para incorporar el desarrollo de actitudes y habilidades éticas y profesionales. La adopción de estrategias didácticas innovadoras, fundamentadas en buenas prácticas nacionales e internacionales, tiene el potencial de fortalecer significativamente la capacidad institucional y contribuir al logro de los objetivos en el ámbito de la educación. La integración de estos elementos permitirá no solo atender las demandas del presente, sino también preparar a los analistas para enfrentar los desafíos complejos y dinámicos del futuro.

Referencias

- Acuerdo 0006 de 2024 [Policía Nacional de Colombia]. Por el cual se aprueba el Proyecto Educativo Institucional de la Dirección de Educación Policial (IES) al interior de la Policía Nacional. 2 de diciembre de 2024. <https://policia.edu.co/normatividad-educativa/>
- Bedoya-Villa, M., Zapata-Molina, C., Baeza-Abadie, S., Pérez-Sánchez, E., Hernández-Sánchez, B. y Jiménez-Correa, E. (2023). A New perspective in the evolution of innovation Models through Literature review. *International Journal of Membrane Science and Technology*, 10(4), 1754-1766. <https://doi.org/10.15379/ijmst.v10i4.2320>
- Benavides-Quimbayo, J. A. (2019). *Las competencias pedagógicas y los procesos de enseñanza en los docentes de la Dirección Nacional de Escuelas, Policía de Colombia, año 2015* [Tesis de maestría, Universidad Privada Norbert Wiener]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.13053/2745>
- Benítez-Vargas, B. (2023). El constructivismo. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 10(19), 65-66. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/10453> <https://doi.org/10.29057/prepa3.v10i20.10880>
- Berrocal-Santos, D. (2013). Análisis crítico de la “pedagogía constructivista”. *Investigación Educativa*, 17(2), 97-104. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8210>
- Blanc, M. I. (2019). Registro etnográfico y narración en la observación de clases de Geografía. Búsqueda de la buena enseñanza. *Revista de Educación*, (16), 193-209. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3026
- Caldas-Guarnizo, D., Zafra-Galvis, J. A., Lozano-Espinosa, L. M. y Pedraza-Sabogal, V. L. (2021). *Enseñanza de la asignatura Servicio de Policía I. Percepciones didácticas y curriculares* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/11634/38202>
- Castañeda-Meneses, M. (2019). Análisis del concepto de didáctica: Reflexiones sobre el cómo enseñar y el rol docente. En O. Lermenda (Ed.), *Educación, escuela y profesorado: aportes desde el Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas* (CONFAUCE) (1.a ed., pp. 281-290). Editorial Universidad de Concepción.
- Cervantes-Estrada, L. C., Puche-Cabrera, O. J. y Ramírez-Restrepo, J. D. I. (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*

- (1.a ed., pp. 21-48). Editorial de la Dirección de Educación Policial de la Policía Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.22335/87tqa715>
- Cipagauta-Díaz, M. A., Gómez-Sánchez, N. y Marulanda-Gómez, A. (2022). Perfil del docente policial colombiano en la educación virtual: competencias tecnológicas y su utilización. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 14(3), 41-58. <https://doi.org/10.22335/rlct.v14i3.1669>
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Relações entre currículo e didática: conceptualizações, desafios e conflitos. *Roteiro*, 46, e26597. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26597>
- Freire-Ribeiro, M. J. y Arnaud-Almeida, E. (2022). O processo de ensino formativo em uma instituição policial estruturada em cargo único: o caso da Polícia Rodoviária Federal. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, 16(1), 152-173. <https://doi.org/10.31060/rbsp.2022.v16.n1.1444>
- Garcés-Cobos, L. F., Montaluisa-Vivas, Á. y Salas-Jaramillo, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Revista Anales*. 1(376). 231-248. <https://doi.org/10.29166/anales.v1i376.1871>
- Gómez-Toro, S. E. (2022). *Sistema educativo policial: análisis de buenas prácticas en la Policía de Colombia y los Mossos d'Esquadra de Catalunya* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio institucional. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/687437#page=1>
- Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W. y Oostdam, R. J. (2024). Differentiating instruction: understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching And Teacher Education*, 140, 104464. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104464>
- León-Mora, E. C. (2021). Análisis contrastivo de tres modelos pedagógicos. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 5(2), 1-17. <https://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1477>
- Ley Estatutaria 1621 de 2013. Por medio de la cual se expiden normas para fortalecer el marco jurídico que permite a los organismos que llevan a cabo actividades de inteligencia y contra-inteligencia cumplir con su misión constitucional y legal, y se dictan otras disposiciones. Reglamentada por el Decreto Nacional 857 de 2014. 17 de abril de 2013. D.O. N.º 48764. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52706>
- Montes-De Oca Recio, N., Machado-Ramírez, E. F. y Reyes-Obediente, F. (2019). La gestión didáctica en el contexto actual de la educación superior. *Humanidades Médicas*, 19(2), 311-322. <https://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1477>
- Morado, M. F., Melo, A. E. y Jarman, A. (2025). Aprendizaje basado en proyectos para potenciar interés y comprensión en Ciencias Naturales en educación secundaria en Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(2), 1-40. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i2.62326>
- Nava-Rivera, M. D. (2024). Las competencias didácticas, una necesidad en la docencia universitaria. *Experiencias Educativas Universitarias en el Ámbito de las Ciencias Económicas y Empresariales*, 2(2), 72-76. <https://revistas.usfx.bo/index.php/eeu/article/view/1364>
- Patiño-Álvarez, J. E., Londoño-Portela, G. R., Rodríguez-Samora, D. S. y Gil-Rojas, B. R. (2018).

- Método de instrucción policial. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 10(4), 207-218. <https://doi.org/10.22335/rlct.v10i4.753>
- Puche-Cabrera, O. J., Cervantes-Estrada, L. C. y Serrano-Daza, O. E. (2021). Modelo de gestión docente para cualificar la enseñanza en las escuelas de formación de la Policía Nacional de Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 208-228. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1320>
- Quintero-Ortega, S. P., Díaz-Correa, Á. M. y Ortiz-Russi, G. E. (2015). Las TIC-TAC-TEP: un referente para la educación policial. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 6(2), 241-245. <https://doi.org/10.22335/rlct.v6i2.202>
- Resolución 0263 de 2023 [Policía Nacional de Colombia]. Por la cual define la estructura orgánica interna de la Dirección de Educación Policial y se determinan las funciones de sus dependencias internas. 25 de enero de 2023.
- Rodríguez-Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15(1), 145-165. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rfce/article/view/4554>
- Santos-Méndez, H. V. (2017). La formación en inteligencia policial: análisis de la oferta educativa de la ANSP. *Revista Policía y Seguridad Pública*, 7(2), 81-141. <https://doi.org/10.5377/rpsp.v7i2.5464>
- Silva-Rodríguez, J. C., Cusme-Vera, R. J., Estrada-López, C. A. y Estrada-López, M. J. (2024). Neurodesarrollo y adhesión de competencias emocionales, sociales y comunicativas en la infancia y niñez temprana. *Revista Científica Multidisciplinaria OGMA.*, 3(1), 64-78. <https://doi.org/10.69516/63jy6g30>
- Staller, K. M. (2021). Big enough? Sampling in qualitative inquiry. *Qualitative Social Work*, 20(4), 897-904. <https://doi.org/10.1177/14733250211024516>
- Vargas, K. y Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Revista Innova Educación*, 2(4), 555-575. <https://doi.org/10.35622/jrie.2020.04.004>
- Vargas-Sánchez, M. G. y Lara-Lojano, D. G. (2023). La importancia de la formación por competencias para el ámbito laboral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 9608-9630. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6056
- Villa-Sánchez, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. REDU: *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- Villamizar-Moreno, A. O. y Pedraza-Uribe, L. F. (2023). Características metodológicas del análisis de información en la inteligencia policial de Colombia. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 15(2), 87-106. <https://doi.org/10.22335/rlct.v15i2.1774>
- Zhang, L. y Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. *Frontiers In Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728> PMID:37564309 PMCID:PMC10411581

Zuleta-Araque, M. G., Sánchez-Maldonado, D. J., Torres-González, T. D. C. y Maldonado-Maldonado, C. R. (2024). Didáctica y mediación en educación inicial: desarrollando las habilidades de apresto en el aprendizaje. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e45417. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)417](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)417)

*Esta página queda
intencionalmente
en blanco*



Revista Perspectivas en Inteligencia

(Revista Científica en Ciencias Sociales e Interdisciplinaria)

Volumen 17, Número 26, enero - diciembre de 2025

ISSN: 2145-194X (impreso), 2745-1690 (en línea)

Página Web: <https://revistascedoc.com/index.php/pei>

Bogotá D.C., Colombia

Metodología para la actualización de programas académicos en inteligencia de la Policía Nacional de Colombia

Declaración de divulgación

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

Financiamiento

Los autores declaran fuente de financiamiento para la realización de este artículo.

Sobre el/los autor(es)

Luisa Fernanda Pedraza-Uribe es Doctorante en pensamiento complejo de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (México), Magíster en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada (Colombia), Especialista en gestión territorial de la seguridad de la Dirección de Educación Policial (Colombia), Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental de la Universidad Industrial de Santander (Colombia).

<https://orcid.org/0000-0002-9332-4922> - Contacto: luisa.pedraza2366@correo.policia.gov.co

Artur Oswaldo Villamizar-Moreno es Maestrante en docencia de la Universidad de La Salle (Colombia), Magister en intervención social en las sociedades del conocimiento de la Universidad Internacional de La Rioja (España), Licenciado en filosofía Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia).

<https://orcid.org/0000-0002-4493-3166> - Contacto: arturo.villamizar2211@correo.policia.gov.co

