

**Estrategia didáctica basada en problemas para el fortalecimiento de competencias en la
formación policial**

Presentado por:

Miryam Zulay Fuentes Alvarado

Liliana Patricia Payares Guerra

Edgar Ernesto Patiño García

Presentado a:

Margarita María Salavarría Castro

Universidad Santo Tomás
Especialización en pedagogía para la educación superior
Proyecto de Investigación
Diciembre del 2025

Resumen

El proyecto analiza la pertinencia de una estrategia de aprendizaje basado en problemas para fortalecer las competencias de trabajo en equipo y resolución de conflictos en aspirantes a patrulleros de la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez. Se parte de la identificación de limitaciones en el desarrollo de habilidades socioemocionales y de mediación durante la formación inicial, lo que impacta la coordinación operativa y la gestión de situaciones de conflicto en contextos comunitarios. El objetivo general consiste en diseñar, implementar y valorar una secuencia didáctica basada en problemas que articule estudio de casos, trabajo colaborativo y reflexión guiada en escenarios simulados de intervención policial.

Metodológicamente se plantea un estudio cualitativo de investigación–acción con rasgos de estudio de caso, desarrollado con un grupo de aspirantes pertenecientes a un curso específico y con la participación de docentes del módulo. La información se recogerá mediante observación participante, entrevistas semiestructuradas y una rúbrica de evaluación de competencias, y se analizará mediante procedimientos de sistematización y comparación categorial. Se espera evidenciar avances en la comunicación asertiva, la toma de decisiones conjunta y la gestión negociada de los conflictos, así como orientaciones pedagógicas para ajustar la formación policial a las demandas actuales del servicio.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas; trabajo en equipo; resolución de conflictos; formación policial; competencias socioemocionales.

Tabla de contenido

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.1. Planteamiento del problema.....	6
1.2. Pregunta de investigación	8
1.3. Justificación.....	8
1.4. Objetivos	10
1.4.1. Objetivo General.....	10
1.4.2. Objetivos Específicos	11
1.5. Antecedentes	11
1.5.1. Antecedentes internacionales.....	11
1.5.2. Antecedentes nacionales.....	14
1.5.3. Antecedentes locales.....	17
1.6. Contextualización.....	20
CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA Y METODOLÓGICO	22
2.1. Marco teórico	22
2.1.1. Educación policial y formación por competencias	22
2.1.2. Aprendizaje basado en problemas en la formación policial	23
2.1.3. Trabajo en equipo y competencias socioemocionales en contextos policiales.....	24
2.1.4. Resolución de conflictos y mediación policial como competencia profesional	25
2.2. Marco conceptual	26
2.3. Marco metodológico	28
2.3.1. Enfoque epistémico y tipo de investigación	28
2.3.2. Tipo de estudio	28
2.3.3. Participantes o muestra	29
2.3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información	29
2.3.5. Procedimientos	30
2.3.6. Consideraciones éticas.....	31
2.4. Diseño de la propuesta	32



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

2.4.1. Recursos requeridos.....	36
2.4.2. Indicadores de seguimiento o evaluación.....	37
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43

Introducción

El documento aborda el diseño, implementación y valoración de una estrategia de aprendizaje basado en problemas orientada a fortalecer dos competencias profesionales en aspirantes a patrulleros de la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez: trabajo en equipo y resolución de conflictos. Se entiende aprendizaje basado en problemas como una metodología que organiza la formación a partir de situaciones verosímiles que exigen análisis, toma de decisiones y cooperación para producir soluciones operativas. La relevancia del estudio se vincula con las exigencias del servicio policial en contextos comunitarios, donde la actuación depende de la coordinación entre pares y del manejo técnico de controversias en escenarios de tensión. En la formación inicial suelen identificarse brechas en habilidades socioemocionales y de mediación que dificultan la articulación entre protocolos y desempeño en campo. Además, la transición desde contenidos declarativos hacia desempeños observables requiere metodologías que conecten conocimiento normativo, juicio prudencial y procedimientos operativos.

La justificación se fundamenta en la coherencia entre educación basada en competencias y metodologías activas. El aprendizaje basado en problemas permite situar a los aspirantes frente a casos que representan dilemas frecuentes, promueve la deliberación informada, organiza el trabajo colaborativo con roles definidos y hace visible el razonamiento que sostiene las decisiones. Metodológicamente, la propuesta es viable porque integra dispositivos disponibles en la Escuela (estudio de casos, simulaciones, rúbricas de desempeño, observación estructurada) y se implementa en un curso acotado con acompañamiento docente. Se prevén protocolos de consentimiento, resguardo de datos y retroalimentación formativa, lo que asegura pertinencia pedagógica y cumplimiento ético.

La estructura del documento responde al formato institucional. El Capítulo I presenta el problema, la pregunta, la justificación, los objetivos, los antecedentes, la contextualización y, cuando aplique, el marco institucional. El Capítulo II desarrolla el marco de referencia con sus categorías teóricas y el estado del arte integrado; continúa con el marco conceptual redactado sin tablas; expone el marco metodológico (enfoque, tipo de estudio, participantes, técnicas, procedimientos e implicaciones éticas) y el diseño de la propuesta con fases, recursos e indicadores de seguimiento. Finalmente, se incluyen las referencias debidamente normalizadas y los anexos con la rúbrica, instrumentos y tablas de apoyo, a los que se remite desde el cuerpo del texto.



Capítulo I. Planteamiento del problema y contexto de la investigación

1.1. Planteamiento del problema

La formación de los aspirantes a patrulleros en la Escuela de Carabineros de la Provincia de Vélez es un proceso que al igual que en otras escuelas se vienen implementando programas para desarrollar de manera completa todas estas cualidades que todo uniformado debe tener, esto se hace además realizando un diagnóstico de aquellas competencias que se requieren fortalecer. Para ello, se realizan pruebas de evaluación de los aspirantes que ingresan a las diferentes escuelas de formación policial, estas como se mencionó, permiten identificar las fortalezas y debilidades competenciales de los futuros funcionarios con el propósito de mejorar los procesos formativos y garantizar un servicio policial de calidad.

En otras palabras, estar abierto a la posibilidad, a la inclusión y vinculación de modelos pedagógicos y estrategias didácticas que guíen a una mejor formación de aspirantes de la Escuela de Carabineros de la Provincia de Vélez. Es así, que dicha formación policial, sobresaltan competencias como la resolución de conflictos y trabajo en equipo, las cuales son habilidades esenciales que permiten garantizar un ejercicio profesional mucho más efectivo, ético y respetuoso de los Derechos Humanos (Proyecto Educativo Institucional, 2023). No obstante, en dicha institución si bien se reconoce la importancia de las competencias ya mencionadas en el perfil de los aspirantes a ser patrulleros, el manejo que se les ha dado a este enfoque en términos educativos ha sido limitado, poco estructurado pedagógicamente y basado en resultados institucional que en su mayoría carece de un análisis didáctico y formativo profundo.

De este modo, se evidencian la prueba anterior prueba, mediante los resultados obtenidos se logró identificar algunas competencias con un déficit bajo de desarrollo como fue la de resolución de conflictos con un 26% de aspirantes, es decir, 81 de 264, que requieren fortalecer esta capacidad; y se identificó la competencia de trabajo en equipo con un 4%, lo que corresponde a 11 aspirantes que evidenciaron necesidad de mejora en esta área, donde se percató que en el informe presentado por la misma institución, ambas competencias se convierten en puntos prioritarios de atención, ya que, son fundamentales en la formación al estar directamente relacionadas con la capacidad de los uniformados para gestionar escenarios (Policía Nacional, 2023).

Esto ha generado una brecha y al mismo tiempo una discrepancia entre el discurso institucional y las prácticas reales de enseñanza – aprendizaje que se desarrollan en el aula,



(Brown, 2019), lo que quiere decir que la formación no siempre logra corresponder al del servicio real, donde las interacciones sociales, los conflictos interpersonales y la necesidad de cooperación institucional requieren de un conjunto de habilidades blandas que muchas veces no se desarrollan con la suficiente profundidad en la etapa académica. De lo anterior, se permite analizar que, a pesar de los esfuerzos formativos de la institución los aspirantes a patrulleros presentan dificultades para manejar las situaciones de conflicto interpersonales, lo cual se puede representar en la falta de esta competencia, limitando la posibilidad de que logren intervenir de manera pacífica en disputas comunitarias; y, además, con el trabajo en equipo, se puede ver afectada la coordinación entre los uniformados.

En este sentido, a la hora de investigar sobre estas competencias dentro de la institución de estudio no se evidencia una reflexión estructurada sobre cómo se están desarrollando las capacidades de trabajo en equipo y resolución de conflictos en los estudiantes, ni el planteamiento sobre las metodologías que profundicen la enseñanza – aprendizaje de estas habilidades. Este enfoque tradicional, centrado en la transmisión de los contenidos normativos y procedimentales deja un margen para la vivencia reflexiva de los conflictos reales o simulados, y para el ejercicio consciente del trabajo colaborativo como práctica pedagógica, por lo que, se forman patrulleros mediante una lógica vertical de obediencia y cumplimiento, dejando de lado el desarrollo de los componentes socio emocionales y comunicativas.

Bajo este contexto, la estrategia de enseñanza basada en problemas autores como Shipton, B. (2022) hablan sobre el ABP afirmando que es un

“método de enseñanza vinculado a la teoría socioconstructivista,” y este se “ha defendido ampliamente en los últimos años como método de enseñanza alternativo en las academias de policía para promover un aprendizaje más profundo e integrado de los contenidos, con la ventaja de desarrollar también habilidades de resolución de problemas y trabajo en equipo”.

De allí la importancia de fortalecer desde la formación inicial las competencias de resolución de conflictos y trabajo en equipo en los aspirantes a patrulleros, buscando siempre asegurar una formación del aspirante que, una vez en servicio, los uniformados puedan desempeñar de manera eficiente su rol de mediadores, promotores de diálogo y actores comunitarios. Es decir, un modelo pedagógico que cumpla con todo lo anterior.

De tal forma, la problemática se sitúa no sólo en la baja efectividad en el desarrollo de estas competencias claves, sino en la ausencia de una mirada pedagógica crítica que permita



repensar las prácticas de enseñanza – aprendizaje desde un enfoque formativo integral. En el cual, se pretende que la formación policial responda al proceso de Modernización y Transformación Institucional y, a los lineamientos de la Resolución 01087, que define las competencias genéricas del accionar policial como atributos diferenciadores frente a otras organizaciones del Estado (Cervantes y Fajardo, 2022).

1.2. Pregunta de investigación

¿De qué manera la implementación de la estrategia basada en problemas ayuda a fortalecer el desempeño de las competencias de resolución de conflictos y trabajo en equipo de los estudiantes aspirantes a patrulleros de policía de la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez?

1.3. Justificación

La presente investigación encuentra su justificación en la necesidad de abordar temáticas pocos explorada como es el diseño de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de habilidades blandas esenciales, como la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, en el contexto de la formación de aspirantes a patrulleros en la Escuela de Policías, que para este caso es la de Carabineros de la Provincia de Vélez, partiendo del modelo pedagógico plasmado en PEI con ayuda de un modelo como lo es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para afrontar los problemas contemporáneos.

Lo anterior, constituye una oportunidad para enriquecer el campo del conocimiento educativo en escenarios de formación estatal y confirmar o cuestionar los postulados teóricos aplicados en contextos similares de Latinoamérica. Aunque el modelo educativo policial concibe la implementación de la ABP, como plantean Sacristán Rondón et al. (2023):

esta metodología no se encuentra documentada en el Plan Educativo Institucional de la Dirección de Educación Policial (DIEPO). De igual forma, los procesos de formación policial no desarrollan las competencias suficientes que le permitan a los estudiantes identificar y resolver problemas en su actuación policial, y que coincidan con la realidad que enfrenta un profesional de policía. (p. 55)

Además, como se ha evidenciado en investigaciones previas frente al aparato educativo policial, existen diferentes dificultades que no permiten a los estudiantes adquirir de forma



completa habilidades blandas o généricas, que dentro del caso planteado por el presente estudio, corresponden principalmente a la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, dentro de la Escuela de Carabineros de la Provincia de Vélez.

En concordancia con esto, la importancia de la investigación reside en el abordaje de la metodología junto a un enfoque adaptado a las particularidades de la organización de la Policía Nacional y los patrulleros en formación, como beneficio para la adquisición y fortalecimiento de los procesos educativos en cuanto a las competencias básicas que guían los principios, normas y objetivos de la institución (Cervantes & Fajardo, 2022).

A pesar de los avances en la implementación de metodologías de aprendizaje como la ABP al interior del ente policial, como lo evidencia la guía creada por Sacristán Rondón et al. (2023), aún persisten vacíos importantes en la adecuación dentro de los procesos de educación, debido a que estos se contemplan específicamente para las áreas de seguridad y convivencia, sin enlazar las propuestas con las necesidades formativas de los patrulleros, en aspectos psicosociales, como la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo. De esta manera, la búsqueda de esta investigación parte del deseo de “fortalecer el capital humano, intelectual y estructural del personal de la Policía e instituciones similares, que responda a las realidades propias del ejercicio de la actividad policial o en temas relativos a la seguridad y a la convivencia” (Sacristán Rondón et al., 2023, p. 56).

Además, las investigaciones abordadas anteriormente dentro del estado de la cuestión, ponen de manifiesto la manera en la que la adquisición de habilidades blandas y la generación de estrategias didácticas son fundamentales y han sido abordadas desde diferentes perspectivas. Sin embargo, aún persisten vacíos en estos estudios, puesto que no hay se ubican en casos claros que integren ambas miradas, entre las necesidades de los estudiantes aspirantes a patrulleros al interior de la Policía Nacional y las estrategias didácticas que pueden ser vitales para el fortalecimiento de las competencias.

Por esto, desde el punto de vista académico, la investigación se justifica porque busca demostrar cómo cada contexto en el que se desarrolla el estudiante, ayuda a la formulación de estrategias, teniendo en cuenta diversos modelos de enseñanza para las instituciones de Policía. En este sentido, este estudio permite evidenciar la necesidad de replantear y formular nuevas estrategias pedagógicas adaptadas a las particularidades de la Escuela de Carabineros de la Provincia de Vélez, lo cual contribuye a consolidar un modelo educativo más acorde con las



exigencias actuales del servicio policial y del tipo de servicio prestado, en este caso es el adaptado a los Carabineros que se desempeñan por su labor en zonas rurales.

De igual forma, contribuyen a plantear nuevas líneas de investigación que se centren en la valoración de habilidades como la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, que usualmente han sido abordadas desde una visión organizacional o a partir de la mirada de los directivos de la Policía Nacional, como se plantea dentro del estudio de García (2021). Así, el estudio aporta a un nuevo enfoque sobre temas que han sido discutidos de manera diferenciada, sin considerar la formación de los estudiantes aspirantes a vincularse a la institución policial y el diseño de nuevas formas de enseñar.

En cuanto a su relevancia práctica, esta investigación busca aportar en la mejora de la calidad educativa dentro de la formación de los uniformados, no solo en la Escuela de Carabineros de Vélez sino también en otras instituciones similares del país, al proponer estrategias pedagógicas aplicables al fortalecimiento de competencias blandas fundamentales, que dentro de cada escuela podrán ser adoptadas al contexto específico de la labor que cumplan y el territorio desempeñado. De esta manera, los resultados permitirán orientar la toma de decisiones institucionales que incidan en la preparación de policías con mayores capacidades para afrontar situaciones de escenarios tanto rurales como urbanos. Asimismo, la importancia social de esta investigación radica en que la correcta formulación e implementación de estas estrategias va a beneficiar a los aspirantes en su formación académica y práctica, lo que hace que impacte directamente en la calidad del servicio prestado a la ciudadanía, consolidando procesos de convivencia y seguridad más efectivos.

Finalmente, la escasez de estudios previos que aborden conjuntamente la formación policial desde la perspectiva de las estrategias pedagógicas y competencias blandas convierte este trabajo en una contribución exploratoria, que puede sentar bases para futuras investigaciones e intervenciones en contextos de formación policial en Colombia y la región del Santander.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Fortalecer las competencias de resolución de conflictos y trabajo en equipo en los aspirantes a patrulleros de la Escuela de Carabineros de la Provincia de Vélez a partir de la implementación de la estrategia basada en problemas.

1.4.2. Objetivos Específicos

Diseñar y validar, mediante juicio de expertos, una propuesta didáctica de aprendizaje basado en problemas para el desarrollo de las competencias de trabajo en equipo y de resolución de conflictos, incluyendo selección de casos problema y construcción de una rúbrica de evaluación, a implementar en el segundo semestre de 2025.

Implementar la propuesta en aula aplicando la ruta metodológica SUMA para fortalecer la competencia de trabajo en equipo, con seguimiento formativo y medición del cambio mediante la rúbrica entre la línea base y el cierre de la secuencia.

Mejorar la competencia de resolución de conflictos por mediación policial con fundamento normativo, evaluando el desempeño con la rúbrica y la calidad de las decisiones registradas en las simulaciones, comparando resultados iniciales y finales.

1.5. Antecedentes

1.5.1. Antecedentes internacionales

Según Shipton (2022), en la última década se ha consolidado un consenso sobre las limitaciones de los modelos de instrucción centrados en el docente en academias policiales y la necesidad de transitar hacia metodologías activas sustentadas en el constructivismo social. En su análisis sobre el papel de la facilitación en el aprendizaje basado en problemas (ABP) para la formación policial en Australia, el autor vincula explícitamente PBL con la zona de desarrollo próximo de Vygotsky y describe un modelo de aula donde la guía experta se dosifica para promover autonomía, resolución de problemas y trabajo en equipo. En su síntesis, se afirma que PBL contribuye a un aprendizaje más profundo y a la integración de contenidos y habilidades operativas relevantes para la toma de decisiones en contextos de presión y alta incertidumbre.

Por otra parte, Donohue y Kruis (2021) compararon en Massachusetts dos academias con enfoques curriculares distintos: una basada en principios de aprendizaje de adultos y metodologías activas, y otra con pedagogía tradicional. Mediante mediciones repetidas de competencia percibida en dominios de investigación, patrullaje y contenidos normativos, los autores reportan resultados mixtos: el enfoque andragógico obtiene mayores ganancias en “investigaciones”; la pedagogía tradicional incrementa más la competencia percibida en contenidos normativos generales; y en procedimientos de patrullaje dictados de forma práctica en ambos modelos no se observan diferencias sustantivas. En consecuencia, recomiendan un



modelo mixto que combine secuencias ABP para habilidades aplicadas con tramos expositivos estructurados para dominios eminentemente regulatorios, decisión que respalda la pertinencia de hibridar estrategias según la naturaleza del resultado de aprendizaje.

Además, Queen (2016) evaluó la efectividad del ABP en academias de Michigan utilizando dos fuentes longitudinales: resultados del examen estatal de licenciamiento MCOLES (serie de 16 años) y una encuesta a egresados. El estudio asocia ABP con mejores percepciones en siete dominios formativos (instrucción, pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación, satisfacción con el aula, preparación y satisfacción general) y con puntajes superiores en la prueba estatal en comparación con academias tradicionales (Queen, 2016). Aunque la investigación enfatiza que las magnitudes de efecto dependen del grado de implementación y de la coherencia curricular, los hallazgos sugieren que PBL no solo mejora habilidades transversales, sino que también puede vincularse con desempeños objetivos en evaluaciones estandarizadas.

En una tesis doctoral desarrollada en Capella University, Lettic (2015) examinó experiencias de reclutas en academias que implementan ABP en tres contextos culturales (Estados Unidos, Sudeste Asiático y Asia Meridional) con un diseño mixto y triangulación de datos de aula, entrevistas y archivos. El punto de partida fue la constatación de que la instrucción expositiva por bloques favorece la memorización de corto plazo y no desarrolla suficientemente el pensamiento crítico, la resolución de problemas ni la coordinación de equipo. El estudio concluye que el ABP, anclado en enfoques constructivistas y en la andragogía, alinea el currículo con problemas mal estructurados, promueve investigación autónoma y soporta evaluación auténtica de desempeños, elementos claves para contextos policiales complejos.

De igual modo, Werth (2009) evaluó, en dos academias multi-jurisdiccionales de Estados Unidos que ya empleaban ABP, el grado real de uso de principios de aprendizaje de adultos por parte de los instructores mediante el instrumento PALS. El hallazgo central indica que la sola adopción de ABP no garantiza una pedagogía centrada en el estudiante si el profesorado mantiene estilos docentes transmisivos. En términos de política formativa, el estudio subraya la necesidad de formación docente específica en facilitación y evaluación auténtica para lograr la transferencia esperada de habilidades.

Como refuerzo de ese argumento, Shipton (2022) documenta que el obstáculo no es únicamente metodológico, sino cultural: la socialización académica paramilitar tiende a



configurar aulas excesivamente controladas y centradas en la autoridad, lo que inhibe la participación y la construcción colaborativa de soluciones. En sus palabras, “la literatura sostiene que el profesorado policial es excesivamente centrado en el docente en aulas fuertemente controladas, lo que conduce a pasividad estudiantil e inhibe el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y aprendizaje profundo”. Esta constatación mantiene vigencia en contextos internacionales y explica por qué la adopción de ABP exige acompañamiento docente y ajustes organizacionales.

En el Reino Unido, la revisión sistemática de Belur y colegas (2019) concluye que las aproximaciones centradas en el estudiante muestran mejores resultados para el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas, al tiempo que resaltan el papel crucial del docente en la integración de teoría y práctica. La revisión identifica la persistencia de sesgos conductistas y sugiere la incorporación gradual de andragogía y metodologías activas para sostener el cambio cultural en academias (Belur et al., 2019). En la medida en que la formación policial se orienta a fortalecer el enfoque de “guardianes” más que de “guerreros”, tales hallazgos respaldan la pertinencia de secuencias ABP con facilitación experta y evaluación basada en desempeño.

Como estudio adicional de referencia internacional, Makin (2016) presentó la primera evaluación de resultados de una academia con ABP dentro de un seguimiento longitudinal del Basic Law Enforcement Academy en Estados Unidos. Con encuestas aplicadas entre 2009 y 2012, el autor analiza la “dilema dualista” entre modelos tradicionales y centrados en el estudiante y documenta adaptaciones institucionales necesarias para sostener PBL, incluyendo el reconocimiento de procesos de socialización y aculturación propios de la formación policial (Makin, 2016). La investigación subraya que el éxito de ABP depende de la coherencia sistémica entre currículo, prácticas docentes, evaluación y cultura organizacional.

Por otra parte, y con un enfoque comparativo, Donohue y Kruis (2021) aportan evidencia de que no todos los contenidos se benefician por igual de las mismas estrategias: tareas con alto componente procedimental y práctico muestran convergencia de resultados entre modelos, mientras que dominios analíticos, como investigación criminal, se potencian en ambientes andragógicos con metodologías activas. El estudio sugiere diseñar mallas curriculares con segmentación pedagógica: ABP y práctica deliberada para desempeños situados; exposición estructurada y estudio de casos normativos para consolidación de marcos legales.



Asimismo, investigaciones doctorales y de campo que han explorado ABP en academias de Estados Unidos y que coinciden en la conveniencia de capacitar instructores en facilitación y evaluación auténtica ofrecen un marco convergente. Werth (2009) mostró, mediante PALS, la persistencia de estilos profesor-céntricos incluso en contextos que adoptan ABP, y recomendó desarrollo profesional específico. Lettic (2015) trianguló fuentes y corroboró que ABP favorece desempeño en problemas mal estructurados, pensamiento crítico y coordinación de equipo frente a la memorización de corto plazo. Queen (2016) vinculó ABP con mejores puntajes en licenciamiento y con valoraciones superiores en dominios clave de preparación para el servicio. En términos de síntesis, estos trabajos señalan tres condiciones de efectividad: diseño de problemas auténticos, facilitación experta y evaluación basada en desempeño.

La evidencia disponible también precisa la función de la facilitación. Shipton (2022) sistematiza que la práctica docente efectiva en ABP es gradual y no excluye la instrucción directa, sino que la integra como andamiaje cuando es necesaria para avanzar en la tarea. El autor resume que el proceso ABP “requiere que los facilitadores proporcionen inicialmente una orientación significativa y solo reduzcan este apoyo cuando los estudiantes puedan asumir una mayor iniciativa en su aprendizaje”. El proceso ABP requiere que los facilitadores proporcionen inicialmente una orientación significativa y solo reduzcan este apoyo cuando los estudiantes puedan asumir una mayor iniciativa en su aprendizaje.

Finalmente, es pertinente señalar que los debates no se limitan al aula. En Australia, se discute el balance entre formación ocupacional y educación terciaria en la preparación del recluta, con implicaciones para el tipo de pedagogías y para el peso de metodologías como ABP en el currículo (Miles-Johnson, 2024). Este debate refuerza la necesidad de alinear el enfoque metodológico con los fines de la educación policial democrática: capacidad de análisis, juicio proporcional, mediación y trabajo con comunidades diversas. En síntesis, los antecedentes internacionales muestran que ABP es consistente con los objetivos de fortalecer trabajo en equipo y resolución de conflictos, pero su efectividad depende de la coherencia entre diseño curricular, cultura institucional y desarrollo docente, así como de la hibridación con estrategias expositivas en contenidos normativos y de procedimiento.

1.5.2. Antecedentes nacionales

En Colombia, la producción académica indexada sobre metodologías activas en la educación policial es aún incipiente; no obstante, existen documentos normativos y estudios



recientes que delinear una transición hacia enfoques centrados en el estudiante, con énfasis en evaluación por competencias, mediación y uso de escenarios simulados. De forma programática, el Manual Académico Acuerdo 003 de 2024 establece que la formación policial “comprende el aprendizaje basado en problemas” y privilegia la evaluación a partir de evidencias prácticas en ambientes que recrean condiciones reales del servicio, lo que marca un punto de inflexión institucional hacia la resolución de problemas y la medición de desempeños observables (Policía Nacional de Colombia, 2024).

En esa misma línea, Serrano Daza y colegas presentan una propuesta de componentes curriculares esenciales para la formación inicial de policías, producto de un estudio de enfoque mixto con revisión documental reciente. El artículo, publicado en SciELO, argumenta que el currículo debe integrar de manera explícita conocimientos doctrinales, habilidades socioemocionales y estrategias activas para desarrollar competencias clave del rol policial, lo que incluye trabajo en equipo, pensamiento crítico y capacidad de mediación en conflictos de convivencia (Serrano Daza et al., 2025).

En el plano de la innovación docente, Montoya Párraga, García Sarria y Balambá Montoya analizan el papel del profesor como actor innovador en la Escuela de Suboficiales y Nivel Ejecutivo “Gonzalo Jiménez de Quesada”. El estudio sostiene que la coherencia entre Proyecto Educativo Institucional, currículo y prácticas de aula requiere docentes capaces de diseñar, desarrollar y evaluar experiencias activas con apoyo de TIC, trabajo colaborativo e investigación formativa; de lo contrario, persiste una brecha entre el currículo declarado y la práctica real (Montoya Párraga et al., 2024).

Desde una perspectiva de síntesis, Betancourth ofrece una revisión sobre educación policial que enfatiza la centralidad del enfoque por competencias, la evaluación auténtica y la necesidad de articular contenidos normativos con metodologías activas para favorecer la transferencia al desempeño operativo. El balance sugiere que la consolidación de un modelo competencial exige claridad en los resultados de aprendizaje, criterios de evaluación estandarizados y estrategias didácticas situadas, entre ellas el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos (Betancourth, 2025).

En la ECSAN, Cervantes-Estrada y Arias-Toro reportan avances en la adopción de pedagogías activas y tecnologías educativas para la formación de cadetes y alféreces, con uso frecuente de plataformas digitales y estrategias participativas, aunque con menor despliegue de



simuladores y recursos de realidad aumentada o virtual. El capítulo concluye que el tránsito hacia metodologías activas requiere fortalecer el rol de docente facilitador, institucionalizar espacios de debriefing y ampliar la infraestructura digital para llevar el aprendizaje a escenarios policiales auténticos (Cervantes-Estrada & Arias-Toro, 2024).

En términos de protocolos y contenidos, la Guía 1PC-PR-0003 “Mediación policial en Colombia” (versión 2024) formaliza la ruta operativa para el abordaje dialogado de conflictos de convivencia y orienta al personal en la aplicación de la mediación conforme a razones de policía, con énfasis en técnicas de desescalamiento y tercerización facilitadora. Su alcance es nacional y alinea la actuación con el mandato constitucional de convivencia pacífica, lo que refuerza la coherencia entre currículo, normatividad y práctica (Policía Nacional de Colombia, 2024).

Como desarrollo didáctico, los materiales curriculares 2025 para cursos mandatorios incorporan lecciones específicas sobre mediación y protocolos, remitiendo a la Guía 1PR-GU-0004 y al método de caso/simuladores como estrategia de evaluación. El despliegue de estas lecciones muestra una adopción operativa de la mediación en el aula y en la práctica, con trazabilidad de formatos para acuerdos y seguimiento, y con resultados de aprendizaje definidos para escenarios de conflicto de convivencia (Dirección Nacional de Escuelas, 2025).

En el plano de la política educativa interna, el Manual Académico de 2024 reitera que la evaluación debe ser diagnóstica, formativa y sumativa, y que para el logro de los resultados de aprendizaje se deben “privilegiar escenarios educativos que permitan recrear y experimentar las condiciones propias de la profesión”, lo que respalda didácticas como ABP, simulación y prácticas supervisadas con listas de chequeo (Policía Nacional de Colombia, 2024).

Existen además iniciativas de innovación que muestran articulación entre investigación educativa y mejora del currículo. El Laboratorio de Innovación Policial Innova ECSAN documenta procesos de experimentación pedagógica orientados a perfilar competencias del policía y a trazar rutas de fortalecimiento del proceso educativo, lo que sugiere una infraestructura institucional para el ensayo de metodologías activas en contexto (Ministerio de Educación Nacional, s. f.).

Desde la academia, se han publicado análisis sobre los retos superiores de la educación policial que refuerzan el enfoque por competencias y la combinación de teorías pedagógicas (cognitivo, conductista y socio-constructivista). Esta literatura advierte que los cambios curriculares requieren alineación sistémica entre evaluación, práctica docente y cultura



organizacional para evitar la reproducción de estilos exclusivamente transmisivos, y proponen la incorporación gradual de andragogía y metodologías activas como ABP (Universidad Externado de Colombia, 2020).

Asimismo, se encuentran trabajos de diseño didáctico y reflexión institucional que promueven el ABP en ECSAN, destacando su pertinencia para integrar teoría y práctica en problemas situados, y para incrementar compromiso estudiantil y apropiación de contenidos en escenarios de servicio. Aunque parte de esta producción es de intención o diseño, refuerza la direccionalidad institucional hacia el uso de problemas mal estructurados y la evaluación auténtica (Unihorizonte, 2019).

De forma complementaria, documentos técnicos recientes de la Policía desarrollan matrices de conocimiento y desempeño y criterios estandarizados para la validación de competencias y el acompañamiento en campo, lo que facilita la convergencia entre evaluación institucional y prácticas de aula basadas en desempeño. Esta estandarización es consistente con la medición de resultados de ABP y con el seguimiento del logro por competencias (Policía Nacional de Colombia, 2025).

En conjunto, los antecedentes nacionales permiten delinear tres conclusiones operativas para el proyecto. Primero, existe una orientación normativa explícita hacia metodologías activas y evaluación por evidencias, con ABP como eje didáctico preferente y mediación policial como contenido transversal que requiere conceptualización y protocolos claros. Segundo, la investigación educativa en escuelas policiales coincide en que la calidad del docente como facilitador y evaluador auténtico es condición necesaria para cerrar la brecha entre currículo y práctica; por tanto, la formación docente en facilitación, uso de TIC, simulación y debriefing resulta prioritaria. Tercero, la consolidación de resultados exige coherencia sistémica: definición de resultados de aprendizaje, rúbricas y listas de verificación, escenarios simulados y articulación con guías institucionales de mediación, de modo que la medición del cambio en trabajo en equipo y resolución de conflictos sea verificable y comparable en el tiempo.

1.5.3. Antecedentes locales

De acuerdo con Pascagaza, Cañas y Serrano, la Escuela de Carabineros “Provincia de Vélez” (ESVEL) ha comenzado a sistematizar la mediación policial como competencia formativa, señalando la necesidad de incorporarla de manera explícita en el plan de estudios para fortalecer habilidades de negociación y resolución de conflictos en futuros patrulleros (Pascagaza



et al., 2025). En la síntesis del artículo se argumenta que los estudiantes requieren formación estructurada en mediación para responder a escenarios de convivencia propios del entorno regional y municipal, con énfasis en toma de decisiones situada y trabajo en equipo.

Por otra parte, el Manual Académico – Acuerdo 003 de 2024 define el marco institucional para todas las escuelas adscritas a la Dirección de Educación Policial, precisando que sus disposiciones rigen de manera unificada y que ningún plantel puede expedir manuales internos independientes; ello asegura lineamientos comunes para resultados de aprendizaje, evaluación y articulación curricular en la formación policial inicial y de posgrado (Policía Nacional de Colombia, 2024). En términos operativos, este marco facilita que iniciativas didácticas como el aprendizaje basado en problemas y la mediación policial se implementen con criterios estandarizados en ESVEL.

En el plano procedimental, la Guía 1PC-PR-0003 Mediación policial en Colombia actualizada en 2024 explicita objetivos, fases y seguimiento del procedimiento en campo y en sala, constituyéndose en referencia directa para la docencia y la evaluación auténtica. El documento fija que el propósito institucional es “orientar al personal uniformado [...] en la aplicación de la mediación policial [...] donde se presenten conflictos de convivencia y sea necesario desescalarlo mediante el diálogo” (Policía Nacional de Colombia, 2024, p. 1). Esta definición habilita la construcción de rúbricas y listas de verificación para escenarios simulados y casos locales.

Además, la ruta de seguimiento descrita por la misma guía respalda la verificación de acuerdos y la trazabilidad de los resultados formativos con registros oportunos. En términos textuales, el lineamiento ordena que “el personal uniformado [...] realizará el seguimiento a los casos de mediación policial de su jurisdicción [...] verificando el cumplimiento de los acuerdos” (Policía Nacional de Colombia, 2024, p. 3). Para la formación en ESVEL, este estándar facilita el diseño de instrumentos de medición que conecten aula, práctica supervisada y cierre evaluativo.

En el entorno territorial, el Plan Integral de Seguridad y Convivencia Ciudadana (PISCC) 2024–2027 de Santander prioriza líneas de acción sobre convivencia, resolución pacífica de conflictos y coordinación interinstitucional, lo que ofrece un marco de pertinencia para alinear la formación con necesidades locales. La priorización departamental de mecanismos de gestión de conflictos y de fortalecimiento del servicio al ciudadano sustenta la incorporación de secuencias



didácticas de mediación y debriefing en las mallas de formación de los centros de la región (Gobernación de Santander, 2024–2027).

En cuanto al desarrollo curricular de los contenidos de mediación, la Dirección de Educación Policial publicó en 2025 materiales de lección que precisan competencias específicas y resultados de aprendizaje para conocer la mediación y aplicar protocolos in situ y en sala. Así, las lecciones “Conocer la mediación policial” y “Conocer el rol y las habilidades del mediador” describen desempeños esperados, medidas de seguridad y referencias a la Guía IPR-GU-0004, ofreciendo una base para estructurar sesiones con instrumentos de valoración y productos verificables (Dirección de Educación Policial, 2025a; 2025b).

Complementariamente, la evidencia de campo en el departamento sugiere que el abordaje de la convivencia en áreas rurales exige estrategias de articulación comunitaria y mediación adaptadas a las condiciones del Magdalena Medio. En un estudio de posgrado con trabajo de campo en corregimientos de Santa Helena del Opón, se examinó la capacidad institucional para encauzar la resolución de conflictos y el acceso a justicia, destacando la importancia del trabajo colaborativo Estado-comunidad y de prácticas restaurativas para la legitimidad institucional (Parada, 2020). Esta aproximación aporta insumos para que ESVEL contextualice casos y simulaciones con datos y escenarios propios de la subregión.

Asimismo, se han documentado experiencias de validación y prueba piloto de guías de mediación con enfoque rural que enfatizan secuencias mixtas de investigación aplicada y ajuste por retroalimentación, con potencial de transferencia a escuelas de formación del oriente del país. La propuesta de validación reportada en la Revista Redipe resalta la contribución de la mediación a la mejora continua del servicio en ámbitos no urbanos y ofrece criterios para el diseño de fichas de decisión y rúbricas de calidad de intervención (Reyes, 2020). En conjunto, estos antecedentes técnicos complementan el marco normativo reciente.

Finalmente, la página oficial de ESVEL confirma la localización, el carácter formativo y la adscripción de la escuela a la red institucional, información logística relevante para la planificación de prácticas, convenios locales y ejercicios de extensión con autoridades territoriales de convivencia (Policía Nacional de Colombia – ESVEL, s. f.). En síntesis, los antecedentes locales muestran una convergencia entre lineamientos institucionales, materiales didácticos recientes y diagnósticos territoriales; esta convergencia legitima la inclusión de una propuesta didáctica de aprendizaje basado en problemas orientada a competencias de trabajo en



equipo y mediación, con evaluación sustentada en rúbricas, listas de verificación y trazabilidad de acuerdos conforme al protocolo vigente.

1.6. Contextualización

El proyecto se llevará a cabo en el departamento de Santander, específicamente en la Provincia de Vélez, un territorio con unas características sociales y culturales un poco mixtas, así como por la diversidad de comunidades rurales que allí habitan y que demandan una presencia de la Policía cercana y comprometida, debido a muchos conflictos que se presentan, como es el conflicto armado. En esta provincia se encuentra ubicada la Escuela de Carabineros de la Provincia de Vélez, institución educativa de formación policial que cuenta con un alumnado mixto, integrado por hombres y mujeres que aspiran a convertirse en patrulleros al servicio de la seguridad ciudadana y la convivencia.

Esta población académica se compone de aproximadamente 600 estudiantes, quienes actualmente cursan el programa orientado en asignaturas esenciales como Servicio de Policía I y II, materias que es muy importante en la construcción de competencias operativas y humanas para el ejercicio de la labor que debe cumplir todo Policía. Sobre todo por ese contacto con cada microterritorio en que se desenvuelve el uniformado.

En ese sentido, la propuesta está orientada al fortalecimiento transversal de las competencias de resolución de conflictos y trabajo en equipo, con un enfoque que pretende incidir en el rendimiento académico y la formación humana de los aspirantes a través del fortalecimiento de las habilidades blandas, de manera que se traduzca en un desempeño más eficiente y humanista en el servicio. Estas competencias fueron elegidas debido al déficit bajo de desarrollo observado en el informe de la Policía Nacional (2023), que asocia las competencias como prioritarias para la atención en la formación pedagógica, importantes para el desarrollo mismo de los estudiantes aspirantes a patrulleros (García, 2021).

Este proceso de fortalecimiento se desarrollará durante el segundo semestre del año 2025, abarcando un período de 6 meses de implementación continua, en los cuales se busca articular las metodologías pedagógicas establecidas en el PEI, el PEP y el Acuerdo 0006 de 2024, con prácticas adaptadas al contexto específico de la provincia. En ese sentido, la metodología se fundamenta en dos estrategias pedagógicas prioritarias, para el fortalecimiento del trabajo en equipo se implementará el Aprendizaje Colaborativo; y para la resolución de conflictos se



aplicará el Aprendizaje Basado en Problemas. La implementación de la segunda (Aprendizaje basado en problemas) se realizará mediante la simulación de casos reales y juegos de rol policial, montando escenarios de intervención en situaciones simuladas que repliquen las auténticas como lecciones aprendidas. Para autores como

Estos ejercicios que se harán de forma presencial incluirán la recreación de diferentes tipos de intervenciones en instalaciones controladas de la escuela, donde los estudiantes asumirán diversos roles rotativos para desarrollar tanto habilidades técnicas como empáticas; los escenarios simulados abarcarán desde conflictos atendidos por cuadrantes en distintos barrios, hasta situaciones de crisis que requieran mediación compleja como son los casos de violencia intrafamiliar.

El componente de trabajo social comunitario constituye la segunda fase metodológica, donde los estudiantes pondrán en práctica los conocimientos adquiridos en las asignaturas de Servicio de Policía I y II. Esta fase incluirá actividades como talleres educativos dirigidos a diferentes grupos poblacionales, la idea es que se trabajen los dos componentes, tanto para resolución de conflictos como el trabajo en equipo, ya que trabajarán en equipos colaborativos para desarrollar proyectos así se puede además fortalecer el vínculo entre la institución y la comunidad.

Todo esto se desarrollará en 6 meses aproximadamente, como se había mencionado, durante el segundo semestre de 2025, correspondiente a la asignatura Servicio de Policía I, con las primeras prácticas simuladas; y en el marco de Servicio de Policía II, se concentrará en la aplicación práctica intensiva a través del trabajo comunitario directo. Finalmente, el proyecto podrá ser evaluado de manera continua por los miembros de la Policía Nacional, considerando métodos de: autoevaluación, en los que se establezca una calificación a los conocimientos incorporados con las competencias de resolución de conflictos y trabajo en equipo; y, heteroevaluación, considerada dentro del grupo y por parte de los maestros que imparten las estrategias; todo esto se va a complementar con una retroalimentación después de cada simulación e intervención comunitaria.

Capítulo II. Marco de referencia y metodológico

2.1. Marco teórico

2.1.1. Educación policial y formación por competencias

En primer lugar, la educación policial se concibe como un proceso orientado a articular la formación técnica con el desarrollo de capacidades éticas, sociales y cognitivas que permitan responder a las demandas de seguridad y convivencia de la ciudadanía. Según Cervantes Estrada y Fajardo Pascagaza (2020), el modelo pedagógico policial se apoya en la socioformación y entiende la competencia como la integración de saberes, habilidades y valores que se manifiestan en el desempeño en contextos reales de servicio. Esta perspectiva desplaza una visión meramente disciplinaria de la formación policial y prioriza la construcción de sujetos capaces de leer situaciones complejas, tomar decisiones responsables y actuar de manera proporcional y legal en el territorio (Cervantes Estrada & Fajardo Pascagaza, 2020).

Además, la normatividad educativa interna de la Policía Nacional ha consolidado la idea de que la profesión policial requiere un currículo basado en competencias, que vincule el mundo educativo con el ámbito operativo a través del desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes orientadas al servicio a la comunidad. En el Lineamiento de Política 4 sobre potenciación del conocimiento se define el trabajo en equipo, la comunicación, la condición física y la ética como competencias transversales que deben acompañar toda la trayectoria formativa, desde la selección hasta la salida al servicio activo (Policía Nacional de Colombia, 2010). Esta orientación institucional ubica la formación policial dentro de un enfoque de educación superior profesionalizante, en el que la evaluación del desempeño se asocia a evidencias observables en escenarios prácticos de instrucción y patrullaje.

Por otra parte, la literatura académica que ha analizado el modelo pedagógico policial destaca su fundamento constructivista y su énfasis en el aprendizaje significativo. Flórez-Peña (2013) explica que la creación de unidades de formación por competencias en la Policía Nacional supuso reorganizar los contenidos en función de resultados de aprendizaje esperados, integrando dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales. El estudiantado deja de ser receptor pasivo de órdenes y se le reconoce como sujeto activo que problematiza situaciones, formula hipótesis de actuación y contrasta sus decisiones con la normatividad y la ética del servicio



(Flórez-Peña, 2013). Esta concepción es coherente con un enfoque epistemológico que asume el conocimiento como construcción situada y no como simple transmisión.

En el contexto específico de las escuelas de formación policial, algunos estudios han mostrado que las competencias transversales se convierten en eje articulador de los planes de estudio. Quintero, como se citó en Suárez (2019), sistematiza un conjunto de competencias fundamentales para la educación policial, entre las que se encuentran liderazgo, trabajo en equipo, comunicación asertiva, manejo de conflictos y orientación al servicio. Estas competencias se desarrollan a través de asignaturas humanísticas, prácticas de patrullaje y actividades de proyección comunitaria, lo que permite vincular el aula con el cuadrante de policía y favorecer la coherencia entre el discurso institucional y la actuación cotidiana.

2.1.2. Aprendizaje basado en problemas en la formación policial

El aprendizaje basado en problemas (ABP) se ha consolidado como una metodología centrada en el estudiantado, en la que el conocimiento se organiza alrededor de problemas abiertos y significativos para su futura práctica profesional. Barrows, como se citó en López (2020), define el ABP como un enfoque en el que los estudiantes trabajan en pequeños grupos para analizar un problema, identificar sus necesidades de aprendizaje, buscar información y proponer soluciones fundamentadas. Esta metodología se sustenta en un enfoque epistemológico constructivista, que asume que el conocimiento se construye a partir de la interacción entre experiencia previa, nuevos contenidos y reflexión sistemática sobre la acción.

Desde el campo de la educación superior, diversos estudios han mostrado que el ABP favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la autorregulación y la integración de saberes teóricos y prácticos. López (2020) revisó experiencias universitarias y concluyó que, cuando los problemas están bien diseñados y el rol del tutor se orienta a la facilitación, el estudiantado incrementa su capacidad para analizar información, argumentar decisiones y justificar propuestas de intervención. Esta evidencia resulta relevante para la formación policial, donde las decisiones operativas deben estar sustentadas en análisis de contexto, normatividad vigente y criterios de proporcionalidad en el uso de la fuerza.

Por otra parte, Guarnizo Miranda (2022) realizó una revisión de experiencias de aprendizaje basado en resolución de problemas en programas de formación policial y militar, destacando que esta metodología contribuye al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y de competencias para la toma de decisiones en situaciones de alto riesgo. En uno de los casos



analizados se resalta que los estudiantes, al trabajar problemas de seguridad ciudadana, aprenden a distinguir entre percepciones subjetivas y evidencias objetivas, y a considerar alternativas de intervención que privilegian el diálogo y la mediación antes que la coerción (Guarnizo Miranda, 2022). Esta orientación es congruente con las políticas contemporáneas de policía orientada a la comunidad.

Además, la literatura latinoamericana ha documentado que el ABP puede adaptarse a distintos contextos institucionales, siempre que exista claridad sobre los resultados de aprendizaje esperados. Huamán (2022) llevó a cabo una revisión sistemática sobre el vínculo entre ABP y pensamiento crítico, y sintetizó que los efectos positivos se observan cuando los problemas planteados guardan estrecha relación con la realidad profesional del estudiantado y cuando se incluye una fase explícita de reflexión sobre el proceso seguido. Este hallazgo es pertinente para la formación de carabineros, en tanto su quehacer se desarrolla en territorios rurales y de difícil acceso, con dinámicas específicas de conflicto y convivencia.

2.1.3. Trabajo en equipo y competencias socioemocionales en contextos policiales

El trabajo en equipo constituye una competencia transversal prioritaria en la formación de policías, debido a que la mayoría de las intervenciones se realizan en binomios o grupos que deben coordinar acciones bajo presión. En el Lineamiento de Política 4 se define el trabajo en equipo como la capacidad de integración, adaptación y aceptación de situaciones que demandan resultados colectivos en función de un objetivo compartido (Policía Nacional de Colombia, 2010). Esta definición integra componentes cognitivos, comunicativos y socioemocionales, y subraya que la efectividad del servicio policial depende de la coordinación entre los integrantes del equipo y de la confianza mutua en el cumplimiento de los procedimientos.

Los estudios internacionales sobre patrullas policiales aportan evidencia empírica sobre la importancia de los procesos de equipo en el desempeño operativo. Espevik et al. (2021) analizaron 166 policías que participaron en simulaciones de patrullaje y encontraron que la calidad de la comunicación, la conciencia compartida de la situación y la adaptación mutua se relacionan con un mejor rendimiento en escenarios críticos. Los autores sostienen que las habilidades de coordinación no emergen de manera espontánea, sino que deben ser entrenadas de forma sistemática a través de ejercicios estructurados de equipo y retroalimentación específica sobre los comportamientos observados.



En el contexto latinoamericano, la literatura sobre mediación y seguridad pública ha subrayado que el trabajo en equipo no se limita a la relación entre policías, sino que incluye la articulación con otros actores institucionales y comunitarios. Redorta y Gallardo (2018) proponen que los programas de formación en seguridad incorporen módulos donde los participantes desarrollen destrezas para colaborar con la ciudadanía, otras agencias y organizaciones sociales, de manera que la gestión de conflictos se realice de forma coordinada. En uno de sus apartados señalan que los equipos de alto rendimiento comparten un objetivo común, distribuyen responsabilidades de forma equitativa y mantienen una comunicación permanente orientada a la solución del problema.

La formación en trabajo en equipo se encuentra estrechamente vinculada con el desarrollo de habilidades socioemocionales, tales como la regulación emocional, la empatía, la escucha activa y la asertividad. Barón (2018) argumenta que la mediación en el contexto policial requiere tanto de conocimientos técnicos como de una disposición actitudinal que permita gestionar emociones propias y ajenas, reconocer las narrativas de las partes y construir acuerdos aceptables para todos los involucrados. Desde esta óptica, la competencia de trabajo en equipo implica no solo coordinación operativa, sino capacidad para sostener relaciones de confianza y respeto, incluso en contextos de tensión.

En investigaciones recientes realizadas en escuelas de oficiales, se ha evidenciado la relación entre inteligencia emocional y competencias transversales como el trabajo en equipo. Mayor López (2025) examinó la vinculación entre inteligencia emocional y competencias transversales en cadetes de la Policía Nacional del Perú y concluyó que mayores niveles de autorregulación y conciencia emocional se asocian con mejor desempeño en tareas colaborativas y en la resolución de problemas de servicio. El estudio, de corte cuantitativo, respalda la necesidad de integrar contenidos de educación emocional en los programas de formación policial, de modo que el trabajo en equipo se apoye en habilidades personales sólidas.

2.1.4. Resolución de conflictos y mediación policial como competencia profesional

La resolución de conflictos constituye un eje central de la labor policial contemporánea, especialmente en modelos de policía orientada a la comunidad, donde se privilegia la gestión dialogada de los problemas de convivencia sobre la respuesta exclusivamente coercitiva. Prieto (2017) plantea que la formación en mediación policial debe entenderse como un proceso de construcción de competencias que incluyen comunicación estratégica, regulación emocional,



negociación y creatividad para formular acuerdos. Estas habilidades se consideran esenciales para que el policía pueda intervenir en conflictos interpersonales y comunitarios sin escalar la violencia y respetando los derechos de las partes.

En la misma línea, Steele Garza (2018) desarrolla un protocolo de mediación policial como herramienta de prevención del delito y protección de derechos, en el que se describe la importancia de detener la escalada del conflicto mediante la participación activa de los implicados en la búsqueda de soluciones. El autor sostiene que la mediación permite transformar la percepción negativa de la policía cuando esta se presenta como un facilitador imparcial que escucha, clarifica malentendidos y acompaña la construcción de acuerdos sostenibles. Este enfoque se alinea con las tendencias internacionales que promueven una policía cercana, orientada a la convivencia y al respeto por la dignidad humana.

Por otra parte, la guía institucional para la mediación policial en Colombia define la mediación como un instrumento de intervención que busca resolver conflictos de convivencia a través del diálogo, la escucha activa y la corresponsabilidad de las partes. En la ruta metodológica SUMA se describen momentos específicos para el análisis del caso, la exploración de intereses, la construcción conjunta de alternativas y el seguimiento a los acuerdos logrados (Policía Nacional de Colombia, 2020). Este marco procedimental aporta insumos directos para el diseño de actividades pedagógicas basadas en problemas, donde el estudiantado pueda simular casos reales y ejercitar las fases de la mediación.

Gutiérrez (2023), en una revisión sistemática sobre mediación policial, concluye que los programas de formación que integran contenidos teóricos con prácticas supervisadas en mediación logran fortalecer competencias de liderazgo, trabajo en equipo y desarrollo ético. El autor señala que las experiencias más exitosas combinan talleres de análisis de casos, simulaciones de audiencias de mediación y prácticas de campo, lo que permite al futuro policía contrastar los principios doctrinales con las complejidades de los conflictos reales. Este tipo de diseño metodológico es coherente con el enfoque del aprendizaje basado en problemas, que exige situar el conocimiento en contextos de actuación verosímiles.

2.2. Marco conceptual

El modelo pedagógico institucional (PEI/PEP) se entiende como el marco que articula misión, currículo, didáctica y evaluación mediante alineación constructiva, de modo que los resultados de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y las evidencias de evaluación guarden



coherencia explícita; en relación con el problema, proporciona el criterio para reducir la brecha entre currículo declarado y desempeño observado en competencias transversales mediante su despliegue en sílabos, rúbricas y prácticas evaluativas sistemáticas. (Biggs & Tang, 2011).

El aprendizaje basado en problemas (ABP/PBL) se define operativamente como una metodología centrada en dilemas complejos que exige análisis, toma de decisiones y trabajo cooperativo; su pertinencia frente al problema radica en la transferencia a contextos operativos propios de la función del primer respondiente, lo que se operacionaliza mediante el número y la calidad de casos por curso, guías estructuradas, desempeño en escenarios estandarizados y auto-heteroevaluaciones del razonamiento. (Shipton, 2009).

El aprendizaje colaborativo/cooperativo corresponde a un diseño instruccional con metas interdependientes e indicadores de responsabilidad individual, asociado con mejoras consistentes en logro académico y habilidades sociales; respecto del problema, impacta el trabajo en binomios y equipos mediante roles definidos, interacciones reguladas y productos verificables, que pueden medirse con escalas de trabajo en equipo, observación estructurada y desempeño en tareas colectivas. (Johnson, Johnson, & Smith, 2014).

El entrenamiento basado en escenarios (SBT) se caracteriza por prácticas de alta fidelidad que integran habilidades técnicas y no técnicas bajo condiciones de presión con debriefing reflexivo; su contribución al problema se verifica cuando la ecología de la tarea y el tiempo de práctica deliberada mejoran el desempeño conductual en situaciones críticas, operacionalizable por número y complejidad de escenarios, criterios de fidelidad, calidad del debriefing y resultados conductuales observables. (Cushion, 2022).

El trabajo en equipo policial, conceptualizado mediante modelos mentales compartidos (SMM) y comunicación en bucle cerrado (CLC), explica la coordinación efectiva y predice el rendimiento en patrullas; en relación con el problema, señala que el adiestramiento exclusivamente técnico resulta insuficiente sin intervención explícita sobre SMM y CLC, medibles con listas de chequeo de CLC, escalas de “shared awareness”, tiempos de coordinación y evaluación entre pares. (Espevik, Johnsen, Saus, Sanden, & Olsen, 2021).

La resolución de conflictos y la desescalada constituyen un conjunto de estrategias comunicativas y tácticas orientadas a reducir la intensidad del conflicto y conducir a salidas seguras y legítimas; frente al problema detectado, su priorización se justifica por su frecuencia e impacto reputacional y operativo, y se operacionaliza con tasas de resolución sin uso de la



fuerza, observación del uso de técnicas de desescalada y registro de incidentes o quejas en simulaciones y práctica supervisada. (Emsing, Ghazinour, & Sundqvist, 2024).

2.3. Marco metodológico

2.3.1. Enfoque epistémico y tipo de investigación

El estudio se sitúa en un enfoque epistémico interpretativo–socio-constructivista, en la medida en que privilegia la comprensión de los significados que los estudiantes de la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez atribuyen al trabajo en equipo, a la resolución de conflictos y al uso del aprendizaje basado en problemas en su proceso formativo. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), el enfoque cualitativo resulta pertinente cuando se busca describir y comprender fenómenos educativos desde la perspectiva de los actores, considerando el contexto en el que emergen sus prácticas y discursos. Esta perspectiva asume que la realidad social se construye intersubjetivamente y que la tarea de la investigación es reconstruir esas interpretaciones a través de procesos sistemáticos de indagación.

Por otra parte, el estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter aplicado, orientado al diseño, implementación y análisis de una propuesta didáctica concreta basada en problemas, que pretende fortalecer competencias de trabajo colaborativo y de mediación de conflictos en un grupo de estudiantes en formación policial. Creswell y Creswell (2018) señalan que este tipo de investigaciones se ubican en un paradigma pragmático, en la medida en que articulan la producción de conocimiento con la búsqueda de soluciones a problemas educativos específicos. En este caso, la finalidad no se limita a describir una situación, sino a introducir una innovación pedagógica y valorar sus efectos formativos, manteniendo coherencia con el modelo pedagógico por competencias de la institución policial.

2.3.2. Tipo de estudio

En términos de diseño, se trata de un estudio cualitativo de tipo investigación-acción pedagógica, desarrollado en un contexto institucional delimitado. Hernández-Sampieri et al. (2014) describen la investigación-acción como una modalidad en la que el profesorado y el personal investigador planifican, ejecutan y evalúan acciones de cambio en el aula o en la institución, con el propósito de mejorar las prácticas educativas y producir conocimiento sistemático sobre ellas. En este trabajo, la acción se concreta en la elaboración y aplicación de una secuencia didáctica basada en problemas, centrada en situaciones de mediación policial y



trabajo en equipo, mientras que la reflexión se expresa en el análisis de los efectos de dicha intervención sobre las competencias observadas.

Además, el estudio adopta rasgos de un estudio de caso, dado que se focaliza en un grupo específico de estudiantes de la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez y en un periodo acotado del proceso de formación. Flick (2018) sostiene que el estudio de caso permite describir de manera densa una unidad social o institucional, considerando sus particularidades, sus rutinas y sus marcos normativos. En este sentido, la investigación no pretende generalizar estadísticamente los resultados a toda la población policial, sino ofrecer un análisis en profundidad de cómo se configura la experiencia de aprendizaje basado en problemas en un escenario de formación rural, lo que puede alimentar procesos posteriores de ajuste curricular en la educación policial.

2.3.3. Participantes o muestra

Los participantes serán estudiantes en formación de la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez, matriculados en un curso regular de instrucción donde se incluye la temática de mediación policial y resolución de conflictos. La selección se realizará mediante un muestreo intencional, en tanto se escoge un grupo que reúne características relevantes para el objetivo del estudio: pertenecer al programa de formación de carabineros, estar cursando los módulos donde se implementará la propuesta de aprendizaje basado en problemas y participar de manera voluntaria en las actividades de investigación. Según Flick (2018), el muestreo intencional o teórico es adecuado en investigaciones cualitativas que buscan profundidad analítica más que representatividad estadística, ya que permite elegir casos ricos en información para comprender el fenómeno.

Asimismo, se prevé la participación de docentes policiales responsables del curso, quienes aportarán información sobre la planificación, el acompañamiento y la evaluación de la propuesta didáctica. Su inclusión responde a la necesidad de triangulación de perspectivas, pues la valoración de las competencias de trabajo en equipo y resolución de conflictos se construye tanto desde la autoevaluación del estudiantado como desde la heteroevaluación del profesorado. Creswell y Creswell (2018) señalan que la incorporación de diferentes fuentes de información fortalece la validez cualitativa al permitir contrastar relatos, observaciones y registros institucionales sobre el mismo proceso formativo.

2.3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información



La principal técnica de recolección será la observación participante durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje basado en problemas, registrando la manera como los estudiantes organizan sus equipos, distribuyen tareas, argumentan soluciones y gestionan los desacuerdos surgidos en el trabajo grupal. Hernández-Sampieri et al. (2014) indican que la observación participante permite al investigador comprender las dinámicas reales de interacción en el aula y documentar comportamientos, gestos y decisiones que no siempre emergen en entrevistas o cuestionarios. Estos registros se consignarán en diarios de campo estructurados, que incluirán descripciones de las sesiones y notas analíticas iniciales.

Además, se aplicarán entrevistas semiestructuradas a una muestra de estudiantes y docentes al finalizar la implementación de la propuesta didáctica, con el fin de profundizar en sus percepciones sobre el aporte del aprendizaje basado en problemas al desarrollo de competencias de trabajo en equipo y resolución de conflictos. Flick (2018) destaca que las entrevistas semiestructuradas permiten guiar la conversación mediante un guion flexible que asegura la cobertura de temas centrales, pero deja espacio para que los participantes introduzcan elementos emergentes. También se empleará una rúbrica de evaluación de competencias, diseñada a partir de los lineamientos de la Policía Nacional sobre trabajo en equipo y mediación policial, lo que facilitará sistematizar la información sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes momentos de la intervención (Policía Nacional de Colombia, 2010).

2.3.5. Procedimientos

El procedimiento se organizará en tres fases articuladas. En la fase de preparación se elaborará la propuesta didáctica basada en problemas, seleccionando situaciones de mediación policial coherentes con el currículo de la Escuela de Carabineros y con los lineamientos institucionales sobre convivencia y seguridad ciudadana. Creswell y Creswell (2018) sostienen que la planificación cualitativa exige explicitar los vínculos entre problema, preguntas, diseño y técnicas, por lo que en esta etapa se definirá la matriz de alineación entre objetivos específicos, fases e indicadores. Además, se construirá la rúbrica de evaluación de competencias y se someterá a juicio de expertos en educación policial y mediación para revisar pertinencia y claridad.

En la fase de implementación se desarrollarán sesiones de clase bajo el enfoque de aprendizaje basado en problemas. Cada problema partirá de un caso de conflicto de convivencia, conforme a la ruta metodológica SUMA y a la guía institucional de mediación policial,



incorporando actores, contexto, normativa aplicable y cursos de acción (Policía Nacional de Colombia, 2020; Policía Nacional de Colombia, 2024). El trabajo en equipos incluirá análisis de la situación, identificación de necesidades de información, consulta de fuentes doctrinales e institucionales y formulación de propuestas de intervención fundamentadas. Durante esta fase se recogerán diarios de campo, producciones de los equipos y valoraciones con la rúbrica en momentos preestablecidos.

La fase de análisis se desarrollará de manera simultánea y posterior a la implementación mediante codificación temática de los datos cualitativos. Flick (2018) describe que el análisis cualitativo implica segmentar, codificar y relacionar categorías para construir explicaciones; por lo tanto, se organizarán matrices de integración que crucen hallazgos de diarios de campo, entrevistas y valoraciones de la rúbrica, con el fin de identificar patrones de cambio en las competencias de trabajo en equipo y resolución de conflictos. Se aplicará triangulación de fuentes y técnicas para contrastar percepciones de estudiantes y docentes y vincular los cambios observados con componentes concretos de la propuesta (Policía Nacional de Colombia, 2010).

2.3.6. Consideraciones éticas

El estudio se ajustará a los principios éticos de respeto, beneficencia y justicia que orientan la investigación con personas en el campo educativo. Hernández-Sampieri et al. (2014) señalan que la investigación cualitativa debe garantizar la voluntariedad de la participación, la confidencialidad de la información y la protección de la identidad de los sujetos. En consecuencia, se solicitará consentimiento informado a los estudiantes y docentes participantes, explicando los objetivos del estudio, las actividades previstas, los posibles riesgos y beneficios, y el uso académico de los resultados. Los nombres propios se reemplazarán por códigos alfanuméricos en todos los registros y productos escritos.

Asimismo, el proyecto se desarrollará en coherencia con los lineamientos institucionales de la Policía Nacional sobre ética, derechos humanos y formación policial. En los documentos de política educativa se enfatiza que la investigación debe contribuir al fortalecimiento de la dignidad humana, la legalidad y la calidad del servicio de policía, considerando la responsabilidad social de la institución frente a la ciudadanía (Policía Nacional de Colombia, 2010; Policía Nacional de Colombia, 2013). Por otra parte, la propuesta didáctica basada en problemas se diseñará de manera que los casos utilizados no revictimicen a personas ni reproduzcan estigmas sobre comunidades específicas, sino que presenten situaciones verosímiles



de conflicto de convivencia tratadas desde un enfoque de derechos. Una vez finalizado el estudio, se socializarán los resultados con la comunidad académica de la Escuela de Carabineros, de modo que los hallazgos puedan retroalimentar la mejora del currículo y de las prácticas pedagógicas relacionadas con trabajo en equipo y mediación policial.

2.4. Diseño de la propuesta

La propuesta se organiza como una secuencia didáctica de aprendizaje basado en problemas orientada al fortalecimiento de las competencias de trabajo en equipo y resolución de conflictos en estudiantes de la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez. Los casos se construyen a partir de situaciones de convivencia recurrentes en cuadrantes rurales, y se diseñan para que cada equipo identifique información relevante, contraste alternativas y sustente decisiones operativas acordes con la doctrina. La estructura metodológica se alinea con la ruta SUMA y con los lineamientos institucionales sobre mediación y policía orientada a la comunidad, de modo que el tratamiento del caso preserve la coherencia entre la práctica académica y el marco procedimental vigente (Policía Nacional de Colombia, 2020).

Según Huamán (2022), el aprendizaje basado en problemas incrementa su eficacia cuando el caso es percibido como profesionalmente pertinente, las fuentes para documentarse están claramente delimitadas y el docente provee andamiajes para organizar el análisis. En este diseño, cada sesión combina estudio preparatorio de documentos doctrinales, discusión guiada en equipos, elaboración de respuestas operativas y puestas en común. El rol docente se define como facilitador: orienta la lectura de contexto, modera la deliberación, verifica el ajuste normativo de las propuestas y aplica una rúbrica con criterios para trabajo en equipo y mediación. La evaluación se distribuye en tres momentos para monitorear el progreso y retroalimentar los desempeños durante la secuencia.

En el primer caso problema, un conflicto por linderos entre dos familias de una vereda produce tensiones crecientes por uso de cercas y tránsito de animales. Los actores involucrados son los dos núcleos familiares, la Junta de Acción Comunal y el cuadrante rural; el contexto incluye antecedentes de acuerdos informales y ausencia de deslinde técnico reciente. El tipo de conflicto se clasifica como disputa de convivencia con implicaciones civiles; la decisión esperada es un acuerdo temporal verificable que reduzca el riesgo de escalamiento, establezca un uso transitorio del predio y fije un plan para la gestión catastral con terceros competentes. La intervención didáctica solicita al equipo delimitar hechos, identificar normas y guías aplicables,



proponer alternativas de manejo y anticipar verificación de compromisos mediante formatos institucionales, asegurando trazabilidad del seguimiento de acuerdos (Policía Nacional de Colombia, 2024).

Por otra parte, el segundo caso aborda el uso de un bien comunitario: un acueducto veredal cuya capacidad en época seca genera disputas por turnos y priorización de cultivos. Los actores son la Junta Administradora del Acueducto, varios usuarios con necesidades heterogéneas y el cuadrante rural; el conflicto combina acceso a recurso escaso y reglas percibidas como inequitativas. La decisión esperada consiste en una reorganización participativa de turnos con criterios explícitos de proporcionalidad, mecanismos de registro y un canal de reclamos, todo ello documentado en ficha de decisión y acompañado por acciones de comunicación al usuario. En términos didácticos, el caso demanda justificar la opción elegida con fundamento procedimental y doctrinal, así como diseñar un microplan de seguimiento comunitario con roles y evidencias para comprobar cumplimiento de acuerdos, coherente con los resultados de aprendizaje del módulo (Dirección de Educación Policial, 2025).

Además, el tercer caso introduce un conflicto intrafamiliar que deriva en quejas vecinales por ruidos, episodios de tensión y uso de bebidas alcohólicas en la vivienda. Los actores comprenden al núcleo familiar, vecinos inmediatos y autoridades administrativas con competencia protectora; el contexto exige distinguir medidas de protección, rutas de remisión y límites de la mediación cuando hay posibles riesgos. La decisión esperada articula una respuesta de mediación centrada en restauración de la convivencia, con condiciones verificables y remisiones obligatorias cuando corresponda, cuidando la proporcionalidad y la salvaguarda de derechos. En el plano pedagógico, el caso enfatiza el reconocimiento de los márgenes de actuación del mediador policial, la documentación de cada paso y la coordinación interinstitucional, aspectos que se traducen en criterios de evaluación para calidad de intervención y uso de fundamento normativo (Policía Nacional de Colombia, 2024).

Creswell y Creswell (2018) sostienen que el vínculo explícito entre objetivos, actividades e indicadores mejora la calidad del diseño pedagógico y facilita decisiones de ajuste. En esta secuencia, la aplicación de la ruta SUMA se distribuye por sesiones con propósitos definidos: la primera sesión “sitúa” el caso y fija la línea base con una aplicación inicial de la rúbrica; la segunda “entiende” el conflicto mediante mapas de actores, marcos normativos y análisis de alternativas; la tercera “media” con simulación guiada y registro de acuerdos preliminares; la



cuarta “acuerda” compromisos verificables, formatos de trazabilidad y roles de seguimiento; la quinta “realiza seguimiento” con revisión de evidencias, microentrevistas y revaloración con la rúbrica. Cada momento incorpora productos de equipo y una retroalimentación formativa que orienta la mejora entre sesiones, cerrando con una evaluación final que compara desempeño inicial y final para las dos competencias objetivo.

Fases o etapas de implementación

La intervención se estructura en tres fases sucesivas: preparación, desarrollo de los problemas y cierre evaluativo. Esta secuencia permite articular el trabajo en aula con las exigencias del currículo y con los tiempos disponibles del curso. (ver anexo 1)

La intervención se estructura en tres fases sucesivas: preparación, desarrollo de problemas y cierre evaluativo, coordinadas con el calendario del curso.

- Fase 1. Preparación (OE1). Ajuste fino de la propuesta, selección de tres a cuatro casos problema, calibración de rúbrica y pilotaje con un grupo reducido. Productos: matriz de alineación, guía de casos, versión 1.0 de rúbrica validada por expertos.
Evidencias: actas de validación, versión final de la rúbrica, cronograma detallado.
- Fase 2. Desarrollo de problemas (OE2–OE3). Secuencia ABP con aplicación de la ruta SUMA en cada sesión: situar el caso, entender el conflicto, mediar con criterios, acordar y documentar seguimiento. Productos: informes de equipo, registros de simulaciones, fichas de decisión sustentadas normativamente.
Evidencias: listados de verificación por sesión, producciones de equipo, valoraciones intermedias con rúbrica.
- Fase 3. Cierre evaluativo (OE2–OE3). Evaluación final con la rúbrica, entrevista breve a informantes y análisis comparativo entre medición inicial y final. Productos: base de resultados, síntesis de lecciones para ajuste de la propuesta.
Evidencias: rúbricas finales, matrices de resultados, documento de retroalimentación.

Tabla 1 Cronograma de implementación

Fase	Actividades principales	Periodo	Responsables	Productos esperados	Evidencias de verificación
Fase 1. Preparación (OE1)	Ajuste de diseño y selección de 3–4 casos problema	Jul–Ago	Equipo de investigación	Matriz de alineación OE–	Acta de aprobación; matriz firmada



				Fase–Indicadores; guía de casos	
	Construcción y validación de la rúbrica con expertos	Jul– Ago	Docentes + 3 expertos	Rúbrica versión final y guía de uso	Formatos de validación; acta de consenso
	Alistamiento didáctico: formatos, listas de verificación, logística	Jul– Ago	Coordinación académica	Paquete de instrumentos y protocolos	Listas y formatos listos; check list de alistamiento
Fase 2. Desarrollo de problemas (OE2–OE3)	Diagnóstico inicial T0	Jul	Docente facilitador	Base T0 de rúbrica por estudiante	Rúbricas T0; registro de aplicación
	Problema 1 (caso 1) con ruta SUMA	Jul– Ago	Docente + equipos	Portafolio de equipo; ficha de decisión sustentada	Registros SUMA; lista de verificación por sesión
	Retroalimentación formativa 1	Ago	Docente facilitador	Actas de retroalimentación por equipo	Actas y compromisos de mejora
	Problema 2 (caso 2) con ruta SUMA	Sep– Oct	Docente + equipos	Portafolio actualizado; decisiones fundamentadas	Registros SUMA; lista de verificación por sesión
	Seguimiento intermedio T1	Sep– Oct	Docente facilitador	Base T1 de avance por competencia	Rúbricas T1; reporte de avance
	Problema 3 (caso 3) con ruta SUMA	Oct– Nov	Docente + equipos	Evidencias de simulación;	Fichas de decisión;



				acuerdos documentados	registros de simulación
Fase 3. Cierre evaluativo (OE2–OE3)	Evaluación final T2	Nov–Dic	Docente + comisión	Base T2 consolidada; resultados por competencia	Rúbricas T2; acta de evaluación
	Entrevistas breves a informantes	Nov	Equipo de investigación	Matrices cualitativas de contraste	Guiones y matrices de codificación
	Síntesis y ajuste de la propuesta	Dic	Equipo de investigación	Informe de cierre; lecciones aprendidas	Documento final; plan de mejora

2.4.1. Recursos requeridos

La implementación de la propuesta demanda recursos humanos, didácticos, tecnológicos y de infraestructura. En cuanto a recursos humanos, se requiere la participación activa del docente responsable del curso, quien asume el rol de facilitador y evaluador, y eventualmente de un apoyo metodológico que colabore en el diseño y ajuste de los casos y de la rúbrica. Los recursos didácticos incluyen guías impresas o digitales de los casos, resúmenes de la ruta SUMA, cuadros sinópticos de normatividad relevante y formatos de registro para los diarios de campo y las rúbricas. Según la Policía Nacional de Colombia (2010), la disponibilidad de materiales de apoyo estructurados contribuye a que la formación policial se mantenga alineada con los lineamientos de política y reduzca la improvisación en el aula.

En el plano tecnológico, la propuesta puede desarrollarse con recursos básicos como proyector, computador y acceso a plataformas institucionales donde se alojan los documentos doctrinales y las guías de mediación. Estos recursos permiten proyectar los casos, registrar avances colectivos y, cuando las condiciones lo posibilitan, realizar grabaciones de las simulaciones para análisis posterior. En términos de infraestructura, se requiere un aula que facilite la disposición de los estudiantes en equipos de trabajo y espacios para la realización de las simulaciones de mediación, procurando que las condiciones de ruido y circulación permitan la concentración de los participantes.

2.4.2. Indicadores de seguimiento o evaluación

El seguimiento verificará progreso en dos competencias: trabajo en equipo y resolución de conflictos por mediación policial. La medición se realizará en tres momentos: T0 (diagnóstico), T1 (seguimiento formativo) y T2 (cierre). Las fuentes de verificación serán la rúbrica de competencias, las listas de verificación por sesión, el portafolio de equipo, las fichas de decisión y los diarios de campo, en coherencia con el procedimiento institucional de mediación y la orientación hacia evaluación por desempeños observables (Policía Nacional de Colombia, 2024).

Matriz de indicadores por competencia

A. Competencia: Trabajo en equipo (OE2)

Código	Indicador (tipo)	Definición operativa	Fórmula de cálculo	Fuente	Meta
TE-1	Participación efectiva (proceso)	Estudiantes que cumplen rol asignado, aportan insumos y documentan acuerdos del equipo	$(N.^{\circ} \text{ estudiantes con cumplimiento de rol y aportes verificados} \div N.^{\circ} \text{ total}) \times 100$	Lista de verificación por sesión	$\geq 80 \%$ por sesión
TE-2	Coordinación y corresponsabilidad (proceso)	Equipos que distribuyen tareas, cumplen tiempos y reportan avances en portafolio	$(N.^{\circ} \text{ equipos con hitos cumplidos} \div N.^{\circ} \text{ total}) \times 100$	Portafolio de equipo	$\geq 75 \%$ por problema
TE-3	Logro en rúbrica (resultado)	Estudiantes en nivel “Satisfactorio o superior” en	$(N.^{\circ} \text{ estudiantes en S/ A} \div N.^{\circ} \text{ total}) \times 100$	Rúbrica T2	$\geq 70 \%$



		trabajo en equipo (T2)			
TE-4	Mejora entre T0 y T2 (resultado)	Estudiantes que suben ≥ 1 nivel en la rúbrica de trabajo en equipo	$(N.^{\circ} \text{ estudiantes con } \geq +1 \text{ nivel } \div N.^{\circ} \text{ total}) \times 100$	Rúbricas T0–T2	$\geq 60 \%$

B. Competencia: Resolución de conflictos por mediación policial (OE3)

Código	Indicador (tipo)	Definición operativa	Fórmula de cálculo	Fuente	Meta
RM-1	Aplicación completa de SUMA (proceso)	Equipos que documentan las 5 etapas de la ruta (situar, entender, mediar, acordar, seguimiento)	$(N.^{\circ} \text{ equipos con 5/5 etapas evidenciadas } \div N.^{\circ} \text{ total}) \times 100$	Listas + portafolio	$\geq 75 \%$ por problema
RM-2	Fundamento normativo/doctrinal (proceso)	Decisiones sustentadas con norma y doctrina pertinentes	$(N.^{\circ} \text{ decisiones con sustento válido } \div N.^{\circ} \text{ total}) \times 100$	Fichas de decisión	$\geq 85 \%$
RM-3	Intervenciones sin uso de fuerza en simulación (proceso)	Simulaciones resueltas por mediación sin recorrer a uso de fuerza	$(N.^{\circ} \text{ simulaciones sin fuerza } \div N.^{\circ} \text{ programadas}) \times 100$	Registro de simulación	100 % salvo criterios de seguridad
RM-4	Logro en rúbrica (resultado)	Estudiantes en “Satisfactorio o	$(N.^{\circ} \text{ estudiantes en$	Rúbrica T2	$\geq 70 \%$



		superior” en mediación (T2)	$S/ A \div N.^{\circ}$ total) $\times 100$		
RM-5	Calidad de la intervención (resultado)	Puntaje promedio en pertinencia, legalidad y proporcionalidad	Promedio criterios (0– 100)	Rúbrica T2 + ficha	$\geq 70/100$

C. Indicadores transversales

Código	Indicador	Definición	Cálculo	Fuente	Meta
TR-1	Cumplimiento de simulaciones	Simulaciones realizadas vs. programadas	(Realizadas $\div$ Programadas) $\times$ 100	Cronograma	100 %
TR-2	Seguimiento de acuerdos	Casos con verificación de acuerdos	(Casos verificados $\div$ Casos con acuerdo) $\times 100$	Formato de seguimiento	≥ 80 %

Rúbrica de evaluación de competencias**Escala de desempeño**

- **Inicial (I):** 0–24
- **Básico (B):** 25–49
- **Satisfactorio (S):** 50–74
- **Avanzado (A):** 75–100

La calificación final de cada competencia es la suma ponderada de sus criterios. Las ponderaciones se indican en cada tabla. La definición de niveles permite comparar T0, T1 y T2 y facilita decisiones de ajuste didáctico (Creswell & Creswell, 2018).

A. Rúbrica: Trabajo en equipo (ponderación total 100 %)

Criterio	Ponderación	I	B	S	A
Roles y coordinación	25 %	No asume rol ni coordina tareas	Asume rol de forma intermitente; coordinación limitada	Asume rol estable; coordina tareas con	Distribuye, ajusta y supervisa tareas; optimiza



				cumplimiento de tiempos	tiempos del equipo
Comunicación y escucha	20 %	Intervenciones desordenadas; poca escucha	Interacciones puntuales; escucha parcial	Interacciones pertinentes; escucha activa y síntesis	Conduce diálogo; integra aportes y reduce ambigüedad
Aportes fundamentados	20 %	Aportes sin evidencia	Aportes con referencias generales	Aportes con referencias pertinentes	Aportes integrados con contraste de fuentes y justificación
Gestión del conflicto intragrupo	20 %	Escalada de desacuerdos	Manejo reactivo de desacuerdos	Manejo preventivo con acuerdos mínimos	Manejo proactivo; acuerdos operativos y trazables
Documentación de acuerdos	15 %	Sin registro o registro incompleto	Registro básico sin trazabilidad	Registro completo con responsables y plazos	Registro con indicadores, responsables y verificación

B. Rúbrica: Resolución de conflictos por mediación policial (ponderación total 100 %)

Criterio	Ponderación	I	B	S	A
Lectura del caso y SUMA	20 %	No delimita hechos ni etapas	Delimita hechos; aplica etapas parcialmente	Delimita hechos y actores; aplica etapas SUMA completas	Integra SUMA con análisis de riesgos y contexto
Fundamento normativo/doctrinal	25 %	Sin sustento o inadecuado	Sustento general y	Sustento pertinente y suficiente	Sustento preciso,



			poco pertinente		actualizado y articulado
Técnicas de mediación y desescalamiento	20 %	No emplea técnicas	Empleo ocasional de técnicas	Empleo consistente y oportuno	Empleo estratégico y adaptado a los actores
Acuerdos verificables y proporcionales	20 %	Acuerdos vagos o inviabiles	Acuerdos básicos con verificación limitada	Acuerdos específicos, proporcionales y verificables	Acuerdos robustos con indicadores y contingencias
Trazabilidad y seguimiento	15 %	Sin plan de seguimiento	Plan mínimo sin responsables	Plan con responsables y tiempos	Plan con responsables, evidencias e hitos de verificación

Evidencias y fuentes de verificación

Evidencia	Descripción	Responsable	Momento
Rúbricas T0, T1, T2	Valoraciones por competencia y criterio	Docente facilitador	T0/T1/T2
Listas de verificación por sesión	Cumplimiento de SUMA, roles y actividades	Docente facilitador	Cada sesión
Portafolio de equipo	Análisis, decisiones, soportes y productos	Equipo de estudiantes	Continuo
Fichas de decisión	Sustento normativo y plan de acuerdos	Equipo; validación docente	Por problema
Registros de simulación	Acta de simulación y control de riesgos	Docente; apoyo logístico	Por simulación
Diarios de campo	Observaciones y patrones de desempeño	Observador/Docente	Según cronograma



Formatos de seguimiento de acuerdos	Verificación posterior a la mediación	Docente; coordinación	Cierre/poscierre
--	---------------------------------------	-----------------------	------------------

Reglas de decisión y uso de resultados

El proyecto se considerará logrado cuando, en T2, al menos 70 % del grupo alcance nivel Satisfactorio o superior en ambas competencias y 60 % mejore ≥ 1 nivel respecto de T0 en trabajo en equipo. Si T1 muestra rezagos respecto de las metas, se activarán ajustes didácticos: reforzamiento de roles de equipo, microtaller de fundamento normativo y mayor andamiaje del facilitador en la etapa “Entender” de la ruta SUMA. Los resultados alimentarán la retroalimentación de la secuencia y permitirán ajustar casos y criterios para la siguiente cohorte, manteniendo coherencia entre objetivos, actividades e indicadores (Policía Nacional de Colombia, 2024).

Referencias Bibliográficas

- Avilés, L. D., Bedoya, L. V., & Cervantes, L. C. (2025). Análisis en la Policía Nacional sobre el estilo de liderazgo a nivel directivo, en atención a las nuevas generaciones. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 13(1), 20–27.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105.
https://www.researchgate.net/publication/209409925_Transfer_of_Training_A_Review_and_Directions_for_Future_Research
- Barón, E. A. C. (2018). Habilidades socio-emocionales: un elemento esencial en procesos de mediación policial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
<https://www.redalyc.org/journal/679/67957814006/html/>
- Belur, J., Agnew-Pauley, W., McGinley, B., & Tompson, L. (2019). A systematic review of police recruit training programmes. *University College London*.
<https://discovery.ucl.ac.uk/10064533/>
- Belur, J., Agnew-Pauley, W., McGinley, B., & Tompson, L. (2020). A systematic review of police recruit training programmes. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 14(1), 76–91.
<https://doi.org/10.1093/police/paz022>
- Betancourth, M. L. G. (2025). Una perspectiva formativa desde una revisión sistemática sobre educación policial. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10078103.pdf>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4.^a ed.). Open University Press.
https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf
- Brown, J. (2019). Do graduate police officers make a difference to policing? Results of an integrative literature review. *Policing (Oxford)*, 14(1), 9–30.
<https://doi.org/10.1093/police/pay075>
- Buelvas, L. F., Britto, A. M., & Velasquez, J. R. (2025). Importancia de la formación en habilidades psicosociales de hombres y mujeres policías en la gestión de riñas en vía pública policías de la Estación Ciudad Bolívar. *Perspectivas*, 16(1), 55–66.
<https://revistas.unicomfaucauca.edu.co/ojs/index.php/Perspectives/article/view/474>
- Carrera, L. O. (2022). Las estrategias colaborativas y su incidencia en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades blandas... (Tesis doctoral).



- Cervantes Estrada, L. C. (2024). Transformaciones tecnológicas emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje policial a partir de la realidad virtual. En *Avances y desafíos contemporáneos en la educación de las Fuerzas Armadas* (Vol. II). Editorial Redipe. <https://editorial.redipe.org/index.php/libros/article/view/226>
- Cervantes Estrada, L. C., & Fajardo Pascagaza, E. (2020). El modelo pedagógico policial mediado por las TIC a la luz de la socioformación. En *Avances y desafíos contemporáneos en la educación de las Fuerzas Armadas* (Vol. II). Editorial Redipe. <https://editorial.redipe.org/index.php/libros/article/view/109>
- Cervantes, L., & Fajardo, E. (2022). Habilidades blandas en el contexto de la educación policial en Colombia: una revisión teórica. En *Actas del Congreso Internacional de Innovación, Ciencia y Tecnología (INUDI-UH, 2022)* (pp. 124–141).
- Cervantes-Estrada, L. C., & Arias-Toro, J. A. (2024). Pedagogías activas y tecnologías educativas como herramientas de formación de cadetes y alféreces de la ECSAN. En J. A. Lozano-Medina (Ed.), *Transformación educativa: integrando pedagogías activas en la formación inicial del nivel directivo de la Policía Nacional de Colombia* (pp. 49–92). Editorial de la Dirección de Educación Policial. <https://doi.org/10.22335/es2ryz60>
- Cipagauta Díaz, M. A. (2022). Perfil del docente policial colombiano en la educación virtual. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 14(3). https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2422-42002022000300041
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Cruz, E. S. (2017). Mediación policial como herramienta para la resolución de conflictos de convivencia. *Revista RICGA*. <https://revistas.sena.edu.co/index.php/ricga/article/view/1044>
- Cushion, C. (2021). Changing police personal safety training using scenario-based training: A critical analysis of the ‘dilemmas of practice’ impacting change. *Frontiers in Education*, 6, 796765. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.796765>
- Dirección de Educación Policial. (2025a). Conocer la mediación policial (Lección M4C1L1E). <https://policia.edu.co/wp-content/uploads/2025/07/22.M4C1L1E-Conocer-la-mediacion-policial.pdf>



- Dirección de Educación Policial. (2025b). Conocer el rol y las habilidades del mediador (Lección M4C1L1E). <https://policia.edu.co/wp-content/uploads/2025/07/23.M4C1L1E-Conocer-el-rol-y-las-habilidades.pdf>
- Dirección Nacional de Escuelas. (2025). Conocer los protocolos de mediación policial (M4C1L1E/M4C1L3). Policía Nacional. <https://policia.edu.co/wp-content/uploads/2025/07/24.M4C1L1E-Conocer-los-protocolos-de-mediacion-policial.pdf> ; <https://policia.edu.co/wp-content/uploads/2025/01/24.-M4C1L3-Conocer-los-protocolos-de-mediacion-policial-b.pdf>
- Donohue, R. H., & Kruis, N. E. (2021). Comparing the effects of academy training models on recruit competence: Does curriculum instruction type matter? *Policing*, 44(3), 361–376. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-07-2020-0121>
- Emsing, M., Ghazinour, M., & Sundqvist, J. (2024). Police conflict management: A scoping review. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 39, 499–508. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11896-024-09687-6>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/an-introduction-to-qualitative-research/book244134>
- Flórez-Peña, T. del S. (2013). Creación de unidades de formación con apoyo en la formación por competencias en la Policía Nacional. *Educación y Educadores*, 16(3). <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2707>
- García, J. (2021). Las competencias gerenciales en la resolución de conflictos laborales: cuadros medios de la policía del estado Carabobo. *Revista Estudios Gerenciales y de las Organizaciones*, 11.
- Gobernación de Santander. (2024–2027). Plan Integral de Seguridad y Convivencia Ciudadana (PISCC). <https://historico.santander.gov.co/intra/index.php/sig/viewdownload/1228-secretaria-del-interior/17802-plan-integral-de-seguridad-y-convivencia-ciudadana-piscc-2024-2027>
- Guarnizo Miranda, B. L. (2022). Aprendizaje basado en resolución de problemas para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo: Una revisión bibliográfica. *Conrado*, 18(84), 288–291. https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100288



- Gutiérrez, R. P. (2023). Una perspectiva formativa desde una revisión sistemática de la mediación policial. *Mendive. Revista de Educación*, 23(1), e4103. <https://scielo.sld.cu/pdf/men/v23n1/1815-7696-men-23-01-e4103.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Hinestroza-Ramírez, J., Soto Barbosa, J. E., Botero, A. Y., Danilo Andrés Suárez Higuaita, Lopez-Restrepo, S., Lisseth Milena, C. R., Araque, V. S., Céspedes, A., Hernandez, S. L., Caceres, R., Jiménez-Sánchez, G., & Quintero, O. L. (2023). Evaluation of the 3DVAR operational implementation of the Colombian Air Force for aircraft operations: A case study. *Climate*, 11(7), 153. <https://doi.org/10.3390/cli11070153>
- Huamán, G. R. L. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a partir del aprendizaje basado en problemas: una revisión sistemática. *Latam*, 3(2). <https://latam.redilat.org/index.php/lam/article/view/70>
- Hystad, S. W., Olsen, O. K., Espevik, R., & Sjøvold, E. (2022). Police dyads within an operational simulation: An empirical test of the Big Five teamwork model. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 37(4), 1021–1034. <https://doi.org/10.1007/s11896-022-09513-x>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Improving university instruction through cooperative learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 85–118. https://static.pseupdate.mior.ca.s3.amazonaws.com/media/links/Cooperative_learn_validated_theory.pdf
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota. https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis
- Leticia, S. (2015). *Problem-based learning (PBL) in police training: An evaluation of the recruit experience* (Doctoral dissertation, Capella University). <https://search.proquest.com/openview/fe8cdd3926801413f32b418e6462de07/1.pdf>
- Lillehol, B., Johnsen, B. H., & Espevik, R. (2021). Teamwork on patrol: Investigating teamwork processes and underlying coordinating mechanisms in a police training program. *Frontiers in Psychology*, 12, 702347. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702347>



- López, J. (2020). El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. *Revista EducaUMCH*, (15).
<https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/331>
- Makin, D. A. (2016). A descriptive analysis of a problem-based learning police academy. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1).
<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1544>
- Mayor López, R. M. (2025). Inteligencia emocional y competencias transversales en los estudiantes de la Escuela de Oficiales de la Policía Nacional del Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2).
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/16989>
- McCoy, L. K., & Seabrook, R. (2009). Student perception of learning through a problem-based learning curriculum in police recruit training. *Policing: An International Journal*, 32(2), 294–313. <https://doi.org/10.1108/13639510910937094>
- Miles-Johnson, T. (2024). The Australian police recruit training versus tertiary education debate. *Policing: A Journal of Policy and Practice*.
<https://academic.oup.com/policing/article/doi/10.1093/police/paae067/7686647>
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Laboratorio de Innovación Policial Innova ECSAN. Colombia Aprende. <https://colab.colombiaaprende.edu.co/experiencias/laboratorio-de-innovacion-policial-innova-ecsan-lab-la-experimentacion-al-servicio-de-la-educacion-policial/>
- Montoya, L. A., García, J. J., & Balambá, J. E. (2024). Estrategias curriculares: el docente como actor innovador en la Escuela de Suboficiales y Nivel Ejecutivo “Gonzalo Jiménez de Quesada”. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01–19.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-995>
- Parada, W. J. (2020). Análisis de capacidades de la Policía Colombiana frente a la resolución de conflictos y acceso a justicia en los corregimientos San Juan Bosco Laverde y La Aragua (Santa Helena del Opón, Santander) (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana.
<https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/cce99d6f-7b8a-49b8-adfd-ac2931eed327/content>



Pascagaza, E. F., Cañas, C. S., & Serrano, H. (2025). Mediación policial: estrategia formativa para fortalecer las competencias del servicio de policía. *Advocatus*, 45. <https://doi.org/10.18041/0124-0102/a.45.13337>

Policía Nacional. (2015). Proyecto Educativo del Programa Técnico Profesional en Servicio de Policía. https://policia.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/cartilla_pei_publicable_web_doi.pdf

Policía Nacional. (2023). Aplicabilidad y resultados obtenidos. Prueba de Competencias Policiales (PCP) Convocatoria 2021–2023 Patrullero de Policía.

Policía Nacional de Colombia. (2010). *Lineamiento de Política 4. Potenciación del conocimiento y formación policial*. <https://www.policia.gov.co/sites/default/files/descargables/Tomo%204.%20POTENCIA%20DEL%20CONOCIMIENTO.pdf>

Policía Nacional de Colombia. (2013). *Lineamientos generales de política para la Policía Nacional de Colombia*. <https://www.policia.gov.co/sites/default/files/descargables/COMPENDIOS%20LINEAMIENTOS%20POLICIA.pdf>

Policía Nacional de Colombia. (2020). *Ruta metodológica SUMA. Guía para realizar la mediación policial en Colombia*. <https://policia.edu.co/memoria/wp-content/uploads/2020/10/Ruta-Metodologica-SUMA.pdf>

Policía Nacional de Colombia. (2024). *Manual Académico. Acuerdo 003 de 2024*. <https://www.policia.gov.co/sites/default/files/descargables/Manual%20Academico%20Acuerdo%20003%20de%202024.pdf>

Policía Nacional de Colombia. (2024). *Mediación policial en Colombia (IPC-PR-0003)*. <https://www.policia.gov.co/sites/default/files/descargables/23.%20%201PR-PR-0003%20MEDIACI%C3%93N%20POLICIAL%20EN%20COLOMBIA.pdf>

Policía Nacional de Colombia. (2025). *Cartilla de metodologías de estándares profesionales, validación de competencias y acompañamiento en campo*. <https://www.policia.gov.co/sites/default/files/descargables/Cartilla%20Metodolog%C3%ADas%20de%20est%C3%A1ndares%20profesionales%2C%20validaci%C3%B3n%20de%20competencias%20policiales%20y%20acompa%C3%B1amiento%20en%20campo.pdf>



Policía Nacional de Colombia – ESVEL. (s. f.). Escuela de Carabineros Provincia de Vélez.

<https://www.policia.gov.co/jefatura-nacional-de-desarrollo-humano/diepo/escuelas-de-formacion-de-patrulleros/esvel>

Prieto, N. E. C. (2017). Elementos de formación en mediación policial para la construcción de convivencia. *Revista Espacios*, 38(5).

<https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-05.pdf>

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

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

Queen, C. R. (2016). *Effectiveness of problem-based learning strategies within police training academies and correlates with licensing exam outcomes* (Doctoral dissertation, Western Michigan University). <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/1404/>

Redorta, J., & Gallardo, R. (2018). *Nuevas herramientas en seguridad pública: mediación y gestión de conflictos*. <https://todosobremediacion.com.ar/wp-content/uploads/2020/09/J.-REDORTA-R.GALLARDO-NUEVAS-HERRAMIENTAS-EN-SEGURIDAD-PUBLICA-1.pdf>

Reyes, J. A. (2020). Prueba piloto para la implementación de la guía de mediación policial en el sector rural de Colombia. *Revista Redipe*.

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1094>

Sacristán Rondón, C. R., Vargas Puentes, G. B., Triana Trujillo, A., & Betancourt Villamil, P. A. (2023). Guía metodológica del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el modelo de educación policial. En J. A. Lozano Medina (Ed.), *Una mirada al sistema educativo de la Policía Nacional* (pp. 53–77). Editorial Dirección de Educación Policial.

<https://doi.org/10.22335/edne.95.c140>

See, P. J., Ong, C., Poon, N., Soh, K. H., Tan, S. G., & Dhaliwal, S. S. (2024). Scenario-based simulation training for incident management: For whom and how. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 18, paae132. <https://doi.org/10.1093/police/paae132>



- Serrano Daza, O., Ortiz Barrios, J., Beltrán Malagón, C., & Ramos Díaz, J. (2025). Componentes curriculares esenciales para el éxito en la formación inicial de policías. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 17(1). <https://doi.org/10.22335/rlct.v17i1.1957>
- Sexton, M. M., Vandeviver, C., Schoonmade, L. J., & Rosenkrantz Lindegaard, M. (2025). What do we mean by de-escalation in police–citizen encounters? A scoping review on conceptualization, techniques, and effectiveness. *Journal of Police and Criminal Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s11896-025-09761-7>
- Shipton, B. (2009). Problem based learning: Does it provide appropriate levels of guidance and flexibility for use in police recruit education? *Journal of Learning Design*, 3(1), 1–9. <https://www.jld.edu.au/article/view/55.html>
- Shipton, B. (2022). Maximising PBL in police education: Why understanding the facilitator role is a key factor in developing learning for police problem-solving. *Australian Journal of Adult Learning*, 62(1), 56–75. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1345984.pdf>
- Suárez, J. E. V. (2019). Competencias transversales de la educación policial en la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez. *Oratores*. <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oratores/article/download/311/643>
- Unihorizonte. (2019). *Revista Teckné 16(2): propuesta de implementación de ABP en ECSAN*. https://unihorizonte.edu.co/wp-content/uploads/revista_teckne16_2.pdf
- Universidad Externado de Colombia. (2020). Retos superiores de la educación policial, de cara al posacuerdo. *Opera*. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/9564/16970>
- Werth, E. P. (2009). *Problem-based learning in police academies: Adult learning principles utilized by police trainers* (Doctoral dissertation, Liberty University). <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/134/>

Anexos

Anexo 1:

Tabla. Estructura de fases o etapas de implementación según Huamán (2022)

Fase	Objetivo central	Actividades clave	Productos principales
Preparación	Sensibilizar sobre la importancia del trabajo en equipo y la mediación, y presentar la metodología	Socialización de objetivos, revisión de guías institucionales, conformación de equipos, explicación de la rúbrica	Equipos conformados, acuerdos de trabajo, comprensión compartida de criterios de evaluación
Desarrollo de los problemas	Aplicar el aprendizaje basado en problemas a casos de mediación policial	Análisis en equipo de cada caso, búsqueda de información, formulación de propuestas, simulaciones de mediación, registros en diarios de campo	Fichas de análisis de casos, propuestas de intervención, registros de desempeño grupal
Cierre evaluativo	Reflexionar sobre el aprendizaje alcanzado y retroalimentar la propuesta	Autoevaluación y coevaluación con la rúbrica, entrevistas grupales, síntesis plenaria de hallazgos	Resultados de rúbricas, recogida de percepciones, acuerdos de mejora para futuras cohortes

Anexo 2:

Matriz de alineación Objetivos–Fases–Indicadores

Objetivo específico (OE)	Fase principal	Actividades núcleo	Indicadores clave	Evidencias
OE1. Diseñar y validar la propuesta	Preparación	Selección de casos; validación	Matriz de alineación	Actas de expertos; versión final de



ABP de mediación		de rúbrica con expertos	aprobada; rúbrica validada	rúbrica; guía de casos
OE2. Fortalecer el trabajo en equipo en aula	Desarrollo de problemas	Roles, coordinación y toma de decisiones en equipo	Participación efectiva; nivel de logro en rúbrica; variación inicial–final	Listas de verificación; rúbricas intermedia y final; productos de equipo
OE3. Mejorar la resolución de conflictos por mediación	Desarrollo y cierre	Aplicación de ruta SUMA; decisiones sustentadas	Aplicación completa de SUMA; calidad de intervención; nivel de logro y mejora	Fichas de decisión; registros de simulación; rúbricas

Anexo 3:

Tabla. Rubrica de evaluación según Huamán (2022)

Criterio	Inicial	Básico	Satisfactorio	Destacado
Participación en el equipo	Interviene de manera esporádica, se limita a tareas asignadas sin iniciativa	Participa ocasionalmente en la discusión y acepta tareas propuestas	Participa de forma constante, propone ideas y apoya a otros miembros	Lidera procesos, integra aportes del equipo y fomenta la colaboración
Análisis del caso y uso de la ruta SUMA	Omite elementos clave del caso y no aplica la ruta	Identifica parcialmente los elementos del caso y utiliza la ruta de forma fragmentada	Analiza los componentes centrales del caso y sigue la ruta de manera adecuada	Realiza análisis profundo, relaciona contexto, normatividad y ruta de forma integrada
Formulación de acuerdos de mediación	Propone soluciones poco viables o	Plantea acuerdos generales con escasa precisión	Formula acuerdos viables y coherentes con	Construye acuerdos detallados,



	alejadas de la normatividad		la normativa básica	realistas y ajustados a principios de derechos humanos
Comunicación y manejo del conflicto	Presenta dificultades para escuchar y regular su tono	Escucha pero interrumpe o argumenta con escasa claridad	Mantiene escucha activa y comunica argumentos de forma respetuosa	Gestiona desacuerdos con tacto, sintetiza posiciones y orienta el diálogo hacia soluciones