

UNIVERSIDAD DON BOSCO
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES



TRABAJO DE GRADUACIÓN:

**DIAGNÓSTICO DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL TÉCNICO EN CIENCIAS
POLICIALES BASADO EN CONSTRUCTIVISMO Y ENFOQUE POR
COMPETENCIAS**

PARA OPTAR AL GRADO DE:

**MAESTRO/A EN GESTIÓN DEL CURRÍCULUM, DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS**

AUTORES:

Flor Idalia Mendoza Galdámez

Manuel Edmundo Quijano Ortiz

ASESORA:

Mg. Lorena Beatriz Pérez Penup

**ANTIGUO CUSCATLÁN, LA LIBERTAD, EL SALVADOR, C.A
OCTUBRE, 2020**

Rector Universidad Don Bosco

Dr. Mario Rafael Olmos

Secretaria General

Inga. Yesenia Xiomara Martínez Oviedo

Decano de La Facultad de Ciencias y Humanidades

Dr. Milton Ascencio Velásquez

Directora de la Maestría

Mg. Sandra Carolina Durán Mendoza

Asesora del Proyecto de Graduación

Mg. Lorena Beatriz Pérez Penup

Lectora del Proyecto de Graduación

Mg. Carmen Leticia Pérez Rodríguez

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Eduardo Antonio Quijano y Mercedes Ortiz, por su ejemplo de laboriosidad.

A mi familia, mi esposa Evelyn y mi hijo Rodrigo Adrián, por su apoyo y comprensión.

A todos los compañeros de la Maestría por su comprensión y apoyo en los momentos difíciles.

A la Magister Lorena Beatriz Pérez Penup, por su profesionalismo, entrega, y certera orientación en la ejecución del trabajo.

A las personas que de una u otra forma colaboraron para que este trabajo se desarrollara, especialmente a los conocedores de temas curriculares.

A los compañeros de la Academia Nacional de Seguridad Pública por su apoyo en las diferentes entrevistas y encuestas, por compartir información y sus valiosas sugerencias.

Manuel Edmundo Quijano Ortiz

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitir que lograra la meta y por acompañarme en los momentos más difíciles, por toda la sabiduría e inteligencia que me dio en todo el proceso de la carrera.

A mis padres Santiago Mendoza y Olivia Galdámez porque siempre me instruyeron por el buen camino, enseñándome que hay que esforzarse para cambiar la situación del presente.

A Carlos Torres porque me acompañó y apoyo durante todo el proceso para no desistir.

A mi compañero de tesis por todas sus muestras de apoyo y su comprensión en los momentos más difíciles.

A la Asesora de tesis Magister Lorena Beatriz Pérez Penup, por su dedicación, profesionalismo y alto grado de responsabilidad en el desarrollo del proyecto.

A la Directora Magister Sandra Duran por todo su acompañamiento y su sentido humano de afrontar las diversas dificultades que se nos presentan a los estudiantes de la Maestría.

El principio de la sabiduría es el temor de Dios; los insensatos desprecian la sabiduría y la enseñanza. (Proverbios Cap. 1 Vers. 7)

Flor Idalia Mendoza Galdámez

Tabla de Contenidos

AGRADECIMIENTOS	iii
Tabla de Contenidos.....	v
Índice de Tablas.....	vii
Índice de Figuras	viii
Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3
CAPITULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	5
1.1 Planteamiento del problema	5
1.2 Preguntas de investigación	7
1.3 Objetivos.....	7
1.3.1 Objetivo General.....	7
1.3.2 Objetivos Específicos.....	7
1.4 Justificación	8
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	8
2.1 Abordajes del Currículo.....	9
2.2 La Adopción del Enfoque por Competencias.....	11
2.3 Construcción del Conocimiento	13
2.3.1 El constructivismo	14
2.3.2 Rol del estudiante en el constructivismo	16
2.3.3 Características del docente constructivista	17
2.4 Modelo por competencias.....	20
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	27
3.1 Alcance del estudio.....	27

3.2 Método de Investigación	28
3.2.1 Enfoque de Investigación.....	28
3.3 Técnicas para la recolección de la información.....	29
3.3.1. Análisis documental.....	29
CAPITULO IV. PRESENTACIÓN, DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	33
4.1 Fase uno del análisis	34
4.1.1 Posicionamiento contextual del SEPI	34
4.1.2 Posicionamiento contextual del Acta 237-2011.....	35
4.1.3 Posicionamiento contextual del plan de estudios de la carrera de Técnico en Ciencias Policiales.	37
4.2 Fase dos del Análisis Documental.....	38
4.2.1 Análisis del Currículo	38
4.2.1.1 <i>Origen del currículo</i>	38
4.2.1.2 <i>Competencias y contenidos del currículo</i>	40
4.2.1.2 <i>Visión educativa del currículo</i>	46
4.2.1.5 <i>Implementación del currículo</i>	47
4.4.7 <i>Crítica al currículo</i>	49
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	50
5.1 Conclusiones.....	50
5.2 Recomendaciones	53
Referencias.....	55
ANEXOS.....	58
Anexo 1.....	58
Anexo 2.....	59

Índice de Tablas

Tabla 1. Etapas de los procesos curriculares.....	10
Tabla 2. Etapas del proceso curricular del MINED para tercer ciclo y bachillerato, El Salvador.....	11
Tabla 3. Perfil de competencias del agente de policía salvadoreño.....	26
Tabla 4. Ejemplos de preguntas para establecer el posicionamiento contextual.....	31
Tabla 5. Ejemplos de preguntas para el análisis del currículo del TCCPP.....	32
Tabla 6. Congruencia de competencias declaradas en el SEPI y en el Plan de estudios del TCCPP.....	42
Tabla 7. Competencias del SEPI que no se ven reflejadas en el Plan de estudios (19 en total).....	42
Tabla 8. Competencias del Plan de estudios que no aparecen en el SEPI. (Ocho en total)...	43

Índice de Figuras

Figura 1. Elementos del proceso de aprendizaje constructivista.....	20
---	----

Resumen

El año 2015, la Academia Nacional de Seguridad Pública se convirtió en Instituto de Educación Superior (IES – ANSP). Como tal, creó la carrera de Técnico en Ciencias Policiales (TCCPP). Al inicio del plan se afirma que se ha construido con base al modelo constructivista con enfoque por competencias adoptado por la institución y evidenciado en diversos documentos/directrices institucionales. El presente estudio buscó verificar si el diseño del plan de estudio fue efectivamente construido bajo el modelo mencionado. La metodología utilizada fue de corte cualitativa mediante un análisis documental dividido en dos fases: Posicionamiento contextual y Análisis del currículo; logrando así un estudio profundo de los documentos desde una perspectiva curricular. Los resultados evidencian que no se aplicó el modelo constructivista por competencias porque el plan no contiene las características del constructivismo. Los elementos actualmente planteados en el plan de estudios demuestran el carácter tradicional del mismo, alejados de lo que propone un modelo constructivista por competencias. De manera que se sugieren adecuaciones en áreas tales como el establecimiento de competencias, indicadores de logro y metodologías activas que fomenten el desarrollo de habilidades basadas en las experiencias individuales y sociales.

Palabras clave: educación, constructivismo, enfoque por competencias, plan de estudios, análisis del currículo

Abstract

In 2015, the Academia Nacional de Seguridad Pública became a higher education institution (IES – ANSP). As such, an undergraduate program called Técnico en Ciencias Policiales (TCCPP) was created. At the beginning of the program, it is stated that it has been built based on the constructivist model with a focus on competencies, which is the education philosophy adopted by the institution and evidenced in various institutional guidelines. The present study sought to verify whether the design of this program was effectively constructed under the mentioned model. The methodology used was qualitative by means of a documentary analysis divided into two phases: Contextual positioning and Curriculum analysis; thus, achieving an in-depth study of the documents from a curricular perspective. The results show that the constructivist model by competences has not been fully applied because the program does not contain the characteristics of constructivism. The elements in the curriculum show a traditional educational philosophy, far from what a constructivist competency-based model proposes. Thus, adjustments are suggested in areas such as the establishment of competencies, achievement indicators and active methodologies that foster the development of skills based on individual and social experiences.

Keywords: education, constructivism, competency-based approach, curriculum, curriculum analysis

Introducción

Sin Identidad Nacional no puede haber educación.

(Ticas, 2010)

Mejores seres humanos, construyen mejores instituciones, y mejores instituciones transforman naciones.

(Montessi, 2001)

Desde 1992, como resultado de los Acuerdos de Paz, la Academia Nacional de Seguridad Pública (de aquí en adelante ANSP) de la República de El Salvador, Centro América, emerge como la responsable de la formación de los agentes, cabos, sargentos y oficiales de la Policía Nacional Civil (de aquí en adelante PNC) del país. De esos acuerdos proviene su mandato, “Para ser miembro de la Policía Nacional Civil es imprescindible que todo aspirante ingrese a la Academia Nacional de Seguridad Pública para su proceso de formación” (Ley Orgánica de la ANSP, 1992). Consecuentemente, desde su formación la ANSP ha creado diferentes planes de estudio para la formación inicial de Agentes de Seguridad Pública. A partir del año 2015, la Academia se convirtió en Instituto de Educación Superior (IES – ANSP), como tal creó la carrera de Técnico en Ciencias Policiales (de aquí en adelante TCCPP).

El modelo pedagógico adoptado por la Academia es el Constructivismo con enfoque por Competencias (Acta 237 del Consejo Académico del año 2011). En el Constructivismo el alumno es el que asume el papel esencialmente activo para aprender; se caracteriza en primer lugar por asignar importancia a los conocimientos previos, las creencias y motivaciones de los estudiantes; en segundo lugar, por la construcción de redes de significados; en tercer lugar, por construir aprendizajes significativos; por último, el estudiante auto-aprende construyendo y desmenuzando los contenidos que le serán útiles en su proceso de formación. Tal como señala Vigotsky (2012) en su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), “la pedagogía no debe orientarse hacia el ayer, sino hacia el mañana... Sólo entonces podrá, en el proceso de la

enseñanza despertar a la vida a los procesos de desarrollo que están ahora en la zona de desarrollo próximo” (p. 46). En otras palabras, el fin último de la educación bajo el enfoque constructivista es formar personas capaces de seguir educándose de manera autónoma aún después de haber culminado su etapa de formación escolar.

En cuanto al enfoque por competencias, es la capacidad de enfrentarse con garantía de éxito a tareas simples y complejas en un contexto determinado (Zabala & Arnau, 2007); las competencias se integran por los siguientes componentes del saber, el saber conocer, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir. Por lo tanto, en el aula el desarrollo de competencias debe orientarse a la aplicabilidad del aprendizaje en situaciones de la vida real y en la construcción del aprendizaje en la resolución de problemas; bajo este enfoque, se considera el aprendizaje como abierto, flexible y permanente y también concibe al estudiante como el actor principal del proceso educativo.

En vista de que la demanda de formación de profesionales actual exige la construcción de perfiles acordes a los tiempos que vivimos, es decir, adecuados a las demandas planteadas por la sociedad, se estima que el presente estudio establecerá la coherencia entre lo aprobado por el Consejo Académico de la Academia, lo establecido en el documento Sistema de Educación Integral (SEPI), y el Plan de Estudios del TCCPP mediante verificar que el diseño del plan de estudio haya sido efectivamente construido bajo el modelo constructivista con enfoque por competencias, tal cual reza el acuerdo del Consejo Académico de la ANSP. Realizar la verificación propuesta implica la evaluación de una carrera profesional, lo que corresponde con una evaluación curricular (Valenzuela, 2017).

El trabajo está estructurado por cinco capítulos. El primero se refiere al problema de investigación. Este capítulo contextualiza el problema a investigar, plantea las preguntas de investigación y los objetivos a alcanzar. Finalmente, el capítulo concluye justificando la relevancia de este estudio.

El capítulo dos, hace referencia a la contextualización referencial y antecedentes, al marco teórico, es decir, la teoría acerca de los procesos curriculares, el enfoque basado en competencias, el constructivismo y la fundamentación legal implícita.

El capítulo tres trata la metodología de la investigación, el diseño de la investigación, tipo de investigación, enfoque metodológico, y las técnicas empleadas para recolectar y analizar la información.

En el capítulo cuatro se incluye el análisis documental realizado en dos fases. La primera fase consistió en el posicionamiento contextual de los tres documentos estudiados. Esta fase tuvo como objetivo contextualizar la situación problemática que se pretende abordar mediante explorar una serie de antecedentes, tales como la creación del documento denominado SEPI, el acuerdo del Consejo Académico sobre el modelo educativo, la revisión de mallas curriculares del plan de estudio del TCCPP. La segunda fase consistió en el análisis curricular del plan de estudios del TCCPP. El capítulo cinco responde a las conclusiones y recomendaciones sobre el tema, y las adecuaciones que se proponen.

CAPITULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Todo desarrollo curricular debe ser objeto de evaluación. La calidad de un proceso educativo se garantiza al examinar los objetivos, el contenido, los niveles y resultados de los módulos, los programas y cursos antes y durante su aplicación, así como posterior a su ejecución, a través de un proceso sistemático que permita valorar la pertinencia del programa de estudios inherente a su contenido, y su correspondencia con los diferentes componentes de la realidad institucional (Doherty, 1997). Según Roncal Martínez (2008) “el centro educativo debe evaluarse a partir de la planificación conjunta, la reflexión... por ser la unidad funcional del trabajo educativo” (p. 137). En su efecto, la valoración del currículo, requiere concretar una metodología que audite y proponga mejoras al Plan de Estudios.

El TCCPP, implementado a partir del 2016, se plantea como un programa de estudios enfocado en competencias. Tal planteamiento conlleva un desarrollo pedagógico constructivo, que facilite propiciar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como el fomento de capacidades y experiencias de un individuo en un contexto específico, para resolver diversidad de problemas inherentes a su disciplina. A cuatro años de su implementación, una valoración curricular que verifique el desarrollo de la carrera permitirá entrar en el proceso de evaluación que toda propuesta curricular debe experimentar para responder a las necesidades del contexto a medida estas surgen.

En relación al proceso de construcción de la carrera TCCPP, según el Maestro William David Martínez (comunicación personal, 5 de junio de 2019), se inició en la ANSP a partir del documento titulado Fundamentos del Sistema Educativo Policial Integral (SEPI) en el año 2013. De igual manera lo confirma el Maestro Francisco Varela (comunicación personal, 5 de junio de 2019) uno de los principales impulsores de la carrera, quien aún conduce el proceso para la creación de las carreras del Tecnólogo y la Licenciatura en Ciencias Policiales.

En el transcurso de 27 años de la aplicación de la formación inicial de los agentes de Seguridad Pública, no existe información de algún análisis evaluativo curricular; pero debe señalarse que el instructivo DN3 del Ministerio de Educación (2014) establece dos años para incorporar cambios a los Planes de Estudios de carreras Técnicas. Por otra parte, el SEPI sugiere la inclusión de competencias en la actual planificación académica, pero no se ha realizado un análisis que permita valorar si tal sugerencia ha sido tomada en consideración como se debe. El presente estudio pretende realizar una rigurosa revisión de los documentos básicos preliminares y la documentación referencial: el acta de acuerdo 237-2011 del Consejo Académico y su correspondencia con el Plan de la carrera del TCCPP, de El Salvador. Dicha propuesta origina las siguientes preguntas y sus correspondientes objetivos de investigación.

1.2 Preguntas de investigación

- 1 ¿Cómo se incorporó el modelo constructivista por competencia en la creación de la carrera del TCCPP del IES – ANSP?
- 2 ¿Qué implicaciones tuvo el acuerdo 237-2011 del Consejo Académico en la construcción del Plan de Estudio del TCCPP?
- 3 ¿Qué diferencias existen en el Plan de estudio de la carrera en relación con lo expuesto en el documento Sistema de Educación Policial Integral (SEPI)?
- 4 ¿Qué adecuaciones pueden sugerirse al plan de estudios del TCCPP IES – ANSP para lograr mayor correspondencia con el constructivismo social con enfoque por competencias?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Determinar la incorporación del modelo constructivista social con enfoque por competencias, acorde a las directrices institucionales de la ANSP, en el plan de estudios del TCCPP para sugerir adecuaciones que reflejen efectivamente ambos enfoques educativos por medio de un análisis de los documentos clave implícitos en el origen y desarrollo del plan de estudios.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Reconocer las implicaciones del modelo educativo constructivista social bajo un enfoque por competencias propuesto por el SEPI al crear la carrera del TCCPP.
- Identificar la incidencia que tuvo el Acta 237-2011, del Consejo Académico en la construcción del Plan de Estudio del TCCPP.
- Proponer las adecuaciones correspondientes al modelo por competencias en cuanto a los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales, en el Plan de estudios del TCCPP.

1.4 Justificación

Por una parte, desde el punto de vista práctico, la investigación desarrollada busca construir un camino a iniciar la revisión de procesos curriculares en la ANSP. De igual manera, los resultados podrán aplicarse a experiencias similares en los diferentes procesos formativos desarrollados en la institución, para que la experiencia acumulada no quede en el vacío. Asimismo, este trabajo evidencia la importancia de los planes de estudios para la formación de agentes integrales de la PNC como futuros profesionales de la seguridad pública en nuestro país.

Por otra parte, la metodología cualitativa propuesta, que consiste en una revisión documental sistémica y holística, dividida en dos fases de análisis, buscó hacer un aporte importante a este tipo de procesos de recolección y análisis de datos. No se encontró antecedentes bibliográficos que propusieran una ruta de investigación similar, por lo que la metodología aquí implementada se convierte en una contribución innovadora para los actores involucrados en la creación, implementación y evaluación de un currículo. Este estudio es sumamente relevante debido a que tiene vigencia en la formación de los miembros de la Policía Nacional Civil.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

La enseñanza en el nivel superior, lejos de ser estática, es un suceso dinámico que requiere de la integración de procesos curriculares tales como la creación de carreras, el seguimiento a la implementación de carreras y la evaluación de desarrollo de carreras (Díaz-Barriga, 2010). Consecuentemente, el presente capítulo inicia con una consideración sobre la construcción de un currículo educativo y la experiencia de construcción del currículo objeto de estudio en esta investigación, a saber, el plan de estudios del TCCPP. A continuación, se abordan los aspectos pedagógicos y teorías de modelos educativos, tales como: tradicional, constructivista, por

competencias, concernientes a los procesos curriculares particulares de la carrera policial. Finalmente, se analizan cinco casos de procesos de innovación curricular en carreras policiales vivenciadas en países iberoamericanos, incluyendo El Salvador.

2.1 Abordajes del Currículo

Un aspecto clave para poder entender lo implícito en una propuesta de innovación curricular es comprender cómo se ejecuta dicho proceso en las diversas instituciones educativas. Posner (2005) señala que el currículo no es un fin, es un medio pedagógico. Los cambios curriculares han tenido tradicionalmente los siguientes problemas: limitada participación de docentes y estudiantes, implementación de metodologías acríticas, bajo grado de integración de la teoría con la práctica y la tendencia a cambiar solo nombres, por ejemplo, objetivos por logros o cambiar nombres de asignaturas (Díaz, 2001). Reconocer estos desafíos es el primer paso para superarlos, lo cual es crucial para lograr entrar en la dinámica de constante renovación de la educación superior.

Según Díaz (2001), los procesos curriculares en educación superior son de dos tipos, a saber, el currículo tradicional y el sistema modular. Por un lado, el currículo tradicional se refiere a la importancia que se da a los contenidos fragmentados para impartir “conocimientos”, hace énfasis en la transmisión y recepción de información, por lo que el estudiante se vuelve un recipiente que acumula datos; la enseñanza se centra en el desarrollo de capacidades intelectuales (Mora, 1998). Por otro lado, el sistema modular propone trabajar los procesos educativos a través de un problema eje éste deberá ser relevante para la sociedad; se aplica un esquema entre varias disciplinas, con el proceso modular se busca una cambiar la realidad del estudiante, el conocimiento no es atesorar, sino que forma una dinámica recíproca de aprendizaje. El sistema modular integra las tres funciones de la educación superior, investigación, proyección y educación. Este modelo demanda integración entre teoría y práctica en donde el estudiante investiga, propone y entabla contacto con la sociedad. Así, para carreras técnicas

esta modalidad resulta apropiada pues permite ir desarrollando acciones concretas fundamentadas teóricamente.

Por otro lado, De Angulo y Losada (2001), Ludeña (2004) y Maldonado (2002), consideran los procesos de innovación curricular desde el enfoque por competencias. Bajo el enfoque por competencias, la innovación curricular debe orientarse a la autorrealización de los educandos, la construcción del tejido social y el desarrollo económico, para lo que debe modificarse el rol de los actores, los docentes y los estudiantes pues todos deben participar en la construcción del currículo. Además, debe haber apertura a la sociedad para que ella aporte en los procesos curriculares.

La tabla 1, presentada a continuación detalla las etapas que estos tres tipos de procesos siguen para construir innovaciones curriculares.

Tabla 1.

Etapas de los procesos curriculares.

	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5
Modelo Tradicional	Diagnóstico de necesidades	-Perfil del egresado -Objetivos terminales		Mapa curricular	
Sistema Modular	Marco de referencia	Práctica profesional	Planificación de Módulos y Sub módulos	Elaboración de módulos	
Enfoque por competencias	Trazado del perfil de competencias	Construcción de mapa de funciones profesionales	Malla Curricular	Construir el Pensum (Plan de Estudio)	Elaborar el descriptor del módulo

Como puede observarse, las etapas se diferenciarán de acuerdo al modelo aplicado en una innovación pedagógica. Por ejemplo, el modelo tradicional parte de un diagnóstico de las necesidades; éste, según Díaz (2001), lo elabora un especialista en currículo, y sirve de punto de partida hasta crear el mapa curricular. En cambio, el sistema modular inicia un marco de referencia hasta la elaboración de módulos. Por el contrario, el enfoque por competencias

construye el perfil con el apoyo de profesionales que ya ejercen su labor y por supuesto, con la participación de docentes y estudiantes de las carreras a diseñar. Por tanto, el enfoque por competencias se construye en comunidad.

El Ministerio de Educación al introducir las competencias en tercer ciclo y bachillerato hizo adaptaciones a estas etapas, las que se pueden considerar como un híbrido. La tabla 2 presenta esta adaptación.

Tabla 2.

Etapas del proceso curricular del MINED para tercer ciclo y bachillerato, El Salvador.

	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
Enfoque Humanista, Constructivista Social con enfoque por competencias	Retomar las asignaturas ya existentes	Construir competencias con los especialistas de diversas asignaturas	Reestructurar el Pensum (Plan de Estudio)	Capacitar gradualmente a todos los involucrados

Fuente: (Urías E., comunicación personal, octubre 19, 2019)

A diferencia de los procesos expuestos por los teóricos, el proceso que el MINED utilizó fue un enfoque híbrido, aprovechando a especialistas de las diferentes áreas que laboraban para la Universidad José Simeón Cañas, construyeron competencias para cada una de las asignaturas del currículo Nacional; propusieron un Pensum, lo presentaron a los docentes de Educación Media de todo el país, capacitaron a los docentes y junto a ellos dieron a conocer el nuevo Pensum a todos los docentes del nivel mencionado. Finalmente, a manera de cascada, el nuevo currículo fue bajando hasta llegar al aula a los estudiantes del respectivo nivel (Urías E., comunicación personal, octubre 19, 2019).

2.2 La Adopción del Enfoque por Competencias

Debido a las exigencias internas y externas de las instituciones del contexto actual, la educación ha ido evolucionando y cambiando su sistema de enseñanza-aprendizaje a lo largo de los años. Así, muchas instituciones manifiestan haber elegido este modelo curricular basado en competencias.

A manera de ejemplo, Arce (2008) expresa la dinámica de cambios curriculares orientados por el devenir político y los contextos sociales en la Escuela de Policía de Costa Rica. En su estudio se aprecia el afán por la profesionalización de la carrera policial en esa nación centroamericana. El mencionado interés por la profesionalización de la carrera policial, condujo a la Escuela Policial a crear convenios con otras instituciones, logrando un diplomado en Ciencias Policiales por la Universidad Estatal a Distancia. Dicho diplomado aún vigente permite el ingreso a sus miembros a un nivel de educación superior; así también, el Instituto Nacional de Aprendizaje propició el enfoque por competencias laborales en la Escuela Policial costarricense.

El enfoque por competencias está acorde con el criterio de “hacer del servicio policial un servicio profesional” (Arce, 2008, p. 32). Es decir que es factible construir un currículo con enfoque por competencias. Para ello Arce, revisó documentación vinculada a los antecedentes, el contexto histórico, el proceso educativo implementado de la Escuela, y los fundamentos curriculares para una posible reforma curricular. Según Arce, en un diseño curricular es clave “el establecimiento de los perfiles de salida” (p. 33). El autor explica que en los perfiles de salida se clarifican los conocimientos a dominar y el tipo de policía que se desea formar. De igual manera, concede importancia al administrador de las instituciones formadoras de policías, quienes deberán poseer dominio sobre la concepción educativa que desean implementar. Finalmente, Arce propuso ocho competencias: comprender la realidad sociocultural; dominar las técnicas policiales; aplicar medidas de seguridad; usar la radiocomunicación; controlar y mantener orden público; identificar contextos territoriales; identificar valores éticos; y mantener relaciones interpersonales. Sin embargo, Arce señala que, al darle lectura a los documentos oficiales de las instituciones formadoras de policías pareciera no haber total claridad sobre el concepto del modelo por competencia, ni sobre cómo se debe aplicar dentro

de la institución. Con todo esto, pareciera ser que el enfoque por competencias se ha introducido como una moda.

En el caso particular de la ANSP, como institución de educación superior con la misión de formar a los agentes y oficiales de la PNC en El Salvador, el enfoque por competencias se introdujo del 2004 – 2009 y se retomó como constructivista social con enfoque por competencias por la administración 2009 – 2019. Así, en el SEPI (2013) se declara que la modalidad curricular adoptada será un modelo constructivista por competencias. Para poder determinar si dicha adopción ha sido lograda de manera efectiva es necesario primeramente analizar con mayor detalle el constructivismo y el enfoque de educación por competencias.

2.3 Construcción del Conocimiento

La construcción del conocimiento, implica el desarrollo de las capacidades cognitivas a través de las experiencias previas que poseen las personas que, de manera significativa, inciden en nuevas construcciones mentales. Así, estas construcciones en interacción con determinados entornos físicos y sociales, se transforman en operativas (Ledesma, 2014). Por lo tanto, construir conocimiento conlleva, según esta concepción, dos perspectivas de igual importancia.

La primera perspectiva tiene que ver con considerar al aprendiz de manera dinámica, participativa e interactiva; como sujeto cognoscente dotándole con herramientas que le faciliten configurar sus propios procedimientos e ideas en la resolución de determinada problemática que él puede transformar para seguir aprendiendo; significando así, el conocimiento en la enseñanza orientada a la acción.

La segunda perspectiva es el hecho de que el aprendizaje es considerado como una actividad participativa de interacción social, pues el estudiante aprende eficazmente de forma cooperativa logrando un aprendizaje más profundo y diverso. En otras palabras, cuando la construcción de conocimiento se da de manera social la calidad de lo aprendido pasa de lo

superficial a lo reflexivo, pues conlleva la negociación de las experiencias previas y las nuevas con aquellas experimentadas por igual por otros miembros de la comunidad de aprendizaje.

2.3.1 El constructivismo

Con estas perspectivas como fundamento surge el modelo educativo llamado: Constructivismo. Los principales teóricos del Constructivismo son: Piaget, Ausubel y Vygotsky. El primero en hablar de constructivismo fue Piaget (1979). Él sostiene que los seres humanos en edad escolar y/o superior aprenden a partir de un conocimiento previo, el cuál es determinante para construir un nuevo conocimiento. El aprendizaje previo se confronta con el nuevo creando un conflicto cognitivo que debe buscar un equilibrio para ser asimilado en la red de conocimientos ya existentes. De esta forma se ha construido el nuevo conocimiento; según Piaget esto se produce de forma natural.

Por su parte, Ausubel (1983) aporta al constructivismo el concepto de aprendizaje significativo. Según él, para que todo aprendizaje resulte atractivo debe tener sentido para quien desea aprender, de lo contrario el aprendizaje se vuelve inútil; si el estudiante valora y sostiene lo aprendido se debe en gran medida a la importancia concedida por el propio estudiante.

Finalmente, Vygotsky (2004) “concede importancia al contexto social y cultural en donde se aprende” (p. 45), esto es determinante para él. Además, propone que el profesor juegue un papel activo en la orientación del proceso educativo, mientras que las actividades mentales del estudiante se desarrollan de forma natural, y construye una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Según Vygotsky, el concepto básico ZDP implica que el estudiante aprenderá algunos conocimientos, dependiendo de su nivel de desarrollo, podrá aprender algunos por sí mismo; mientras que para aprender otros necesitará de la mediación del profesor; es con esta mediación que alcanzará una zona de desarrollo próximo.

En esta misma línea, Pacheco (2013) refiere las siguientes etapas del Constructivismo:

1. Reconocer los conocimientos previos, las creencias y las motivaciones de los estudiantes para construir el aprendizaje.
2. Relacionar los conocimientos para la construcción de mapas conceptuales y mapas semánticos en la creación de redes de significados.
3. Auto aprender dirigiendo las capacidades a ciertos contenidos y reconstruyendo esos significados mediante sus propios procesos.
4. Reestructurar los conocimientos que se adquieren de acuerdo a los conocimientos previos.

De acuerdo a esta lógica, el constructivismo no trata de construir conocimiento partiendo de cero, sino más bien utiliza las bases ya existentes para conducir al estudiante de una etapa de conocimientos previos a una etapa de Desarrollo Próximo; ese desarrollo próximo equivale a la construcción del nuevo conocimiento a través de procesos autónomos que permiten la construcción de otros conocimientos. A través de la mediación o intervención del facilitador se crean estrategias que permitan que el estudiante avance hacia nuevos conocimientos. Aplicar el conocimiento previo en la estrategia para construir un nuevo conocimiento produce una nueva Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): un nuevo conocimiento.

A continuación, se presentan tres formas en que la teoría de Vygotsky (citado por Ledesma, 2014), puede incorporarse en el salón de clases. Primero, uso de la ZDP para enseñar a los estudiantes. La enseñanza debe empezar por el límite superior de la zona, donde el estudiante es capaz de alcanzar las metas sólo con la ayuda de un instructor. Con la adecuada instrucción continua y práctica, los estudiantes organizan y ejecutan las secuencias del comportamiento requeridas para alcanzar el dominio de su habilidad específica. A medida que la instrucción continúa, la responsabilidad se transfiere del maestro al estudiante. El maestro gradualmente reduce las explicaciones, demostraciones y pistas hasta que el estudiante sea

capaz de realizar la tarea por sí mismo. Una vez que la meta se ha logrado, se convierte en el fundamento de una nueva ZPD.

Segundo, utilización del andamiaje. El término ‘andamiaje’ se refiere a la capacidad del docente para crear situaciones de aprendizaje gradual que luego comparte con los estudiantes para que entre ambos construyan o reconstruyan un nuevo aprendizaje. Los docentes aplicando enfoque constructivista buscan oportunidades para usar el andamiaje cuando los estudiantes necesiten ayuda con sus actividades iniciales de aprendizaje (Elicker, 1996; citado por Ledesma 2014). También utiliza el andamiaje para ayudar a los estudiantes a pasar a un nivel más alto en las habilidades y conocimientos, ofreciendo siempre ayuda suficiente. El docente utiliza preguntas como: *¿Qué puedo hacer por usted?* o simplemente observa las intenciones y esfuerzos de los estudiantes, para brindar ayuda cuando lo necesiten. Cuando el estudiante duda, lo motiva y alienta a que practique la habilidad. Entonces, observa y aprecia los esfuerzos del estudiante y ofrece asistencia cuando el alumno olvida lo que debe hacer.

Tercero, en el enfoque constructivista los docentes se apoyan en estudiantes más calificados como para guiar a otros compañeros. Según Vygotsky (citado por Ledesma 2014) “no sólo los maestros son importantes para ayudar a los estudiantes a aprender ciertas destrezas. Los estudiantes también se benefician con la ayuda que les brindan los compañeros más expertos” (pp. 49-50). Es decir, existe un aprovechamiento mutuo de los conocimientos y destrezas desarrolladas entre iguales. Así emerge la teoría sociocultural, la cual sostiene que el conocimiento es producto de las relaciones sociales entre docente-estudiante y estudiante-estudiante y de la reflexión del propio estudiante.

2.3.2 Rol del estudiante en el constructivismo

Aunado a las nociones iniciales sobre la construcción del conocimiento, otros autores señalaron la importancia de hacer del estudiante el protagonista del proceso educativo. Por ejemplo, Pacheco (2013) afirmó que las nuevas visiones educativas “proponen un cambio

notable con relación al método tradicional de la educación, al ubicar al estudiante como centro del proceso” (p. 18). Esos cambios incluyen la creación de entornos complejos que impliquen un desafío para el aprendizaje, y tareas auténticas, representaciones múltiples de los contenidos, la comprensión de que el conocimiento se construye no se transmite. Tales cambios conllevan un aprendizaje centrado en el estudiante.

Las principales funciones que realiza el estudiante constructivista, implican: Ser un sujeto constructor activo de su propio conocimiento, estar motivado y construir conocimiento al dar sentido a los conceptos a partir de su relación con estructuras cognoscitivas y experiencias previas. Es decir, que el alumno es responsable de su propio aprendizaje porque está en permanente actividad mental no solo cuando descubre y experimenta sino también cuando escucha a sus compañeros, al docente, al instructor. Además, estar activo y comprometido, proponiendo y defendiendo sus ideas. Como resultado de tal participación, se propicia la interacción entre el alumno y el docente pues ambos proponen soluciones ante un problema determinado. El aprendiz proporciona información, la transforma, formula hipótesis, toma decisiones, logrando así que las estructuras mentales previas se modifiquen a través del proceso de aprendizaje que resulta ser transformador.

2.3.3 Características del docente constructivista

Por su parte, Pacheco (2013) señala que, para otorgar protagonismo al estudiante, el docente debe elaborar situaciones problemáticas para que el estudiante: Formule hipótesis y busque resolver y/o explicar problemas, reúna datos para probar las hipótesis, extraiga conclusiones, y reflexione sobre el problema original y los procesos de pensamiento requeridos para resolverlo. Esta enseñanza por indagación permite que los estudiantes aprendan al mismo tiempo sobre el contenido y sobre el proceso que desarrollaron bajo la orientación del docente.

Así, en este enfoque el rol del docente se contrasta con enfoques tradicionales, ya que su papel es de moderador, coordinador, facilitador, mediador, e inclusive, de un participante más

de la experiencia planteada. Para ser eficiente, el docente debe conocer los intereses de los estudiantes, sus diferencias individuales, las necesidades evolutivas de cada uno de ellos, los estímulos de sus contextos familiares, comunitario, educativos y contextualizar las actividades (Pacheco, 2013).

Sin importar la asignatura que imparta, el docente debe tener en cuenta las siguientes destrezas cognitivas que son determinantes para la construcción del conocimiento: (1) Enseñar a pensar; desarrollar en los educandos un conjunto de competencias cognitivas que permitan optimizar su proceso de razonamiento. (2) Enseñar sobre el pensar; estimular en los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición), para lograr controlarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el proceso personal de aprender a aprender. (3) Enseñar sobre la base del pensar; esto es incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo de la carrera (De Angulo & Losada, 2001).

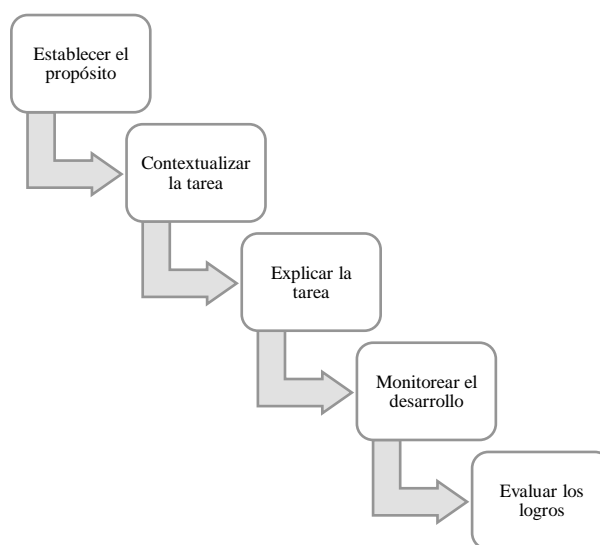
De entre las principales características de docente constructivista, Pacheco (2013) resalta las siguientes:

- a. Estimula, acepta la iniciativa y autonomía (independencia) del educando.
- b. Utiliza la información de fuentes primarias, materiales físicos interactivos y manipulables.
- c. Usa terminología cognitiva a saber; clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, elaborar, pensar, etc.
- d. Permite que el estudiante dirija el aprendizaje, cambie la estrategia, y cuestione el contenido.
- e. Investiga la comprensión de conceptos que dominan sus alumnos, previo a compartir con ellos su propia comprensión de los conceptos.

- f. Estimula la curiosidad e interés del estudiante a través de preguntas amplias y valorativas; de igual manera induce al alumno a cuestionar.
- g. Fomenta el diálogo y la colaboración entre los alumnos, los alumnos y el docente.
- h. Insiste en que el educando repiense, elabore y complete su respuesta inicial.
- i. Crea situaciones y experiencias que contradigan la “hipótesis original”, a fin de estimular la reflexión.
- j. Permite al estudiante pensar antes de contestar.
- k. Provee tiempo al estudiante para crear relaciones y crear metáforas.
- l. Alimenta la curiosidad de los estudiantes a través del uso frecuente del modelo de aprendizaje.

Así también, Pacheco (2013) indica elementos claves que el docente debe tener presente durante el proceso de aprendizaje. La figura 1 despliega dichos elementos.

Como puede observarse en la figura 1, el docente necesitará especificar con claridad los propósitos de cada clase, ubicar con certeza a los alumnos en el grupo, explicar con claridad la tarea a desarrollar, monitorear la efectividad del grupo que atiende y evaluar siempre el nivel de logro de todos los alumnos.



(Basado en Pacheco, 2013)

Figura 1. Elementos del proceso de aprendizaje constructivista.

2.4 Modelo por competencias

Existen diversas definiciones sobre el término “competencia”. Por un lado, se señala que cuando se refiere a competencia, se involucra actuación, aptitud, flexibilidad y variabilidad en una tarea concreta de un contexto relevante en donde proporciona soluciones variadas (Tobón, 2007). Por lo tanto, una competencia es acción aplicada en un contexto con sentido, una realidad que tanto los alumnos y profesores viven y en donde se encuentran problemas que los alumnos deben aprender a sobrellevar. Las competencias cuentan con elementos tales como “estructuras de conducta, actuación en entornos reales y actuación en un marco profesional global” (p. 131). Así un primer elemento que estos expertos nos señalan es la conexión de las competencias con la realidad que vive el estudiante.

Por otro lado, Vasco (2003) define la competencia como “una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron” (p. 37). En otras palabras, desarrollar una competencia conlleva la posibilidad de ejecutar exitosamente tareas extras diferentes a las ya realizadas en clase. De tal explicación, podríamos desprender que asignar una tarea ex aula debería tener como propósito ayudar a reforzar el desarrollo de una competencia.

Otros autores enfatizan las diferentes dimensiones implícitas en desarrollar competencias. Zabala y Arnau (2007), muestran su punto de vista sosteniendo que las competencias consisten en “la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (p. 45). Por tanto, las competencias resultan en respuestas a los problemas que la vida nos demande desde diversas perspectivas, es decir, de manera integral.

Tobón (2008), por su parte, añade que desarrollar competencias conlleva comprender el sentido de las mismas. Él las define como el abordaje de “procesos formativos, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un para qué que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación” (p. 3). Básicamente, Tobón nos enfatiza que las competencias abarcan mucho más que la enseñanza cognitiva, considerando también la parte social del estudiante y el propósito de aprender algo.

Otros autores las definen desde un sentido laboral. Ludeña (2004) argumenta que se definen como “el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer” (p. 14). Esta autora enfatiza, así, el carácter ocupacional en la implementación de competencias, porque su interés es implementar el enfoque por competencias a carreras técnicas en donde el desempeño es determinante; según ella una persona posee competencias cuando en una situación laboral real sabe “qué” y “cómo” desempeñarse satisfactoriamente.

De manera específica, el Plan de Estudios del TCCPP, se enmarca en el SEPI (2013) y en éste la competencia se define “como la articulación de conocimientos, habilidades de pensamiento, actitudes, valores y destrezas para la resolución de problemas que se presentan en el campo de la seguridad pública” (p. 32). Es decir, para el caso particular del profesional policial, se es competente al dominar la teoría técnico jurídica con la que actúa el policía, con base a lo anterior aplicar el criterio policial en cada una de sus acciones sin salirse de la legalidad; sus acciones deberán enmarcarse con respeto irrestricto a los derechos humanos; destrezas técnicas en el uso adecuado de la fuerza, acorde a la proporcionalidad demandada en las diferentes situaciones que enfrentará. La definición anterior es el parámetro a utilizar en la presente investigación.

Una vez aclarado el concepto de competencias, se vuelve relevante determinar cómo se concretarán las competencias en el aula. En este sentido, los expertos señalan la importancia de lograr una vinculación entre el conocimiento a desarrollar y la vida del estudiante. Bajo el enfoque por competencias, la situación de aprendizaje creará escenarios que conecten el quehacer cotidiano profesional y personal. Tal conexión es la base para preparar a los estudiantes en la resolución de problemas laborales (De Angulo & Losada, 2001). Así, la manera de concretar las competencias hace del estudiante el protagonista de su propio aprendizaje, pues las situaciones a resolver son relevantes a su realidad y se resuelven tanto de manera individual como en equipos, tal y como sucede en la vida cotidiana.

Diferentes estudios revelan el interés de las academias de policía por el enfoque por competencias. Por ejemplo, Gallardo (2015), se centró en las competencias como parámetro para gestionar el talento humano en la Policía Nacional del Ecuador. Para ello hizo un recorrido desde la fundación de la Policía de su país en 1884, hasta el 2015, en esa narrativa describe la evolución de la institución hasta nuestros días. Gallardo sostiene que en la actualidad toda “empresa a nivel mundial, ha llegado a tener éxito por su talento humano...es decir la capacidad que tiene el humano para aplicar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en el desempeño de una función laboral” (p. 11). En este caso, esa función laboral se aplica a la Policía Nacional del Ecuador, como una guía que permita la asignación de puestos. Este planteamiento es interesante, pues confirma que toda institución debe estar pendiente de su personal y de las habilidades necesarias para el rol a desempeñar en el trabajo a ejecutar.

El propósito del estudio de Gallardo (2015) fue revisar los procesos de selección de personal ejecutados por la administración de talento humano para determinar su congruencia con el enfoque por competencias. Para lograr este objetivo, Gallardo aplicó una metodología cualitativa, entrevistando a diferentes policías del distrito de interés y obteniendo el punto de vista, emociones, y experiencias de los participantes. El resultado del estudio indica que, “en la

actual administración del talento humano del cantón Saraguro no se basa en competencias del personal policial” (p. 56). Según el autor el personal de selección de talento humano invirtió tiempo de manera inadecuada porque el personal seleccionado no posee “las características, habilidades, valores y comportamiento requerido” (p. 38). En otras palabras, el policía presta un servicio en el campo de la seguridad, por tanto, debe asegurarse que sus competencias sean acordes con la función a desempeñar. El estudio de Gallardo evidencia que, para que haya una buena selección de personal, debe haber una adecuada gestión del talento humano.

El interés de la sociedad por temas de seguridad aumenta cada día, sectores académicos, comentaristas, dirigentes sociales, entre otros, se interesan por dicho aspecto del diario vivir, ello incluye la formación de los servidores vinculados a la seguridad. Aguilar Moya (2012), sostiene que, el compromiso de cualquier academia de policía es “formar a policías competentes en el sentido personal y capaces de resolver problemas que plantea hoy en día la sociedad” (p. 11). La formación de un policía no implica únicamente destrezas físicas, desplazamientos, fuerza o el uso de armas, sino desarrollar habilidades cognitivas y socio culturales.

En otro estudio, Aguilar Moya (2012) indagó cómo construir un currículo para la formación inicial de los agentes de Valencia, España. Su informe hace un recorrido por el origen de las competencias desde su vinculación a temas productivos y estrictamente laborales, pasando por el abordaje de la psicología y los educadores hasta relacionarlo con las competencias en las academias de policía. Aguilar Moya identificó la opción por competencias de policías del Reino Unido, Holanda, y España; en donde encuentra respaldo para sustentar la validez de las competencias en las academias de policía.

Este autor aplicó el método cualitativo, priorizando el carácter holístico de los métodos participativos, respetando los aportes de los informantes, manteniéndose flexible al cambio, y al significado social. Así, construyó una propuesta de competencias básicas para formar a un

policía inicial, que son: dominio de los elementos en seguridad vial, auxilio y apoyo a personas desfavorecidas, prevención y promoción de seguridad a la ciudadanía, administración para la prevención, dominio judicial de apoyo y orientación al servicio de la comunidad. Aguilar Moya (2012) concluyó que “un Policía será competente cuando sepa cómo hacer las cosas de manera efectiva, pertinente y actitud adecuada” (p. 264).

La finalidad de las modificaciones en los modelos educativos policiales es fortalecer la profesionalización policial; ese es el camino que están buscando las policías de América Latina. Por ejemplo, la Policía de Colombia asumió desde el año 2013 un modelo policial por competencias, en él se propone alcanzar un compromiso efectivo con la sociedad. Para ello determinaron “tres pilares: la potenciación del conocimiento, enfoque humanista y formación integral” (p. 7). Estos pilares indican el interés por una orientación consecuente con la modalidad educativa propia del siglo XXI y una formación al agente con visión holística; y no solo el aspecto técnico-policial.

La Misión institucional afirma la intención de direccionar una formación integral del talento humano, “el año 2006, la institución consolida por primera vez un enfoque pedagógico para la formación de los profesionales de policía, fundamentado en competencias” (p. 11). La opción de la institución policial concede importancia al aspecto formativo con visión educativa superior, a nivel universitario, eso ayuda y promete a una institución policial sólida.

Por otra parte, se busca despertar en el deseo de “aprender y satisfacer la necesidad natural de conocer” (p. 25). Una línea formativa más que instructiva, aplica la idea de que nadie puede forzar a otro a aprender, sino que la acción de aprender debe ser en total libertad. El enfoque educativo seleccionado busca: “identificar el ser, el saber, el saber convivir y el saber hacer, requeridos para formar un policía competente e integral” (p. 56). Obtener resultados con esta visión permitiría la formación de verdaderos profesionales para la seguridad de la sociedad

colombiana. Dicha opción es adecuada en la formación de carreras técnica por el carácter práctico que el modelo puede desarrollar. El enfoque por competencias es oportuno en el campo educativo policial ya que puede servir más que para retener información para orientar en la resolución de problemas concretos.

Ya en el contexto salvadoreño, la ANSP evalúa anualmente el desempeño de la PNC. Para la presente investigación, la evaluación realizada en el año 2011 es de particular relevancia, ya que dicha evaluación fue orientada a identificar las competencias profesionales que deben poseer los miembros del nivel básico de la PNC. Esta evaluación la ejecutó el Instituto Universitario de Opinión Pública (IUDOP) de la Universidad Centroamericana (UCA), a petición de la ANSP y los resultados permiten formular una síntesis del perfil de competencias de policía del nivel básico.

La metodología implementada fue “entrevistas semiestructuradas dirigidas a profundizar sobre la situación actual de los procesos de formación, especialización y actualización” (IUDOP, 2011, p. 6). Dichas entrevistas fueron, realizadas al personal de la PNC, funcionarios y docentes especialistas de Derechos Humanos de la ANSP. Se realizó una revisión documental de descriptores de módulos, Manual de Policía Comunitaria, documentación de ambas instituciones, y bibliografía referida a documentos académicos sobre policía en sociedades democráticas.

Según las entrevistas semiestructuradas los agentes de la PNC deben poseer competencias en las siguientes áreas: cultura general, habilidades técnicas, aptitud para el servicio policial y habilidades sociales y personales. El resultado de la investigación fue la propuesta del perfil de competencias del agente detalladas a continuación en la Tabla 3.

Tabla 3.

Perfil de competencias del agente de policía salvadoreño.

Conocimientos básicos	Habilidades operativas	Actitudes	Habilidades sociales y personales
Computación, lectura comprensiva y buena redacción. Cultura general.	Manejo de armas. Pericia en el combate del crimen.	Respeto y tolerancia a la diversidad. Identificación con la cultura de paz.	Liderazgo personal y comunitario.
Derechos Humanos (relevante)	Saber interrogar. Manejo de vehículo.	Actitud de calidez frente a las víctimas.	Capacidad de hacerse comprender por la gente. Saber presentarse y saber cerrar una conversación.
Valores cívicos	Procedimientos y límites en requisas a centros de detención.	Respeto a la ley. Sentido de justicia y apego a la ley.	Persona comprensiva y abierta. Sensibilidad social y sensibilidad humana.

(Adaptación de IUDOP, 2011)

Esta propuesta fue un insumo crucial para la construcción del perfil profesional del agente del nivel básico de la PNC.

Así, la revisión bibliográfica presentada permite visualizar interés en las academias de policías de América Latina y España y una marcada tendencia a incorporar la modalidad por competencias en sus diferentes currículos. Tal interés ha motivado a estas instituciones a fundamentarse lo suficiente como para invertir en los cambios que dicha modalidad demanda. Sin embargo, no se han encontrado estudios que traten de dar un seguimiento a la implementación de un currículo por competencias en una institución policial. En vista de este vacío, la presente investigación tuvo como objetivo contribuir a identificar la inclusión de los rasgos constructivistas y modelo por competencias a la carrera del TCCPP tal como lo indica el acuerdo cuatro del acta 237-2011, del Consejo Académico de la ANSP.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Alcance del estudio

El presente estudio tuvo un alcance exploratorio-descriptivo. Abordar los procesos educativos desde diferentes ángulos es una necesidad permanente. A cuatro años de la existencia del plan de estudios para el TCCPP, evaluar las competencias incluidas en su plan de estudios en la búsqueda de mejoras se vuelve imprescindible para continuar brindando la formación necesaria de ciudadanos a cargo de la seguridad pública. En este sentido, este proyecto buscó explorar la congruencia existente entre las directrices institucionales y lo planteado en el plan de estudios del TCCPP. Partiendo de la exploración realizada, se describe en detalle las congruencias existentes a nivel textual entre los documentos analizados.

El desarrollo del estudio se sustenta como exploratorio debido a que el tema de investigación no ha sido abordado y no existen estudios que indaguen sobre la temática ni en el contexto salvadoreño ni a nivel regional; por tanto, se parte de una revisión documental para verificar la congruencia en tres documentos clave del desarrollo curricular bajo estudio: (1) el Acta 237 del año 2011 aprobada por el Consejo Académico, (2) el Sistema Integral Policial (SEPI) y (3) el Plan de Estudio de la carrera TCCPP .

Por su alcance el estudio fue de tipo descriptivo, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), “con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92). Hay que hacer notar que, según Hernández et al., los estudios descriptivos son esenciales cuando el investigador busca deducir situaciones que están ocurriendo en un contexto determinado, a fin de identificar características que inciden en el comportamiento del fenómeno en estudio. El análisis propuesto buscó identificar los rasgos que reflejen el modelo constructivista con enfoque por competencias en el plan de estudios de la carrera TCCPP.

3.2 Método de Investigación

Según la naturaleza del estudio, el método que se utilizó para su desarrollo fue el Hipotético- deductivo. De acuerdo con Hernández, et al. (2014), este método es el que conduce a las investigaciones cualitativas, lo que implica, que de la teoría general se derivan supuestos que guían el desarrollo del estudio, los cuales posteriormente, son sometidos al análisis, a través de diversas técnicas de recolección de información; el método tuvo incidencia en esta investigación ya que los planteamientos teóricos generales que se presentan son la base para identificar la inclusión de los rasgos del modelo constructivista con enfoque por competencias en la propuesta del Plan de Estudio de la Carrera TCCPP del IES ANSP.

3.2.1 Enfoque de Investigación

Por la naturaleza de la investigación, el enfoque del estudio es cualitativo. Esto es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco examinado o no se ha hecho investigación previa al respecto en ningún conjunto social específico (Hernández, et al., 2014). Dicho enfoque permite obtener hallazgos que no han sido indagados con anterioridad, lo cual es una ventaja oportuna para describir y emitir juicios de valor sobre un fenómeno que sirva de pauta para posteriores investigaciones.

Punch y Lichtman (citado por Hernández, et al., 2014), establecen que “el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 358). En otras palabras, Punch y Lichtman creen que el enfoque cualitativo se adecua para el estudio de fenómenos en los cuales se busca analizar diversas posturas sobre una problemática y profundizar en ella contrastando diversos puntos de vista.

Para el caso del presente estudio, se busca de manera general describir como incidieron las directrices emanadas del Consejo Académico de la ANSP en la creación del Plan de Estudio de la Carrera TCCPP, a fin de evidenciar que el diseño se encuentre estructurado bajo el modelo constructivista con enfoque por competencias y, en particular, bajo el enfoque cualitativo, se realizó un análisis documental de los tres documentos clave del proceso curricular de la ANSP ya mencionados.

3.3 Técnicas para la recolección de la información

3.3.1. Análisis documental

La revisión documental ha sido una de las herramientas de recolección de datos frecuentemente utilizada por investigadores cualitativos (Birks y Mills, 2011). La tipificación de documentos que pueden servir como fuentes de datos es amplia, por ejemplo, cartas, biografías, diarios, manuscritos, reportes, catálogos, periódicos, reportes oficiales, políticas estatales u organizacionales, manuales, registros, etc. (Ralph, Birks y Chapman, 2014).

Si bien es cierto, todo dato recolectado en un proceso investigativo se convierte en texto en alguna etapa del estudio, es relevante distinguir entre los datos recolectados y los datos generados. El procedimiento para reunir datos provenientes de ‘textos existentes’ difiere del proceso que se sigue al generar datos mediante otros tipos de técnicas, tales como la entrevista o la encuesta, en los cuales existe una interacción entre los datos y el investigador, quien causa su existencia (Charmaz, 2012). Así, los ‘datos recolectados’ pueden provenir de cualquier texto existente y relevante al estudio en proceso que haya sido producido para propósitos ajenos a los de la investigación que los utiliza (Ralph, Birks y Chapman, 2014).

Por lo antes expuesto, la presente investigación adoptó la metodología cualitativa de análisis documental para realizar una revisión que permitiera verificar si el Plan de Estudio de la carrera de TCCPP fue diseñado bajo un modelo constructivista con enfoque por

competencias, tal y como lo afirman las directrices institucionales (es decir, el SEPI y el Acta 237-2011) elaboradas para dar origen a esta propuesta curricular.

El análisis documental realizado fue un proceso sistemático y reflexivo, destinado a valorar, primeramente, la fuente de datos y, a continuación, la información o el contenido de los documentos bajo análisis para determinar de manera óptima las conclusiones necesarias que respondieran las preguntas de investigación planteadas en este estudio.

Lejos de visualizar los documentos como objetos, se procuró estudiarlos de manera holística, reflexiva y considerada colocando los documentos en un continuo consistente en propósitos, intenciones, interpretaciones y contextos (Ralph, Birks y Chapman, 2014). Para lograr tal visualización, se organizó el proceso de análisis en dos fases: Posicionamiento contextual y Análisis del currículo 1998. A continuación, se describe estas fases con mayor detalle.

3.3.1.1 Fase 1 del análisis documental: Posicionamiento contextual

La primera fase consistió en la elaboración de un *posicionamiento contextual* de los tres documentos en cuestión, a saber, el Acta 237-2011, el SEPI y el Plan de estudios del TCCPP. Según Ralph, Birks y Chapman (2014), el *posicionamiento contextual* permite al investigador establecer el entorno en el cual el documento llegó a existir, compensando así la falta de interacción entre el investigador y los datos que sí está presente en procesos de generación de datos, la cual es de crucial importancia para lograr una interpretación objetiva del contenido de los documentos, pues brinda a quien lee una visualización integral del documento bajo análisis.

Mediante el *posicionamiento contextual* se brinda al estudio un análisis tridimensional de los datos, a saber, la posición de los datos, la posición del investigador y la posición de la investigación en curso. Así, en esta primera fase del análisis documental se adaptó la metodología propuesta por Ralph, Birks y Chapman (2014) para establecer el contexto de los documentos analizados. La tabla 4 presentada a continuación detalla ejemplos los

cuestionamientos utilizados para tal fin. El instrumento completo puede examinarse en el Anexo 1.

Tabla 4.

Ejemplos de preguntas para establecer el posicionamiento contextual.

Propósito		Preguntas
¿Quién?	Identificar	• ¿Quién participó en concebir, apoyar, dar forma, escribir, editar y publicar el texto?
¿Qué?	Definir	• ¿Para qué propósitos declarados o asumidos sirve el texto?
¿Cuándo?	Relatar	• ¿Cuándo fue concebido, producido, actualizado el documento?
¿Dónde?	Ubicar	• ¿Dónde se produjo el documento? • ¿Dónde se pretende utilizar el documento?
¿Por qué?	Racionalizar	• ¿Por qué se usaría este documento? • ¿Por qué, si es que hay razones, el texto es único, confiable y consistente?

Adaptado de Ralph, Birks y Chapman (2014)

Una vez recolectados los documentos, se procedió a su lectura y consideración de manera de obtener las respuestas pertinentes a cada uno de los cuestionamientos para visualizar el contexto que dio origen a los documentos y su relación con la presente investigación.

3.3.1.2 Fase dos del análisis documental: Análisis del currículo

En esta segunda fase, se analizó específicamente el plan de estudios del TCCPP. Para tal fin, se utilizaron las ideas de Posner (2005) quien propuso una serie de cuestionamientos que conllevan al análisis profundo de un currículo dado. Posner definió el análisis curricular como un intento de separar el currículo en sus partes, examinar esas partes y la manera como ellas se ajustan para conformar un todo, identificar las creencias e ideas con las cuales los diseñadores se comprometieron y que explícita o implícitamente configuraron el currículo. (pp. 13-14)

La guía inicia con preguntas que orientan el estudio de las metas, objetivos y contenidos del currículo. A continuación, Posner propone preguntas para deducir el enfoque del propósito y contenido del currículo desde dos posibles perspectivas: conductista y cognitiva. Además, se

examinan la estructura de los objetivos, del contenido y de los medios del currículo; para finalizar este análisis se examina la organización del currículo develando así las convicciones sobre el aprendizaje y el conocimiento implícitas en el mismo. La tabla 5, presenta ejemplos de las preguntas adaptadas de Posner (2005) para el análisis del plan de estudio de la carrera TCCPP de la ANSP. El instrumento de análisis completo puede verse en el Anexo 2.

Tabla 5.

Ejemplos de preguntas para el análisis del currículo del TCCPP.

Aspecto a examinar	Preguntas guía
Origen del currículo	¿Qué situación produjo el desarrollo del currículo? ¿Quién representó a los estudiantes, profesores, la materia y el medio ambiente? ¿A qué problema social, económico, político o educativo pretendía responder el currículo?
Competencias y contenidos del currículo	¿Qué competencias son declaradas en el Plan de Estudios? ¿Cuáles son los propósitos y contenido del currículo? ¿Cómo se determina si los estudiantes han alcanzado los estándares? ¿Cómo afecta la tecnología al contenido curricular?
Visión educativa del currículo	¿Qué suposiciones están implícitas en el enfoque del currículo acerca del propósito o el contenido? ¿En qué medida es probable que el currículo cumpla una función hegemónica en sus propósitos y contenidos? ¿Estimula autonomía del educando? ¿Usa terminología cognitiva, a saber, clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, elaborar, pensar?
Implementación del currículo	¿Cómo debe implementarse el currículo? ¿En qué medida el currículo toma en cuenta los antecedentes étnicos o culturales de los estudiantes? ¿En qué grado contempla las diferencias de género?
Crítica al currículo	¿Cuál es su opinión acerca del currículo? ¿Cuáles son sus ventajas o desventajas? ¿Cómo lo adaptaría para maximizar sus beneficios y ventajas y minimizar las limitaciones y riesgos?

Adaptado de Poner (2005)

CAPITULO IV. PRESENTACIÓN, DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo se presentan los resultados del análisis documental realizado en el presente estudio para alcanzar el objetivo de investigación propuesto, a saber, determinar la incorporación del modelo constructivista social con enfoque por competencias, acorde a las directrices institucionales, en el plan de estudios del TCCPP para sugerir adecuaciones que reflejen efectivamente ambos enfoques educativos por medio de un análisis de los documentos claves implícitos en el origen y desarrollo del plan del currículo examinado.

Tal y como se planteó en la metodología, se abordó la lectura con mucha atención, detenimiento y reflexión con la claridad de que comprender un texto, más que terminarlo rápido, implica rumiarlo, interrogarlo, subrayarlo e incluso recrearlo. Es decir que no se ha leído por leer, o como dice Wolf (2011), “por encima de forma breve y fraccionada” (p. 40). Sino más bien, se ha identificado detalle a detalle, paso a paso para poder determinar los pormenores contenidos en el plan de estudio que nos ocupa (Ralph, Birks y Chapman, 2014).

En su orden, se presenta a continuación los resultados de las dos fases de análisis ejecutadas. En la fase uno, se presenta en detalle el contexto en el cual surgieron los tres documentos estudiados, es decir, el Acta 237-2011 del Consejo Académico de la ANSP, el SEPI, y, finalmente, el TCCPP. Para esta fase, nos fundamentamos en Ralph, Birks y Chapman (2014) y su propuesta de *Posicionamiento Contextual*.

En la fase dos, se utilizó como base la propuesta de Posner (2005) para realizar un análisis curricular. Así, el análisis del plan de estudios del TCCPP fue estudiado a detalle en cinco aspectos: (1) Origen del currículo, (2) Objetivos y contenidos del currículo, (3) Visión educativa del currículo, (4) Implementación del currículo y (5) Crítica al currículo.

4.1 Fase uno del análisis

4.1.1 Posicionamiento contextual del SEPI

El SEPI fue elaborado por las autoridades de la institución, el Consejo Académico, Director General, Subdirector Ejecutivo, jefa de la División de Estudios, jefe de la Unidad de Planeación Educativa, jefe de Subdivisión de Formación Académica y jefe de Subdivisión de Administración Académica y un equipo docente y técnico de sistematización. Su producción tuvo el propósito de beneficiar a las autoridades de la ANSP y a los futuros profesionales de la carrera de TCCPP con la intención de formar académicamente policías integrales al servicio de la comunidad.

El valor que el documento consultado aporta para el presente estudio es que es el único texto sistematizado y publicado con el que cuenta la institución para orientar sus procesos educativos. En el SEPI, se aborda brevemente la historia institucional y se describe el marco jurídico, social y educativo de la ANSP; además, establece el concepto, la finalidad y los objetivos del mismo, configurando las carreras de la formación policial en sus diferentes niveles: Técnico, Tecnólogo, Licenciatura y Maestría. También, hace referencia a la institución como Instituto Especializado en Educación Superior (IES). Dentro de este contexto, el SEPI destaca las competencias de las principales personas en las que recae la formación policial y reflexiona sobre las perspectivas de desarrollo próximo de la ANSP.

Expresando el modelo educativo adoptado por la ANSP establecido en el documento SEPI, se propone un enfoque curricular por competencias como una articulación de conocimientos, habilidades de pensamiento, actitudes, valores y destrezas para la resolución de problemas que se presenten en el campo de la seguridad pública; el cual de forma específica busca una formación integral que responda a las exigencias del estudiante, a fin de que sea él quien descubra su propio aprendizaje a través de situaciones que el contexto le presente.

El documento fue concebido en junio del año 2009 y su producción abarcó del 2009 al 2013. Se publicó en diciembre del año 2013. A la fecha no se ha actualizado y no existe dato que indica para cuanto tiempo fue diseñado. El documento se produjo en la ANSP y fue editado por UCA EDITORES, a fin de ser utilizado en la ANSP; asimismo, se espera que las autoridades lo utilicen como parámetro para orientar las funciones de la institución en la formación de los futuros policías del país.

Las comisiones de docentes que aportaron al documento fueron distintas, eso provocó dificultades en cuanto a la adecuación, coherencia y cohesión del documento. Por ejemplo, el anexo 5 no debería ser un anexo sino parte del SEPI. Este anexo aborda la propuesta del modelo educativo y los componentes del mismo y describe el marco filosófico de la Institución que sustenta la naturaleza y origen de la ANSP y de la PNC y el marco educativo que sustenta las líneas pedagógicas que guían los procesos formativos de los futuros profesionales. Dicha información es esencial en un proceso curricular; por tanto, es de suma importancia establecer como base fundamental estos lineamientos dentro del contenido del SEPI.

El SEPI es útil dentro del estudio porque fundamenta teóricamente la formación de los policías, orientando los procesos internos de la institución. En el texto se expresa la intención de guiar las funciones docentes y los procesos de formación policial. Está escrito descriptivamente, incluyendo rasgos históricos, aspectos académicos, legales y de carácter curricular; el documento fue una fuente informativa clave para la presente investigación porque establece el tipo de competencias que pueden desarrollarse al formar policías.

4.1.2 Posicionamiento contextual del Acta 237-2011

En relación al Acta 237-2011, fue redactada por el Consejo Académico de la ANSP, un comisionado designado por el Director General de la PNC, un comisionado y un docente que integran la Comisión Curricular del IES ANSP a las doce horas con treinta minutos del día viernes 09 de diciembre del año 2011. La producción del Acta estaba destinada a beneficiar a

los estudiantes de la Academia, mediante la aprobación del modelo formativo constructivista social con enfoque por competencias.

Dicha Acta confiere información crucial para el funcionamiento de esta institución educativa, debido a que el Consejo Académico es un ente principal que guía y regula los procesos formativos de la ANSP. El Acta aprobada fue un texto base para este estudio, ya que evidencia el acuerdo de autorizar la propuesta de un modelo formativo constructivista por competencias para la formación de los futuros policías. Los acuerdos aprobados mediante Acta tienen una vigencia indefinida, hasta que los miembros deciden reformar los acuerdos previamente establecidos. Los aspectos relevantes con los acuerdos establecidos en el Acta cobran relevancia al dar una orientación a la formación de los futuros profesionales de la PNC y a la necesidad de la creación del Plan de Estudio para la carrera TCCPP dirigido a estudiantes del Nivel Básico (es decir, bachilleres que inician su formación policial).

El documento se redactó en la Sala de Sesiones del Consejo Académico de la ANSP, en Santa Tecla, departamento de la Libertad, para ser utilizado en el IES ANSP. El contexto sociológico del documento se posiciona en la formación de los futuros agentes de la PNC. Dentro de las consideraciones para utilizar el documento en el desarrollo del estudio, se destaca que emite las pautas epistemológicas para la planificación curricular de la formación de los futuros profesionales, tales como: el marco filosófico, la formación curricular, las competencias formativas, las implicaciones del modelo del estudiante, las implicaciones para el profesor e implicaciones para la gestión académica. El Acta 237-211 es un documento confiable, único y consistente porque el Consejo Académico es el ente que autoriza las líneas de formación y quien guía los procesos formativos dentro de la institución educativa. La aplicación de los acuerdos tomados es de estricto cumplimiento, debido a que cobran validez al momento que los autores unánimemente establecen en el registro del libro de Acta las disposiciones acordadas. Por tal razón, cabe destacar que en el Acta se estableció el siguiente acuerdo: *Por unanimidad*

ACUERDA: 1. Aprobar la propuesta del Modelo Educativo Constructivista Social con Enfoque por Competencias.

El propósito del documento es que el modelo educativo Constructivista Social con Enfoque por Competencias sea la guía para la planificación curricular de la formación que tendrán los agentes de la ANSP.

4.1.3 Posicionamiento contextual del plan de estudios de la carrera de Técnico en Ciencias Policiales.

El plan de estudios de la carrera de TCCPP, a propuesta de una Comisión Curricular institución y un Asesor Educativo y aprobado por el Consejo Académico de la ANSP, fue diseñado con la finalidad de beneficiar a los estudiantes del nivel básico de la ANSP para superar las visiones reduccionistas y antagónicas predominantes en el debate sobre la naturaleza del trabajo de la policía. El documento aporta un valor esencial dentro del presente estudio, pues se considera fuente principal para obtener información que responda a las preguntas de investigación planteadas inicialmente.

Dentro de los parámetros de la información se encuentra las generalidades de la carrera, el perfil del profesional, el pensum y el sistema de evaluación de los aprendizajes. El plan de estudio está estructurado en doce apartados, los cuales son: (1) Personal profesional participante en el diseño del plan de estudio; (2) Generalidades de la carrera; (3) Justificación de la Carrera; (4) Objetivos de la carrera; (5) Perfil del profesional que se pretende formar; (6) Organización del pensum; (7) Sistema de evaluación de los aprendizajes; (8) Egreso y graduación; (9) Autorizaciones y requerimientos especiales; (10) Plazo de actualización del plan de estudio; (11) Programas de asignaturas y (12) Matriz de ejes transversales.

El texto fue diseñado entre los años 2013 al 2015, implementado en el ciclo II 2016 y evaluado en enero de 2019, pero aún no se han procesado y/o publicado los resultados. La vigencia del plan de estudio es de dos años, según lo establece la normativa que rige el nivel de

educación superior del país. El documento es sumamente relevante para este estudio, porque es el plan de estudios vigente para la formación de los miembros de la PNC. El plan de estudio de la carrera es una fuente confiable para obtener información porque ya se aplicó a las primeras seis promociones de estudiantes del nivel básico¹. El documento está logrando su propósito a través de la culminación de seis promociones de estudiantes en formación inicial.

4.2 Fase dos del Análisis Documental

4.2.1 Análisis del Currículo

El estudio del currículo de educación superior debería ser una práctica cotidiana de las universidades y de las IES para mejorar y potenciar la enseñanza de esos niveles (Aguilar Moya, 2012). En este caso se abordó un estudio del currículo del IES-ANSP, en particular del TCCPP, basado en Posner (2005), quien propone un análisis del currículo basado en una consideración profunda de los objetivos, los fundamentos, los contenidos, las características y los materiales de la evaluación, entre otros.

4.2.1.1 Origen del currículo

Desde la perspectiva educativa, la administración 2009 – 2019 de la ANSP se propuso desde el inicio cimentar las bases que permitiera a la ANSP convertirse en una institución de Educación Superior Formal, es decir avalada por el MINED, de manera que pudiera adjudicar título de grado a los educandos en el área Policial. A partir de ello se creó por un decreto ejecutivo el Instituto Especializado de Educación Superior denominado Academia Nacional de Seguridad Pública (IES-ANSP) el 23 de agosto del año 2013 y su primera carrera el TCCPP fue aprobada por el MINED el 29 de marzo del año 2016. A partir de entonces han ingresado seis promociones de formación inicial, de ellas se graduó la primera, mientras que la segunda y la tercera se encuentran en calidad de egresados y las restantes tres aún están cursando sus

¹ Las promociones de futuros policías ingresan a la ANSP en cada ciclo académico, es decir, dos veces al año.

estudios. Además, han ingresado tres promociones por equivalencias, de las cuales se ha graduado una y dos se encuentran aun estudiando.

Desde la perspectiva socioeconómica, la creación del currículo pretendió convertir en competentes a los futuros policías de El Salvador, con ello se lograría emplear a un sector de la población que el sistema productivo del país no lograba absorber, es decir, personas que provienen de zonas rurales y/o municipios pequeños del interior del país.

Las autoridades de la ANSP: el director general, el subdirector y la jefa de estudios crearon la Comisión Curricular, la cual estuvo conformada por 21 docentes, 13 miembros de la PNC, dos asesores de la PNC y por las autoridades mismas. Con el fin de brindar una perspectiva objetiva a la creación del plan de estudios se convocó, además, a dos miembros de la UES; en el plan de estudios no se registra representación del medio ambiente, ni personas vinculadas con instituciones de género. Ningún estudiante participó en la construcción del currículo.

Al no incluir estudiantes, personal de medio ambiente y género se resta fuerza al currículo. Según Angulo y Losada (2001), es importante la participación de todos los sectores en la construcción curricular. Además, el MINED por su parte exige la inclusión de medio ambiente como eje transversal en todas las carreras.

Con relación a los elementos de planificación del proceso de desarrollo del currículo, Posner (2005) enlista los siguientes elementos: objetivos, filosofía educacional, contenidos, audiencia, actividades, materiales, secuencia, cronograma, evaluación, capacitación de docentes, estructura administrativa, y otros. En el plan de estudios del TCCPP el elemento predominante son los contenidos; a tal punto llega la prioridad que, como caso extremo, la asignatura Intervención policial II presenta 71 contenidos y 39 sub contenidos. Consecuentemente, es posible deducir que la perspectiva representada en este currículo es una que busca que el estudiante guarde una gran cantidad de contenidos sin priorizar la aplicación de los saberes.

Esta visión del currículo es cercana a la manera tradicional de la educación, y contraria al enfoque constructivista. Pacheco (2013) afirmó que las nuevas visiones educativas colocan al estudiante como elemento principal del proceso educativo y no a los contenidos o a los conocimientos por adquirir.

4.2.1.2 Competencias y contenidos del currículo

El plan de estudios, en sentido estricto, no declara competencias como tal sino más bien objetivos. Estableciendo así un objetivo general y tres específicos. A nivel general, el objetivo es formar integralmente técnicos policiales. Se busca profesionalizar la actividad de seguridad pública, pues, ésta exige un dominio diverso y completo del futuro agente, capaz de desenvolverse en situaciones diferentes, tales como, atender público, coordinar con otras instancias gubernamentales, asesorar a instituciones que necesitan los servicios, entre otras. El compromiso con la democratización es vinculante con el origen y la naturaleza de la PNC, y en particular el respeto irrestricto a los derechos humanos.

En relación al primer objetivo específico, el plan de estudios plantea desarrollar habilidades para interpretar la realidad social y delincuencia por la que atraviesa nuestro país, para adecuar la intervención del agente en el terreno capacitado para flexibilizar su acción cotidiana. El segundo objetivo específico persigue una orientación comunitaria, pues toda acción policial debe comprenderse dentro de la visión de una colectividad. Para tal fin, los agentes deben ser capaces de gestionar sus emociones, y desplegar actitudes positivas que fomenten buenas relaciones con los ciudadanos. Finalmente, el tercer objetivo específico invita a formar policías respetuosos de los Derechos Humanos, como rasgo que dignificará la actuación policial, cualidad que debe ser el estandarte de la corporación, para que se distinga de los anteriores cuerpos de seguridad.

Sin embargo, en el apartado referido a las áreas de formación se expresa que se desarrollan competencias genéricas, competencias en el área de las ciencias sociales,

competencias para prevenir y erradicar prácticas atentatorias contra los derechos humanos y competencias en el campo de las técnicas de intervención policial. Asimismo, como parte del perfil del egresado se proponen once competencias. De estas once competencias ninguna se retoma en las asignaturas, porque la propuesta curricular se presenta por objetivos. En la justificación de la carrera se habla de un triple ámbito formativo: el saber, el saber hacer y el saber ser y convivir, estas expresiones, aunque no aclara de donde han sido tomadas, son congruentes con la formación por competencias.

De las competencias enunciadas en el SEPI (21 en total) dos concuerdan con tres de las enunciadas en el plan de estudios como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 6.

Congruencia de competencias declaradas en el SEPI y en el Plan de estudios del TCCPP.

Competencias del SEPI	Competencias en Plan de Estudios
Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente en la propia lengua para comunicarse.	Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente para interactuar, persuadir o informar a otros.
Demuestra compromiso ético y con la calidad en todas sus acciones profesionales y personales.	Reconoce el marco jurídico y ético-democrático en los procedimientos policiales en los que intervenga (coerción-uso de la fuerza pública). Controla la disciplina del personal bajo su mando y demuestra una conducta conforme a los principios éticos y deontológicos de la PNC y de la convivencia armónica.

Nótese que hay concordancia en estas dos competencias, las demás no concuerdan. El SEPI presenta 21 competencias y el Plan 11, esto es válido porque el primero como sistema es más

amplio, mientras el plan solo incluye el técnico. Sin embargo, la falta de congruencia en las competencias es evidente. Las tablas 7 y 8 nos presentan las diferencias.

Tabla 7

Competencias del SEPI que no se ven reflejadas en el Plan de estudios (19 en total).

1. Manifiesta responsabilidad social y compromiso ciudadano en sus actividades profesionales y personales
2. Demuestra capacidad para motivar y conducir a otros hacia metas comunes cuando ejerce sus funciones
3. Identifica, plantea y resuelve problemas vinculados con su actividad profesional.
4. Manifiesta capacidad de trabajar en equipo o de forma autónoma, de acuerdo a las circunstancias.
5. Manifiesta habilidades interpersonales para dirigirse a diversos tipos de personas y en contextos multiculturales e internacionales.
6. Emplea los conocimientos en la práctica.
7. Formula y gestiona proyectos diversos en vinculación con el ejercicio profesional e institucional.
8. Demuestra capacidad de abstracción, análisis y síntesis para comprender la realidad en el contexto histórico.
9. Perfecciona la capacidad crítica y autocrítica.
10. Manifiesta capacidad para toma de decisiones.
11. Perfecciona las habilidades de investigación.
12. Organiza y planifica su tiempo y de los demás de forma equilibrada.
13. Emplea los conocimientos básicos de la profesión
14. Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse en una segunda Lengua.
15. Manifiesta el manejo de las tecnologías de la información y comunicación.
16. Perfecciona las habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
17. Perfecciona la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
18. Manifiesta capacidad para adaptar su actuación en nuevas situaciones.
19. Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad).

Tabla 8

Competencias del Plan de estudios que no aparecen en el SEPI. (Ocho en total).

-
1. Detecta situaciones de riesgo o de amenaza a la seguridad de las personas en diferentes contextos sociales, culturales y ambientales para su prevención o neutralización, contando con la participación comunitaria.

 2. Emplea diversas técnicas y procedimientos de intervención policial y de seguridad comunitaria, apegados a derecho y respetuosos de la dignidad de las personas.

 3. Protege y proporciona seguridad a todas las personas, sin discriminación alguna, mostrando interés particular por aquellas en condiciones de vulnerabilidad.

 4. Utiliza técnicas específicas para la preservación de la escena del delito y la recolección de evidencias.

 5. Demuestra dominio técnico al intervenir en situaciones de accidentes, catástrofes y otro tipo de desastres;

 6. Regula el tráfico vehicular y controla las infracciones de tránsito.

 7. Practica la disciplina policial ejerciendo el autocontrol y autorregulación de su conducta.

 8. Controla equipos de agentes en las intervenciones operativas de mantenimiento de la seguridad pública.
-

Como puede notarse las competencias propuestas en el SEPI son de carácter general, lo cual las vuelve aplicables a prácticamente cualquier profesión. Los tipos de competencias que aparecen en las áreas de conocimientos son de tipo genéricas, en ellas se establecen rasgos cognoscitivos para todo tipo de profesional. Por el contrario, las competencias enunciadas en el plan se aproximan de mejor manera a las habilidades y destrezas de un agente policial, pues van orientadas a prevenir y erradicar acciones violatorias a los derechos humanos. Tal diferencia demuestra la necesidad de revisar el SEPI de manera que refleje más eficazmente su objetivo de direccionar el sistema educativo a aplicar en la ANSP.

Se declara en la p. 17 del plan que el estudiante desarrollará un entrenamiento técnico con prácticas de intervención policial, de defensa personal, manejo de armas de fuego, acondicionamiento físico con el propósito manifiesto en el currículo de que los aspirantes a agentes integren conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas, actitudes, valores y emociones para responder a los desafíos de actuales de la seguridad y a la vez les permita desarrollarse como seres humanos.

Posner (2005) señala una distinción entre capacitación y educación. Según este autor, entrenar conlleva predecir con alguna confianza situaciones específicas en las cuales los estudiantes utilizarán lo que aprenden. Mientras que, educar se refiere a preparar a los estudiantes para ser eficientes en contextos en los cuales no se puede predecir con alguna certeza las situaciones en las que utilizarán lo que aprenden. En este sentido, las asignaturas de intervención policial I, II, III y IV estos son elementos de capacitación. Las prácticas de defensa personal, acondicionamiento físico y de manejo y tiro con armas de fuego constituyen el grupo de disciplinas en donde el estudiante se forma a través de técnicas de capacitación.

Las asignaturas de formación general y las del área humanística obedecen a un contexto educativo. Entre estas asignaturas se encuentran Expresión Oral y Escrita I y II, Estudios Sociales aplicados a la función policial I y II, Derechos Humanos I y II, Ética e Inglés I y II.

En relación a las metas, no se establecen con claridad, la prioridad la tiene la formación técnico policial se le concede el 46% del tiempo de formación (p. 38), el ejercicio profesional así lo demanda. En el plan de estudios, las asignaturas se presentan con generalidades, un objetivo general, objetivos específicos, lista de contenidos, estrategias metodológicas, evaluación y bibliografía.

El contenido del currículo se construyó con una visión multicultural al remarcar que se forma para una sociedad democrática, con una línea amparada en lo comunitario, la equidad de género. Debe destacarse el rol de asignaturas como derechos humanos, ética y ciencias sociales aplicadas a la formación policial en particular, en ellas hay una fuerte tendencia a cimentar valores hacia la interculturalidad.

Los indicadores de logro: no se expresan en el currículo en sentido literal, ni se declaran en el plan. Únicamente, se hace referencia a un sistema de evaluación al declarar que “en el desarrollo de cada asignatura, el profesor titular efectuará un mínimo de dos pruebas parciales y una final” (p. 20). Para aprobar cada estudiante deberá obtener un mínimo de 6.0 en cada

asignatura y al final se exige un CUM de 7.0 para poder graduarse. Es importante clarificar que este sistema de evaluación es aplicable para las 17 asignaturas del TCCPP. Sin embargo, existe un conjunto de cinco talleres prácticos (práctica de intervención policial, práctica de defensa personal policial, práctica de manejo de armas de fuego y tiro, acondicionamiento físico para la función policial y desarrollo de la disciplina policial) que son complementarios a la formación del currículo en las cuales se evalúa a los estudiantes bajos los conceptos de apto o no apto.

Los estándares que se buscan aquí no son claros. Por una parte, al hablar de objetivos y pruebas parciales se busca estándares conductistas. Por otra parte, los conceptos ‘apto’ o ‘no apto’ son vinculantes con estrategias de competencias. Así, el plan confunde al mezclar terminología. Evidentemente predomina lo tradicional. La consecuencia de no alcanzar los estándares, sino promedia un cum de siete es que no podrá graduarse. Asimismo, si es declarado ‘no apto’ al no aprobar las diferentes prácticas, la consecuencia es que deberá reincorporarse en una promoción posterior sí la edad se lo permite.

El currículo carece de indicadores de logros, lo cual es una deficiencia muy significativa, pues los indicadores son una guía que orientan a los actores del proceso educativo para lograr el desarrollo de competencias, por tanto, se deben plantear dentro del currículo una serie de actividades evaluativas que correspondan a la adquisición de competencias en el educando; por lo que el currículo examinado en lugar de facilitar el proceso lo complica; principalmente, son los estudiantes los afectados quienes necesitan comprender el contenido y los procesos que conllevan los indicadores de logro. En la relación al equilibrio entre el currículo y los logros, no existe tal, pues no se sabe cómo establecer logros porque no se declaran en el currículo, observándose que en el sistema de evaluación solo se proponen diferentes actividades de evaluación como los exámenes orales, escritos, trabajos prácticos, discusión de problemas, investigaciones bibliográficas y de campo, reflejando una evaluación tradicional que es creada e implementada con la finalidad de establecer quien aprueba y quien reprueba; contrario a las

actividades de evaluación diseñada bajo el enfoque basado en competencias, las cuales surgen de los indicadores de logro que buscan el desarrollo de competencias en el estudiante, por medio de actividades tales como la elaboración de ensayos, informes de auto evaluación, comentarios sobre textos de lectura, participación en foros de discusión, elaboración de portafolios, presentación de mapas mentales y conceptuales. Por lo antes expuesto se identifica que existe una carencia de indicadores de logros dentro del plan de estudio y con esa falencia resulta difícil establecer la linealidad entre lo desarrollado en los programas de las asignaturas y el establecimiento de logros. Una consecuencia de lo anterior es que imposibilita establecer la facilidad emanada del currículo al no expresarse literalmente los logros en el currículo.

Finalmente, Posner (2005) sugiere analizar la inclusión de la tecnología al currículo. En el caso del TCCPP, en la página 10 del plan se expresa “contemple los avances tecnológicos científicos y sociales adelantándose a cualquier imprevisto”, pero no se evidencia ninguna asignatura relacionada con tecnología; ni las asignaturas expresan directamente la manera en que la emplearán en el desarrollo de las mismas.

4.2.1.2 Visión educativa del currículo

El enfoque del currículo permite inferir que los estudiantes previamente deben poseer un compromiso con valores democráticos, honestos y respetuosos de los derechos humanos. El objetivo general demanda este compromiso; pero cómo cuantificar si los aspirantes han asumido esos valores es un vacío en el plan de estudios. Se debe inferir que los estudiantes ya poseen dichos dominios democráticos, tecnológicos puesto que no se incluyeron en el programa.

Otros rasgos que los aspirantes deben poseer según el currículo son los dominios proporcionados por el bachillerato general. Los aspirantes que ingresan a la ANSP en su mayoría provienen de zonas rurales y/o de municipios pequeños del interior de país. Además,

en ocasiones el tipo del bachillerato lo estudiaron con modalidades flexibles, es decir bachillerato nocturno, acelerado y/o por exámenes de suficiencia. Esas circunstancias que no se externalizan en el currículo, son situaciones recurrentes que afectan en el desarrollo de la carrera, pues requieren de especialistas en diferentes áreas para lograr nivelar a los estudiantes y la institución no cuenta con esos especialistas.

La modalidad del currículo del TCCPP según la estructura de los programas de cada asignatura se inclina por una modalidad conductista. Por tanto, no aparecen evidencias que indiquen la búsqueda de la autonomía del estudiante. Por el contrario, los rasgos metodológicos enunciados son clases magistrales y casos prácticos. No se registran metodologías que consideren la activación de conocimientos previos como parte del proceso educativo; todo es refuerzo de un currículo de aprendizaje tradicional.

El currículo prioriza en todas las asignaturas las clases magistrales, se pierde la posibilidad de construir la autonomía en el estudiante en la construcción de su propio aprendizaje. La metodología propuesta en el plan para las 17 asignaturas no refleja esta dinámica. No aparece la posibilidad de que el estudiante contradiga la “hipótesis original”, a fin de estimular la reflexión, como método de aprendizaje (Pacheco, 2013).

La terminología vinculante al constructivismo no se identificó, no se han utilizado verbos como inferir, analizar, deducir entre otros que indicarían terminología cognitiva constructivista. La metodología no expresa el inicio a partir de conocimientos previos. En el plan no se encontraron situaciones de aprendizaje que indique el trabajo educativo a partir de hipótesis.

4.2.1.5 Implementación del currículo

Legalmente el IES-ANSP, fue creado por decreto el 2013. El plan de se aprobó el 29 de agosto y recibió la primera promoción inicial el ciclo II del año 2016. La forma en que se

implementaría el currículo sería a través de clases magistrales, trabajo en equipo, ejercicios teóricos y casos prácticos, lecturas e investigación, práctica individual, estudios de casos, laboratorios y parciales. El predominio de lo teórico en un 60% y un 40% de la práctica es lo planteado como estrategias metodológicas. Todos estos rasgos nos transportan a una modalidad curricular de tipo tradicional y, consecuentemente, son rasgos alejados del modelo por competencias, según las definiciones expuestas en el capítulo dos de este estudio.

Aprobar el currículo del TCCPP fue de beneficio institucional porque con la oferta de esa carrera se le permitió al IES-ANSP extender títulos de grado a los futuros o antiguos agentes de la PNC. Los costos no resultaron onerosos porque el personal humano que trabajó en la construcción del currículo ya laboraba para la institución. Además, el profesorado ya se encontraba capacitado para laborar con base al plan de estudios, pues ya había habido esfuerzos de preparación y certificación docente en valores comunitarios y orientaciones por competencias desde el año 2008. Un promedio reducido de agentes debió estudiar el técnico por equivalencias para ser autorizados por el MINED como docentes formadores de los técnicos entrantes.

Algunos vacíos que la implementación del currículo dejó son la tecnología requerida, la consideración de diferencias interculturales y las diferencias de género. Debido a que el uso de tecnologías no se establece con claridad en el currículo, no es posible determinar que tecnologías fueron necesarias para su implementación. En cuanto a las diferencias interculturales, los hechos que los estudiantes provienen de diferentes modalidades de bachillerato y de todas las regiones del país, y la falta de detalles de la programación del curso de nivelación son vacíos importantes que al realizar una revisión podrían tomarse en cuenta. La nivelación que se menciona en el curso de pre ingreso, debería enfocarse en los niveles promedios del bachillerato.

Al final del plan de estudios aparece la prevención a la violencia intrafamiliar y de género en un cuadro que indica que es un eje transversal. No se enuncia ningún método que indique la intención de cambios. Se habla de clases magistrales en mayor proporción, con ello no se reflejan cambios ni la innovación descrita en el plan.

4.4.7 Crítica al currículo

El encabezado del documento en estudio expresa “El Plan de Estudio de la Carrera de Técnico en Ciencias Policiales del Instituto Especializado del Nivel Superior Academia Nacional de Seguridad Pública de El Salvador (IES-ANSP), se enmarca dentro del Sistema Educativo Policial Integral (SEPI)” (p. 2). Lo anterior permite inferir que los elementos del SEPI aparecerán en el plan, al mismo tiempo el SEPI afirma que “Se basa en un enfoque por competencias, el cual se define como la articulación de conocimientos, habilidades de pensamiento, actitudes, valores y destrezas para la resolución de problemas” (p. 32). El diseño de la carrera del Técnico, por tanto, según los documentos, debe diseñarse por competencias, al revisar el plan en el objetivo general del plan se menciona, “desarrollar en el estudiante las competencias y habilidades de pensamiento complejo” (p. 11).

Además, aparece un perfil de egreso con once competencias; pero en el desarrollo de cada asignatura por ninguna parte aparecen esas competencias, más bien aparecen listados de contenidos, sub contenidos y objetivos; en ningún momento aparecen competencias. Se espera que aparezcan las competencias declaradas en el Plan de estudios porque es la opción declarada en el acta 237-2011, declarada en el SEPI y en el mismo Plan se afirma que está construido con base al SEPI y este a su vez declara que el modelo curricular adoptado es con base a competencias. Por ello se esperaba identificar en cada asignatura del plan el vínculo ACTA – SEPI – PLAN DE ESTUDIOS. Sin embargo, no ha sido este el caso.

El plan presenta un propósito “integrar el conocimiento, habilidades de pensamiento, destrezas, actitudes, valores y emociones... y desarrollar como seres humanos”, a los futuros

agentes de la PNC. No obstante, es válido cuestionarse cómo lograr esa integralidad con clases magistrales, exámenes parciales, laboratorio y trabajos de investigación. Aunque se mencionan competencias, al final en cada asignatura se presentan objetivos y listados de contenidos. Una metodología en donde predominan las clases magistrales con el docente como centro del proceso, pues el alumno acumula los conocimientos que establece su docente. Trabajar con objetivos significa que estamos trabajando con un currículo conductista y este no busca el desarrollo integral, sino como sostiene Posner (2005), los objetivos miden conductas observables y medibles, denominadas objetivos “conductistas” o de “desempeño”.

Así, el currículo del TCCPP, construido desde una visión conductista, está muy lejos de lo aprobado por el consejo académico de la ANSP y distante de los lineamientos del SEPI. Y más importante aún, el plan está alejado de las características del constructivismo y del enfoque por competencias.

No alcanzar la integralidad que se enuncia en el propósito de la carrera de TCCPP sería quedarse siempre en el reduccionismo del que se deseaba distanciarse, y formar un ciudadano autómatas repetidor de conocimientos y no un ciudadano crítico.

Algunos cambios que podrían considerarse son: la exclusión de contenidos en el área de la formación general y la inclusión de contenidos para desarrollar pensamiento crítico, la modificación de la metodología de clases magistrales por metodologías en donde le estudiante sea el protagonista y centro del proceso curricular. También, podría especificarse con mayor claridad las asignaturas de tipo técnico policial en vez de enunciarlas en un taller de intervención policial como lo presenta el plan.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

El objetivo del presente estudio fue determinar la incorporación del modelo constructivista social con enfoque por competencias, acorde a las directrices institucionales, en el plan de

estudios del TCCPP para sugerir adecuaciones que reflejen efectivamente ambos enfoques educativos por medio de un análisis de los documentos claves implícitos en el origen y desarrollo del plan del currículo examinado. Para alcanzar este objetivo se plantearon cuatro preguntas cuyas respuestas se consideran a continuación.

La primera pregunta buscaba determinar cómo se incorporó el modelo constructivista por competencias en la creación de la carrera del TCCPP del IES – ANSP. A partir del análisis realizado es posible concluir que no se aplicó el modelo constructivista por competencia en la creación de la carrera porque el plan no contiene las características del constructivismo; las competencias se enuncian; pero no se concretan en los programas de las diferentes asignaturas. No se encontró evidencia de la mencionada integralidad aún y cuando en la introducción se afirma que se basan en el SEPI. Los elementos concretos del modelo evidenciado en la creación de la carrera Técnica son: objetivos, unidades, contenidos, sub contenidos, estrategias de aprendizaje, y evaluaciones como exámenes parciales y laboratorios. Estos elementos evidencian el carácter tradicional del plan de estudios, alejados de lo que propone un modelo por competencias.

La pregunta dos indagaba qué implicaciones tuvo el acuerdo 237-2011 del Consejo Académico en la construcción del plan de estudio del TCCPP. El posicionamiento contextual realizado permite responder a esta cuestión y afirmar que no hubo implicaciones del acuerdo 237-2011 del Consejo Académico en la construcción del plan de estudio del TCCPP porque el acuerdo establece que el constructivismo y las competencias, fueron aceptadas por la institución. Sin embargo, al no aparecer competencias en el plan de estudios no se desarrollan en los educandos, porque dicho plan es la base de lo desarrollado en cada clase, no puede haber garantía de su concreción.

La pregunta tres abordaba las diferencias existentes en el plan de estudio de la carrera en relación con lo expuesto en el documento SEPI. Siguiendo el análisis propuesto por Posner

(2005) ha sido posible identificar que el modelo educativo propuesto en el SEPI está orientado a las competencias; pero en el plan de estudios de la carrera del TCCPP se ejecutó un modelo curricular con base a objetivos, es decir un modelo conductista.

Finalmente, la cuarta pregunta sondeaba qué adecuaciones pueden sugerirse al plan de estudios del TCCPP IES – ANSP para lograr mayor correspondencia con el constructivismo social con enfoque por competencias. Al concluir este análisis es posible sugerir cuatro adecuaciones más allá del plan de estudios en sí, del proceso de desarrollo curricular.

Primeramente, al construir el plan de estudios no se siguieron los pasos recomendados por los especialistas de la modalidad por competencias, tales como, creación de un perfil de egreso, construcción de un mapa de funciones, creación de malla curricular y construcción del descriptor de módulo (De Angulo & Losada, 2001; Ludeña, 2004; Tobón, 2008). Por tanto, se sugiere conducir procesos curriculares con una base teórica sólida, para que el proceso no sufra mutilaciones e incoherencias.

Como segunda sugerencia, es importante reconocer que la modalidad de evaluaciones propuestas no son las adecuadas para el desarrollo de competencias debido principalmente a la falta de indicadores de logro, elemento clave del enfoque por competencias (Tobón, 2008). Consecuentemente, sería crucial que al momento de realizar una revisión del plan de estudios actual se elaboraran los correspondientes indicadores de logro para cada competencia propuesta. En el caso de adoptar el enfoque por competencias debe reflejarse en la ficha de cada asignatura los indicadores de logro que permitirán alcanzar la competencia y ésta a su vez deberá estar vinculada al perfil de egreso.

La tercera sugerencia está relacionada con la correspondencia del enfoque por competencias con el propósito de la carrera del TCCPP. Ciertamente, perseguir la formación integral de agentes policiales puede lograrse mediante este enfoque, pues las competencias se forman, desarrollan, aprenden y construyen, brindando al estudiante la posibilidad de

desarrollarse como seres humanos profesionales. Todos estos procesos son aplicables cuando se habla de competencias como proponen Maldonado (2002), Ludeña (2004) y Ángulo (2001). Así, se sugiere mantener el modelo buscando una correcta aplicación del mismo tanto en los planes de estudio ofertados como en el desarrollo o implementación de los mismos.

Finalmente, la sugerencia número cuatro sería enfatizar en el plan de estudios del TCCPP claridad del hacer concreto y práctico, incorporando metodologías que permitan el desarrollo de las competencias declaradas en el plan, en sustitución de clases magistrales, evaluaciones parciales, listados de contenidos únicamente.

5.2 Recomendaciones

El proceso de la investigación ha permitido conocer cómo se debe procesar un currículo, en particular la creación de planes de estudio por competencia, esa experiencia permite recomendar lo siguiente.

1. Revisar la documentación de la ANSP relacionada con el currículo.
2. Rediseñar el plan de estudios, de manera que reafirme el modelo educativo adoptado por la institución, a saber, el constructivismo social con enfoque por competencias.
3. Constatar con el cuerpo docente las conclusiones del presente trabajo y generar los aportes necesarios para reafirmar o reestructurar el plan de estudios.
4. Crear un organismo institucional curricular permanente.
5. Socializar la experiencia con todo el cuerpo docente de la institución.
6. Programar talleres constructivos - reflexivos, para el análisis y construcción de procesos curriculares.
7. Considerar que, la implementación de un currículo implica los aspectos legales, la permanencia de una comisión curricular, la participación de todos los involucrados: docentes, estudiantes, PNC, autoridades, sociedad civil; hasta que el currículo llegue a los estudiantes en el aula o sitios de aprendizaje.

Referencias

- Academia Nacional de Seguridad Pública. (2013). *Fundamentos del Sistema Educativo Policial Integral (SEPI)*.
- Aguilar Moya, R. (2012). *Propuesta de un proyecto de formación inicial de los cuerpos de policía local de la comunidad valenciana, basado en competencias*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Arce N. (2008). La profesionalización del recurso humano policial. Aspectos curriculares que se deben contemplar. *Revista Educación* 32(1), 27-44.
- Birks, M., & Mills, J. (2011). *Grounded theory: A practical guide*. London, England: SAGE.
- Charmaz, K. (2012). The power and potential of grounded theory. *Medical Sociology Online*, 6(3), 2-15.
- De Angulo, J. & Losada L. (2001). *El currículo, el perfil profesional y las competencias*. MAP Internacional. Bolivia.
- Díaz, A. (2001). *Ensayos sobre la problemática curricular*. Trillas: México.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Doherty, G. D. (1997). *Desarrollo de sistemas de calidad en educación*. Editorial la Muralla S.A. Madrid.
- Gallardo, L. E. (2015). *Análisis del modelo de gestión por competencias aplicado al personal policial de los circuitos del distrito 08 Saraguro, de la subzona 11 Loja, de la zona 07 de la policía nacional para el año 2015*. (Tesis de Grado). Universidad San Francisco de Quito, Ecuador.
- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª. ed. México. McGraw-Hill.

- Instituto de Educación Superior-Academia Nacional de Seguridad Pública. (2016). *Plan de Estudios de Técnico en Ciencias Policiales*. ANSP: El Salvador.
- Instituto Universitario de Opinión Pública (IUDOP). (2011). *Un estudio cualitativo sobre formación y competencias profesionales de miembros del Nivel Básico, de la PNC*. El Salvador: Editorial Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Cuenca, Ecuador: Universidad Católica de Cuenca. Recuperado de <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/127738/1/LIBRO-VYGOTSKY.pdf>
- Ley Orgánica de la ANSP, de 27 de febrero de 1992. Diario Oficial del Estado, 42, Tomo 314 de 3 de marzo de 1992, 97858 a 97921. Recuperado de <https://www.ansp.gob.sv/ley-principal/ley-organica-de-la-academia-nacional-de-seguridad-publica/>
- Ludeña, A. (2004). *Programa de capacitación laboral – CAPLAB*. Lima Perú.
- Maldonado, M. (2002). *Las competencias una opción de vida*. ECOA EDITORES: Colombia.
- Mora, A. (1998). Enfoque curricular tradicional versus enfoque holístico. *Revista Educación*, 22(2), 141-152.
- Pacheco, M. (2013). *Plan de estudios carrera articulada para la formación policial*. Recuperado de <https://www.transparencia.gob.sv/institutions/ansp/documents/106302/download>
- Posner, G. J. (2005). *Análisis de currículo*. Colombia: McGraw-Hill.
- Ralph, N. Birks, M., & Chapman, Y. (2014). Contextual positioning: Using documents as extant data in grounded theory research. *Sage Open*, 4(3),1-7.
- Roncal Martínez, F. (2008). *Evaluación del aprendizaje. Curso 5 del Diplomado en Innovaciones Educativas*. Guatemala.
- Ticas, P. (2010). *Atlas de la educación en El Salvador*. UPES, UGB.
- Tobón, S. (2007). *Las competencias en la educación superior*. Bogotá: ECOE EDICIONES.

Tobón, S. (2008). *Formación integral y competencias*. Bogotá: ECOE EDICIONES.

Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, Discurso y Poder*, 6(11), 107-122.

Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave. Como Aprender y Enseñar*. Grao: Barcelona.

ANEXOS

Anexo 1

Preguntas para establecer el posicionamiento contextual

	Propósito	Preguntas
¿Quién?	Identificar	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién participó en concebir, apoyar, dar forma, escribir, editar y publicar el texto? • ¿A quién beneficiaría su producción?
¿Qué?	Definir	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué propósitos declarados o asumidos sirve el texto? • ¿Qué valor específico aporta este texto al estudio actual? • ¿Cuáles son los parámetros de la información?
¿Cuándo?	Relatar	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo fue concebido, producido, actualizado el documento? • ¿Cuál es la vida útil prevista del documento? • ¿En qué medida son relevantes para el contexto temporal del estudio actual los problemas que influyeron e informaron la producción de este documento?
¿Dónde?	Ubicar	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde se produjo el documento? • ¿Dónde se pretende utilizar el documento? • ¿Dónde se posiciona el documento con respecto al contexto sociológico?
¿Por qué?	Racionalizar	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué se usaría este documento? • ¿Por qué, si es que hay razones, el texto es único, confiable y consistente? • ¿Cómo (si es que lo hacen) proponen los autores del texto que se use? • ¿Cómo está escrito el texto? • ¿Cómo está el documento logrando su propósito?

Anexo 2

Preguntas para el análisis del currículo del Técnico en Ciencias Policiales

Aspecto a examinar	Preguntas guía
Origen del currículo	<p>¿Qué situación produjo el desarrollo del currículo? ¿Quién hizo la elección de las personas para el desarrollo del currículo? ¿Cómo se llaman, a qué institución pertenecen y cuáles fueron sus principales funciones dentro del proyecto? ¿Quién representó a los estudiantes, profesores, la materia y el medio ambiente? ¿Hubo un obvio punto ciego en el equipo? ¿A qué problema social, económico, político o educativo pretendía responder el currículo? ¿Qué elementos de planificación dominaron el proceso de desarrollo del currículo? ¿Qué perspectiva, si es el caso, representa el currículo?</p>
Competencias y contenidos del currículo	<p>¿Qué competencias son declaradas en el Plan de Estudios? ¿Cuáles son los propósitos y contenido del currículo? ¿Qué aspectos del currículo son para la capacitación y cuáles son para los contextos educativos? ¿En qué nivel, si se tienen, el currículo expresa sus propósitos? ¿Qué metas y propósitos educativos se enfatizan y cuáles sus prioridades relativas? ¿Qué tipos de competencias se incluyen y enfatizan en el currículo? ¿Cuáles son las principales maneras en las que el currículo representa la materia para los estudiantes? ¿Tiene el contenido del currículo un punto de vista de educación multicultural? ¿Cómo se determina si los estudiantes han alcanzado los indicadores de logro? ¿Cuáles son las consecuencias para los estudiantes, profesores y escuelas, si se determina que ellos no han alcanzado los indicadores de logro? ¿Está alineado el currículo con los indicadores de logro? ¿El currículo facilita al estudiante la comprensión del contenido y los procesos que conllevan los indicadores de logro? ¿Hay representaciones congruentes entre el currículo y los indicadores de logro? ¿Son congruentes los equilibrios entre la profundidad y la amplitud del currículo y los indicadores de logro?</p> <p>¿Se mencionan los indicadores de logro para cada tema o actividad? ¿Cómo afecta la tecnología al contenido curricular?</p>

Visión educativa del currículo	<p>¿Qué suposiciones están implícitas en el enfoque del currículo acerca del propósito o el contenido? ¿Qué conceptos de aprendizaje, objetivos, currículo y enseñanza están implícitos en los materiales que analiza? ¿Qué aspectos del currículo oculto es probable que acompañen los conceptos y las perspectivas implícitas en el currículo? ¿En qué medida es probable que el currículo cumpla una función hegemónica en sus propósitos y contenidos?</p> <p>¿Estimula autonomía del educando?</p> <p>¿Usa terminología cognitiva, a saber, clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, elaborar, pensar?</p> <p>¿Permite que el estudiante dirija el aprendizaje, cambie la estrategia, y cuestione el contenido?</p> <p>¿Investiga la comprensión de conceptos que dominan sus alumnos, previo a compartir con ellos su propia comprensión de los conceptos?</p> <p>¿Crea situaciones y experiencias que contradigan la “hipótesis original”, a fin de estimular la reflexión?</p>
Implementación del currículo	<p>¿Cómo debe implementarse el currículo? ¿Cuáles son los requerimientos temporales, físicos, organizacionales y políticos-legales del currículo? ¿Cuál es el costo y los beneficios probables asociados con el cambio del currículo? ¿En qué grado el currículo coincidirá y será adecuado para las actitudes, las nociones y las capacidades de los profesores? ¿Qué valores están incorporados en el currículo, y qué tan bien esos valores coinciden con los de la comunidad? ¿En qué medida se alinea el currículo con los estándares? ¿Qué tecnologías se requieren para elementar el currículo? ¿En qué medida el currículo toma en cuenta los antecedentes culturales, étnicos o culturales de los estudiantes? ¿En qué grado contempla las diferencias de género? ¿Qué métodos para el cambio del currículo coinciden con el currículo? ¿Qué métodos caracterizaron los esfuerzos del cambio?</p>
Crítica al currículo	<p>¿Cuál es su opinión acerca del currículo? ¿Cuáles son sus ventajas o desventajas? ¿Ante cuáles peligros tendría cuidado al</p>

implementarlo? ¿Cómo lo adaptaría para maximizar sus beneficios y ventajas y minimizar las limitaciones y riesgos?
