

## EXPERIENCIA EN PROGRAMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA ESCUELA NACIONAL DE POLICÍA

### *Experience in competences program design at the Spanish National Police School*

Ana María MARTÍN MANJÓN  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia*  
Correo-e: [amartin34@alumno.uned.es](mailto:amartin34@alumno.uned.es)

Recibido: 09/11/2018; Aceptado: 02/12/2018; Publicado: 30/12/2018  
Ref. Bibl. ANA MARÍA MARTÍN MANJÓN. Experiencia en programación por competencias en la Escuela Nacional de Policía. *Enseñanza & Teaching*, 36, 2-2018, 167-194.

RESUMEN: La formación policial se ha subido al tren del Espacio Europeo de Educación Superior a través de uno de los centros de formación que tiene la Dirección General de la Policía. Con el presente artículo se pretende mostrar la reciente experiencia vivida con la programación por competencias para poner énfasis en la importancia que los aspectos didácticos y organizativos tienen como elemento clave de profesionalización, en un entorno donde los docentes son mayormente profesionales policiales.

Asimismo, para salvar la siempre alegada desconexión entre el mundo educativo y la realidad de la calle, se muestran los resultados de encuestas realizadas a egresados policiales y a sus respectivos empleadores sobre el grado de satisfacción con la capacitación en la categoría de Inspector, cuya formación se imparte en el referido centro. Participan en las encuestas 1030 egresados y 1263 empleadores o responsables, distribuidos en dos fases en las que se realiza el estudio descriptivo (año 2011 y año 2015). El elemento diferenciador de las dos fases es el de haber seguido o no el Plan Bolonia en su proceso formativo para el acceso/ascenso a la categoría. Y como, siguiendo a Berk (2005) en García y otros (2013), se ha demostrado que los egresados recuerdan con nitidez las enseñanzas recibidas en su formación universitaria, del análisis de sus opiniones se pretende concretar áreas formativas objeto de

mejora que salven las consabidas distancias entre el mundo académico y profesional. Además de animar a la comunidad educativa a seguir en el esfuerzo que la nueva metodología de aprendizaje requiere.

*Palabras clave:* competencias; perfil profesional; Espacio Europeo de Educación Superior; programación; egresados; empleadores.

**SUMMARY:** The police training has been uploaded to the train of the European Higher Education Framework through one of the training centres that has the General Directorate of the Police. The aim of this article is to show the recent experience in programming by competences in order to emphasize the importance that the didactic and organizational aspects have as a key element of professionalization, in an environment where teachers are mostly police professionals.

Likewise, to save the always alleged disconnection between the educational environment and the reality of the street, this paper shows the results of surveys to police graduates and their respective employers about their satisfaction degree with training in the category of Inspector, whose training is taught in the aforementioned centre. In the surveys participate 1030 graduates and 1263 employers or managers, distributed in two phases in which the descriptive study is carried out (year 2011 and year 2015).

The differentiating element of the two study phases is of having or not followed the Bologna Process in graduates' formative courses for access/promotion to the category. Following Berk (2005) in García and others (2013), it has been shown that the graduates clearly remember the type of training received in their universities, because of that the analysis of their opinions can help us to specify training areas improvement needs in order to save the well-known distances between the academic and professional world. In addition, it can help us to encourage the educational community to continue in the effort that the new learning methodology requires.

*Key words:* competencies; professional profile; European Space Higher Education; programming; graduates; employers.

## 1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad que está en constante transformación y que exige organizaciones capaces de adaptarse y revisar constantemente su coherencia y formas de actuar (Gairín, 2011). En esta línea de trabajo se encuentra la Escuela Nacional de Policía (ENP en adelante), uno de los centros de formación que dispone la DGP para formar a sus miembros. Por experiencia personal de la autora, como profesora en dicha Escuela, se ha podido observar cierta desconexión entre el trabajo docente y el reconocimiento en las plantillas policiales del mismo. Si bien, los estudiantes valoran la formación que se ofrece por la responsabilidad que supone su futuro puesto de trabajo.

Dicha desconexión es algo que afecta en general al sistema educativo, todo el mundo pone en duda su funcionalidad y eficacia, pero reconocen que es imprescindible en el proceso de socialización de nuestros jóvenes, y no tan jóvenes, en lo que al aprendizaje a lo largo de la vida se refiere en un mundo en constante cambio. A ello se une el hecho de que en la ENP los docentes, la mayoría, provienen del mundo policial y todo lo relacionado con el plan de estudios con frecuencia apenas le dan importancia, tendiendo a focalizarse en un manual. El resto es cosa de los mandos que organizan el plan de estudios y se encargan todos los años de unos cursos de formador de formadores que les parecen un tema poco interesante de educadores.

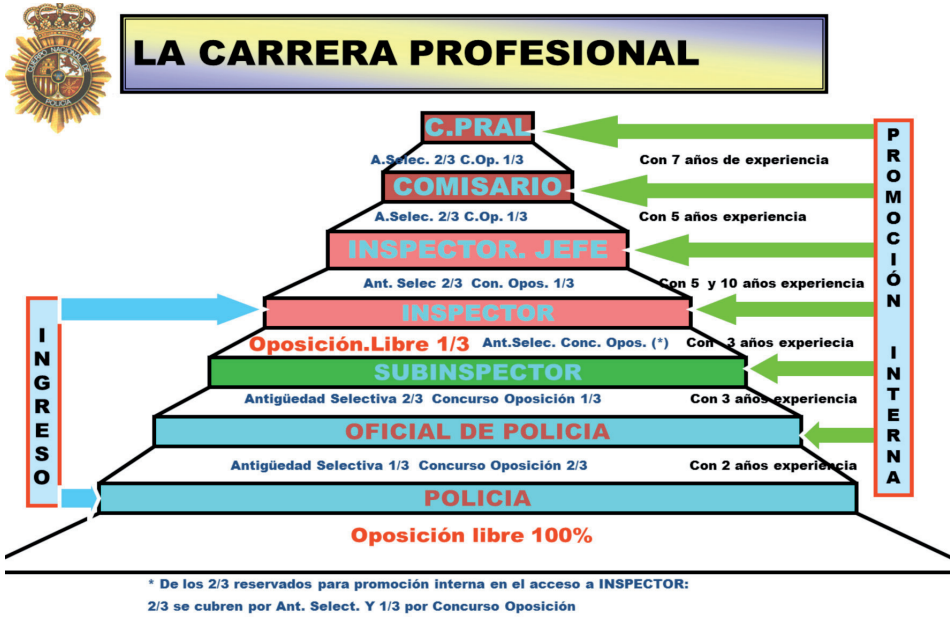
Recordando a Martín-Moreno Cerrillo (2010), cuando habla de los centros educativos como organizaciones los posiciona en el punto de intersección entre los parámetros de la teoría de la organización y los de las ciencias de la educación. La flexibilidad se convierte en un elemento clave en las organizaciones tras la postindustrialización, siendo la gestión participativa una de las características de las nuevas empresas. Respecto a las Ciencias de la Educación, el protagonismo del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje y la apertura al entorno son algunos aspectos que Cerrillo considera esenciales en la actualidad.

Dichas líneas de actuación, flexibilidad, apertura al entorno y focalización en el aprendizaje del alumno, han facilitado recientemente que en la ENP el profesorado se implicara en un proceso de mejoramiento de los planes de estudio de la Escala Básica y Subinspección dentro del Marco Europeo de Educación Superior. Recordando a Lee J. Crobach cuando decía que los resultados de un programa instructivo dependían en gran medida de las actitudes del profesorado de tal manera que esto podía llegar a ser más importante que los valores medios de rendimientos obtenidos, terminado un curso; y debido a que la aplicación del Plan Bolonia exige mucha dedicación y apoyo, con medios y ratio adecuada de alumnos, que no siempre es posible tener, con este artículo se quisiera dar a conocer la importancia que realmente tienen la didáctica y la organización educativa en la formación policial para un proyecto común de acción; y sobre todo animar a los docentes a seguir en su esfuerzo, pues los trabajos realizados están dando sus frutos, como veremos con la primera implantación que se hizo del Plan Bolonia en la Escala Ejecutiva.

## 2. EXPERIENCIA RECIENTE SOBRE PROGRAMACIÓN POR COMPETENCIAS

En la ENP siempre se ha formado a dos de las siete categorías existentes en el Cuerpo Nacional de Policía. Son categorías de acceso inicial a la Institución, la categoría de Policía (Escala Básica) y la de Inspector (Escala Ejecutiva), esta última con equivalencia a Máster Universitario Oficial.

FIGURA 1  
Categorías profesionales y formas de acceso



Se planteó a la Escuela el reto de conseguir que los estudios para el acceso a la categoría de Subinspector tuvieran el reconocimiento por parte del Ministerio de Educación de la equivalencia a Grado Universitario, toda vez que la preparación y exigencia profesional y académica que se necesitaba superar para llegar a dicha categoría era elevada.

Apoyados por la experiencia de investigación previa, adquirida en la adaptación al EEES de los estudios de Inspector y, asimismo, del conocimiento de especialistas en la formación por competencias en el ámbito del EEES, como el Dr. Jesús Cabrerizo Diago, se concretó el plan de trabajo empezando por considerar los aspectos relevantes que el Grado Universitario requería: el diseño de los cursos bajo la óptica de las competencias y dirección hacia un concreto perfil profesional.

Esto implicaba conectar las competencias del perfil profesional con los objetivos y competencias del plan de estudios. Como es sabido, el aprendizaje por competencias que muchos países han introducido en sus sistemas educativos tiene que ver con lo que desde hacía años se venía empleando en el mundo de la economía, de la empresa y de la formación profesional, por lo que el asunto no nos podía resultar difícil, teniendo en cuenta nuestro claro objetivo profesional y la misma experiencia vivida en la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior con la categoría de Inspector.

En los planes de estudios existentes hasta entonces de los distintos cursos para el acceso a Subinspector, se observó discrepancia en su estructura modular, con gran carga sobre contenidos teóricos que abordar en la mayoría de las asignaturas. Se necesitaba incluir el concepto de competencia en las programaciones de las asignaturas. La Unión Europea (2006) define la competencia como la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas a un contexto determinado, y esta requiere planificar sobre conocimiento basado en la práctica, con actitud activa ante el aprendizaje y focalización hacia el saber, saber hacer y saber ser. Por ello, todo cuerpo policial que quiera planificar su formación por competencias necesitará:

- 1.1. Identificar primeramente el modelo policial que necesita la sociedad a la que se va a servir. En el modelo policial de servicio son los valores parte esencial en la competencia a formar en el futuro profesional policial; se necesitan valores para atender a una sociedad plural y diversa, como es la nuestra; se necesitan valores por la gran trascendencia de nuestra actuación en la calidad de vida de los ciudadanos, en cuanto a mantener el equilibrio entre libertad y seguridad en el uso de la fuerza y los medios a nuestro alcance; se necesitan valores para evitar abusos policiales que la ley no siempre puede controlar; y se necesitan valores para crear resiliencia frente a la adversidad a la que se enfrenta diariamente el policía. De ello tratan los manuales de Deontología que se imparten en la Escuela, pero un manual en una asignatura no es suficiente, se requiere transversalidad en asignaturas, prácticas y actividades que se desarrollen en la Escuela.
- 1.2. Definir las competencias del ciclo formativo. Es necesario definir las competencias del ciclo formativo basándose en la propia legislación. En el plan de estudios deben quedar reflejadas las competencias del correspondiente ciclo formativo que ayuden a la policía a realizar sus funciones. En nuestra experiencia sobre la programación por competencias para la equivalencia al Grado Universitario, se tuvo en cuenta la regulación existente, la información facilitada por cuestionarios pasados en plantillas policiales, consultas a órganos de planificación y al propio profesorado, formado por profesionales con experiencia policial y docente.
- 1.3. Concretar las competencias que cada asignatura debería desarrollar en el plan de estudios. Es importante tener en cuenta que no existe relación directa entre asignatura y competencia, sino pluralidad de asignaturas en el plan de estudios y competencia. Muchas veces la especialización del profesorado en determinadas áreas le lleva a crear una muralla que les separa del resto de asignaturas e impide la actuación coordinada y, por lo tanto, el trabajo por competencias.

En experiencia en la Escuela, se concretaron las competencias que se comprometía a trabajar cada asignatura dentro del módulo formativo al que se adscribía. Los contenidos se organizaron por orden de dificultad, se definieron las habilidades como secuencias de acciones a desarrollar, se concretaron los valores y actitudes a trabajar y se diseñaron las actividades que iban a reforzar lo anterior.

FIGURA 2  
Modelo programación de asignatura

MÓDULO 1 Asignatura: POLICÍA CIENTÍFICA	Créditos ECTS: 2 Ubicación: Anual Curso 1º	Horas de dedicación docente (1 hora a la semana)	Horas de dedicación alumno: 34
<b>COMPETENCIAS:</b>			
<b>Competencias Genéricas</b> , que implican que los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CG.7</b> Sepan utilizar de forma eficaz las herramientas y recursos de la sociedad del conocimiento para el manejo adecuado de la información.</li> </ul>		<b>Competencias Específicas</b> , que implican que los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CE.1</b> Sepan aportar datos y apoyar la investigación de hechos mediante la aplicación de técnicas de investigación y/o información policial; y aplicar protocolos adecuados en la protección de indicios y aseguramiento de los instrumentos y efectos del delito.</li> <li>• <b>CE.2</b> Sepan utilizar correctamente los recursos de almacenamiento de información policial y explotar las posibilidades que ofrece la tecnología para el ejercicio profesional.</li> </ul>	
CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTITUDES	TIPO DE ACTIVIDADES
<b>1. POLICÍA CIENTÍFICA E IDENTIFICACIÓN PERSONAL.</b> 1. Policía Científica e identificación personal 1.1. Criminalística e identificación personal. 1.2. La Policía Científica en el CNP. 2. Concepto de identificación personal e importancia policial. 2.1. Concepto. 2.2. Importancia policia . 3. Sistemas de identificación personal. 3.1. Sistema antropométrico. 3.2. Sistemas lofoscópicos. 3.3. Sistema odontológico. 3.4. Sistemas biológicos. 3.5. Sistema acústico. 4. Bases de datos relacionadas con la identificación.	Identificar personas de forma objetiva y fiable utilizando alguno de los métodos o sistemas vistos en el tema.  Discriminar de entre los diversos sistemas a los que se puede acudir para identificar a las personas, dependiendo de las circunstancias que se den.	Responsabilidad  Dedicación  Espíritu de equipo  Decisión  Corrección	De observación  De selección y búsqueda de información  De asimilación  De retención  De establecimiento de relaciones conceptuales

Como puede observarse en la figura, quedan claramente visibles las competencias dentro del módulo correspondiente, lo que cada asignatura asume en coordinación con el resto; y, asimismo, se concretan las partes de la competencia en cuanto a contenidos, habilidades y actitudes, así como los tipos de actividades a realizar. Se diseñó, asimismo, una plantilla para las actividades a realizar en cada asignatura con conexión a lo expuesto en la programación correspondiente:

FIGURA 3  
Modelo ficha sobre programación de actividades

FICHA ACTIVIDADES

CURSO: ESCALA/ CATEGORÍA	ESCALA SUBINSPECCIÓN
MÓDULO	MODULO 2: ORGANIZACIÓN POLICIAL, POLICÍA ASISTENCIAL Y SOCIEDAD
ASIGNATURA	TAU Y PROTECCIÓN CIVIL III
UNIDAD DIDÁCTICA	EXTINCIÓN DE INCENDIOS CON MEDIOS PORTÁTILES

ACTIVIDAD Nº : 11		
TIPO: MANIPULATIVA	SUBTIPO: UTILIZACIÓN DE RECURSOS MATERIALES	DURACIÓN: 50 minutos
PERIODO DE REALIZACIÓN: PRESENCIA		
COMPETENCIAS QUE CONTRIBUYE A ADQUIRIR		
<p><b>Competencias Básicas</b>, implican que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CB.2</b>-Sepan transmitir de forma clara y eficaz conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones a un público, tanto especializado como no especializado, en el ámbito de su campo de estudio.</li> </ul> <p><b>Competencias Genéricas</b>, implican que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CG.2</b>-Sepan mostrar respeto y compromiso con la calidad en el ejercicio profesional fomentando la autocrítica de cara a la mejora continua en el ejercicio profesional.</li> </ul>	<p><b>Competencias Específicas</b>, implican que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CE.4</b>-Sepan atender, orientar y auxiliar a los ciudadanos, y a las víctimas en particular, resolviendo cuando sea necesario las situaciones de primera atención en situaciones de emergencia que surjan, así como la mediación en conflictos bajo los principios de neutralidad e imparcialidad.</li> </ul>	
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El profesor expone brevemente el desarrollo de la práctica y realiza una demostración de la secuencia de utilización de un extintor. (5 minutos)</li> <li>2. Entregará a los alumnos una tabla con los criterios por los que se va a evaluar la práctica.</li> <li>3. Se formarán grupos de cinco alumnos, al frente de los cuales se situarán uno de ellos que se encargará de organizar la práctica y valorar la ejecución de los restantes miembros del grupo, con la supervisión del profesor.</li> <li>4. Los alumnos de forma individual y en orden realizarán la secuencia de extinción de incendio con extintor portátil. (35 minutos)</li> </ol>	

En lo relativo a la evaluación, es importante recordar que requiere evolucionar de solo evaluar contenidos a evaluar el grado de adquisición de las competencias (resultados), lo que implica evaluar los contenidos aprendidos, las habilidades adquiridas y las actitudes y valores asumidos y mostrados (Cabrerizo, 2010). Para ello se debe realizar una evaluación inicial, una evaluación formativa y una evaluación sumativa, además de una evaluación continua y criterial. En las programaciones de cada asignatura, se incluyó lo siguiente:

FIGURA 4  
Características generales de la evaluación

<b>CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA EVALUACIÓN</b>	
El profesor responsable de cada asignatura atenderá a los "sistemas de evaluación de las asignaturas de cada módulo" para garantizar que el alumno ha adquirido las competencias establecidas en la misma. Los criterios de evaluación han de estar claramente establecidos en la guía docente de la asignatura.	
<b>Finalidad:</b> valorar el grado de adquisición de las competencias, mediante la evaluación de los elementos que las integran (contenidos, habilidades y actitudes)	
<b>Tipos de evaluación a realizar y momentos para su realización:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Inicial-diagnóstica: al inicio del curso.</li> <li>b) Procesual-formativa: durante todo el curso.</li> <li>c) Final-sumativa: al final de cada Unidad Didáctica y al final del curso.</li> <li>d) Heteroevaluación.</li> <li>e) Autoevaluación.</li> </ul>	
<b>Características de la evaluación a realizar:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Evaluación continua.</li> <li>b) Evaluación criterial.</li> </ul>	
La concreción del proceso evaluador de cada asignatura se llevará a cabo en las programaciones correspondientes.	

El uso de rúbricas para la evaluación también es contemplado en la evaluación de las actividades que permiten conocer a los profesores cómo se van adquiriendo cada uno de los elementos que integran las competencias:

FIGURA 5  
Ejemplo de rúbricas como criterios de evaluación

	6. Reunión posterior en la que se realizará una valoración grupal de la práctica y resolución de dudas. Para ello los encargados de cada grupo informarán sobre los resultados obtenidos y realizarán propuestas de mejora (10 min)
<b>LUGAR</b>	Campo de prácticas.
<b>MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS A UTILIZAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Extintores simulados y el correspondiente circuito de agua.</li> <li>- 4 Neumáticos o maqueta de fuego.</li> </ul>
	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
<b>EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de la secuencia de extinción de forma completa y ordenada.</li> <li>- Manipulación correcta del extintor</li> <li>- Adopción adecuada de medidas de seguridad</li> <li>- Se muestra seguro durante la realización del ejercicio (controla el nerviosismo)</li> <li>- Realiza una buena organización y supervisión de sus compañeros.</li> <li>- Informa adecuadamente acerca de las propuestas de mejora.</li> </ul>

Respecto a la evaluación de la propia formación, esta se realiza en la Escuela a través de los resultados académicos de los alumnos, las evaluaciones que hace el Gabinete Psicopedagógico sobre la práctica docente y la Sección de Calidad sobre el uso de las instalaciones y servicios del Centro al final del curso, así como mediante la aplicación de cuestionarios en plantillas policiales a los responsables y egresados con determinado número de años de servicio. De todo lo anterior se podrá deducir claramente el enorme esfuerzo que supone no solo al alumno la nueva metodología de aprendizaje, sino al profesorado, que, si bien pudo iniciar su andadura con 22 alumnos por aula, actualmente, debido a las necesidades urgentes de formar números elevados de profesionales policiales, se encuentran con aulas de más de 40 alumnos. Lo que dificulta enormemente el trabajo del profesor para el seguimiento



del progreso de su alumnado. De ahí que a continuación se muestren algunos resultados alcanzados con la aplicación del plan Bolonia a los estudios que conducen a la categoría de Inspector, en base al análisis de los resultados de la aplicación referida de cuestionarios a empleadores y egresados policiales sobre su grado de satisfacción con la capacitación, toda vez que los resultados académicos y evaluaciones de la práctica docente están siempre por encima de la media y se requeriría también el punto de vista de los que están desarrollando los puestos de trabajo.

Es de señalar que, asimismo, se mostrará una pequeña triangulación con el análisis de encuestas realizadas también a egresados de la Escala de Subinspección y Básica en el año 2016. Es de destacar que la aplicación del Plan Bolonia a los estudios de Inspector siguió en su día un proceso similar, con mucho protagonismo del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje a través de trabajos grupales e individuales de todo tipo.

### 3. METODOLOGÍA

Para poder mostrar los resultados alcanzados hasta ahora con la aplicación del Plan Bolonia en su día en la Escala Ejecutiva respecto a los estudios de acceso a la categoría de Inspector, se ha procedido a realizar un estudio descriptivo y comparativo en el ámbito de la evaluación de los resultados de los aprendizajes de profesionales que ya están desempeñando un puesto de trabajo. Los objetivos del estudio han sido identificar la percepción de los egresados, profesionales policiales, acerca de su capacitación para realizar su trabajo; así como la de sus correspondientes empleadores o responsables policiales. Asimismo, se ha pretendido comprobar si transcurridos al menos cuatro años se han dado variaciones en las percepciones sobre su grado de capacitación, en concreto, en la categoría de Inspector. Por otra parte, se muestra una triangulación en el análisis de resultados alcanzados en cuestionarios cumplimentados por las otras tres categorías, Policía, Oficial de Policía y Subinspector, los cuales no recibieron en su día el plan de formación por competencias.

#### 3.1. *Participantes*

Se ha realizado el estudio descriptivo en dos fases. La primera fase corresponde al año 2011 en el que la mayoría de los profesionales encuestados habían recibido formación basada en la antigua metodología docente centrada en las clases presenciales. La segunda fase corresponde a los años 2015 y 2016, donde inspectores encuestados en 2015 habían participado de la nueva metodología basada en el protagonismo del estudiante como participante activo en su propio aprendizaje; y en 2016 los policías, oficiales y subinspectores encuestados continuaban la mayoría con la antigua metodología. Los participantes son profesionales policiales de hasta cinco años de experiencia en las categorías correspondientes, procedentes de

distintos puntos de la geografía española. Son participantes, también, los empleadores o profesionales policiales que realizan labores de responsabilidad sobre los encuestados, como jefes de la dependencia policial donde trabajan, responsables del área de Seguridad Ciudadana, Policía Judicial, Extranjería, Información y otras áreas.

FIGURA 6  
Datos de participación en encuestas

PORCENTAJES DE PARTICIPACIÓN									
Categoría/ Año	2011			2015			2016		
	N	n	%	N	n	%	N	n	%
<b>Inspector</b>	1047	340	32,47	1105	690	62,44			
<b>Subinspector</b>							1550	818	52,77
<b>Oficial</b>							2799	871	31,11
<b>Policía</b>	24273	4481	18,46				7744	2227	28,75
<b>Responsables</b>		856			407			1138	

N= número total de aprobados/plazas convocadas de cada una de las categorías, en los correspondientes cursos  
n= número de encuestados que aparecen en los datos biográficos de los cuestionarios

### 3.2. Recogida de datos

Una vez establecidas las ciudades donde se iban a realizar los cuestionarios en relación a los destinos de los egresados, el equipo investigador se puso en contacto con los delegados de formación en dichas plantillas al objeto de informar y organizar la aplicación de los cuestionarios que se realizaría a través de una aplicación informática diseñada por la unidad de desarrollo de la División de Formación y Perfeccionamiento, aplicación que permite contestar de forma anónima y recabar los resultados instantáneamente desde distintos puntos de la geografía española a través de la intranet corporativa.

Se utiliza un instrumento de medida ad hoc para la recogida de datos en forma de cuestionario denominado «Encuesta sobre satisfacción con la formación», que fue construido por el Gabinete Psicopedagógico del entonces Centro de Formación, ahora Escuela Nacional de Policía, con el objeto de obtener retroalimentación sobre la percepción de capacitación de los profesionales que trabajan en la calle e identificar áreas de mejora formativa. Se elaboraron distintas versiones del mismo cuestionario compuesto por prácticamente el mismo número de preguntas, pero orientadas a la situación de cada una de las muestras, empleadores y tipos de egresados:

FIGURA 7  
 Número de ítems encuestas

<b>Categoría/ nº ítems</b>	<b>Ítems encuesta egresados</b>	<b>Ítems encuesta empleadores</b>
Inspector	16	17
Subinspector	16	17
Oficial	16	17
Policía	15	15

Los egresados tenían un apartado de datos biográficos relativos a la procedencia de acceso a la categoría (turno libre o promoción interna), años de servicio en la categoría, brigada/grupo de adscripción en el momento de cumplimentar el cuestionario y tiempo en el puesto de trabajo. Y los empleadores o responsables solo tenían una pregunta relativa al área policial a la que pertenecían. A los encuestados se les preguntó por el grado de satisfacción con la capacitación para realizar distintas tareas en una escala que iba desde Muy alto (5 puntos), Alto, Aceptable, Bajo a Muy bajo (1 punto). Los empleadores tienen un ítem extra respecto a la capacitación para realizar tareas de coordinación de servicios que aprecian en los inspectores. Y los inspectores, subinspectores y oficiales respecto a los policías tiene un ítem extra referido al grado de satisfacción con su capacitación para planificar servicios y dispositivos que su posición de mando conlleva. Se muestran a continuación los ítems sobre los que se pregunta a egresados y empleadores, teniendo en cuenta lo anteriormente referido:

FIGURA 8  
Preguntas encuesta empleadores 2015

1.- Su grado de satisfacción con la capacitación para realizar tareas de SEGURIDAD CIUDADANA/COORDINADOR SERVICIOS que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo
2.- Su grado de satisfacción con la capacitación para realizar tareas de POLICIA JUDICIAL que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo
3.- Su grado de satisfacción con la capacitación para realizar tareas de EXTRANJERIA que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo
4.- Su grado de satisfacción con la capacitación para realizar tareas de POLICIA CIENTIFICA que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo
5.- Su grado de satisfacción con la capacitación para realizar tareas de INFORMACION que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo
6.- Su grado de satisfacción con la capacitación para realizar tareas de coordinación de servicios que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo
7.- Su grado de satisfacción con la capacitación para realizar tareas de gestión general y tramitación de documentos que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo
8.- Su grado de satisfacción con la capacitación para la tramitación de atestados que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo
9.- Su grado de satisfacción con la capacitación para liderar grupos de trabajo que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo
10.- Su grado de satisfacción con la capacitación para recibir órdenes e instrucciones y transmitirías a sus subordinados que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo
11.- Su grado de satisfacción con la habilidad que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones para tratar a sus subordinados, detenidos y ciudadanos en general
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo
12.- Su grado de satisfacción con la capacitación para planificar servicios que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo
13.- Su grado de satisfacción con la capacitación para utilizar tecnologías (informática, internet, transmisiones, etc.) que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo
14.- El grado de disposición para el servicio que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo
15.- El grado de sensibilidad al respeto de los derechos humanos y a la igualdad que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo
16.- Su grado de satisfacción con la disciplina que muestran los Inspectores/as de las cinco últimas promociones
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo
17.- Su satisfacción global con la capacitación de los Inspectores/as de las cinco últimas promociones destinados en su plantilla
A.- Muy alto B.- Alto C.- Aceptable D.- Bajo E.- Muy Bajo

### 3.3. Análisis estadísticos

Los datos obtenidos del estudio fueron categorizados y analizados mediante el paquete estadístico SPSS. Se realizó una estadística descriptiva de cada una de las respuestas al cuestionario en cada uno de los grupos.

A modo de ejemplo, en las estadísticas de fiabilidad en el cuestionario de Inspectores 2015 se contempla un alfa de Cronbach de 0,931. En cuanto a la validez, la Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo es de 0,944 y en la Prueba de esfericidad de Bartlett se obtiene una significación de 0,000, siendo todas las extracciones mayores que 0,4.

La aplicación informática utilizada genera automáticamente un informe con el número de respuestas y porcentaje alcanzado en las distintas graduaciones de cada una de las preguntas formuladas, lo que permite su correspondiente estudio, análisis descriptivo y comparación oportuna.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1. *Se exponen a continuación algunos resultados alcanzados respecto a cuestionarios pasados a empleadores en 2011 y 2015. Un ejemplo de estadísticos descriptivos sobre el cuestionario pasado a los responsables de los Inspectores es el siguiente*

FIGURA 9  
Estadísticos descriptivos Responsables Inspectores 2015

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
2.Satisfaccion Seguridad ciudadana / Coordinador de servicios	162	2	5	3,62	,748
3.Satisfaccion Policia Judicial	179	1	5	3,51	,760
4.Satisfaccion Extranjeria	114	1	5	3,28	,836
5.Satisfaccion Policia Cientifica	95	2	5	3,31	,851
6.Satisfaccion Informacion	127	1	5	3,39	,874
7.Satisfaccion Coordinador de Servicios	367	1	5	3,50	,753
8.Satisfaccion documentos	389	1	5	3,53	,798
9.Satisfaccion atestados	371	1	5	3,39	,852
10.Satisfaccion liderar grupos	401	1	5	3,42	,839
11.Satisfaccion recibir ordenes	404	2	5	3,69	,770
12.Satisfaccion trato detenidos/subordinados/ciudadanos	402	1	5	3,66	,764
13.Satisfaccion planificacion servicios	398	1	5	3,48	,808
14.Satisfaccion utilizacion tecnologias	403	2	5	3,79	,741
15.Disposicion servicio	404	1	5	3,68	,850
16.Respeto derechos humanos	403	1	5	4,04	,741
17.Satisfaccion disciplina	401	2	5	3,84	,772
18.Satisfaccion global	406	1	5	3,67	,749
N válido (por lista)	54				

En las medias obtenidas en la encuesta a responsables de Inspectores 2015 respecto a 2011 se produce un aumento de 0,31, valor que podría considerarse poco significativo. Pero, sin embargo, si focalizamos el análisis de los resultados, en relación a las posiciones superiores de valoración, «Alto» y «Muy alto», de cada uno de los ítems respecto a los valores inferiores, «Bajo» y «Muy bajo», y el valor neutro, «Aceptable», podremos ver que la mejora en las valoraciones sobre la capacitación sí son algo a tener en cuenta. El hacer al análisis de esta manera nos permite salvar la tendencia de los encuestados a seleccionar la opción central en preguntas Likert con número impar de respuestas cuando existe indecisión o inseguridad, como es el caso.

En general, en los resultados de *valoración de los empleadores* se puede observar que priman los porcentajes de valoración «Alto» y «Muy alto» sobre «Bajo» y «Muy

bajo». Sin embargo, si comparamos las sumas de dichas valoraciones, «Alto» y «Muy alto», con el «Aceptable», se observan los siguientes puntos críticos, en cuanto a que las sumas no superan el valor del «Aceptable», y, por lo tanto, se consideraría la necesidad de mejora:

FIGURA 10  
Puntos críticos resultados encuestas empleadores

<b>Responsables Inspectores 2011</b>	<b>Responsables Inspectores 2015</b>
Media: 3,34 12 Ptos. Críticos: - Seguridad Ciudadana - Policía Judicial - Extranjería - Policía Científica - Información - Coordinación servicios - Gestión general - Atestados - Liderar grupos - Recibir órdenes y transmitirlos - Planificar servicios - Satisfacción Global	Media: 3,65  3 ítems críticos: - 4. Extranjería - 5. Policía Científica - 6. Información

El progreso en los resultados es evidente, puesto que de 12 ítems críticos en 2011 se quedan en solo 3 en 2015.

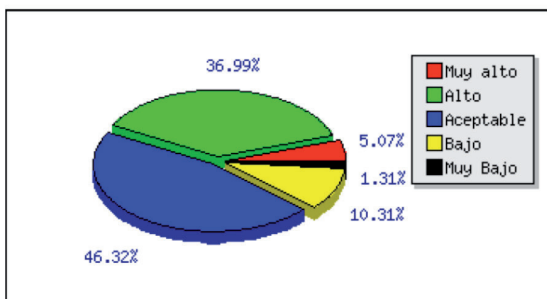
En general, los resultados en 2015 respecto al cuestionario pasado en 2011 mejoran considerablemente, con un aumento de 8,38 puntos de media en la suma de los porcentajes de valoración «Alto» y «Muy alto». A modo de ejemplo se muestra uno de los puntos mejor valorados:

- Su satisfacción con la capacitación para realizar tareas de Seguridad Ciudadana y Coordinador de Servicios: + 15 puntos de diferencia.

FIGURA 11  
Respuestas empleadores ítem Seguridad Ciudadana

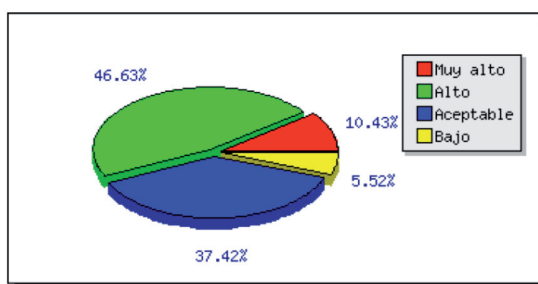
**1.-Su grado de satisfacción con la capacitación para realizar tareas de SEGURIDAD CIUDADANA/COORDINADOR SERVICIOS que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones**

Pregunta: 1	Nº Respuestas	Porcentaje
Muy alto	31	5.07%
Alto	226	36.99%
Aceptable	283	46.32%
Bajo	63	10.31%
Muy Bajo	8	1.31%
<b>TOTAL</b>	<b>611</b>	<b>100.00%</b>



**2.-Su grado de satisfacción con la capacitación para realizar tareas de SEGURIDAD CIUDADANA/COORDINADOR SERVICIOS que aprecia en los Inspectores/as de las cinco últimas promociones (conteste ÚNICAMENTE si es usted responsable del área)**

Pregunta: 2	Nº Respuestas	Porcentaje
Muy alto	17	10.43%
Alto	76	46.63%
Aceptable	61	37.42%
Bajo	9	5.52%
Muy Bajo	0	0.00%
<b>TOTAL</b>	<b>163</b>	<b>100.00%</b>



Por lo tanto, los empleadores mejoran la percepción sobre la capacitación de los egresados que han seguido el Plan de Estudios del Plan Bolonia, pero, además, se puede añadir que ello es corroborado por el hecho de que, a partir del segundo año de trabajo como inspectores, reciben de media mayor número de felicitaciones públicas por su trabajo que el resto de inspectores de la corporación, conforme al estudio de la información facilitada por el departamento relativo a la gestión de personal correspondiente.

4.2. *Se exponen a continuación algunos resultados alcanzados respecto a cuestionarios pasados a egresados Inspectores en 2011 y 2015. En general, al igual que en el informe de responsables, en las valoraciones de los Inspectores priman los porcentajes de valoración «Alto» y «Muy alto» sobre «Bajo» y «Muy bajo»*

FIGURA 12  
Estadísticos descriptivos de la encuesta Inspectores 2015

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
5.Su grado de satisfacción con su capacitación para realizar tareas de SEGURIDAD CIUDADANA/COORDINADOR SERVICIOS	649	1	5	3,44	,834
6.Su grado de satisfacción con su capacitación para realizar tareas de POLICÍA JUDICIAL	662	1	5	3,57	,796
7.Su grado de satisfacción con su capacitación para realizar tareas de EXTRANJERÍA	645	1	5	3,00	,872
8.Su grado de satisfacción con su capacitación para realizar tareas de POLICÍA CIENTÍFICA	630	1	5	2,96	,882
9.Su grado de satisfacción con su capacitación para realizar tareas de INFORMACION	643	1	5	2,98	,963
10.Su grado de satisfacción con su capacitación para realizar tareas de gestión general y tramitación de documentos	672	1	5	3,32	,814
11.Su grado de satisfacción con su capacitación para la tramitación de atestados	675	1	5	3,62	,886
12.Su grado de satisfacción con su capacitación para liderar grupos de trabajo	684	1	5	3,67	,744
13.Su grado de satisfacción con su capacitación para impartir órdenes e instrucciones a sus subordinados	676	1	5	3,70	,725
14.Su grado de satisfacción con su habilidad para tratar a sus subordinados, detenidos y ciudadanos en general	686	1	5	3,81	,710
15.Su grado de satisfacción con su capacitación para planificar servicios y dispositivos	683	1	5	3,58	,793
16.Su grado de satisfacción con su capacitación para utilizar tecnologías (informática, internet, transmisiones, etc)	684	1	5	3,26	,907
17.Grado de satisfacción con la disciplina y autodisciplina fomentada y promovida en la Escuela Nacional de Policía	687	1	5	3,45	,877
18.Su grado de satisfacción con la formación en autocontrol y preparación psicológica para el servicio, que recibió en la ENP	686	1	5	3,40	,841
19.La satisfacción global con su capacitación para el servicio	688	1	5	3,59	,740
20.Importancia del proceso de formación como base de su bagaje profesional	687	1	5	3,74	,898
N válido (por lista)	589				

En la figura siguiente se muestra la *población* sobre la que se ha obtenido la muestra, la cual empezó a seguir el Plan Bolonia a partir de la promoción xx:



FIGURA 13  
Población egresados Escala Ejecutiva

POBLACIÓN ESCALA EJECUTIVA					
PROMOCIÓN	PROCEDENCIA ESCALA EJECUTIVA	ALUMNOS	TOTAL PROFESIONALES JURAN EL CARGO	AÑO JURA DEL CARGO	Año Cuestionario
XVII	Turno Libre	123	197	2006	2011
	Promoción Interna	78			
XVIII	Turno Libre	122	187	2007	2011
	Promoción Interna	73			
XIX	Turno Libre	103	218	2008	2011
	Promoción Interna	118			
XX Plan Bolonia	Turno Libre	100	224	2009	2011
	Promoción Interna	124			
XXI Plan Bolonia	Turno Libre	101	221	2010	2011/2015
	Promoción Interna	125			
XXII Plan Bolonia	Turno Libre	73	220	2011	2015
	Promoción Interna	150			
XXIII Plan Bolonia	Turno Libre	76	219	2012	2015
	Promoción Interna	148			
XXIV Plan Bolonia	Turno Libre	75	223	2013	2015
	Promoción Interna	150			
XXV Plan Bolonia	Turno Libre	75	222	2014	2015
	Promoción Interna	150			

En los resultados de *valoración de los egresados Inspectores* 2011 y 2015 priman los porcentajes de valoración «Alto» y «Muy alto» sobre «Bajo» y «Muy bajo». Mejoran en 1,51 puntos de media respecto a la suma de los tramos de valoración «Alto» y «Muy alto». Mejora por debajo de la observada por sus responsables o empleadores que era de 8,38 puntos. Lo que nos hace pensar que los egresados se valoran a sí mismos peor que sus empleadores les consideran.

En cuanto a la comparación de las sumas de las valoraciones «Alto» y «Muy alto» con el «Aceptable», se observan los siguientes puntos críticos, por no superar las sumas el valor del «Aceptable»:

FIGURA 14  
Puntos críticos encuesta egresados inspectores

Cuestionario Inspectores 2011	Cuestionario Inspectores 2015
Media: 3,41	Media: 3,5
4 ptos. Críticos: - 7. Extranjería - 8. Policía Científica - 9. Información - <b>18. Preparación Psicológica</b>	5 ptos. Críticos: - 7. Extranjería - 8. Policía Científica - 9. Información - 10. Gestión General - 16. Tecnologías

Se puede observar que, si bien, los egresados han mejorado su percepción acerca de la capacitación psicológica para prestar servicio, sin embargo, echan en falta capacitación para una buena gestión general y tramitación de documentos, que no aprecian, sin embargo, en la tramitación de atestados, los cuales son documentos donde quedan reflejadas las actuaciones policiales en torno a hechos delictivos que posteriormente se elevan al Juez.

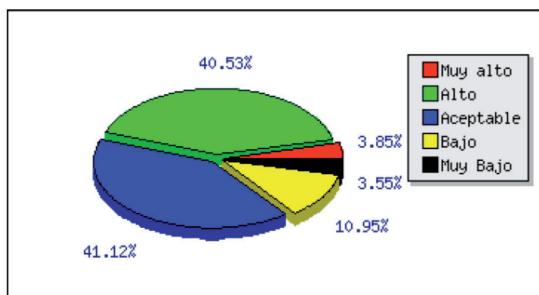
En el ítem sobre la *satisfacción para realizar tareas de gestión general y tramitación de documentos* del año 2011 y 2015, se puede ver que la suma de los tramos «Alto» y «Muy Alto» disminuye en 2,39 puntos pasados cuatro años:

FIGURA 15

Resultado ítem encuesta a egresados Inspectores 2011 y 2015

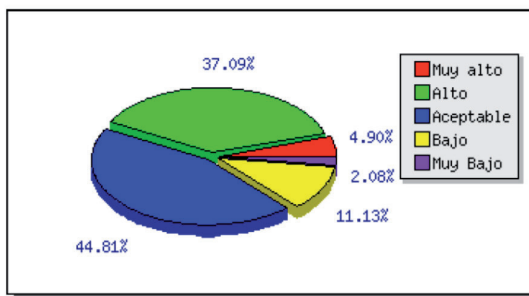
**10.-Su grado de satisfacción con su capacitación para realizar tareas de gestión general y tramitación de documentos**

Pregunta: 10	Nº Respuestas	Porcentaje
Muy alto	13	3.85%
Alto	137	40.53%
Aceptable	139	41.12%
Bajo	37	10.95%
Muy Bajo	12	3.55%
TOTAL	338	100.00%



**10.-Su grado de satisfacción con su capacitación para realizar tareas de gestión general y tramitación de documentos**

Pregunta: 10	Nº Respuestas	Porcentaje
Muy alto	33	4.90%
Alto	250	37.09%
Aceptable	302	44.81%
Bajo	75	11.13%
Muy Bajo	14	2.08%
TOTAL	674	100.00%



Ello nos indicaría la necesidad de mejorar las habilidades correspondientes en la materia de normativa administrativa, pues no consigue dar seguridad en la capacitación global que implican la *gestión y tramitación de documentación*.

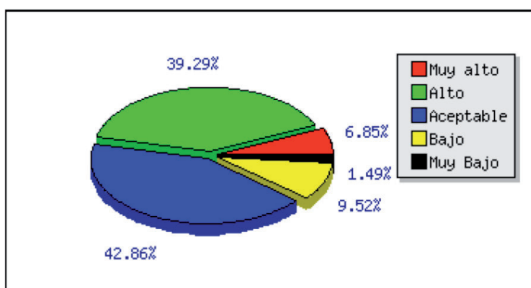
**Extranjería e Información** son asimismo materias que necesitan mejorar su metodología de trabajo, toda vez que Unidades de la Policía de dichas áreas cada vez tienen más personal de la categoría de Inspector destinado en las mismas.

En el ítem sobre la **satisfacción en la capacitación para utilizar tecnologías** del año 2011 y 2015, las sumas de los tramos «Alto» y «Muy Alto» disminuye en 5,32 puntos pasados cuatro años:

FIGURA 16  
Resultado ítem sobre tecnologías en encuesta a egresados Inspectores 2011 y 2015

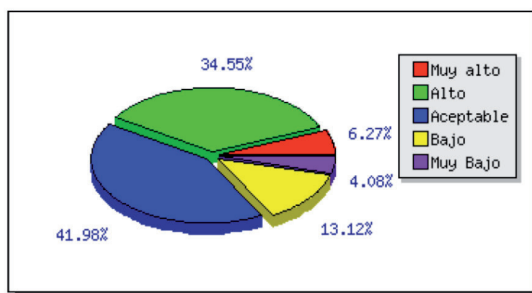
**16.-Su grado de satisfacción con su capacitación para utilizar tecnologías (informática, internet, transmisiones, etc)**

Pregunta: 16	Nº Respuestas	Porcentaje
Muy alto	23	6.85%
Alto	132	39.29%
Aceptable	144	42.86%
Bajo	32	9.52%
Muy Bajo	5	1.49%
TOTAL	336	100.00%



**16.-Su grado de satisfacción con su capacitación para utilizar tecnologías (informática, internet, transmisiones, etc)**

Pregunta: 16	Nº Respuestas	Porcentaje
Muy alto	43	6.27%
Alto	237	34.55%
Aceptable	288	41.98%
Bajo	90	13.12%
Muy Bajo	28	4.08%
TOTAL	686	100.00%



El uso de las **tecnologías** es, por lo tanto, otro aspecto importante a mejorar. Las materias que se imparten están sobre todo dirigidas a aplicaciones informáticas policiales, pero no a la explotación de las nuevas tecnologías en la labor policial como puede ser el uso de apps y gestión de información en las redes sociales.

Por otra parte, es de señalar que en el ítem de la **satisfacción global con su capacitación para el servicio** la suma de los porcentajes «Alto» y «Muy Alto»

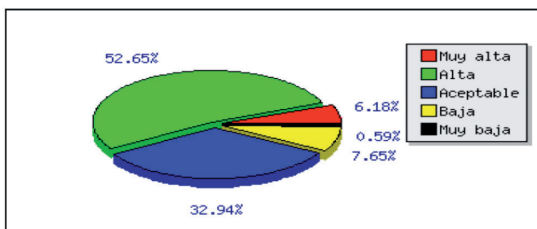
contempla una disminución de 2,01 puntos en 2015 respecto a 2011, lo que refleja la necesidad de hacer un esfuerzo para mejorar la seguridad de los estudiantes en su capacitación:

FIGURA 17

Resultado ítem satisfacción global egresados Inspectores 2011 y 2015

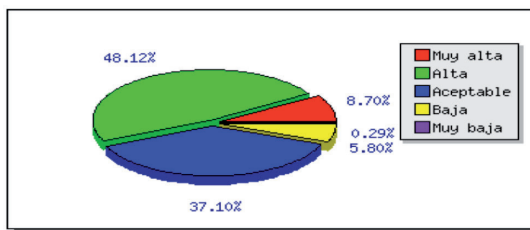
**19.-La satisfacción global con su capacitación para el servicio**

Pregunta: 19	Nº Respuestas	Porcentaje
Muy alta	21	6.18%
Alta	179	52.65%
Aceptable	112	32.94%
Baja	26	7.65%
Muy baja	2	0.59%
TOTAL	340	100.00%



**19.-La satisfacción global con su capacitación para el servicio**

Pregunta: 19	Nº Respuestas	Porcentaje
Muy alta	60	8.70%
Alta	332	48.12%
Aceptable	256	37.10%
Baja	40	5.80%
Muy baja	2	0.29%
TOTAL	690	100.00%

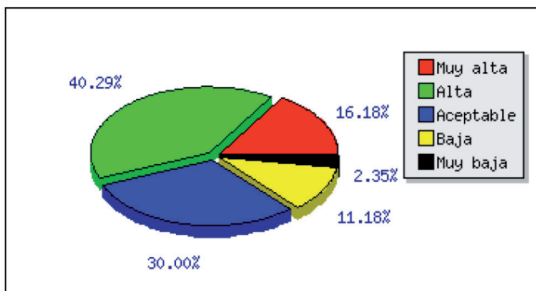


Por otra parte, los egresados valoran positivamente la importancia de la formación como base de su bagaje profesional con un aumento de 7,1 puntos en 2015 respecto a 2011:

FIGURA 18  
Respuesta ítem importancia formación egresados Inspectores 2011 y 2015

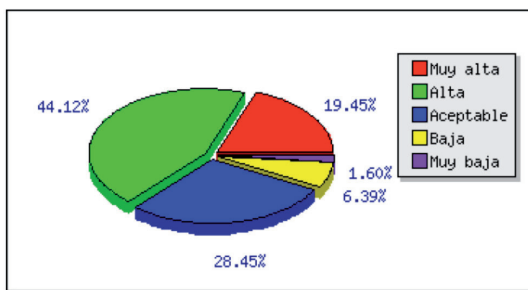
**20.-Importancia del proceso de formación como base de su bagaje profesional**

Pregunta: 20	Nº Respuestas	Porcentaje
Muy alta	55	16.18%
Alta	137	40.29%
Aceptable	102	30.00%
Baja	38	11.18%
Muy baja	8	2.35%
TOTAL	340	100.00%



**20.-Importancia del proceso de formación como base de su bagaje profesional**

Pregunta: 20	Nº Respuestas	Porcentaje
Muy alta	134	19.45%
Alta	304	44.12%
Aceptable	196	28.45%
Baja	44	6.39%
Muy baja	11	1.60%
TOTAL	689	100.00%



Es de señalar que no solo la formación inicial, sino el mismo proceso de selección de que fueron objeto durante la oposición, pueden haber influido en los resultados. Así, las promociones de inspectores sobre los que se preguntaba en 2011 estaban compuestas por un 10,26% más de aspirantes de nuevo ingreso que aspirantes de promoción interna, y, sin embargo, entre los encuestados en 2015 los profesionales de promoción interna suponen un 34,48% más sobre los de turno libre.

Los resultados alcanzados podrían estar relacionados con la realidad de la actual sociedad del conocimiento y de la tecnología, donde todo cambia a marchas agigantadas, de tal manera que llega a generar inseguridad en los egresados, sobre todo si estos no son lo que se denomina «nativos informáticos». Por ello, la confianza que muestran en la formación como parte de su bagaje profesional que les permita alcanzar la correspondiente capacitación.

Asimismo, siguiendo a De Alba (2017) en Vallejo-Martin (2018), el cambio de paradigma que supone el Espacio Europeo de Educación Superior en el proceso

de enseñanza-aprendizaje no ha implicado todavía que todo el alumnado, pese a querer aprender, tenga una actitud receptiva a los cambios metodológicos que ello implica evitando utilizar el mero aprendizaje memorístico.

La adaptación de la formación a la realidad de los alumnos, en cuanto a lo que al aprendizaje adulto se refiere y a las nuevas metodologías activas de aprendizaje, deberá ser un elemento prioritario en el futuro.

#### 4.3. *Triangulación resultados con encuesta a Policías, Oficiales de Policía y Subinspectores (2016):*

4.3.1. En los resultados de **valoración de los responsables de Policías** en 2016, respecto al cuestionario pasado en 2011, mejora en 5,39 puntos de media respecto a la suma de los tramos de valoración «Alto» y «Muy alto». Sin embargo, se observan el aumento de un punto crítico por falta de Disposición al servicio.

FIGURA 19  
Puntos críticos respuestas empleadores sobre Policías

Encuesta Responsables Policías 2011	Encuesta Responsables Policías 2011
Media: 3,15	Media: 3,24
9 ptos. Críticos:	10 ptos. Críticos:
- Seguridad Ciudadana	- Seguridad Ciudadana
- Policía Judicial	- Policía Judicial
- Extranjería	- Extranjería
- Policía Científica	- Policía Científica
- Información	- Información
- Gestión general	- Gestión general
- Atestados	- Atestados
- Disciplina	- <b>Disposición servicio</b>
- Satisfacción global	- Disciplina
	- Satisfacción global

La percepción, por lo tanto, de los responsables de la categoría de policía no es tan buena como respecto a los inspectores, pues utilizan con mucha frecuencia la opción central de «Aceptable», lo que indicaría indecisión y falta de confianza en el perfil de dichos profesionales. Ya se vio anteriormente que la valoración de los responsables respecto a los inspectores pasó de 12 puntos críticos en 2011 a solo 3 en 2015, y en los policías de 9 puntos críticos en 2011 pasan a 10 en 2015.

Es de señalar que la mayoría de las promociones sobre las que se ha encuestado a empleadores no recibieron el Plan Bolonia y eran promociones muy numerosas, lo que claramente nos podría hacer pensar en la razón de los resultados, en lo que al proceso de selección y formación se refiere, pues cuanto más numerosas

las promociones sean más dificultosos serán ambos procesos. Aulas con 46 alumnos eran la tónica habitual, descentralizándose parte de la formación hacia los Centros Policiales de todo el territorio español bajo la dirección de los Delegados de Formación.

En los resultados de *valoración de los egresados* los resultados en 2015, respecto al cuestionario pasado en 2011, empeoran en 0,023 puntos de media respecto a la suma de los tramos de valoración «Alto» y «Muy alto». Por lo que se encuentra por debajo de la valoración observada por sus responsables o empleadores, que aumentaba en 5,39 puntos. Lo que nos vuelve a mostrar que los egresados se valoran a sí mismos peor que sus empleadores les consideran.

FIGURA 20  
Puntos críticos encuesta a egresados Policía

Encuesta Policías 2011	Encuesta Policías 2016
Media: 3,37	Media: 3,23
7 ptos. Críticos:	6 ptos. Críticos:
- Policía Judicial	- Policía Judicial
- Policía Científica	- Policía Científica
- Extranjería	- Extranjería
- Información	- Información
- Gestión general	- Gestión general
- Atestados	- Atestados
- <b>Preparación Psicológica</b>	

4.3.2. En la encuesta a responsables de oficiales de Policía y egresados 2016 se vuelve a observar que los egresados se valoran peor a sí mismos que sus jefes les consideran. La media de las valoraciones disminuye, así como aumenta el número de puntos críticos en los egresados oficiales de Policía respecto a los empleadores:

FIGURA 21  
Puntos críticos respuestas empleadores  
y egresados oficiales de Policía

Cuestionario Responsables Oficial de Policía 2016	Cuestionario Oficiales de Policía 2016
Media: 3,44	Media: 3,17
5 ptos. Críticos:	7 ptos. Críticos:
- <b>Extranjería</b>	- Seguridad Ciudadana
- Policía Científica	- Policía Judicial
- Información	- <b>Extranjería</b>
- Liderar grupos de trabajo	- Policía Científica
- Planificar servicios	- Información
	- Gestión general
	- Preparación Psicológica

Las labores de extranjería deberían ser un foco de atención en la mejora formativa por ser algo que los empleadores reclaman, los egresados perciben necesidad de mejora en su capacitación y, además, es el tercer destino más frecuente entre los oficiales de Policía encuestados. La gestión general y tramitación de documentación también debería ser otro foco de atención por la inseguridad que genera en los oficiales de Policía, lo que podría influir en la percepción de sus empleadores sobre la necesidad de mejora en cuanto al liderazgo de grupos de trabajo y planificación de servicios, que requieren de una visión general que el propio oficial de Policía reclama no tener.

4.3.3. En la encuesta a responsables de subinspectores y egresados 2016 se vuelve a observar que los egresados se valoran peor a sí mismos que sus jefes les consideran. La media de las valoraciones disminuye, así como aumenta el número de puntos críticos en los egresados respecto a los empleadores

FIGURA 22  
Puntos críticos respuestas empleadores  
y egresados subinspectores

<b>Cuestionario Responsables Subinspectores 2016</b>	<b>Cuestionario Subinspectores 2016</b>
Media: 3,53	Media: 3,11
3 pts. Críticos: - Extranjería - Policía Científica - Información	8 pts. Críticos: - Seguridad Ciudadana - Policía Judicial - Extranjería - Policía Científica - Información - Todas las especialidades - Gestión general - Tecnologías - Preparación Psicológica

Al igual que en el cuestionario de oficiales de Policía, las labores de extranjería deberían ser un foco de atención en la mejora formativa por ser algo que los empleadores reclaman y los egresados perciben necesidad de mejora en su capacitación; a lo que se suma que son labores que cada vez afectan más a toda intervención policial. La gestión general y tramitación de documentación también debería ser otro foco de atención por la inseguridad que genera también en los subinspectores, si bien sus empleadores no les consideran mal capacitados en dicha área.



## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En general, se podría decir que los empleadores valoran mejor a las promociones de inspectores que recibieron el Plan Bolonia. Los egresados, sin embargo, se perciben a sí mismos peor capacitados que sus jefes les consideran.

Aquí nos podríamos plantear una cuestión acerca de la existencia de algún tipo de relación entre la sensación de capacitación del egresado y la percepción de sus empleadores. En el caso de los inspectores sí existe. Estos se valoran a sí mismos mejor que el resto de las categorías (Subinspector, Oficial y Policía), y sus responsables lo respaldan puntuando mejor a los inspectores en todos los ítems, con la excepción de las labores de Policía Judicial en oficiales y subinspectores, donde estos son mejor valorados; así como las labores de Coordinación de Servicios, Tramitación de Atestados y Liderazgo de grupos de Trabajo, donde los subinspectores superan a los inspectores en puntuación.

Como se ha referido anteriormente, la mejor valoración de los responsables se ve corroborada por el hecho de los reconocimientos públicos que reciben los Inspectores de las promociones encuestadas en 2015 respecto al resto de Inspectores de la corporación.

Por otra parte, en el caso de los policías, cuya mayoría no ha seguido el Plan Bolonia, no mejoran la percepción de sí mismos con los años, y ello se ve reflejado también en la percepción de sus empleadores, pues pese a que la media de las valoraciones aumenta ligeramente, los puntos críticos no solo no disminuyen, sino que aumentan con falta de Disposición para el Servicio.

Promociones con número elevado de alumnos que dificultan los procesos de selección y formación con ratio adecuada en aula, son elementos a tener en cuenta también en los resultados.

Respecto a los oficiales de Policía, estos se valoran a sí mismos mejor que los subinspectores, sin embargo, sus empleadores valoran mejor a estos últimos, sobre todo en lo relativo al liderazgo de grupos de trabajo y planificación de servicios. Aquí, es de señalar que el 98,96% de los oficiales de Policía encuestados provienen de la modalidad de concurso oposición, frente al 32,64% de los subinspectores. El concurso oposición implica un duro proceso de exámenes previos, frente a un curso de actualización que, prácticamente, la modalidad de ascenso por antigüedad selectiva solo implica. Lo que nos haría pensar en el papel que la experiencia tiene en el proceso de capacitación, reforzando así la importancia que tiene en el Plan Bolonia la actitud activa del alumno en su propio aprendizaje.

Por otra parte, es de señalar que, respecto a la percepción de capacitación menor de los egresados en relación a lo que sus superiores perciben, podría tener su explicación en la inseguridad que genera el actual mundo tan cambiante de la información y la tecnología, que exige constante actualización y flexibilidad para la adaptación correspondiente. Lo que pudiera influir en algún tipo de síntoma del síndrome de Bournot que Vallejo Martín (2018) refiere que puede llevar a desvalorización y dudas sobre la capacidad.

Todo ello debe ser tenido en cuenta en los planes formativos correspondientes tanto iniciales como de actualización en plantillas policiales.

Para terminar, se considera que el proceso iniciado con la adaptación al Plan Bolonia debe ser reforzado para atender las nuevas necesidades que la realidad social plantea a sus profesionales. De ahí el interés en animar a continuar en el esfuerzo para conseguir las mejores cuotas de calidad formativa, lo que no solo afecta al profesorado y alumnado, sino a los centros educativos y administraciones públicas respecto a la necesidad de apoyo con medios materiales y humanos que permitan hacerlo posible.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altheide, D. L. y Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 485-499). London: Sage.
- Berlin, D. F. (1996). Action research in the science classroom: Curriculum improvement and teacher professional development. En J. Rhoton y P. Bowers (Eds.). *Issues in science education* (pp. 73-80). Arlington: NSELA/NSTA.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: UNED.
- Castillo Arredondo, S.; Rubio Roldán, M. J. y Cabrerizo Diago, J. (2007). *Programación por competencias*. Madrid: PEARSON.
- Clarke, J. et al. (1993). Whays of presenting and critiquing action research reports. *Educational Action Research*, 1, 490-492.
- Clift, R.; Veal, M. L.; Johnson, M. y Holland, P. (1991). Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education*, 41, 52-62.
- Dana, N. F. (1995). Action research, school change, and the silencing of teacher voice. *Action in Teacher Education*, 16, 59-70.
- De Alba, V. (2017). La innovación educativa y la reducción del estrés en el alumnado. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 66-75.
- Domínguez, M. C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Universitas.
- Domínguez, M. C.; Medina, A. y Gento, S. (2007). Flexibility of learning groups and their incidence on education of students from diverse cultures. *Workshop on Qualitative Approaches in Psychology*. Berlin.
- Elliott, J. (1991). Estudio del currículum escolar a través de la investigación interna. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 45-68.
- Elliott, J. (1992). ¿Son los «indicadores de rendimiento» indicadores de la calidad educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 56-60.
- Feldman, A. (1996). Enhancing the practice of physics teachers. Mechanisms for the generation and sharing of knowledge and understanding in collaborative action research. *Journal of Research of Science Teaching*, 33, 513-540.
- Ferreres, V. y Gairín, J. (1999). *El papel de las estructuras organizativas (centros y departamentos) en la mejora de la calidad de la universidad*. El I Simposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Santiago de Compostela, diciembre (resumen de ponencia multicopiada).

- Foshay, A. W. (1994). Action research: An early history in the United States. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9, 317-325.
- Fraser, B. J. y Cohen, D. (1989). A retrospective account of the development and evaluation processes of a science curriculum project. *Science Education*, 73, 25-44.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gairin, J. (2001). *La innovación en la universidad*, en Congreso Aidipie, La Coruña (resumen de ponencia multicopiada).
- Gairin, J. (2011). La innovación educativa como reto. En A. Medina, J. Gairin, M.<sup>a</sup> J. Albert y otros (2011). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Ramón Areces.
- García, C. G.; Pueyo, Á. P. y Gutiérrez, M. P. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15 (2), 130-151.
- Gollete, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Sus funciones, su fundamento y su instrumentalización*. Barcelona: Laertes.
- Guzmán, G.; Alonso, A.; Pouliquen, Y. y Sevilla, E. (1994). *Las metodologías participativas de investigación: el aporte al desarrollo local endógeno*. Instituto de Sociología y Estudios Campesinos. Córdoba: ETSIAM.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Hull, C. (1986). Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero. En L. Haynes (Ed.). *Investigación-acción en el aula* (pp. 59-66).
- Hunsaker, L. y Johnston, M. (1992). Teacher under construction: a collaborative case study of teacher change. *American Educational Research Journal*, 29, 350-372.
- Lincoln, Y. S. y Denzin, N. K. (1994). The fifth moment. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 575-586). London: Sage.
- Lorenzo Delgado, M. (2011). *Organización de centros educativos: modelos emergentes*. Ed. La Muralla.
- Louks-Horsley, S.; Hewson, P.; Love, N. y Stiles, K. E. (1998). *Designing professional development for teacher of science and mathematics*. Thousand Oaks: Corwin.
- Martín-Moreno Cerrillo, C. (2010a). *Contextualización de los centros educativos en su entorno*. Madrid: UNED.
- Martín-Moreno Cerrillo, C. (2010b). *Organización y dirección de centros educativos innovadores*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Martínez Mediano, C. (2013). *La evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid: UNED.
- May, W. T. (1993). «Teachers-as-researchers» or action research: what is it, what good is it for Art Education? *Studies in Art Education*, 34, 114-126.
- Medina, A.; Gairin, J.; Albert, M.<sup>a</sup> J y otros (2011). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Ramón Areces.
- Miller, J. L. (1992). Exploring power and authority issues in a collaborative research project. *Theory Into Practice*, 31, 165-172.
- Miller, J. L. y Martens, M. L. (1990). Hierarchy and imposition in collaborative inquiry: teacher-researchers' reflections on recurrent dilemmas. *Educational Foundations*, 4, 41-59.
- Nyden, P. y Wiewel, W. (1992). Collaborative research: Harnessing the tensions between researcher and practitioner. *The American Sociologist*, 23, 43-55.

- Oja, S. N. y Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. London: The Falmer Press.
- Park, P. (1992). Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En M. C. Salazar (Ed.). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 135-174). Madrid: Popular.
- Parke, H. M. y Coble, C. R. (1997). Teachers designing curriculum as professional development: A model for transformational science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 773-790.
- Robottom, I. y Colquhoun, D. (1992). Participatory research, environmental health education and the politics of method. *Health Education Research*, 7, 457-469.
- Santos, M. A. (1987). Organización escolar e investigación educativa. En *Investigación en a escuela*, n.º 2, pp. 3-13.
- Scribner, J. P. y cols. (1999). Professional-Development: Untagling the Influence of Work Context on Teacher Learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 2, 238-266.
- Scrimshaw, P. (1991). Collaborative action research: Can hypertext help? En G. Edwards y P. Rideout (Eds.). *Extending the Horizons of Action Research* (pp. 95-101). Norwich: CARN Publications.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- Suárez, M. (1998). Desarrollo de un grupo de investigación-acción colaboradora en proyectos curriculares innovadores. *Revista de Educación*, 316, 369-382.
- Tikunoff, W. J.; Ward, B. A. y Griffin, G. A. (1979). *Interactive research and development on teaching study: Final report*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Vallejo-Martín, M.; Aja, J. y Plaza, J. J. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 220-236.
- Wals, A. E. J. y Alblas, A. H. (1997). School-based research and development of environmental education: a case study. *Environmental Education Research*, 3, 253-267.
- Winter, R. (1989). *Learning from Experience. Principles and Practice in Action-Research*. London: The Falmer Press.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). Introduction: New directions in action research. En O. Zuber-Skerritt (Ed.). *New directions in action research* (pp. 3-9). Washington, D.C.: Falmer Press.