

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES
EXPERIMENTALS I SOCIALS

PROPUESTA DE UN PROYECTO DE FORMACIÓN INICIAL
DE LOS CUERPOS DE POLICIA LOCAL DE LA
COMUNIDAD VALENCIANA BASADO EN
COMPETENCIAS.

REMEDIOS AGUILAR MOYA

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Servei de Publicacions
2012

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 20 de desembre de 2011 davant un tribunal format per:

- Dr. Carles Furió Mas
- Dra. Cristina Guisasola Lerma
- Dra. M^a Carmen Davó Blanes
- Dr. Rafael Aleixandre Benavent
- Dr. Rafael R. Valls Montés

Va ser dirigida per:

Dr. Valentín Gavidia Catalán

Dr. Juan Carlos Valderrama Zurián

©Copyright: Servei de Publicacions
Remedios Aguilar Moya

I.S.B.N.: 978-84-370-8836-5

Edita: Universitat de València

Servei de Publicacions

C/ Arts Gràfiques, 13 baix

46010 València

Spain

Telèfon:(0034)963864115

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES

EXPERIMENTALS I SOCIALS



**PROPUESTA DE UN PROYECTO DE FORMACIÓN INICIAL DE LOS
CUERPOS DE POLICIA LOCAL DE LA COMUNITAT VALENCIANA
BASADO EN COMPETENCIAS**

TESIS DOCTORAL

Directores:

Dr. Valentín Gavidia Catalán

Dr. Juan Carlos Valderrama Zurián

Presentada por:

Remedios Aguilar Moya

Valencia 2011

VALENTÍN GAVIDIA CATALÁN, Doctor en Ciencias Biológicas y Catedrático de Escuela Universitaria de la Universitat de València y JUAN CARLOS VALDERRAMA ZURIÁN, Doctor en Medicina y Cirugía y Profesor Titular de la Universitat de València

CERTIFICAMOS que la presente memoria con el título “Propuesta de un proyecto de formación inicial de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana basado en competencias” ha sido realizada por Remedios Aguilar Moya bajo nuestra dirección y constituye la Tesis para optar al grado de Doctora.

Para que así conste, y en cumplimiento de la legislación vigente, presentamos esta memoria firmando el presente certificado en Valencia a 9 Noviembre de 2011.

Dr. D. Valentín Gavidia Catalán

Dr. D. Juan Carlos Valderrama Zurián

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero y profundo agradecimiento a mis directores de tesis, Dr. D. Valentín Gavidia Catalán y Dr. D. Juan Carlos Valderrama Zurián, por su asesoramiento, rigor y apoyo para seguir creciendo como persona y profesional. Aprender con vosotros es un acierto indiscutible y todo un privilegio.

A mis padres porque sois un gran ejemplo de valor, fuerza y amor incondicional. Desde el corazón, gracias Papá y Mamá.

A mis hermanos y sobrinos porque con vuestra alegría, paciencia y comprensión me habéis dado el ánimo para seguir siempre adelante.

A la recién llegada familia Iborra-Lemaire por el cariño y apoyo que me demuestra a diario y, de un modo especial, a ti Pepe, por ser como eres, confiar en mí y caminar juntos en nuestra particular “aventura” personal y profesional que acabamos de comenzar.

Gracias familia por haberme dado lo que necesitaba y haberme permitido llegar hasta el final de esta tesis doctoral.

A mis amigos y amigas por estar siempre sea cual sea el momento. Gracias Toni, Miguel, Thais, Valentín, Juan Carlos, Pepa, Teresa, Lino, Laura, César y otros muchos más, por vuestra compensación afectiva frente a los momentos complicados.

Agradecer de un modo especial a mi amigo el Dr. D. Antonio Vidal Infer el cariño mostrado durante años a quien reconozco su generosidad y profesionalidad.

Quiero mostrar mi gratitud al Centro de Investigación de Seguridad y Emergencias del Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias (IVASPE) por brindarme el máximo respaldo institucional y profesional. Asimismo quiero agradecer al personal y al equipo de instructores del IVASPE el ánimo transmitido y la colaboración prestada.

Junto a ellos se encuentra un amplio número de profesionales pertenecientes a los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana. Sin la participación desinteresada de todos ellos esta tesis no hubiera sido posible.

Por último, a mis perros porque su simpatía y compañía han dado lugar a bonitos momentos durante la realización de esta tesis doctoral.

A todos, muchas gracias.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.	<i>P.9</i>
1.1 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO.	<i>P. 9</i>
1.2 PROPÓSITO Y OBJETIVOS.	<i>P.12</i>
CAPÍTULO II. APROXIMACIÓN TEÓRICA CONTEXTUAL DE REFERENCIA.	<i>P.15</i>
2.1 CUESTIONES PRELIMINARES SOBRE LAS COMPETENCIAS.	<i>P.15</i>
2.1.1. De la confusión del término competencia a su delimitación conceptual: Un abordaje complejo.	<i>P.15</i>
2.1.2. La competencia desde una óptica centrada en el ámbito laboral y educativo.	<i>P.21</i>
2.1.3. Enfoques y modelos de competencias.	<i>P.37</i>
2.1.4. La competencia como articulación entre el saber, la acción y la experiencia.	<i>P.41</i>
2.2 LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS COMO MOTOR DE CAMBIO PARA LA INSERCIÓN LABORAL Y CRECIMIENTO HUMANO EN EL SIGLO XXI.	<i>P. 45</i>
2.2.1 El desarrollo de la competencia en la formación profesional: Una visión general.	<i>P.45</i>
2.2.2 La implantación de las competencias en la educación básica.	<i>P.55</i>
2.2.2.1 Referentes institucionales: Unión Europea y OCDE.	<i>P.55</i>
2.2.2.2 El marco de referencia Europeo para el establecimiento de un enfoque basado en competencias.	<i>P.62</i>
2.2.2.3 La concreción de las competencias básicas en el currículum español: Adaptación de la Recomendación de la Comisión y el Parlamento Europeo.	<i>P.69</i>
2.2.3 El movimiento de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior.	<i>P.71</i>
2.2.3.1 La Declaración de Bolonia como piedra angular para hablar de competencias en la Universidad.	<i>P.71</i>

2.2.3.2 El proyecto Tunning como modelo para la aplicación de la Declaración de Bolonia. *P.80*

2.3 MARCO JURÍDICO DE REFERENCIA SOBRE SEGURIDAD PÚBLICA EN ESPAÑA. *P.84*

2.3.1 La Ley Orgánica 2/1986, de 13 de marzo, de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad (LOFCS) como desarrollo legislativo de la Carta Magna. *P.84*

2.3.2 La Ley 6/1999, de 19 de abril, de Policías Locales y de Coordinación De las Policías Locales de la Comunitat Valenciana. *P.95*

2.4 LA SELECCIÓN DE MIEMBROS DE LOS CUERPOS DE POLICIA LOCAL DE LA COMUNITAT VALENCIANA. *P.101*

2.4.1 Pruebas de acceso para la categoría de Agente de Policía Local y contenidos informativos. *P.101*

2.4.2 El Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias como centro para la formación y perfeccionamiento profesional de la Policía Local. *P.101*

2.5 LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS DE LOS CUERPOS DE POLICÍA LOCAL DE LA COMUNITAT VALENCIANA COMO FACTOR DE CAMBIO Y ADAPTACIÓN PERMANENTE A LOS DESAFÍOS DE LA SOCIEDAD. *P.110*

2.5.1 El modelo de Policía Local en la sociedad actual: consideración de necesidades emergentes. *P.110*

2.5.2 Las competencias como bisagra entre las demandas sociales y la función policial: La nueva apuesta formativa para las Academias Policiales. *P.116*

CAPÍTULO III: DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN. *P.121*

3.1 CONSIDERACIONES PREVIAS. *P.121*

3.2 MATERIAL Y MÉTODO. *P.124*

3.2.1 Tipo de estudio e instrumentos de recogida de datos. *P.124*

3.2.2 Muestra seleccionada. *P.127*

3.2.2.1 La Policía Local de la Comunitat Valenciana en cifras: una aproximación al universo de la muestra. *P.128*

3.2.2.2 Respecto a los sujetos entrevistados. *P.132*

3.2.2.3	Respecto a los expertos consultados.	P.140
3.2.3	Procedimiento seguido.	P.144
3.2.3.1	Entrevistas semiestructuradas.	P.144
3.2.3.2	Método Delphi.	P.154
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS.		P.165
4.1	MARCO ANALÍTICO DE PARTIDA.	P.165
4.2	RESULTADOS FASE I EXPLORATORIA.	P.167
4.2.1	Reorientación de la misión de los agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana.	P.167
4.2.2	Cambios sociales como condicionantes de la actividad profesional de los agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana.	P.171
4.2.3	Heterogeneidad y multiplicad de las actividades de los agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana.	P.174
4.2.4	Aspectos significativos referidos a la formación de los agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana.	P.175
4.2.5	Mejoras en la formación inicial de los aspirantes a agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana.	P.181
4.3	RESULTADOS FASE II: IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS.	P.190
4.3.1	Según las medidas de tendencia central.	P.190
4.3.2.	Según la distribución de frecuencias.	P.243
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PERSPECTIVA DE FUTURO.		P.247
5.1	DISCUSIÓN DE RESULTADOS.	P.247
5.2	CONCLUSIONES.	P.251
5.3	LIMITACIONES DEL ESTUDIO.	P.254

5.4 PERSPECTIVAS DE FUTURO.

P.254

CAPÍTULO VI: ANEXOS.

P.267

- **ANEXO I:** Carta de invitación dirigida a expertos.
- **ANEXO II:** Cuestionario I (Método Delphi).
- **ANEXO III:** Carta orientativa para la cumplimentación del Cuestionario II (Método Delphi).
- **ANEXO IV:** Cuestionario II (Método Delphi).
- **ANEXO V:** Carta orientativa para la cumplimentación del Cuestionario III (Método Delphi).
- **ANEXO VI:** Carta dirigida a Academias de Policía.

CAPÍTULO VII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

P.325

INTRODUCCIÓN

1.1 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

La aparición de nuevas problemáticas surgidas al amparo de diversos cambios sociales ha abierto un espacio de reflexión en temas relacionados con la seguridad ciudadana en los últimos años. Este escenario viene marcado por el incremento del crimen organizado y del delito transfronterizo (consecuencia de la globalización), el rápido intercambio de información parcial y del conocimiento de las personas, los bienes, las culturas y los valores, el multiculturalismo, la desigualdad social y el tráfico de drogas, entre otros, (Hans-Gerd,J., 2007; Camacho, 2010).

La actuación de los Cuerpos de Policía Local de la Comunidad Valenciana, como servicio público, juega un papel relevante frente a esta situación, al tener como misión principal proteger el libre ejercicio de los derechos y libertades y garantizar la seguridad ciudadana, de acuerdo a la legislación vigente¹.

El concepto de seguridad ciudadana se focaliza en la protección de los derechos ciudadanos, más allá del establecimiento del orden algo que define el marco constitucional español, estableciendo los modelos en materia de seguridad de las Comunidades Autónomas y Entes Locales.

La seguridad ciudadana involucra acciones y previsiones adoptadas y garantizadas en un Estado para preservar la tranquilidad individual y colectiva de la sociedad ante peligros que pudieran afectarla (González-Placencia, 2002, Aguado, 2006; Linde, 2004).

De acuerdo a la Ley 2/1986, de 13 de marzo, de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, la normativa de seguridad pública no contempla realidades físicas tangibles sino eventos imprevistos para el futuro, respecto a los cuales, se ignora el momento, el lugar, la importancia y, en general, las circunstancias y condiciones de aparición.

¹ Ley 6/1999, de 19 de abril, de Policías Locales y de Coordinación De las Policías Locales de la Comunitat Valenciana.

Por lo tanto, la seguridad ciudadana se convierte en un problema social que envuelve un número extenso de factores a considerar en una sociedad dinámica y cambiante y, a su vez, es difícil de parcelar, pues no permite delimitaciones o definiciones con el rigor y precisión admisibles en otras materias.

De aquí se viene a confirmar la necesidad de una formación policial centrada en la capacitación de sus miembros para un desempeño profesional eficaz frente a este tipo de imprevistos, conociendo el modo de prevenirlos y combatirlos, logrando la seguridad y protección de los ciudadanos en todo momento.

Este interés ha llevado al perfeccionamiento y adaptación de las actuaciones formativas en las instituciones con competencias en materia policial. El propósito es garantizar una respuesta adecuada de la Policía Local ante las exigencias sociales dando lugar a la concepción de una policía que no sólo trate de erradicar problemas sino que promocióne y garantice la seguridad mediante estrategias más preventivas que represivas o coercitivas.

Esto se pretende mediante una formación profesional integral que dote al policía de conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan resolver eficazmente las tareas y funciones propias de su trabajo a la vez que, detectar y adelantarse a problemas emergentes, para intervenir antes de que éstos puedan llegar a materializarse.

La labor es de suma importancia y va acompañada de una complejidad tal que se podría afirmar que la misión de la policía tiene una dificultad proporcional a la complejidad del contexto donde trabaja.

Ante esta situación, la formación basada en un enfoque por competencias, se concibe como una apuesta de cara al futuro, algo que no pasa desapercibido a nivel internacional y europeo. Así, algunas naciones de la Unión Europea están cambiando su sistema de formación de la Policía, aproximándose a la adopción del proceso de Bolonia² y se espera que “dentro de los próximos años, las Academias de Policía de Europa adopten estas medidas” (Hans-Gerd,J., 2008).

Es evidente que ya no sirve el enfoque formativo tradicional basado en la transmisión de la información y absorción pasiva de la misma sino que, se precisa de un modelo capaz de adaptarse continuamente a la práctica y experiencia, lo que refuerza la capacidad profesional del alumnado que, en el presente trabajo de investigación, está centrado en aspirantes a la Escala Básica, Categoría de Agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana. El trabajo de estos profesionales facilita la observación y el conocimiento de situaciones que, para otros profesionales de la materia son inaccesibles.

Además, recaban información relativa a las necesidades e intereses locales, abriéndose un espacio para que los ciudadanos expresen directamente sus quejas e inquietudes, lo que

² El proceso de Bolonia maca la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en base a un modelo educativo basado en competencias, adaptándose a la nueva realidad social, algo que se verá con mayor detenimiento a lo largo del presente trabajo.

constituye un mecanismo de recogida de información inmediato y de prevención de situaciones que pudieran degradar la seguridad ciudadana.

En este quehacer, las academias de policía como órganos de formación y perfeccionamiento policial, se convierten en instituciones idóneas para la adopción de un enfoque formativo basado en competencias.

Qué duda cabe pues, que son un referente para garantizar un desempeño profesional y eficiente de la Policía Local en base a la atribución de las funciones asignadas por ley considerando, como no, las nuevas exigencias sociales que, de algún modo, condicionan la práctica profesional de todo policía local.

El compromiso de cualquier academia policial es formar a policías competentes en el sentido personal y amplio de formar agentes capaces de resolver problemas que plantea la sociedad hoy en sus múltiples facetas de información, relación y compromiso con la seguridad ciudadana y protección de las libertades y derechos. Esto es posibilitar el logro continuado y actualizado de una formación y actuación permanente en una sociedad presidida por el cambio y la innovación continua.

El enfoque por competencias, puede resultar positivo en cualquier institución formativa policial pues permite, bajo la orientación de un profesional con experiencia conocer, no sólo los contenidos, sino los procedimientos, habilidades y lógicas de resolución ante situaciones de incertidumbre, concibiendo estas acciones como elementos condicionantes en el diseño del plan formativo.

Esta línea de trabajo empezó a forjarse años atrás por Donald A. Schön, quien sugería un modo de enseñanza basado en el aprendizaje de hechos y operaciones relevantes así como formas de indagación útiles que sirvieran a los profesionales prácticos competentes para razonar sobre el camino a seguir en situaciones problemáticas (Schön,1992)

Asimismo, la formación por un enfoque por competencias no se limita a orientar los procesos educativos en función de lo que la persona puede ejecutar para el desempeño de una determinada labor, sino que, rescata los elementos motivacionales y actitudinales que puede desarrollar en una persona, o sea su saber ser (Canelo, s.f). Este elemento de formación es parte fundamental de la función policial. El saber ser mejores policías con calidad humana, no debe dejarse de lado en este importante servicio, debiendo cuidar esta dimensión actitudinal en su trabajo.

Sin embargo y, a pesar de su actual implantación en la educación obligatoria y universitaria española, el cambio que plantea el recién estrenado modelo por competencias está teniendo aparejadas algunas dificultades que tienen que ver, entre otros aspectos, con cambios estructurales y metodológicos (Montero, 2010).

En definitiva, este cambio supone no sólo modificar por completo la estructura en los sistemas educativos sino implica la necesidad de un nuevo concepto en el binomio enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito de la formación policial estas dificultades se agravan pues, pese a su importancia, la adopción de un enfoque basado en competencias no es obligatoria y además, la investigación en este área de estudio es, prácticamente nula. La revisión bibliográfica realizada en España, apenas muestra estudios específicos sobre el tema y no todas las Academias de Policía consultadas basan sus planes formativos en esta línea de trabajo.

Por lo tanto, hablar de la implantación de un enfoque por competencias en las instituciones de formación policial en España, se convierte en un “horizonte más que una experiencia consolidada” (Perrenoud, 2004).

De aquí que la presente tesis doctoral se plantee como una propuesta de mejora para la formación policial, planteándose como objetivo principal identificar las competencias que deben adquirir los agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana en su proceso de formación inicial en correspondencia con las necesidades sociales y educativas actuales.

Esta identificación permitirá, a posteriori, el diseño de un currículum adaptado a las exigencias actuales en pro de garantizar una respuesta adecuada de los agentes de Policía Local frente a los desafíos de la sociedad y que pueden mermar la seguridad ciudadana.

Tal y como manifiesta Gimeno (1998), “la construcción de un currículum no se puede entender de forma separada de las condiciones reales de su desarrollo” por lo que el diseño de un futuro plan formativo debe basarse en el saber, saber hacer y saber ser policial, esto es, en las competencias que previamente han de ser identificadas.

1.2 PROPÓSITO Y OBJETIVOS

En este marco general de reflexión, el objetivo principal de la tesis doctoral es identificar las competencias de los agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana que sentarán la base de un proyecto de formación inicial basado en competencias.

Como hemos visto, resulta fundamental dirigir la formación inicial del aspirante a Policía Local en la Comunitat Valenciana a un enfoque que avale una correcta actuación en concordancia con el contexto donde se trabaja.

Por esta razón y, según las directrices de la Unión Europea tras la Declaración de Bolonia y la decisión adoptada por diversas academias policiales, la formación por competencias más que una moda, resulta un modelo a seguir para la obtención de un Cuerpo de Policía Local profesional.

Los objetivos específicos planteados son:

- Conocer las necesidades y problemáticas de los Agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana en la actualidad.
- Identificar y categorizar las competencias en función de las aportaciones ofrecidas por diversos agentes clave considerando el binomio policía-sociedad.

- Describir las competencias que deben adquirir en su proceso formativo los aspirantes a agente de Policía Local para dar respuesta a las necesidades detectadas.
- Sentar las bases para una formación inicial de los aspirantes a la categoría de Agente de Policía Local en la Comunitat Valenciana basado en competencias y que regirá la formación continua posterior.

APROXIMACIÓN TEÓRICA CONTEXTUAL DE REFERENCIA

2.1. CUESTIONES PRELIMINARES SOBRE LAS COMPETENCIAS

2.1.1 De la confusión del término competencia a su delimitación conceptual: Un abordaje complejo

La literatura especializada acerca de las competencias ofrece una conceptualización amplia, variada y poco consensuada hasta la fecha sometida a diversas interpretaciones dependiendo de quién hable, el contexto donde se utilice y el uso que se haga del mismo.

Esta idea de falta de consenso prevalece en la actualidad y no escapa a la mirada de los autores que investigan sobre la materia y que llegan a hablar de competencia como un “concepto borroso” (Le Deist y Winterton, 2005). La confusión en torno al concepto es tal, que resulta casi imposible identificar o imputar una teoría coherente o llegar a una definición que incorpore y reconcilie las diferentes formas que del término se utilizan.

De aquí que Gimeno (2009) destaque la necesidad de estudiar el concepto de competencia dado que,

“...es tan confuso, acumula significados de tradiciones tan diversas y contamos con tan poca experiencia a la hora de analizar cómo podría traducirse en prácticas, que conviene analizarlo detenidamente y discutirlo, dando la oportunidad de que a partir de los avances que vayan produciéndose puedan ir surgiendo y se desarrollen buenas prácticas”.

Hablar de competencias no es algo nuevo. La revisión bibliográfica realizada permite situar el concepto en torno a los años sesenta, concretamente, en el ámbito laboral donde las empresas empiezan a buscar personas competentes y cualificadas (Le Boterf, 2001). En este sentido, comienzan a realizarse diversos estudios e investigaciones dirigidos a identificar las variables que permiten explicar el rendimiento del trabajador, destacando las aportaciones de David McClelland (1973).

Otro de los ámbitos que más estudios presenta es el educativo que, en los últimos años, ha adquirido especial protagonismo al adentrarse en el entorno académico universitario donde, “la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social se convierte en una misión esencial de la Educación Superior Contemporánea” (UNESCO, 1998).

Si bien son muchos los profesionales de diferentes áreas de estudio (educación, economía, psicología, policía, entre otros) que utilizan el concepto de competencia, no todos le otorgan el mismo significado y el término varía según el contexto en el que se le sitúe. Al respecto, Carr (1993) señala, precisamente, que el centro de esta confusión terminológica está formado por un conjunto de equívocos que resultan, en parte, porque la palabra competencia se aplica en contextos muy diversificados y con diferentes significados. De acuerdo con esta perspectiva, se podría definir como una de las palabras con significados más diversos y que, incluso en un mismo ámbito de conocimiento, puede ser objeto de múltiples variaciones.

Si Le Deist y Winterton (2005) hablaban de competencia como un concepto borroso, otros autores (Tobón, 2006; Coll, 2006; Garragorri, 2007; Pérez, 2007; Gimeno, 2009) coinciden en destacar el problema de la polisemia y polivalencia que afecta a este vocablo y la dificultad de acotar y delimitar una definición para el concepto de competencia³.

Tanto es así que Garragori (2007) alude al término calificándolo de “baúl”, Pérez (2007) lo define como un “campo semántico brumoso” y Gimeno (2009) distingue varios matices en este concepto como, por ejemplo⁴:

- Competencia en el deporte.
- Competencia jurídica: Quien tiene autoridad por ley para juzgar o resolver un asunto.
- Competencia administrativa, en la resolución de un trámite o documento oficial.
- Competencia como autoridad o dominio que una persona tiene sobre un tema.
- Competencia cognitiva, en psicología, vinculada a la etapa de desarrollo que se encuentra una persona.
- Competencia comunicativa, en sociolingüística, referida a la producción de interpretación de una lengua en un contexto social determinado.
- Competencia cultural, en antropología, asociada a los tipos de significados disponibles por las personas y grupos culturales.

³ Como se irá viendo a lo largo de este estudio, el término competencia en el ámbito de la policía adquiere un significado particular que guarda relación con una atribución jurídica respecto a las funciones y obligaciones de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad.

⁴ Tomado, en parte, de Gimeno, J. (2009). Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo? Madrid: Ediciones Morata.

Por su parte, Prieto (1997) manifiesta que se trata de un “concepto polisémico, tan polivalente como sugerente que, en el discurso funciona como un concepto proteico, acomodándose al discernimiento y a los propósitos de la audiencia en un momento dado” De este modo, señala seis acepciones diferentes al término competencia:

- Competencia entendida como autoridad, atribución o incumbencia en clara relación con actuaciones profesionales concretas.
- Competencia entendida como capacitación, en relación con la preparación de un profesional como consecuencia de un aprendizaje.
- Competencia entendida como competición, incluso entre los profesionales de una profesión.
- Competencia entendida como cualificación, que se refiere a la formación necesaria para poseer la competencia profesional que desea.
- Competencia entendida como suficiencia, en relación con las realizaciones, resultados, logros y experiencias que se consideran mínimas o fundamentales para el buen hacer competente.

Tobón (2005), en la misma línea comprensiva del término polisémico de competencia ofrecida por los autores precedentes, ofrece una relación entre el uso del término en diversos contextos sociales y laborales (Cuadro 1) lo que permite afirmar la inexistencia de una definición unívoca de competencia debido, sobre todo, a su marcado carácter polivalente y polisémico.

Cuadro 1. Usos en diversos contextos sociales y laborales del término.

•La competencia como autoridad: Se refiere al poder de mando que puede tener un determinado cargo : *“El subgerente tiene la competencia para evaluar el desempeño de las asistentes administrativas y tomar la decisión sobre su continuidad en la empresa”*

•La competencia como capacitación: Se refiere al grado en el cual las personas están preparadas para desempeñar determinados oficios: *“Este puesto de trabajo requiere una alta comunicación en inglés y usted tiene la competencia necesaria para desempeñarse con éxito en esta área, por lo cual vamos a contratar sus servicios”*

•La competencia como función laboral: Se refiere a las responsabilidades y actividades que debe desempeñar toda persona en una determinado puesto de trabajo: *“El gerente tiene las siguientes competencias: Representar la compañía, establecer asociaciones estratégicas con otras compañías y gestionar el talento humano”*

•La competencia como idoneidad: Se refiere al calificativo de apto o no apto con respecto al desempeño de un puesto de trabajo: *“La secretaria de la oficina de personal tiene una alta competencia debido a que atiende muy bien a las personas y les brinda la suficiente información”*

•La competencia como rivalidad empresarial: Expresa un eje esencial del ámbito empresarial, como lo es la necesidad de toda empresa de sobresalir en la producción de bienes y servicios, sobre otras en determinados aspectos (precio, calidad, oportunidad y beneficios): *“La empresa X abrió nuevos mercados en Z a la modernización de sus sistema de producción, lo que está permitiendo competir con flores a más bajo costo que otras empresas del sector”*

•La competencia como competición entre personas: Se refiere a la lucha de los empleados entre si por sobresalir en su desempeño y buscar con ello posibilidades de ascenso, mejores ingresos y reconocimiento, entre otros aspectos: *“Los empleados de esta sección están compitiendo entre sí por ganar el premio al mejor vendedor de seguros del mes”*

•La competencia como requisitos para desempeñar un puesto de trabajo: Se refiere a las habilidades, capacidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes que un candidato a un determinado puesto de trabajo debe tener para poder ser vinculado a una empresa: *“La empresa X requiere personal técnico para su oficina de atención al cliente con las siguientes competencias: manejo de programación de computadores, instalación y mantenimiento de equipos, manejo de procesadores de texto, creación y supervisión de redes”*

•Competencia como actividad deportiva: Se refiere a eventos deportivos en calidad de sustantivo: *“Ayer se llevó a cabo una competencia ciclística en M donde ganó X”*

Asimismo, es frecuente encontrar el concepto de competencia relacionándolo con otros conceptos afines como habilidad, destreza, capacidad, aptitud, entre otros, surgidos al amparo de la necesidad de precisar las actuaciones prácticas para evaluar los rendimientos llegando incluso al confucionismo en muchos países⁵.

Recientemente, Batista et al. (2007) ha desarrollado un trabajo con el propósito de contribuir a la clarificación del concepto, a la luz de los desafíos que actualmente tienen la formación y el desarrollo de la competencia. Los autores parten de un análisis de la raíz etimológica de competencia⁶ y constatan cómo palabras con la misma raíz que provienen del latín u otras lenguas, al traducirse a diversas lenguas, adquieren significados muy diversos en función de la aplicación que se hace de ellas.

A partir de la traducción de la palabra inglesa *competence* para diversas lenguas⁷ los autores destacan que la traducción automática no puede realizarse indiscriminadamente por lo que hay que detenerse en el significado que cada lengua otorga al término para evitar confusiones o errores semánticos.

Tomando como ejemplo el caso de la lengua española, el concepto presenta dos significados distintos para un mismo significante (competencia) es decir una homonimia (Cuadro 2). Al decir de Mertens (1996), “el concepto, único, tiene un doble significado”.

Por un lado, ofrece una entrada muy corriente para el término competencia, ligada a la idea de competir, disputar y que no puede traducirse por *competence*, y otra con sentido de capacidad, aptitud de modo que se corrobora la diferencia semántica del concepto según la lengua en la que estemos hablando⁸.

⁵ Glosarios como el del European Centre for the Development of Vocation Training [CEDEFOP] (Bjornavold y Selli, 1998) muestran grandes diferencias de este concepto al traducirse de un idioma a otro.

⁶ Competencia proviene del latín tardío “competencia” que, a su vez, deriva del verbo latín *competere*, en el que “com”(cum) significa juntos y “petere” significa procurar, buscar, converger. De *competere* deriva también el verbo *competir*, así como el adjetivo *competente* (*competen*), y el nombre *competición* (*competitio*) (Batista. Et al, 2007).

⁷ Spanish: Competencia, capacidad, habilidad, posibilidad, oportunidad, aptitud, capacidad física.

French: Compétence, capacité.

Traducción de *competence* a partir del inglés-Multilingual Online Dictionary- a bilingual Dictionary from ECTACO.

⁸ Sirva como ejemplo, el caso propuesto por los autores (Batista et al, 2007) en su estudio: En el ámbito del Derecho un juez o tribunal se puede declarar incompetente para tratar un asunto dado y por ello no está confesando su incapacidad o falta de preparación, sino considerando que no entra el asunto en cuestión dentro de su dominio. El uso de competencia en esta acepción no se hace en la lengua inglesa.

Cuadro 2. Sinónimos y significados de “competencia” en inglés y castellano.

Inglés (*Dictionary.com Unabridged (v 1.1)*)

Competence (n.) (*competency;competencie*)

1. The quality of being competent; adequacy; possession of required skill, knowledge, qualification, or capacity.
2. Sufficiency; a sufficient quantity.
3. An income sufficient to furnish the necessities and modest comforts of life.
4. Law. (of a witness, a party to a contract, etc.) legal capacity or qualification based on the meeting of certain minimum requirements of age, soundness of mind, citizenship, or the like.
5. Embryology. The sum total of possible development responses of any group of blastemic cells under varied external conditions.
6. Linguistics. The implicit, internalized knowledge of a language that a speaker possesses and that enables the speaker to produce and understand the language. Compare performance.
7. Immunology. Immunocompetence
8. Geology. The ability of a fluid medium, as a stream or the wind, to move and carry particulate matter, measured by the size or weight of the largest particle that can be transported.

Español (*Real Academia Española Diccionario de la Lengua Española 22ª edición*)

Competencia

Cf. Competir

- 1.f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
- 2.f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
- 3.f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
- 4.f. Persona o grupo rival. Se ha pasado a la competencia.
- 5.f. Competición deportiva

Cf. Competente

- 1.f. Incumbencia
- 2.f. Pericia, a aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
- 3.f. Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

Fuente: Adaptado de Batista et al. (2007)

Por lo tanto, al hablar de competencias no hay que pasar por alto que se trata de un concepto complejo, que se presta a múltiples matices e interpretaciones (Cabrerizo, J. et al, 2008) siendo el contexto un factor determinante para la comprensión del significado del término.

Como se puede deducir, el ámbito de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana, no escapa a esta diferenciación semántica, entendiéndose como la delimitación de las funciones que todo Policía Local debe cumplir en un espacio o “territorio” municipal delimitado.

Estas funciones y deberes vienen concretadas en la Ley 6/1999, de 19 de abril, de Policías Locales y de Coordinación de las Policías Locales de la Comunitat Valenciana regida por los principios básicos de la Ley Orgánica 2/1986, de 13 de marzo, de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad (LOFCS) como desarrollo legislativo de la Carta Magna.

En ambas, el término competencia es utilizado como sinónimo de función y/o deber en el ámbito policial, algo que se podrá observar a lo largo de este capítulo.

2.1.2. La competencia desde una óptica centrada en el ámbito laboral y educativo

La proliferación en las dos últimas décadas de artículos, estudios y publicaciones referidos a competencias ofrecen variadas tentativas de establecer una terminología coherente acerca de las competencias pero, coincidiendo con Batista et al (2007), éstas han tenido, hasta ahora, muy poco impacto y no se ha llegado a un consenso sobre el establecimiento de una definición única acerca de competencia. En 1994 Grootings reconocía la imposibilidad de llegar a un acuerdo del significado del término competencia y, todavía, ese acuerdo parece estar por llegar.

En este apartado no se pretende hacer un acopio exhaustivo de las diversas definiciones sobre las competencias surgidas por diferentes autores en sus estudios y áreas de trabajo; únicamente se hará un breve recorrido desde el ámbito laboral al educativo⁹, aportando las definiciones más interesantes y con mayor calado científico. El propósito es aproximarse al concepto de competencia sobre el que se basa la presente tesis doctoral y poder delimitarlo evitando confusiones debido, fundamentalmente, a la multitud de significados que se le pueden otorgar y conociendo, al menos, los aspectos clave que conforman este concepto.

El término competencia tiene antecedentes de varias décadas principalmente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia (Huerta et al, 2000) y aparecen ligadas con los procesos productivos en empresas, situándose a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas, siendo inseparable la competencia de la acción.

En esta relación, la práctica delimita la teoría necesaria; la unión entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (práctica) con las necesidades de sistematización del conocimiento (saberes), es más significativa si la teoría cobra sentido a partir de la práctica (Malpica, 1996).

Gallart y Jacinto (1995) aportan una vieja definición tomada del diccionario Larousse que en 1930 decía: “En los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne en el trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no van acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere”

Pero el comienzo de lo que se conoce hoy día como competencia, según informa la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2004), se sitúa en el contexto norteamericano a raíz de los trabajos del McClelland en los años setenta en busca de variables que permitiesen predecir mejor el rendimiento laboral de los trabajadores.¹⁰ Esta preocupación surge ante la

⁹ Las diversas fuentes consultadas señalan éstos como los ámbitos donde más se ha estudiado en términos de competencia por lo que buena parte de la documentación bibliográfica encontrada centra su estudio desde un matiz laboral y educativo.

¹⁰ Anteriormente se ha citado que el término apareció ya en la década de los sesenta pero, el autor de dicha afirmación (Le Boterf), no menciona fuentes bibliográficas específicas para poder corroborar esta afirmación. Por este motivo, los autores de la presente investigación, sitúan el concepto en esta década junto a los trabajos de McClelland porque son numerosos los estudios que señalan a este autor como el “promotor” del término en el ámbito laboral.

insatisfacción con las medidas tradicionales utilizadas en las empresas para la selección del personal basadas en test de inteligencia y exámenes de conocimiento.

La creencia del momento era pensar que las personas con mayor coeficiente intelectual y con mejores notas podían ser los profesionales más exitosos en las organizaciones, centrando el interés en contenidos puramente conceptuales. Esto llevó al profesor McClelland a iniciar una investigación sobre el porqué unos empleados tienen más éxito que otros en el trabajo (McClelland, 1973). El estudio concluyó que no había correlación entre el mayor coeficiente intelectual y mejores calificaciones y el éxito en el trabajo sino que dependía de un conjunto de características como los rasgos de personalidad, las motivaciones estables o los valores personales de las personas que se reflejaban en pensamientos, emociones y comportamientos que podían medirse y desarrollarse. En palabras del autor:

“Los test académicos de aptitud tradicionales y los test de conocimientos, al igual que las notas escolares y las credenciales: 1. No predicen el rendimiento en pruebas o el éxito en la vida. 2. A menudo están sesgados en contra de las minorías, las mujeres, y las personas de los niveles socioeconómicos más bajos” (McClelland, 1973)

A partir de aquí surge una línea de investigaciones que culminan en un trabajo de Boyatzis (1982) “The Competent Manager: A model for effective managers” quien integra los datos de las investigaciones de McClelland en este tema, y define el concepto de competencia como,

“Característica subyacente en una persona, que está casualmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo concreto y en una organización concreta”

Más tarde y de la mano de Spencer y Spencer (1993), se acaba de completar la propuesta genérica de McClelland y añaden un elemento nuevo como es la idea de que parte de las competencias se encuentran subyacentes y parte observables. Los autores llegan a elaborar un “diccionario de competencias” definiéndolas de un modo similar a la ofrecida por Boyatzis,

“Característica personal latente que mantiene una relación causal con un criterio de desempeño eficaz o superior en un trabajo o situación”

Así, las destrezas, habilidades y conocimientos serían competencias visibles y fácilmente medibles. Otras, como los rasgos, las aptitudes, los valores y los motivos pertenecerían a un estrato difícil de observar a primera vista.

El desarrollo de las competencias en el mundo empresarial apoyadas en los estudios de McClelland que deducían que éstas podían predecir el éxito en un trabajo, más allá de la inteligencia de la persona, hizo que su utilización llegara a hacerse casi obligatoria para cualquier consultor serio después de la década de los ochenta, según señalan autores como Woodruffe (1993).

La introducción del concepto significó, especialmente para la psicología, una aportación innovadora para analizar las variables influyentes en el rendimiento de los trabajadores¹¹ así

¹¹ Merece especial atención los estudios de Daniel Goleman (1996) sobre Inteligencia Emocional a partir de los cuáles descubrió que las dos terceras partes del éxito de los trabajadores se debía a las aptitudes emocionales y la otra tercera parte a las intelectuales. Para Goleman la Inteligencia Emocional es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarnos a nosotros mismos y para gestionar las emociones en nosotros y en nuestras relaciones. Esta definición se relaciona con las competencias, en tanto en cuanto, hablamos

como sus formas de evaluación. Esta visión ha logrado un impacto sustancial en el campo de los recursos humanos que, en la actualidad, se han convertido en centro de la productividad y la competitividad y tiene notables desafíos, cuya consecución “son el mayor patrimonio organizacional del siglo XXI” (Palpacuer, 2000; Valverde, 2001; Vecchio, 2003).

De acuerdo con Marcelo Saravia, cuya ponencia fue mejor valorada en el I Congreso Mundial de Gestión del Talento Humano desde el Enfoque de Competencias Laborales, celebrado en Bogotá en 2007:

“La maquinaria es importante, no obstante, no puede pensar, anticiparse, gestionar el área de trabajo, formar equipos, crear, inventar nuevos procesos, superar a la competencia...Por ello, el recurso humano en todo su valor ocupa ahora el primer plano”

De este modo, si la maquinaria fue clave de competitividad después de la segunda guerra mundial, hoy el entorno económico y comercial exige pensar, y mucho, en recursos humanos y, por ende, es necesario hablar de competencias.

Esto significa unos nuevos requerimientos para el empleado actual que se resumen en gestión de proyectos de trabajo como actividad cotidiana de excelencia, investigación para un aprendizaje permanente y formas de ser como persona (Adaptado de Saravia, 2005).

A partir de este desafiante panorama y considerando los estudios precedentes, es de donde surgen los principales modelos de competencias que más adelante se describirán, como formas de integrar la demandas organizacionales con el potencial de cada trabajador como persona. Esta relación entre la competencia con el trabajo responde a una situación de mercado laboral, y de organización de trabajo caracterizado por un alto nivel de fluidez y cambio, con exigencias cada vez mayores.

Estas exigencias responden a nuevas condiciones de entender el mercado laboral ligadas a las continuas transformaciones y cambios de la sociedad. Estos cambios han introducido modificaciones en la estructura y dinámica de los mercados de trabajo, en la organización y gestión de las unidades productivas y en el perfil de la demanda de los recursos humanos.

Al respecto Vargas (2000), ofrece una comparación entre las características en la organización del trabajo, antes y ahora, destacando la incidencia de competencias. Merecen especial atención las características del Cuadro 3:

Cuadro 3. Caracterización de la organización del trabajo.

ANTES	AHORA
Organización jerarquizada	Organización del trabajo iniciada en los trabajadores
Objetivos impuestos	Participación en la conceptualización de los proyectos
Puestos predefinidos	Flexibilidad en actividades y roles
Entendimiento limitado del marco de trabajo	Comprensión de todo el proceso
Trabajo especializado con tecnologías profesionales	Trabajo con enriquecimiento horizontal y tecnológico
Gerencia de producción en un flujo estable	Gerencia de producción en un flujo cambiante
Habilidades manuales, destrezas y velocidad	Velocidad intelectual: Percepción/reacción/coordinación
Rutina, situaciones repetitivas	Situaciones imprevisibles que requieren experiencia
Trabajo realizado por órdenes	Trabajos competentes, técnicos
Trabajo supervisado	Trabajo con autonomía, iniciativa y creatividad
Separación entre pensamiento y acción	Trabajo autoevaluado/reflexivo
Perfil homogéneo y estrecho campo de competencia	Adaptación para responder a los requerimientos
Capacitación inicial complementada con experiencia	Capacitación inicial y luego formal o informal
Bajo grado de autosatisfacción	Énfasis en la autosatisfacción
Sindicatos estructurados por sector	Sindicatos por ocupación y compañía

Fuente: Adaptado de Vargas, F (2000).

Llegados a este punto y, a la vista de la complejidad del término, rescatar una definición concreta sobre competencia en este ámbito resultaría arriesgada y sesgada, habida cuenta, de la multitud de aportaciones encontradas.

Ahora bien, es necesario ofrecer una panorámica de cómo es definida la competencia aquí de modo que se pueda, al menos, reconocer los aspectos clave que conforman el concepto.

Tras una exhaustiva revisión bibliográfica sobre competencia, ofrecida por profesionales e instituciones especialistas en la materia, se ha decidido mostrar un compendio ilustrativo del concepto a partir de manuales de reciente publicación y que reúnen distintos puntos de vista a nivel nacional e internacional¹². Como se puede observar, el término es complejo de delimitar y, en ocasiones, un mismo autor, aporta varias definiciones, entre las que destacan:

- “Aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo” (McClelland, 1973).
- “Conjunto estabilizado de saberes y saber-hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándar, de tipos de razonamiento, que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje” (Montmollín, 1984).
- “Posesión y el desarrollo de destrezas, conocimientos, actitudes adecuadas y experiencia suficientes para actuar con éxito en los papeles de la vida” (FEU, 1984).

¹²AAVV (Tejada, J. 1999; Navío A. 2005 ; Cabrerizo, J.2008; Zabala, A. y Arnau, L. 2007)

- “La capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos” (Federación alemana de empresarios de Ingeniería 1985).
- “La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo” (Hayes, 1985).
- “La aplicación de las destrezas, conocimientos y actitudes a las tareas o combinaciones de tareas conforme a los niveles exigidos en condiciones operativas” (Prescott, 1985).
- “La competencia profesional es la capacidad de realizar las actividades correspondientes a una profesión conforme a los niveles esperados en el empleo. El concepto incluye también la capacidad de transferir las destrezas a nuevas situaciones dentro del área profesional y, más allá, a profesionales afines. Esta flexibilidad suele implicar un nivel de destrezas y conocimientos mayor de lo habitual, incluso, entre los trabajadores con experiencia” (MSC, 1985).
- “La capacidad de actuar con papeles profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido en el empleo” (NVCO, 1985).
- “La competencia es la posesión y desarrollo de habilidades y conocimientos suficiente, actitudes apropiadas y experiencias para lograr éxitos en los roles ocupacionales” (Sims, 1991).
- “Conjunto específico de destrezas necesarias para desarrollar un trabajo particular y que también incluyen las cualidades necesarias para actuar en un rol profesional” (Jessup, 1991).
- “Conjunto de conocimientos, de capacidades de acción y de comportamientos estructurados en función de un objetivo y en un tipo de situación dada” (Gilbert y Parlier, 1992).
- “La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar” (Le Boterf, 1994).
- “Capacidad multidimensional para realizar actividades de manera satisfactoria. Incluye conocimientos específicos y habilidades técnicas para una actuación exitosa en el trabajo más allá de la adquisición de habilidades o de conocimientos, la competencia incluye la capacidad para hacer frente a lo incierto y a lo irregular en la situación de trabajo. Esta capacidad para hacer frente a situaciones es la base de una efectiva flexibilidad y adaptabilidad del trabajador” (Drake y Germe, 1994).
- “Comportamientos que rigen la actuación (...) para superar las barreras conocidas y lograr estándares de actuación” (Esque y Gilbert, 1994).
- “Un sistema de conocimientos, conceptuales y de procedimientos, organizados en esquemas operacionales y que permiten, dentro de un grupo de situaciones, la identificación de tareas-problemas y su resolución por una acción eficaz (Tremblay, 1994).

- “Posee competencia quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994).
- “No es un estado o conocimiento poseído. No se reduce a saber o saber hacer. No es asimilable a una adquisición de formación. Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente” (Le Boterf, 1995).
- “Comprensión individual y colectiva de las situaciones productivas, sometidas a la complejidad de los problemas que plantea su evolución” (Zarfian, 1995).
- “La competencia es individual, particular al individuo estando íntimamente ligada y siendo estrechamente dependiente del contexto social general en el cual el individuo está inmerso, de manera especial en el campo de los oficios, de las profesiones y sector profesional en el que se desarrolla su actividad cotidiana. Está centrada en los resultados y es independiente del lugar y de la duración del aprendizaje (...) una noción de competencia entendida como la aptitud reconocida para hacer determinados actos en condiciones determinadas sean estas profesionales o personales, sociales o culturales” (Colardyn, 1996).
- “Grupo de conocimientos, habilidades y actitudes (KSA) que afectan a gran parte del trabajo (roles o responsabilidades), que correlacionan con la actuación en el trabajo, que pueden ser medidos frente a estándares consensuados y que pueden ser perfeccionados mediante acciones formativas y de desarrollo (Parry, 1996).
- “Habilidad adquirida gracias a la asimilación de información pertinente y a la experiencia” (Belisle y Linard, 1996).
- “Características fundamentales de la personalidad y que son inherentes a las acciones de las personas en todo tipo de tareas y situaciones” (Bergenhengouwen, Horn y Mooijman, 1996).
- “Muy globalmente, las competencias comprenden el conjunto de capacidades adquiridas en el exterior del sistema de enseñanza formal y a menudo poco, nada o mal consideradas por el mismo” (Colardyn, 1996).
- “Se sitúa a mitad de camino entre lo saberes y las habilidades concretas: (...) es inseparable de la acción, pero existe a la vez conocimiento (...). Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica” (Gallart y Jacinto, 1996).
- “...se conceptualiza en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se manifiestan en una selección de elementos centrales en la práctica de la profesión” (Hager&Gonzci,1996).
- “La competencia, inseparable de los razonamientos, está constituida por los conocimientos (declarativos, de procedimientos...), las habilidades (menos formalizadas, a veces, llevadas a rutinas), los meta-conocimientos (conocimientos de sus propios conocimientos que sólo se adquieren por medio de la experiencia) “(Montmollín, 1996).

- “Son repertorios de conocimiento que algunos dominan mejor que otros, lo que les hace eficaces en una situación determinada” (Levy-Leboyer, 1997).
- “Saber combinatorio..., cada competencia es el producto de una combinación de recursos. Para construir sus competencias, el profesional utiliza un doble equipamiento: El equipamiento incorporando a su persona (saberes, saberes hacer, cualidades, experiencia...) y el equipamiento de su experiencias (medios, red relacional, red de información). Las competencias producidas con sus recursos se encarnan actividades y conductas profesionales adaptada a contextos singulares” (Le Boterf, 1997).
- “Las competencias son conductas que distinguen ejecutores efectivos de ejecutores inefectivos. Ciertos motivos, rasgos, habilidades y capacidades son atribuidas a personas que manifiestan una constancia en determinadas vías” (Dalton, 1997).
- “De acuerdo con un punto de vista, la competencia es considerada como un atributo del empleado; es decir, como un tipo de capital humano o recurso humano que puede ser trasladado a la productividad. De acuerdo con otro punto de vista, la competencia es definida en términos de requerimientos de ciertos tipos y/o tareas de trabajo” (Élstrom, 1997).
- “La competencia es una capacidad (potencial) general basada en conocimiento, experiencia, valores, disposiciones que una persona ha desarrollado mediante la implicación de hechos o rutinas; ser competente no es siempre sinónimo de ser entendido o de estar cultivado” (Hutmacher, 1997).
- “...una competencia es un conjunto de conductas organizadas en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es preciso. Son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que les hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo (...). Las competencias representan, pues, un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas” (Levy-Leboyer, 1997).
- “Conocimiento, habilidad, capacidad o características asociadas con la buena ejecución de un trabajo, tal y como la solución de problemas, el pensamiento analítico o el liderazgo. Algunas definiciones de competencia pueden incluir motivos, creencias y valores” (Mirabile, 1997).
- “...cuatro componentes son requeridos para la competencia. No sólo la actuación en sí misma (tareas), sino que también la capacidad para gestionar la tarea, el entorno y las contingencias es requerida para la práctica competente” (Rolls, 1997).
- “La competencia está en el encadenamiento de los conocimientos y los saberes-hacer o en la utilización de los recursos del ambiente, no en los saberes en sí mismos” (Ginisty, 1997).
- “El conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes cuya aplicación en el trabajo se traduce en un desempeño superior, que contribuye al logro de los objetivos claves del negocio” (Nuñez, J., 1997).
- “La construcción real de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene, no sólo a través de la instrucción, sino

también en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo” (Ducci, 1997).

- “Una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes), y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño” (Le Boterf, 1998).
- “...adquirir competencias supone estar capacitado para realizar tareas propias de una profesión como: Manejo adecuado de informaciones, capacidad de comunicación, capacidad de planificación, capacidad para tomar decisiones en función de criterios, capacidad para reflexionar sobre las actuaciones llevadas a cabo y para evaluar sus resultados, etc., poniéndose de manifiesto que ante los nuevos compromisos laborales, las competencias de segundo y tercer nivel aparecen cada vez más como elementos sustantivos del quehacer de los trabajadores modernos” (Zabalza y Cid, 1998).
- “...las competencias no son seres o hechos que se pueden observar directamente (...) las competencias no son entidades que existirían independientemente de las prácticas de evaluación que las intentan delimitar. Lo que existen son personas, equipos o redes que proceden con más o menos competencias”(Le Boterf, 1998).
- “Las competencias pueden ser consideradas como el resultado de tres factores: El saber proceder que supone saber combinar y movilizar los recursos pertinentes (conocimientos, saber hacer, redes,...); el querer proceder que se refiere a la motivación y a la implicación personal del individuo; el poder proceder que remite a la existencia de un contexto, de una organización del trabajo, de condiciones sociales que otorgan posibilidad y legitimidad en la toma de responsabilidad y riesgo del individuo” (Le Boterf, 1998).
- “Las competencias aparecen actualmente como un potencial, como recursos individuales ocultos, susceptibles de desarrollarse por la formación o de transferirse una situación a otra” (Stroobants, 1998).
- “Una competencia es un saber puesto en acción en un contexto determinado” (Du Crest, 1999).
- “La capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas para la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines” (Guerrero, 1999).
- “Conjunto de elementos heterogéneos combinados en interacción dinámica. Entre los ingredientes podemos distinguir los saberes, el saber hacer, las facultades mentales o cognitivas; podemos admitir las cualidades personales o el talento. Según la aproximación que se adopte, la selección deberá efectuarse con el fin de determinar la unidad de referencia (Marbach, 1999).
- “Secuencia de acciones que combina varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones (...). La competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos (conocimientos, redes de información, redes de relación, saber hacer)” (Le Boterf, 2000).

- “Combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes aunque se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado. Se habla de un saber actuar movilizandolos todos los recursos” (Irigoin y Vargas, 2002).
- “Conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarios para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo, que puede resolver en forma autónoma y flexible, los problemas que se le presenten en el ejercicio de sus funciones y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización de su trabajo” (Agudelo, 2002).
- “Conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, normas, etc.) que se integran sobre la base de una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.) tomando como referencia las experiencias personales y profesionales, y manifestándose mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo, y añade el significado de competencia como satisfactoriedad, pretendiendo dar idea de su individualidad” (Navío, 2002).
- “Capacidad para articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempleo real demostrando en determinado contexto de trabajo, y que no resulta sólo de la instrucción, sino de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional (OIT,2003). En ésta definición se presentan dos puntos de vista:
 - Concepción de la competencia como capacidad para organizar y entrar en acción, articulando condiciones intelectuales y emocionales: Conocimientos, habilidades, actitudes y práctica.
 - Competencia en términos de resultados identificados con parámetros productivos de mercado.
- “Unidades más o menos amplias de pensamiento, acción y participación asociadas a un contexto laboral que requieren movilización intencional de conocimientos, destrezas y actitudes que se fueron adquiriendo conforme al propio modo de ser a través de la experiencia, la formación y la auto-reflexión, permitiendo lograr procesos y resultados de un adecuado nivel de calidad en un puesto de trabajo, resolver problemas nuevos que puedan presentarse, situándose siempre en un compromiso con el código ético de la profesión” (Ocampo, 2003).
- “Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada”(OIT, 2004).
- “La presencia de características o la ausencia de incapacidades que hacen a una persona adecuada o calificada para realizar una tarea específica o para asumir un rol definido” (Lloyd McLeary, 2005).

De la revisión de estas definiciones dentro del ámbito laboral y empresarial y considerando algunas de las aportaciones de Zabala y Arnau (2008) en un intento de realizar una síntesis del concepto, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Las competencias tienen como finalidad la realización de tareas eficaces o excelentes.
- Las tareas están relacionadas con las especificaciones de una ocupación o desempeño profesional claramente definido.
- Siempre hay un contexto donde se sitúa la competencia. Por sí sola, está vacía. Por este motivo, no es estática pues se debe a un contexto en constante cambio y evolución.
- La competencia es una organización estructurada que implica la puesta en práctica de un conjunto de elementos como conocimientos, habilidades, actitudes, comportamientos, entre otros.
- La competencia está vinculada a la acción.
- Pueden ser generalizables a más de una actividad.

Desde una óptica centrada en la aparición del concepto en el plano educativo, éste adquiere significado desde el ámbito laboral y de mercado de trabajo ligado en su origen a la formación profesional para incluirse, más tarde, en la educación básica, secundaria y superior.

El desarrollo del concepto, tal y como apuntan Bolívar y Pereya (2006), se sitúa en plena transición de sociedades de sistemas industriales basados en el trabajo, propios de la primera modernidad a otros basados en el conocimiento, donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas.

En este apartado se comentarán algunos aspectos que sitúen el concepto de competencia en educación pero, debido a su relevancia en la actualidad, especialmente tras la Declaración de Bolonia de 1999 en el marco de la Educación Europea Superior y, su influencia sobre la visión de esta tesis, se abordará con mayor detenimiento en el apartado 2.2.3.

Pese a su marcado condicionante laboral y su reciente inclusión en los planes de estudio generales, el concepto de competencia en educación ya se puede encontrar a partir de los años 70 considerándose a Noam Chomsky como el iniciador en el estudio y uso del término.

El profesor comienza a trabajar la competencia lingüística entendiéndola como “una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se pone en acción mediante el desempeño comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas), (Chomsky, 1970). Así, supone las competencias como un conocimiento organizado que se actualiza en situaciones concretas, teniéndolas como una representación, un conocimiento implícito en la actuación, que se utiliza de ella (Guzmán, Y. 2009).

A partir de aquí el concepto comienza a tener múltiples desarrollos tanto en la lingüística como en la psicología y en la educación. De la propuesta de Chomsky de considerar la competencia como algo interno, poco a poco se fue hablando de competencia como un comportamiento efectivo, más cercano a un enfoque conductual¹³ teniendo éste notables desarrollos en el campo de la gestión del talento humano en las organizaciones (Tobón, 2006).

¹³ Los enfoques y modelos de competencias se estudiarán más adelante.

Hablar de competencia en educación supone, como no, considerar la influencia de diversos desarrollos disciplinares¹⁴ pero, en especial y sirva lo visto anteriormente, el concepto en educación está muy ligado a las exigencias sociales y de mercado. Estas exigencias vienen condicionadas por una serie de cambios y transformaciones los cuales promueven innegables adaptaciones y reformas de los sistemas educativos¹⁵, que se ven obligados a establecer los mecanismos y herramientas pertinentes para responder a las necesidades y demandas de la sociedad.

Estas reformas de los sistemas educativos de los diferentes países constatan algunos elementos compartidos que Navío (2005) resume en:

- Redefinición de las orientaciones escolares, huyendo de los saberes escolares e introduciendo los objetivos generales y las competencias necesarias en la actualidad como base general para la reestructuración.
- Traducción de los objetivos en listas, más o menos precisas, de actuaciones.
- Enunciación de criterios de evaluación precisos.
- Insistencia en aprendizajes activos y autónomos basados en la autoevaluación y en la evaluación continua.

En este escenario, la educación parece haberse convertido en los últimos años en la “palabra más poderosa” del vocabulario político, social y empresarial en busca de una formación que dé respuesta a las necesidades y desafíos frente a una sociedad en permanente cambio. En palabras de Figuera (2000):

“En el marco de estas coordenadas muchas veces son las voces que señalan que la educación deberá tomar el liderazgo como fuerza transformadora en la sociedad actual que algunos ya han denominado “la era de la revolución de los recursos humanos”. Esta tesis hace imprescindible una reorientación de la política educativa que incluya la intervención sobre los elementos clave del desarrollo personal. Es por este motivo que, en las agendas políticas, la educación regresa como máxima prioridad. Hoy, en los Estados Unidos y en la Unión Europea, (...) la educación es la palabra más poderosa del vocabulario político”

Considerando que la sociedad es compleja y cambiante y que las competencias surgen en un contexto laboral no es extraño que, poco a poco, hayan ido ganado terreno en el ámbito educativo con el propósito de superar la tradicional formación de conocimientos para adentrarse en una formación donde se sepa qué hacer en un contexto no exento de problemática y, además, se formen profesionales competentes. La competencia pues, se convierte en la capacidad para movilizar recursos frente a situaciones o problemas existentes y emergentes, por lo tanto, impredecibles e indefinidos.

¹⁴ Destacan las aportaciones de la competencia lingüística de Chomsky (1970), la psicología conductual de Skinner, la competencia comunicativa de Hymes, la psicología cultural de Vigotsky (1985), la psicología cognitiva de Piaget, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987) y las contribuciones de Stenberg (1997) en torno a la inteligencia práctica.

¹⁵ Basta con hacer un breve repaso por las continuas reformas educativas que, tanto a nivel nacional como internacional, se han llevado a cabo en los últimos años. En España, a título de ejemplo, cabe mencionar en las tres últimas décadas las siguientes leyes educativas: Ley General de Educación (LGE, 1970), Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE, 1980), Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), Ley de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE,1990), Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG,1995), Ley Orgánica de las cualificaciones y de la Formación profesional (LOCFP, 2002) Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE,202) y la actual Ley Orgánica de Educación (LOE,2006).

Desde este punto de vista, la competencia está centrada en identificar todo aquello que una persona necesita para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Se podría hablar de una sinonimia entre competencia y solución ante un problema indefinido e impredecible.

En este entorno, el enfoque por competencias en educación cobra sentido en las propias condiciones del contexto y surge como una solución óptima ante los desafíos que depara la sociedad que demanda “movilizar conocimientos para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada al contexto y a los problemas” (Manzanares, 2004).

De este modo, no resulta extraño que organizaciones relevantes a nivel internacional como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) planteen la necesidad de “reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y revisión de las necesidades de la sociedad”.

Estas necesidades están motivadas por cambios a escala mundial que, a modo de ejemplo y de acuerdo a las aportaciones de varios autores (Carbonell, 2008; Vercher, 1998; Vilches y Gil, 2003; Gimeno, 2009) guardan relación con:

- Revoluciones científicas en todas las áreas de conocimiento.
- Crisis económica.
- Cambios en las demandas hacia los ciudadanos y los trabajadores.
- Cambio climático que conlleva a considerar cambios en las políticas medioambientales
 - Contaminación y degradación de los ecosistemas
 - Agotamiento de los recursos
 - Crecimiento incontrolado de la población mundial
 - Desequilibrios insostenibles
 - Conflictos destructivos
 - Pérdida de la diversidad biológica y cultural
 - Hiperconsumismo
 - Pérdida de los derechos a un desarrollo sostenible (derechos humanos de tercera generación) que se califican como derechos de solidaridad “porque tienden a preservar la integridad del ente colectivo” (Vercher, 1998) y que incluyen, de forma destacada, el derecho a un ambiente sano, a la paz y al desarrollo para todos los pueblos y todas las generaciones futuras (Vilches y Gil, 2003).
- Globalización: cada vez más hay un solo mundo. La Globalización se sustenta en información y la información, a su vez, en educación. El conocimiento es el soporte

para la información de modo que se ha convertido junto con ésta, en la base para la generación de la riqueza y prosperidad” (Fuentes, 1997).

- Cambios tecnológicos o revolución tecnológica o revolución de las tecnologías de la información y nuevas posibilidades de comunicación.
- Diversidad cultural ligada a la inmigración lo que conlleva a relaciones sociales nuevas.
- Mundo laboral cambiante y competitivo.
- Nuevas formas de entender el tiempo de ocio.
- Cambios en los valores: el compromiso social interesa dependiendo del beneficio que genera.
- Nuevas formas de entender la educación y los sistemas educativos: Demanda de flexibilidad a los sistemas de formación aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En general, lo que se observa son dos tipos de fenómenos interconectados entre sí que aúnan todos los cambios vistos y que han transformado la mayoría de los escenarios (políticos, económicos, sociales y culturales) de la sociedad actual. De acuerdo con Castells (1998), por un lado, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, ha posibilitado un crecimiento exponencial de las capacidades humanas para generar conocimiento, procesar información y transmitir y comunicar símbolos, transformando las coordenadas temporales y espaciales de la comunicación y la actividad humana. Por otro lado, la globalización de la actividad humana y la interconexión entre sociedades, economías y culturas de todo el mundo.

Ambos fenómenos han generado unos cambios importantes en muchas esferas de la vida y la necesidad de adecuar la educación a las necesidades que estos cambios puedan plantear en los individuos es uno de los temas más discutidos en los sistemas de educación, especialmente, europeo.

De algún modo, la sociedad actual caracterizada por ser la “Sociedad en Red”, ha generado una creciente demanda que, en opinión de Gimeno (2002) han presionado y cuestionado el corazón mismo de la educación y lo han convertido en el centro del debate internacional y político, pues en adelante ya no sólo se discute acerca de los grados de efectividad de algunas estrategias didácticas. Por el contrario, ahora se discute sobre las finalidades, formas, medios y contenidos de la formación en todos sus niveles.

Diversos autores insisten sobre este tema e inciden en la importancia de considerar la competencia como una pieza clave a la hora de reformular los sistemas educativos. Entre otros, destacamos las aportaciones de los siguientes autores e instituciones:

- Figuera (2000): “se requiere la formación o desarrollo del propio yo como centro de orientación y acción. Todo joven ha de aprender hoy a autogestionar su vida a partir de sí mismo, a situar en un proceso abierto su aprendizaje y experimentación dentro de un marco de responsabilidad social”
- Valverde (2001): “ante la rápida sucesión de cambios en el modo de producir, las tecnologías, las organizaciones y los productos, se vuelve fundamental una competencia de

adaptación. De ello se deriva la necesidad de insistir en el desarrollo de competencias generales de amplio espectro, llamadas también competencias clave o transversales”

- Echevarría et al. (2001): “La característica fundamental de la sociedad de la información es la intensa búsqueda de mayor y más amplia competencia socio-profesional, dentro de un mundo donde la movilidad se impone como cultura”
- OCDE (2002): “la globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible. También enfrentan desafíos colectivos como sociales, tales como el balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente.
- Tobón (2006): “la formación basada en competencias es el nuevo enfoque para la educación en sus diversos niveles (primaria, secundaria, técnica, superior), debido a que posibilita una serie de cambios y transformaciones que vienen siendo demandadas por la sociedad, los estudiantes y los mismos docentes. Es así como el enfoque de competencias viene construyendo una serie de principios conceptuales y herramientas para pasar del énfasis en la transmisión de información al aseguramiento de saberes esenciales, no solo en lo cognoscitivo, sino también en el ser y el hacer, que les permita a los estudiantes desempeñarse con pertinencia y pertenencia antes la actividades y problemas propios de los diferentes contextos (sociales, disciplinares, investigativos, profesionales, ambientales, políticos, económicos y laborales).

Así pues, en la que se denomina Sociedad de la Información y el Conocimiento, el problema principal no va a ser la cantidad de información y de contenidos conceptuales de los que se disponga, sino la calidad de los mismos. En palabras de Pérez, A. (2007) importa la capacidad para entender la información, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales.

En resumen y en la línea del citado autor, parecen existir dos grandes retos en los sistemas educativos de hoy en día:

- Consolidar una escuela comprensiva.
- Favorecer la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y de participar de manera relativamente autónoma en la vida profesional y social.

Estos retos han llevado a pensar en términos de competencias la educación haciéndose públicos una serie de documentos e informes que, en conjunto, conformar un giro propositivo en la forma de concebir la educación tradicional. Mención especial tienen organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con diversos informes publicados en los que se muestra cómo ha variado la educación y la visión de sus fines, detectando posibles deficiencias en los sistemas y proponiendo propuestas para su solución (Ver apartado 2.2).

Llegados a este punto, se va a definir la competencia en el ámbito educativo, partiendo de algunas de las aportaciones encontradas en los últimos años¹⁶ (dado que el estudio en este ámbito es más reciente), y que orientarán sobre su concepción y sentido en educación a partir de las necesidades y exigencias estudiadas:

- “Capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004).
- “Capacidades-destrezas y valores-actitudes, contenidos sintéticos y sistémicos y métodos y habilidades, donde el contenido y el método son medios para desarrollar capacidades y valores, tanto profesionales como educativos” (Román, 2005).
- “Conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y se complementan entre sí, de manera que el individuo para actuar con eficacia frente a las situaciones profesionales debe: Saber, saber hacer, saber estar y saber ser” (Isus y otros, 2002).
- “Capacidad de satisfacer demandas o llevar a cabo tareas con éxito, constituida de dimensiones cognitivas y no cognitivas” (Vázquez, 2006)
- “La suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Consejo Europeo, 2001)
- “Capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad” (Unidad Española de Eurydice-CIDE, 2002)
- “Habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas. Mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias”. Esta definición se completa con la siguiente: Cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluidos conocimientos tácitos), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz (OCDE, 2002).
- “...la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe “leer” con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo” (Monereo, 2005)
- “...ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, la competencia consistirá 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” (Zabala y Arnau, 2007)

¹⁶ Perrenoud (2004), Cabrerizo (2008) y Zabala y Arnau (2007)

En un intento de realizar una recapitulación de todos los elementos que conforman el concepto, destacan dos aportaciones a merced de las definiciones vistas. En primer lugar, Zabala y Arnau (2008) extraen los elementos y características más destacables del concepto considerando las definiciones dadas en los últimos años por diversos autores. De este modo se entiende que:

- Las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos de que se dispone.
- Para dar respuesta a los problemas que plantean dichas situaciones es necesario estar dispuestos a resolverlos con una intención definida, es decir, con unas actitudes determinadas.
- Una vez mostrados la disposición y el sentido para la resolución de los problemas planteados, con unas actitudes determinadas, es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que implica la acción que se debe llevar a cabo.
- Para que dichas habilidades lleguen a buen fin, deben realizarse sobre unos objetos de conocimiento, es decir, unos hechos, unos conceptos y unos sistemas conceptuales.
- Todo ello debe realizarse de forma interrelacionada: La acción implica una integración de actitudes, procedimientos y conocimientos.

Por otro lado y, considerando una forma actualizada de entender el concepto de competencia y su repercusión actual en el mundo educativo, Pérez (2007) establece seis características fundamentales para entender el término competencia tomando en consideración los trabajos centrales de la OCDE plasmados en el documento Deseco¹⁷ y las aportaciones de Hipkins (2006):

1. Las competencias son de carácter holístico e integrado: La necesidad de dar respuesta a situaciones complejas implica que las competencias integran demandas externas, atributos individuales y las peculiaridades de los contextos o escenarios cercanos y lejanos de actuación.
2. Las competencias son de alta interpretación e intervención de cada sujeto y no residen sólo en cada individuo, sino en la riqueza cultural y profesional que hay en cada contexto.
3. Las competencias suponen unas fuertes disposiciones y actitudes. Estrechamente relacionado con las intenciones, las emociones y los valores, es necesario resaltar la necesidad de que los individuos deseen aprender, encuentren el sentido y el gusto por la aventura del conocimiento, por descubrir nuevos horizontes y por proyectarse en la acción.
4. Las competencias involucran un importante componente ético lo que supone saber conocer y aplicar diferentes dilemas pues toda situación humana concreta supone afrontar, elegir y priorizar ente diferentes principios morales en conflicto. Encontrar el sentido de lo que uno hace implica opciones morales
5. Las competencias son de carácter reflexivo y transferible. La capacidad de transferir competencias aprendidas a nuevos escenarios debe entenderse como un proceso de adaptación, que requiere comprensión, indagación y una nueva aplicación de conocimientos y habilidades.
6. Las competencias se perfeccionan y amplían por lo que tienen carácter evolutivo.

¹⁷ El proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias clave) auspiciado por la OCDE se puede considerar como el modelo más potente sobre las competencias en la educación. Dada su importancia, este proyecto será descrito de forma exhaustiva a lo largo del trabajo de investigación.

En síntesis, los rasgos diferenciales de las competencias a juicio de este autor serían los siguientes: Constituyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes.

En definitiva, toda competencia incluye un “saber”, un “saber hacer” y un “querer hacer” en contextos y situaciones concretos en función de propósitos deseados.

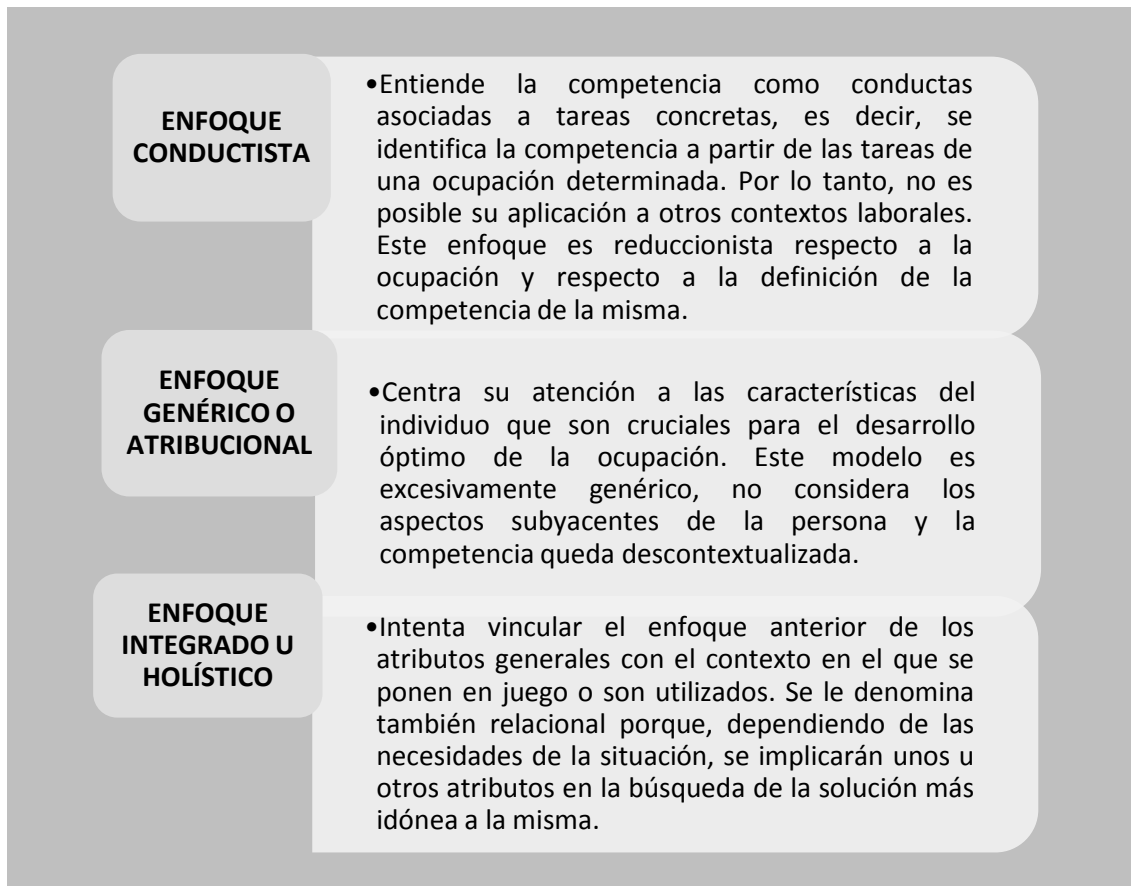
2.1.3. Enfoques y modelos de competencias

A la par de la variabilidad de definiciones existentes en torno al concepto de competencias, existen también diversos enfoques desde donde poder considerarla. De igual modo lo entiende Valverde (2001) cuando señala,

“La evolución de los estudios en cada país incide en el uso de los términos de competencia, potenciando la diversificación de los conceptos y propiciando la aparición de diferentes enfoques respecto a la competencia “

En este sentido, Gonczi y Athanaso (1996) llegan a identificar tres tendencias a la hora de entender las competencias y, por ende, tres aproximaciones desde las cuales se proponen las competencias. De este modo hablan de un enfoque conductista, genérico o atribucional e integrado u holístico que, a grandes rasgos, se definen en la Figura que sigue:

Figura 1. Enfoques de competencias



Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Gonczi y Athanaso (1996)

Por su parte, Mertens (1996) complementa esta perspectiva considerando tres tipos de análisis (Análisis conductista, funcional y constructivista) que surgen en Europa y Estados Unidos y que dan pie a entender las competencias y sus posteriores modelos y aplicaciones.

Estos enfoques permiten tener una visión más amplia de la competencia y, por ende, de los modelos que posteriormente se describirán.

De acuerdo con el citado autor, el análisis conductista surge en Estados Unidos y se basa en el estudio del desempeño para establecer los factores que permiten a un trabajador un desempeño superior. Indaga por las características del individuo que conducen al desempeño óptimo. Así, la prioridad está en establecer las capacidades que posee una persona y que lleva a desempeños superiores dentro del contexto laboral.

El análisis funcionalista nace en Gran Bretaña y centra su atención en describir el puesto o la función atendiendo a elementos de competencia con criterios de evaluación que indican los mínimos requeridos (Navío, 2005). Las competencias se conciben a partir de “la identificación de las relaciones existentes entre el problema- resultado-solución” (Benavides, 2002). Se busca detectar los elementos esenciales que contribuyen significativamente al logro del resultado deseado, es decir, la competencia sería algo que una persona puede hacer o debería estar en condiciones de hacer. Es la descripción de una acción, de una conducta o de un resultado que la persona competente debe estar en condiciones de mostrar.

Este modelo se relaciona con desempeños concretos y predefinidos que la persona debe llegar a demostrar en un puesto de trabajo, derivados de un análisis de las funciones que componen el proceso productivo. Su gran contribución se encuentra asociado a los análisis contextuales y de organizaciones parecidas en diferentes contextos, permitiendo la estandarización de competencias laborales.

Por último, el modelo constructivista, extendido en buena parte del contexto europeo, parte de la necesidad de resolver las disfuncionalidades que surgen en la organización a través de la capacitación de los empleados, construyendo competencias ocupacionales desde su función, pero concediendo la misma importancia a la persona, sus intereses, motivaciones y posibilidades. Su orientación se establece con “criterios constructivistas participativos” (Benavides, 2002).

La competencia se construye no sólo a partir de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y a sus posibilidades. Así y, de acuerdo con Navío (2005), más que la integración de los enfoques anteriormente considerados, este tipo de análisis parte de la consideración de complejos elementos configuradores de la competencia: La importancia de la acción para el desarrollo de la misma y el papel clave del contexto como punto de partida, desarrollo y resultado.

Como era de prever, se evidencia la inexistencia de un enfoque único de competencias y existen notables diferencias entre unos y otros como las que establece el concepto en sí. De igual forma, los modelos de competencias son también numerosos e incluso se podría hablar de tantos modelos como definiciones existen.

No obstante, algunos de los modelos más representativos de competencia y que recoge la literatura especializada en la materia son:

- Modelo de Alex (1991) [citado en Martínez et al, 2008], establece dos tipos de competencias:
 - Técnica: Se incluyen conocimientos disciplinares y capacidades para la planificación y ejecución, por lo que es medible y evaluable.
 - Social: Se incluyen actitudes y comportamientos relacionados con la comunicación con colegas, profesionales de otras áreas u otro tipo de personal del entorno de trabajo (Figuera, 2000). No es mensurable directamente sino estimable mediante distintos indicadores.
- Modelo que surge a partir del Informe SCANS (1991)¹⁸ en Estados Unidos que identifica aquellos factores comunes que definen la excelencia profesional de sus trabajadores e identifican las competencias en:
 - Transversales:
 - Gestión de recursos: Identificar, organizar, planificar y distribuir recursos.
 - Dominio tecnológico: Trabajar con variedad de tecnología.
 - Comprensión sistemática: Comprender interpretaciones complejas.

¹⁸ Scans (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) fue el nombre que se dio a un Informe presentado por el Ministerio de Trabajo de Estados Unidos que asignó un Comité en mayo de 1990 con el fin de conocer el grado de preparación con el que los jóvenes salían de la escuela.

- Gestión de la información: Adquirir, evaluar, organizar, mantener, interpretar, comunicar y procesar información.
 - Relaciones interpersonales: Participar, enseñar, atender a clientes, liderazgo, negociación, trabajar con la diversidad.
- Básicas:
 - Cualidades personales: Responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autogestión, integridad/honestidad.
 - Habilidades instrumentales: Leer, escribir, aritméticas y matemáticas, escuchar, hablar.
 - Habilidades para pensar: Pensamiento creativo, toma de decisiones, solución de problemas, capacidad de abstracción, conocer cómo aprender, razonamiento.
- Modelo de Bunk (1994) [citado en Figuera (2000) y Echevarría (2001)] desde el que se clasifican las competencias en cuatro categorías, hablándose de competencia técnica, metodológica, social y participativa:
 - Técnica: Referida a conocimientos disciplinares.
 - Metodológica: Considera los conocimientos procedimentales y el dominio de métodos y técnicas para la ejecución de acciones razonadas orientadas a la realización de tareas concretas.
 - Social: Incluye aptitudes de aprendizaje y formación. Alude a la convivencia colaborativa y constructiva con los compañeros, con la visión de grupo antes que individual, en la que el diálogo es esencial.
 - Participativa: Supone aptitudes de comunicación lo cual exige asumir el papel dentro de la organización como miembro de un cuerpo global de producción, lo que supone la responsabilidad en la gestión de las actividades que contribuyen al bienestar del cuerpo organizativo.

En este modelo, las competencias poseen una serie de contenidos propios y su integración da lugar a la Competencia de Acción que es indivisible.

- Modelo Le Boterf (1993), [citado en Figuera (2000) y Echevarría (2001)] considera las competencias como el conjunto de saberes y aptitudes necesarios para el desempeño de un puesto de trabajo. Ello implica nuevamente la distinción entre competencias técnica y social propuesta por Alex.
- Modelo de Mertens (1997) [citado en Valverde (2001)] considera la competencia como la facultad que tiene el profesional para dinamizar sus conocimientos y experiencias en una lógica de reflexión y significación permanente de su labor, enriqueciendo su pensamiento con experiencias nuevas traducidas en nuevos aprendizajes. De este modo habla de:
 - Competencia genérica: Implica comportamientos y actitudes favorables de trabajo en equipo.

- Competencia específica: Aspectos básicos especializados
- Competencia básica: Lectura, escritura, comunicación y cálculo
- Modelo de Corominas (2001) entiende que las competencias técnicas especializadas de cada profesión tienen un valor relativo, en la medida en que el tiempo y los avances de la tecnología aceleran su caducidad. El autor establece tres tipos de competencias:
 - Técnica: Implica un saber cognitivo y un saber científico específico.
 - Práctica: Incluye el saber hacer, la técnica, el dominio de las funciones y situaciones propias del ejercicio profesional.
 - Genérica: Conforman toda una serie de atributos personales, cognitivos, sociales, actitudinales y valorativos que enriquecen el comportamiento profesional.
- Modelo de Echevarría (2001-2002): Adapta el modelo de Bunk y propone su propio modelo considerando la Competencia de Acción como el resultado indivisible de la integración de cuatro componentes básicos o dimensiones interrelacionadas; así, se habla de competencia técnica, metodológica, participativa y personal.
 - Técnica: Conjunto de conocimientos especializados y relacionados con un determinado ámbito profesional, que permiten dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.
 - Metodológica: Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizando los procedimientos más adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias adquiridas a nuevas situaciones.
 - Participativa: Conjunto de actitudes y habilidades para el entendimiento interpersonal, la comunicación y la cooperación con las personas pensando en el grupo.
 - Personal: Características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la propia profesión, que posibilitan un óptimo desempeño en la actividad profesional.

2.1.4. La competencia como articulación entre el saber, la acción y la experiencia.

Conforme a lo estudiado hasta el momento, se podría decir de la competencia que es todo aquello que necesita una persona para dar respuesta a los problemas que enfrentará a lo largo de su vida de un modo eficaz movilizándolo componentes conceptuales (saberes), procedimentales (acción) y actitudinales (ser). Es en este “todo aquello” donde se combina el saber con la acción considerando la experiencia de una profesión de modo que la respuesta a un problema sea eficaz y coherente con la situación dada.

El hecho de concebir la competencia como la resolución de un problema o, alcanzar un resultado con criterios de calidad, exige la concepción de una formación integral que combine conocimientos generales y específicos con experiencia (laboral, personal...). Estos es, la concepción de la formación en competencias desde un enfoque holístico o integrado. Desde esta perspectiva, la persona llevará a la práctica la competencia adquirida de modo que sabrá dar solución a un posible problema presente o emergente.

De esta forma, el comportamiento humano competente en contextos complejos, cambiantes, abiertos e inciertos ha de ser necesariamente reflexivo bajo la dirección de una mente reflexiva que diga cuándo, dónde y cómo utilizar las competencias para que sean adecuadas a la situación, el problema o el contexto (Adaptado de Gimeno et al, 2009).

Por lo tanto, es factible hablar de competencia como un todo que implica “un conocimiento práctico, que implica conocimiento en la acción, conocimiento para la acción y conocimiento sobre la acción”, coincidiendo con el concepto característico de profesional reflexivo definido por Shön (1992), acerca del aprendizaje práctico, aspecto éste, ligado al de competencias¹⁹.

En síntesis, los rasgos diferenciales de las competencias a juicio de este autor serían los siguientes: “Es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes. En definitiva, toda competencia incluye un “saber”, un “saber hacer” y un “querer hacer” en contextos y situaciones concretos en función de propósitos deseados.

Para el citado autor, la formación académica sin más resulta insuficiente para afrontar la realidad profesional caracterizada por ser ambigua, conflictiva e incierta y los centros superiores de formación de profesionales, en el marco de la moderna investigación científica, parten de una racionalidad excesivamente técnica.

De aquí que defienda el concepto de profesional reflexivo que aúna la capacidad y habilidad de emitir juicios razonables en situaciones interactivas, concretas e inciertas, mostrando un profesionalismo desde una perspectiva práctica que considera también el saber (Adaptado de Shön, 1998). La reflexión entre los profesionales sirve como una ayuda para enfocar los problemas de la práctica que no se resuelven con soluciones técnicas estándar convirtiéndose en lo que se viene denominando “investigador del contexto práctico” o lo que es lo mismo “reflexión en la acción”. En palabras del propio autor:

“El currículum normativo establecido en la primera década de los XX en un momento en el que los profesionales buscaban ganar prestigio integrando sus centros de formación en el marco universitario, todavía acaricia la idea que la práctica competente se convierte en práctica profesional cuando la solución a los problemas instrumentales se basa en el conocimiento sistemático preferentemente de carácter científico” (Shön, 1992)

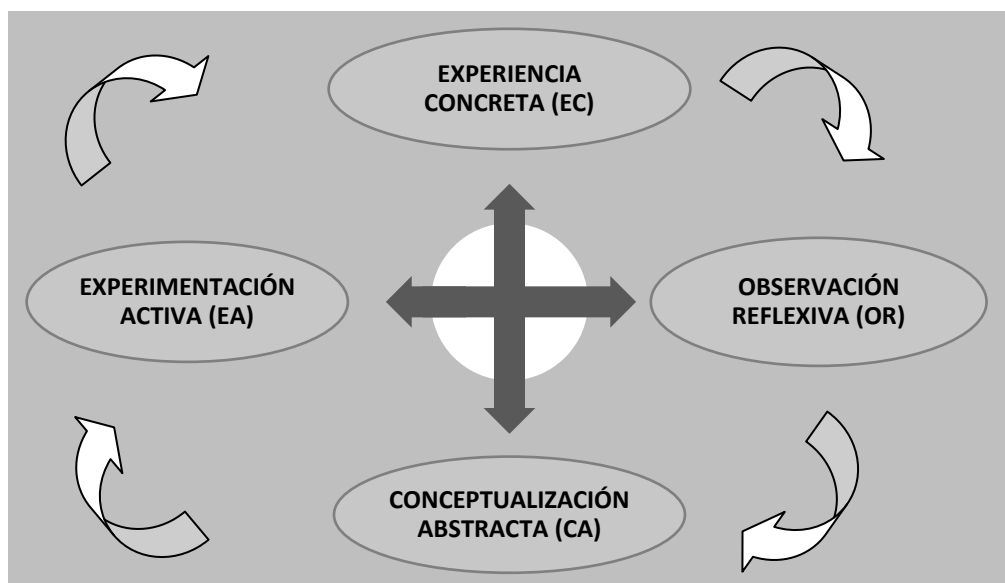
Esta forma de replantear la formación, más cercana a un enfoque basado en competencias, se aleja de teorías conductistas que sólo consideran los resultados previamente determinados en objetivos, dando paso a una visión integradora que considera el aprendizaje como una construcción del sujeto en interacción con el contexto generando nuevos aprendizajes cognitivos, procedimentales o actitudinales. Este enfoque, de corte constructivista, va de la

¹⁹ Recuérdese que, anteriormente, se ha citado la definición que aportaba Pérez (2008) y que hacía también alusión a la competencia como un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva.

mano del aprendizaje experiencial, estudiado por autores como Kolb (1984) cuya representación puede verse en la figura que sigue.

Con una visión holística del aprendizaje, combina experiencia, cognición, percepción y comportamiento partiendo de la misma realidad, de la que se recogen datos y observaciones que después de ser analizadas y asimiladas (conceptualización abstracta), se aplican a nuevas experiencias a través de un proceso deductivo-inductivo. En este proceso se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia.

Figura 2. Representación del ciclo de aprendizaje de Kolb



Fuente: Adaptado de Kolb (1984)

Estas fases traen consigo una serie de actitudes y conductas propias de los estilos de aprendizaje²⁰ de cada persona que guardan relación con condicionantes genéticos y ambientales y que conforman la base para la adquisición de unas competencias por encima de otras.

²⁰ Kolb (1984) señala cuatro estilos de aprendizaje que, de modo resumido, se definen del siguiente modo:

Estilo Adaptador: Combina la experiencia concreta y la experimentación activa. Las personas con este estilo aprenden principalmente de la experiencia, tomando parte activa en las situaciones.

Estilos Divergente: Combina la experiencia concreta y la observación reflexiva. Las personas con este estilo son mejores percibiendo situaciones concretas desde distintas perspectivas. Su posicionamiento ante las situaciones consiste en observar más que en actuar.

Estilo Asimilador: Combina la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Las personas con este estilo de aprendizaje son mejores entendiendo una amplia gama de información y organizándola de forma concisa y lógica.

Estilo Convergente: Combina la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Las personas con este estilo de aprendizaje son mejores encontrando una utilización práctica a las ideas y teorías.

Es decir, el estilo de aprendizaje no sólo afecta a la forma en la que un individuo aprende en una situación de aprendizaje sino la manera en que aprovecha todos los aspectos de la vida como la toma de decisiones o la resolución de problemas.

Por lo tanto, la forma en la que uno aprende resulta determinante para el desarrollo profesional y, por consiguiente, condiciona las competencias adquiridas siendo éstas diferentes entre unas personas y otras.

De lo anterior se desprende que en la adquisición de competencias es importante la consideración de la experiencia. Como afirma Levy-Leboyer (1997), mientras la formación tradicional se sitúa posteriormente a la práctica en el puesto de trabajo, hoy en día, se presenta como un proceso simultáneo de modo que adquirir nuevas competencias no es, por tanto, una actividad anterior al trabajo o que se efectúa de forma aparte sino que se puede realizar en el mismo trabajo y por medio de éste también.

Si bien las competencias se han de poner necesariamente en acción en la situación profesional, la experiencia de la profesión es fundamental para identificar qué tipo de competencias necesita el trabajador para el logro de un desempeño eficaz en su puesto laboral.

No obstante, coincidiendo con el profesor Marhuenda (2003), el aprendizaje experiencial no debe sustituir al académico en ningún caso, pues son complementarios en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El hecho de que la experiencia sea muy valorada para el aprendizaje no significa que no se deba planificar y que el simple hecho de tener experiencia en algún campo sea suficiente para que tenga carácter educativo pues se pueden obtener efectos no deseados (Marhuenda, 2001).

El excesivo énfasis en la experiencia diaria puede conducir a centrarse en aspectos relacionados únicamente con ese “saber hacer” al que se hacía alusión, dejando de lado las competencias vinculadas con el “saber” y “saber ser”.

En palabras de Levy- Leboyer (1997):

“La experiencia es, una condición sine qua non de la adquisición de las competencias pero no siempre es útil. En otras palabras, todos los individuos no aprovechan de la misma manera las posibilidades que se le ofrecen. Adquirir competencias puede parecer una actividad espontánea; de hecho, requiere una actitud favorable: Antes de la nueva experiencia, preparándose para considerarla a la vez como una reto y como una ocasión de desarrollo propio: Después de la experiencia, tomando tiempo para reflexionar sobre lo sucedido y para extraer las conclusiones necesarias”

2.2 LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS COMO MOTOR DE CAMBIO PARA LA INSERCIÓN LABORAL Y CRECIMIENTO HUMANO EN EL SIGLO XXI

2.2.1 El desarrollo de la competencia en la formación profesional: una visión general

Las aproximaciones estudiadas en torno a la competencia sitúan el concepto en base a los estudios de McLelland (1973), anteriormente citado, con el objetivo de identificar las variables que permitían explicar el rendimiento del trabajador.

A partir de este momento, y desde una óptica centrada en el trabajo y las condiciones productivas, aparecen los sistemas de formación basados en competencias especialmente en empresas para adentrarse más tarde en la educación a través de la formación profesional. Esta innovación, supuso una reformulación en términos pedagógicos pues, los sistemas educativos basados en la consecución de objetivos (corte conductista) se convertían en sistemas de entrenamiento y desarrollo de competencias que permitían conjugar toda una serie de elementos clave (capacidades, actitudes, habilidades...) para el desarrollo integral de los sujetos en cualquier esfera de su vida (laboral, personal, social).

En este sentido, desde la década de los ochenta, diversos países desarrollados como Estados Unidos, Inglaterra, Alemania o Francia han mostrado interés en la consideración de las competencias en sus respectivos sistemas de formación profesional.

Y es que, en palabras de Gonzci (1997), desde su origen había un interés manifiesto: Mejorar la adecuación del sistema de capacitación a las necesidades de la industria. Surge así la idea de competencia como elemento clave para un desempeño profesional adecuado a las necesidades que el mercado laboral exige.

En Estados Unidos la preocupación por las demandas de los trabajadores origina una serie de estudios fundamentados que provocaron una profunda revisión de las políticas y sistemas de formación profesional llevados a cabo. Entre estos estudios destaca el mencionado Informe Scans (*Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1992*), organizado por el Ministerio de Trabajo de Estados Unidos, que asignó un Comité en mayo de 1990 con el fin de conocer el grado de preparación con el que los jóvenes salían de la escuela. En este sentido, fue necesario consultar a informantes de empresas, sindicatos y sector educativo para identificar los cambios a realizar en las escuelas a fin de mejorar su pertinencia respecto a las necesidades de las empresas para ser competitivas y productivas.

Dicho informe identifica dos grandes grupos de competencias (básicas y transversales) (Ver Figura 3) a partir de las siguientes conclusiones:

- Los conocimientos, habilidades y valores relacionados con una disciplina son aspectos importantes que el estudiante suele llevar consigo al campo de trabajo.
- Es necesario que las empresas e instituciones educativas se pongan de acuerdo para que los alumnos se formen en habilidades genéricas correspondientes tanto a la educación como al mundo laboral, ya que proporcionan una plataforma para aprender a aprender, pensar y crear.

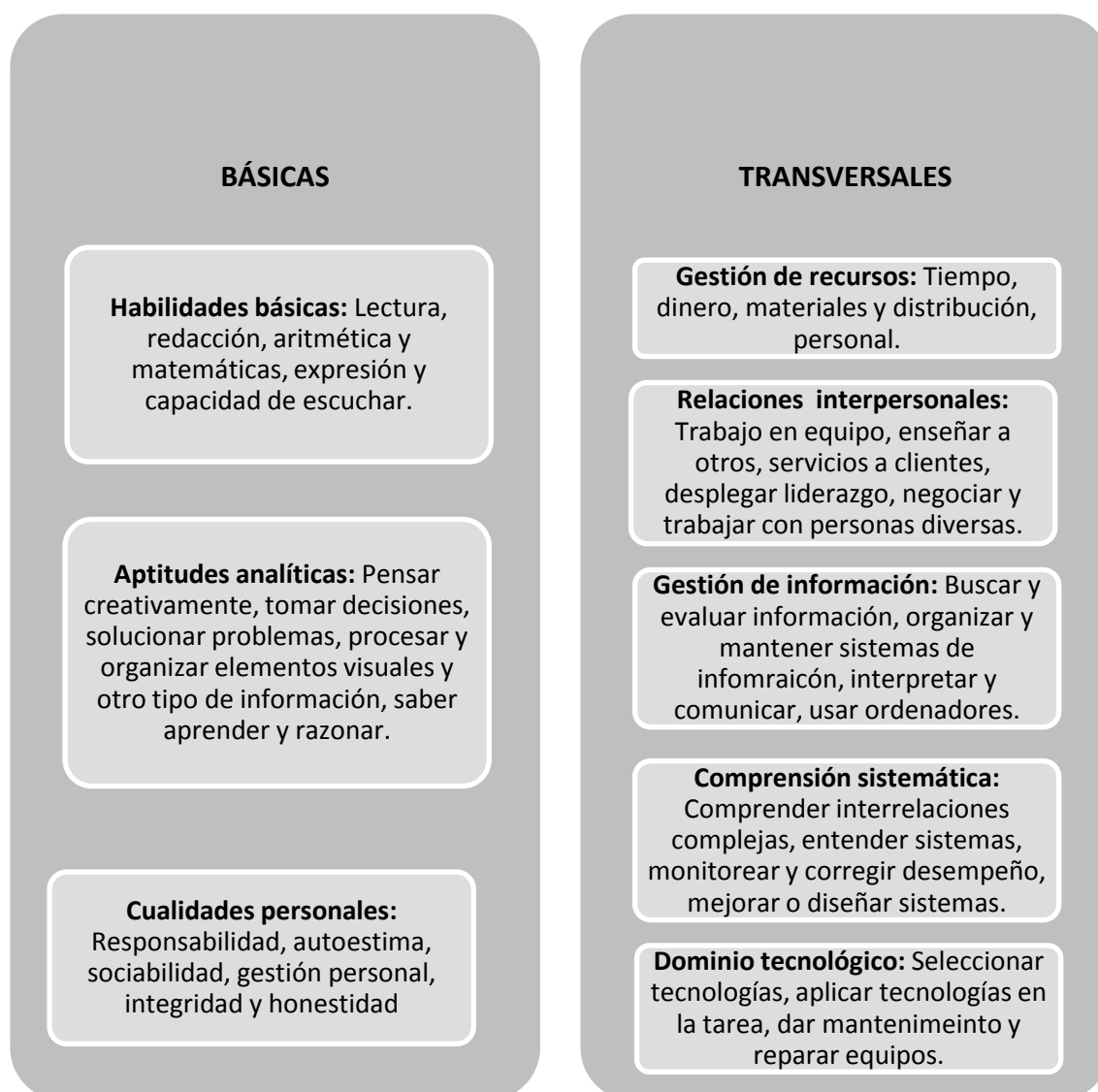
- Mucho de lo que los estudiantes aprenden hoy, mañana será obsoleto. En cambio, las habilidades genéricas no envejecen, sino que, por el contrario, se desarrollan y aumentan.

En este mismo Informe se señala que:

“Para lograr el alto rendimiento de las empresas hay que desarrollar nuevos métodos que combinen las exigencias de las tecnologías con las destrezas del trabajador. Las decisiones operacionales se tienen que tomar a nivel de la línea de producción, recurriendo a las habilidades del trabajador de pensar creativamente y resolver problemas. Las metas productivas dependen del factor humano, de que los trabajadores se desempeñen cómodamente con la tecnología y con los sistemas complejos de producción, siendo capaces de trabajar en equipo y con una sed insaciable de seguir aprendiendo.”

Aunque la labor del Comité finalizó en 1992 con la presentación del Informe, las conclusiones y recomendaciones siguen siendo una fuente de información valiosa para las personas y organizaciones implicadas en la educación y desarrollo laboral.

Figura 3. Identificación de competencias según el Informe SCANS



Fuente: Informe Scans (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1992).

Por su parte, en Europa algunos autores como Greinert, (2004) sintetizan los modelos clásicos de formación profesional en tres: El modelo liberal inglés, el modelo francés de regulación por el Estado y el modelo corporativo y dual alemán.

En líneas generales, los tres sistemas se desarrollaron de forma paralela a las necesidades que la industria necesitaba, especialmente, tras la generalización de la tecnología en la producción y la aplicación de la electrónica a partir de la segunda mitad del siglo XX impulsando un crecimiento económico e industrial en Europa. Se trataba, en definitiva, de crear sistemas capaces de formar a las personas ante los nuevos oficios industriales que iban surgiendo.

Estos modelos tienen características combinadas entre sí y, todavía, son útiles para diferenciar una tipología de sistemas de formación profesional. En el cuadro 4 se ofrece una síntesis de la conceptualización de cada uno de estos modelos que ayudarán a comprender la forma en la que la competencia es entendida en cada contexto particular.

Cuadro 4. Modelos clásicos de formación profesional:

	MODELO LIBERAL DE MERCADO: GRAN BRETAÑA	MODELO REGULADO POR EL ESTADO: FRANCIA	MODELO CORPORATIVO DUAL: ALEMANIA
¿Quién determina la organización de la formación profesional?	La organización se negocia “en el mercado” entre representantes de los trabajadores, los directivos empresariales y los proveedores de formación profesional.	El Estado.	Cámaras de oficios, artesanos y comercio reguladas de forma estatal y organizadas por sectores profesionales.
¿Dónde se realiza la formación profesional?	Hay muchas opciones: en las escuelas, en las empresas, simultáneamente en escuelas y en empresas, por vía electrónica.	En escuelas especiales denominadas “escuelas profesionales”.	La formación alterna según calendario fijo entre las empresas y las escuelas profesionales.
¿Quién determina los contenidos de la formación profesional?	O bien el mercado o bien las empresas individuales, en función de las necesidades. Los contenidos no están preestablecidos.	El Estado (con los agentes sociales). La formación no intenta prioritariamente reflejar las prácticas reales en la empresa: tiende mejor hacia los conocimientos generales y teóricos.	La decisión corresponde conjuntamente a empresarios, sindicatos y al Estado.
¿Quién paga la formación profesional?	Por regla general, quien recibe la formación profesional es quien tiene que pagarla. Algunas empresas financian algunos cursos que imparten ellas mismas.	El Estado recauda una tasa formativa de las empresas y financia con ella la formación profesional, pero sólo para un número determinado de solicitantes cada año.	Las empresas financian la formación impartida dentro de la empresa y pueden desgravar fiscalmente sus costes. Los aprendizajes reciben un importe establecido por contrato. Las escuelas profesionales están financiadas por el Estado.
¿Qué calificación se obtiene al final de la formación profesional y qué oportunidades abren en el mercado de trabajo?	No hay supervisión de la formación ni exámenes finales acreditados en la escuela nacional.	La formación produce certificados estatales que capacitan a los mejores titulados para acceder a cursos superiores.	Las calificaciones acreditan a escala nacional a los titulados para trabajar en la profesión correspondiente y para acceder a cursos superiores.

Fuente: Greinert , 2004

El Consejo de Educación alemán estableció las competencias de los alumnos como objetivo global del proceso de aprendizaje (Bunk, 1994) estableciéndose el “desarrollo de procesos de aprendizaje integrados en los que, además de competencias de especialistas, se transmitan competencias humanas y sociopolíticas”. A lo largo de los años, el sistema de formación profesional alemán se ha caracterizado por ser un sistema muy reglado, con una parte teórica y otra práctica, en el que el aprendizaje en el lugar de trabajo desempeña un lugar destacado.

Inglaterra, considerado como uno de los primeros países en aplicar el enfoque de competencia, tomó la delantera en el debate en torno a la organización de la formación profesional basada en competencias considerándola como una pieza clave para corregir las deficiencias en el sistema formativo. Según Homs (2008), el propósito era mejorar la gestión de la cualificación de los recursos humanos a partir del análisis de puestos de trabajo, para flexibilizarla en un contexto de cambio tecnológico y permitir el reconocimiento de las capacidades de los individuos que ocupan un puesto de trabajo determinado.

De este modo, implanta un sistema de Cualificación Profesional Nacional (National Vocational Qualifications, NVQ, 1980) promovido por el Consejo Nacional de Formación Profesional (National Council for Vocational Qualification, NCVQ) basado en estándares ocupacionales de competencia y en un análisis funcional dentro de una gran variedad de contextos (Ver Cuadro 5). De forma resumida, el modelo del NCVQ, ofrece lo siguiente (Sims, 1991):

- Grupo de competencias (unidades, elementos y criterios de realización) derivados del análisis del rol profesional u ocupacional.
- Procesos de evaluación a través de los cuales la actuación personal se compara o relaciona con los elementos y criterios constitutivos de los grupos de competencia.
- Créditos por unidades de competencias.
- Indicaciones de las áreas en las que las personas deben adquirir competencias (Identificación de las necesidades de formación).

Cuadro 5. Niveles del “National Vocational Qualifications”

NIVEL 1	Competencia en la actuación sobre un variado rango de actividades laborales, la mayoría de las cuales pueden ser rutinarias y predecibles.
NIVEL 2	Competencias en un significativo rango de actividades de trabajo variado, actuación en contextos variados. Algunas de las actividades son complejas y no-rutinarias, y existe alguna responsabilidad individual y autonomía. La colaboración con otros, a través de la pertenencia a un grupo de trabajo, puede ser a menudo un requisito.
NIVEL 3	Competencia en un amplio rango de trabajo y actividades variadas en diversos contextos, muchos de los cuales son complejos y no rutinarios. Existe una considerable responsabilidad y autonomía, y el control o la guía de la actividad de otros es a menudo requerida.
NIVEL 4	Competencia en un amplio rango de actividades de trabajo compleja, técnicas o profesionales en contextos diversos y con un grado sustancial de responsabilidad personal y autonomía. Se requiere a menudo responsabilidad para el trabajo de los otros y la organización de recursos.
NIVEL 5	Competencia que envuelve la aplicación de un rango significativo de principios fundamentales y técnicas complejas a través de un amplio y a menudo impredecible variedad de contextos. Amplia y sustancial autonomía personal, y responsabilidad significativa para el trabajo de otros y la organización de recursos, unido a la responsabilidad personal para el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

Fuente: Tomado de Wolf, A. (1995) *Competence-Based Assessment*, Pág. 101. Open University Press

A este nuevo concepto se adaptaron otros sistemas europeos como Francia y España, que vieron en las competencias una oportunidad para adaptar mejor sus sistemas formativos a las cambiantes demandas del mercado de trabajo.

En Francia, las competencias están ligadas al desarrollo de la formación profesional continua como contraposición a la formación profesional tradicional basada en conocimientos (Grootings, 1994). Según Mulder (2007), el concepto se introdujo como una crítica a la pedagogía tradicional orientada hacia los conocimientos y su popularidad aumentó con el desarrollo de la formación de los trabajadores.

En España, el enfoque de competencias es una mezcla de la postura británica y francesa. El término se emplea como desarrollo de un sistema de educación y formación profesional en cuanto a la elaboración de normas (Reino Unido) y en lo relativo a la formación de los trabajadores (Francia).

A partir de 1982 se sucedieron diversos acontecimientos importantes que dieron lugar a la aprobación de la formación profesional desde una concepción moderna como se entiende hoy. En realidad, el sistema de formación profesional se ha consolidado hace pocas décadas y hasta la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) no se consideró importante el trabajo por competencias que quedaba integrado en dos apartados (Adaptado de Andrés, 1997)

- **FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE:** Abarca la enseñanza secundaria obligatoria y el bachillerato, y tienen por objeto suministrar a los jóvenes un conjunto de conocimientos, aptitudes, habilidades y destrezas básicas y polivalentes que los capacite para el ejercicio de un amplio espectro de profesiones para emprender,

posteriormente, estudios más avanzados, así como facilitar, junto con la necesaria orientación profesional, la elección de estudios congruentes con los deseos de empleo y las capacidades y aptitudes que presentan los jóvenes.

- **FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA:** Este tipo de formación arranca con el propósito de dotar a los jóvenes de las habilidades, conocimientos técnicos y capacidades para el ejercicio de una profesión que engloba diferentes puestos de trabajo de carácter análogo²¹. Se habla de tres niveles:
 - Ciclos Formativos de Grado Medio
 - Ciclos formativos de Grado Superior
 - Garantía Social: Se perfila como una capacitación profesional en niveles básicos (operarios) para aquellos alumnos que no pueden obtener el Graduado en E.S.O y por tanto no pueden cursar Ciclos de grado Medio.

Como se observa, uno de los aspectos positivos de la LOGSE fue considerar la integración de la formación profesional con una concepción global de todas las enseñanzas secundarias ante la conveniencia de organizar las enseñanzas secundarias en un tronco común.

Según Planas (1982) suponía la mejor estrategia para mantener una educación comprensiva ante la rápida evolución de las nuevas tecnologías en el mercado de trabajo, claro ejemplo de cómo una reforma educativa va siempre ligada a cambios sociales donde se incluyen todas sus esferas (Económicas, sociales, laborales...).

A posteriori, la evaluación de la calidad de la enseñanza impartida en España planteó una reforma de la LOGSE que quedó plasmada en la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE, 2002) y que respeta básicamente la estructura de la Ley anterior, sustituyéndose en el área de la formación profesional, los Programas de Garantía Social por la figura de iniciación profesional y a cuyo término se obtiene el graduado en E.S.O.

Más tarde, surge la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP, 2002) vinculándola, como no, al derecho a la educación y a las necesidades surgidas a partir de los cambios mencionados anteriormente. Prueba de ello lo tenemos en la misma exposición de motivos de la citada LEY:

“El derecho a la educación, que el artículo 27 de la Constitución reconoce a todos con el fin de alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, tiene en la formación profesional una vertiente de significación individual y social creciente. En esta misma línea y dentro de los principios rectores de la política social y económica, la Constitución, en su artículo 40, exige de los poderes públicos el fomento de la formación y readaptación profesionales, instrumentos ambos de esencial importancia para hacer realidad el derecho al trabajo, la libre elección de profesión u oficio y la promoción a través del trabajo. En efecto, la cualificación profesional que proporciona esta formación sirve tanto a los fines de la elevación del nivel y calidad de vida de las personas como a los de la cohesión social y económica y del fomento del empleo. En el actual panorama

²¹ A partir de la LOGSE se introdujo la idea de realizar prácticas obligatorias en empresas para todos los ciclos formativos convirtiendo a la formación profesional en una posible vía de acceso al mercado laboral.

de globalización de los mercados y de continuo avance de la sociedad de la información, las estrategias coordinadas para el empleo que postula la Unión Europea se orientan con especial énfasis hacia la obtención de una población activa cualificada y apta para la movilidad y libre circulación, cuya importancia se resalta expresamente en el Tratado de la Unión Europea. En este contexto, es necesaria la renovación permanente de las instituciones y, consiguientemente, del marco normativo de la formación profesional, de tal modo que se garantice en todo momento la deseable correspondencia entre las cualificaciones profesionales y las necesidades del mercado de trabajo”

El gobierno surgido como consecuencia de las elecciones de 2004, inició un proceso de reflexión que culminó con el replanteamiento de la LOCE dando lugar a la vigente Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) que hace una apuesta importante por la Formación profesional según la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP, 2002).

La LOCFP es, en esencia, la que regula el sistema de formación profesional español otorgando a las competencias un papel central en la configuración de las titulaciones profesionales y en los diseños curriculares correspondientes entendiendo las competencias como:

“El conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (art. 3.7)

En la citada Ley se instituye el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional²² como “un conjunto de dispositivos, normas y procedimientos, que permiten la identificación, adquisición, reconocimiento y evaluación de la competencia que poseen las personas” (Ogallar, 2007).

En su preámbulo la Ley define la formación profesional como el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica, y que incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que facilitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

En este caso, la mención explícita a las competencias profesionales hace pensar que son consideradas como herramientas que den solución al panorama existente en la sociedad actual.

²² Más adelante se creó el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, adscrito al Ministerio de Educación y con dependencia orgánica de la Dirección General de Formación Profesional y dependencia funcional del Consejo General de Formación Profesional, como órgano de apoyo de éste para alcanzar los objetivos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Son competencias del INCUAL, entre otras, el desarrollo, elaboración y mantenimiento actualizado del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y la elaboración de los instrumentos de apoyo necesarios para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y vías no formales de formación. En la actualidad, el INCUAL ha avanzado un paso más mediante la definición de los módulos formativos para cada unidad de competencias que forman una cualificación. Los módulos están definidos por capacidades y criterios de evaluación de estas capacidades, lo que facilita el trabajo al Ministerio de Educación, Política Social y Deporte en el momento de actualizar los títulos de formación profesional en términos de competencias.

En el apartado referido a los objetivos se vislumbra, nuevamente, el interés en dar respuesta a las exigencias sociales y de mercado y que condicionan, como no, las Leyes educativas que se promulgan a lo largo del tiempo. Los objetivos hacen referencia a:

- Ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas.
- La oferta de formación sostenida con fondos públicos favorecerá la formación a lo largo de toda la vida, acomodándose a las distintas expectativas y situaciones personales y profesionales.
- A dicha finalidad se orientarán las acciones formativas programadas y desarrolladas en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, en coordinación con las políticas activas de empleo y de fomento de la libre circulación de los trabajadores.

Recientemente, la LOCFP se ha desarrollado, a posteriori, en dos reales decretos:

- Real Decreto de 1538/2006 de 15 de diciembre sobre la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, dependiente, al entonces Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Real Decreto 395/2007 de 23 de marzo por el cual se regula el subsistema de formación profesional para la ocupación, dependiente de Ministerio de Trabajo e Inmigración

Curiosamente y, pese a la marcada opción profesionalizadora que ofrece la formación profesional para acceder al mundo del trabajo, en España, todavía, a diferencia de otros países de la OCDE, los jóvenes escogen más el bachillerato que los ciclos formativos²³. Como se puede ver en la tabla 1, el 45% de los jóvenes se declinan por el bachillerato frente al 38% para los ciclos formativos. En el conjunto de los países miembros de la OCDE esta proporción es del 47% frente al 44% y en la UE, del 43% frente al 52%, respectivamente.

²³ Esta información viene reflejada en el informe global comparativo (Education at a glance) del estado de los sistemas educativos de los países miembros, concretado en una serie de indicadores. Este Informe forma parte del Proyecto de Indicadores de la Educación de la OCDE (Proyecto INES). El Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación ostenta la coordinación nacional de este proyecto en España.

Tabla 1. Porcentaje de graduados en segunda etapa de Educación Secundaria

	Programas Generales	Programas profesionales
ESPAÑA	45	38
OCDE	47	44
UE-19	43	52
FRANCIA	51	62
GRECIA	64	28
ITALIA	34	64
PORTUGAL	42	20
ALEMANIA	42	56
P. BAJOS	36	69
FINLANDIA	49	88
NORUEGA	61	41
SUECIA	33	43
BRASIL	63	9
MÉXICO	41	3
IRLANDA	74	55
REINO UNIDO	No disponible	No disponible
JAPÓN	72	23

Fuente: OCDE Education at a glance 2010

Homs (2008), señala que la razón hay que buscarla en las dificultades de consolidación en los períodos correspondientes de una formación profesional de calidad y moderna. En este sentido, De Asís (2003) señala que en España no es hasta comienzos del siglo XXI cuando empieza a asentarse una formación profesional inicial integrada en el sistema educativo y construida sobre conceptos modernos, que está valorada en el mercado de trabajo, como se verá más adelante, y que es percibida como una salida válida por los mismos jóvenes, sobre todo en los ciclos superiores.

En resumen, la visión general tras la consideración de las competencias en la formación profesional en los respectivos países, es que responde a la necesidad de cambiar un sistema para “hacer las cosas cada vez mejor, pues fomenta el desarrollo integral del ser humano, busca dar respuesta a las nuevas formas de organización del trabajo e integra dichas competencias en los programas de formación profesional; promueve una mayor autonomía de los alumnos y convierte a los profesores en tutores” (Mulder, 2007).

En la actualidad, estos sistemas surgidos en la década de los ochenta, están viviendo un proceso de cambio debido a la expansión de las tecnologías de la información, especialmente, la informática y, por consiguiente, replanteando la inclusión de las competencias en los mismos. Recuérdese que, al abordar el concepto de competencia, se hacía alusión a su carácter dinámico. De acuerdo a esta afirmación, está sujeta a las continuas transformaciones que la sociedad en su conjunto demanda y, por tanto, pueden ser reformuladas al estar integradas en los sistemas de formación actuales.

Al mismo tiempo, el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida es uno de los mensajes más repetidos en las últimas décadas con el fin de concienciar a la población de la necesidad de actualizar constantemente sus competencias y sus conocimientos.

2.2.2 La implantación de las competencias en la educación básica

2.2.2.1 Referentes institucionales: UNESCO y OCDE

El enfoque por competencias en educación tiene una historia, relativamente corta, y surge a partir de los cambios vistos que guardan relación con un nuevo escenario social, económico, político y cultural. Este nuevo contexto considera que lo básico en los procesos productivos y sociales es el conocimiento, la innovación y la creatividad lo cual exige un replanteamiento de los fines de la educación y la adopción de medidas oportunas para la consecución de dichos fines. Es decir, existe la necesidad de incorporar nuevos contenidos en el currículum de la educación y para ello los poderes públicos deben comprometerse para reestructurar el sistema educativo y adaptarlo a los cambios acontecidos.

Por lo tanto, se piensa en competencias como instrumentos que permiten una formación de la persona para que aprenda a vivir y hacer frente a una situación compleja y cambiante, construyendo respuestas adecuadas y que, previamente, no han sido memorizadas

De ahí que, el concepto haya evolucionado en origen situándose más allá de una óptica meramente profesional hacia una visión más integral (Bisquerra, 2007). Según autores como Alberici y Serreri (2005):

“(…) el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto enseguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar y aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido ”

Evidentemente, este replanteamiento no lleva al olvido de los principios básicos de la educación definidos por la Declaración de Derechos Humanos de 1948 y la Constitución Española donde se dice expresamente:

“La educación debe tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y al refuerzo del respeto de los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales. Debe favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos sociales o religiosos, y la difusión de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Artículo 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y libertades fundamentales” (Artículo 27.2 de la Constitución Española de 1978)

Más bien al contrario, hay que ampliar estos fines para la formación de los sujetos ante los retos y desafíos de una sociedad cambiante. Por lo tanto, las instituciones y las políticas deben alinearse para crear sistemas educativos de alto rendimiento y centrados en el estudiante (learner driven) (Marina, 2010) para que éste sea capaz de incorporarse a la vida adulta y al mercado laboral, de manera satisfactoria.

Tanto es así que, recientemente, el Banco Mundial hacía hincapié en esta idea a través de su informe Life-Long Learning in the Knowledge Economy de la Global Conference on Life-Long Learning (Banco Mundial, 2003), asegurando que el crecimiento está cada vez en mayor medida dirigido por la formación y el conocimiento de los sujetos. La economía del conocimiento supone un desafío para los sistemas educativos en todo el mundo, ya que los mercados de trabajo demandan habilidades tradicionales y nuevas competencias.

Al mismo tiempo, se encuentran informes como el International Association for Educational Achievement (IEA)²⁴ en EEUU, y el Proyecto PISA²⁵ (Programmen for International Student Assessment) de la OCDE, que apoyan esta nueva forma de concebir la educación lo que hace, más que evidente, un cambio en los propósitos educativos actuales.

Estas exigencias se ven reforzadas como consecuencia de un trasvase de funciones al sistema educativo o lo que Coll (2003) denomina “desresponsabilización social y comunitaria”, que ha llevado a transferir a la educación escolar, la responsabilidad de unos aprendizajes que, hasta épocas recientes, era asumida por otras instancias educativas como la familia.

Entre las instituciones que más han estudiado y analizado el establecimiento de un enfoque por competencias en el sistema educativo, destacan la UNESCO y la OCDE. Si bien la forma de concebir este trabajo varía en cada una de ellas, ambas tienen un trasfondo común: Buscar un denominador común en las competencias que los ciudadanos de un país deben tener y, utilizar estas competencias como indicadores para la evaluación comparativa entre los sistemas educativos de distintos países de manera que se pueda estudiar su evolución y corregir posibles deficiencias.

Entre los diferentes informes presentados por los citados organismos, se van a destacar los de mayor influencia y que han dado lugar a ese replanteamiento educativo y a la modificación de los sistemas educativos actuales.

Retrocediendo en el tiempo, uno de los primeros ejemplos fue el Informe “Aprender a ser” en 1973 promovido por la UNESCO en el que se subraya la necesidad de abordar los requerimientos de una nueva sociedad fruto de un cambio social acelerado. La Comisión, presidida por Edgar Faure, puso mucha atención a la relación entre la educación y la sociedad, siendo la educación un reflejo de la sociedad así como un factor de cambio social.

Poco después y con un enfoque parecido, el CLUB DE ROMA²⁶ emite un informe bajo el título “Aprender, horizonte sin límites” elaborado por un equipo encabezado por Boltkin. En él

²⁴ El IEA (International Association for Educational Achievement) es una sociedad científica internacional sin fines de lucro autorizada en Bélgica que tiene como propósito la investigación pedagógica mundial.

²⁵ El proyecto PISA fue iniciado por la OCDE en 1997 con el propósito de monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad.

²⁶ El Club de Roma es una asociación sin ánimo de lucro que reúne a expertos de diversas áreas de trabajo a nivel mundial con el propósito de contribuir a mejorar la sociedad mediante la identificación y el debate activo acerca de problemas de índole global y con el convencimiento de que cada individuo puede contribuir a esta mejora.

vaticinaba que la humanidad comenzaba a adentrarse en un período de alternativas extremas provocadas por los acelerados cambios que se estaban produciendo en el planeta, derivados, muchos de ellos de la revolución tecnológica, de los desequilibrios económicos, de la degradación medioambiental o del desarraigo de grandes colectivos (Domínguez, 2002). Sin duda era un anticipo de lo que pasaría a lo largo de los años y que ha ido sucediendo.

Una década más tarde la Conferencia Mundial de 1990 sobre "Educación para Todos" de la UNESCO, celebrada en Jomtien puntualiza que, las necesidades básicas de aprendizaje para poder ser cubiertas deben ofrecer; "unos contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan: Sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo".

En 1996, Jacques Delors elaboró el informe "La educación encierra un tesoro" en el que se trazan los rasgos de un sistema educativo capaz de hacer frente a los retos del porvenir. Este Informe supuso la reelaboración teórica de las ideas de la Conferencia de Jomtien haciendo un interesante análisis en vistas a la educación del siglo XXI y se ha convertido en el referente obligado al momento de definir el futuro educacional tal:

"El siglo XXI que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y el almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planeará a la educación una doble exigencia que a simple vista, puede parecer casi contradictoria: La educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individual y colectivo. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él"

En este Informe "la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común. La educación tiene la misión de permitir a todos, sin excepción, hacer fructificar sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse por sí mismo y realizar su propio proyecto personal". En este sentido y en base a la formulación de una educación permanente para toda la vida se establecen cuatro pilares básicos:

- **Aprender a vivir juntos:** Desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- **Aprender a ser:** Para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: Memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

- **Aprender a conocer:** Combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias, lo que supone además: Aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- **Aprender a hacer:** A fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes bien espontáneamente, a causa del contexto social o nacional, bien fundamentalmente, gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

Estos pilares básicos de la educación a los que hace alusión Delors se encuentran relacionados con el modelo de competencia propuesto por Bunk (ver apartado 2.1.3) donde los conocimientos, destrezas y actitudes para resolver problemas de forma autónoma y flexible y la capacidad para solucionar problemas, constituyen la base en el discurso por competencias (Ver Cuadro 6).

Cuadro 6. Elementos conceptuales del enfoque de formación por competencias:

PILARES DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI (Delors, 1996)		COMPETENCIAS DE ACCIÓN PROFESIONAL (Bunk, 1994)	
APRENDER A CONOCER	Combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos.	COMPETENCIA TÉCNICA	Dominio experto de las tareas y contenidos, así como los conocimientos y destrezas.
APRENDER A HACER	Capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales.	COMPETENCIAS METODOLÓGICA	Reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias.
APRENDER A SER	Desarrollo de la autonomía, responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades.	COMPETENCIAS SOCIAL	Colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.
APRENDER A CONVIVIR	Dirigido a la comprensión, interdependencia y resolución de conflictos.	COMPETENCIA PARTICIPATIVA	Capacidad de organizar y decidir, así como aceptar responsabilidades.

Fuente: Adaptado de Hernández Pina y Cols, 2008

Por su parte, la propuesta de Edgar Morín en 1999 para contribuir a reflexionar sobre cómo educar para un futuro sostenible vuelve a replantear de nuevo el sentido de la educación. En su publicación, “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, realizada por encargo de la UNESCO, propone los propósitos fundamentales de la educación en general para la vida compleja de los contextos contemporáneos (Gimeno, 2009):

- I. Enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. La búsqueda de la verdad con flexibilidad, crítica y corrección de errores.
- II. Una educación que garantice el conocimiento pertinente, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja, propiciando una “inteligencia general” apta para comprender el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja de los elementos. Esta inteligencia general se construye a partir de los conocimientos existentes y de la crítica a los mismos.
- III. Enseñar la condición humana para que todos se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano.
- IV. Enseñar la identidad terrenal. Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: El desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre.
- V. Enfrentar las incertidumbres. La educación debe hacer suyo el principio de incertidumbre, tan válido para la evolución social.
- VI. Enseñar la comprensión, tanto la interpersonal e intergrupala como a escala planetaria, mediante la apertura empática hacia los demás y la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten a la dignidad humana.
- VII. La ética del género humano válida para todos.

En este sentido la UNESCO, en el citado Informe presentado en 1999, define la competencia como el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea por lo que, la propuesta de Morín, encaja para la formulación y adquisición de competencias en el contexto escolar.

Finalmente, los participantes del Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar (UNESCO, 2000), se reafirman en las ideas ya señaladas e hicieron suya una visión global de la educación, arraigada en los derechos humanos y que reitera la importancia que reviste el aprendizaje en todas las etapas de la vida:

“Toda persona, niño, adolescente o adulto, tiene el derecho humano de beneficiarse de una formulación concebida para responder a sus necesidades educativas fundamentales, en el sentido más amplio y más completo del término, una formulación que incluya aprender para saber, para hacer, para vivir juntos y para ser”

De aquí que se fueran perfilando las notas distintivas que se pretendían conseguir a posteriori en la consecución de las competencias básicas que todo alumno debería llegar a poseer.

Por su parte la OCDE inició en 1993 el programa PISA, reseñado anteriormente, para evaluar si al final de la escolarización obligatoria se habían adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para la participación en la sociedad.

De aquí derivó el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Key Competences) auspiciado por la OCDE y materializado por la Oficina Federal de Estadística de Suiza y el National Center for Education Statistics de EEUU y Canadá. De este modo, la OCDE ha colaborado con un amplio rango de académicos, expertos e instituciones para identificar un conjunto de competencias clave para (DeSeCo, 2003):

- Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos.

- Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos.
- Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

Considerado como un referente acerca de la conceptualización sobre las competencias, el proyecto brinda un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que mide el nivel de competencias de jóvenes y adultos.

DeSeCo aboga por un modelo holístico de competencia (Rychen y Salganik, 2006), que integra y relaciona demandas, los prerrequisitos cognitivos y no cognitivos y el contexto, en un complejo sistema de acción. De este modo identifica un conjunto de competencias clave (Key Competences) como importantes para muchas áreas de la vida, que contribuyen a una vida satisfactoria y al buen funcionamiento de la sociedad.

Como aspectos característicos de las competencias clave (también denominados fundamentales) Pérez (2007) realiza una síntesis de los mismos y al respecto señala tres rasgos diferenciales que se presentan de la siguiente forma:

- Las competencias constituyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica, no de forma mecánica, sino reflexiva (Recuérdese el término de profesional reflexivo propuesto por Shön, 1992).
- Es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos.
- Tiene un carácter integrador abarcando conocimientos, procedimientos, emociones, valores y actitudes, que evolucionan a lo largo de la vida.

La revisión bibliográfica realizada permite afirmar que, pese a las peculiaridades en cada sistema educativo, el proyecto DeSeCo se ha convertido, sin duda, en uno de los mejores análisis y propuestas de las competencias dando detalladamente una justificación del por qué hablar de competencias y donde introduce la idea de demanda y actuación en un mundo complejo y diverso.

Tomando como referencia la versión definitiva del proyecto DeSeCo, publicada en 2003, las competencias quedan clasificadas en tres categorías (Ver Cuadro 7) las cuales coinciden, en buena parte, con una línea de reflexión iniciada en el Informe Delors (UNESCO, 1996) en el que se consideraron cuatro pilares básicos para la educación del siglo XXI:

Cuadro 7. Clasificación de competencias según el proyecto DeSeCo:

Competencia clave: USAR HERRAMIENTAS DE MANERA INTERACTIVA

Aprendizaje genérico Delors: *Aprender a Conocer/Aprender a hacer*

• **¿POR QUÉ?**

- Necesidad de mantenerse al día con la tecnología.
- Necesidad de adaptar herramientas para sus propios propósitos.
- Necesidad de conducir un diálogo activo con el mundo.

• **¿QUÉ COMPETENCIAS?**

- Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos.
- Uso interactivo del conocimientos y la información.
- Uso interactivo de la tecnología.

Competencia clave: INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS

Aprendizaje genérico Delors: *Aprender a Vivir juntos*

• **¿ POR QUÉ?**

- Necesidad de tratar con una diversidad de sociedades
- Importancia de la empatía
- Importancia del capital social

• **¿QUÉ COMPETENCIAS?**

- Relacionarse bien con otros
- Cooperar y trabajar en equipo
- Manejar y resolver conflictos

Competencia clave: ACTUAR DE FORMA AUTÓNOMA

Aprendizaje genérico Delors: *Aprender a Ser*

• **¿ POR QUÉ?**

- Necesidad de descubrir su propia identidad y fijar metas en un mundo complejo.
- Necesidad de ejercer derechos y tomar responsabilidades
- Necesidad de comprender el ambiente que nos rodea y su funcionamiento

• **¿QUÉ COMPETENCIAS?**

- Actuar dentro del contexto del gran panorama
- Formar y conducir planes de vida y proyectos personales
- Defender y asegurar derechos e intereses

Fuente: Adaptado de Rychen y Salganik (2003)

2.2.2.2 El marco de referencia Europeo para el establecimiento de un enfoque basado en competencias.

A partir del proyecto DeSeCo, la mayoría de los países de la OCDE, entre ellos la Unión Europea, han comenzado a reformular el currículum escolar en torno al concepto competencia bajo la influencia de su utilización en el mundo laboral (Garragori, 2007).

Aunque la implantación del lenguaje sobre competencias en Europa coincide en muchos aspectos con el proyecto de la OCDE, existen variaciones de base que Gimeno (2009) resume en dos:

- La competencia en el currículum europeo está formulada para pensar y desarrollar un proceso de convergencia entre los países de la UE²⁷.
- La competencia se pone al servicio de la educación para poder poner la educación al servicio de las economías más potentes (EEUU y Japón).

Pese a un interés notorio por parte de los países miembros, hasta la Recomendación conjunta del Parlamento Europeo y del Consejo (2006) no se da un impulso definitivo para la explicitación de las competencias básicas en el currículum, lo que pone de manifiesto la debilidad de la UE ante los cambios que iban sucediendo en la sociedad en años anteriores.

Esta situación se percibía en el Consejo Europeo de Lisboa (marzo 2000) donde se planteaba para la próxima década “establecer un objetivo estratégico claro y acordar un programa ambicioso de creación de infraestructuras del conocimiento, de aumento de la innovación y de la reforma económica y de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos” (Estrategia de Lisboa, 2010) debido al enorme cambio, fruto de la mundialización y de los imperativos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento. Nunca antes el Consejo Europeo había reconocido de esa manera el papel que desempeñan los sistemas educativos y de formación dentro de la estrategia económica y social y el futuro de la Unión.

En este Consejo se acordó que la Unión Europea debía, antes del 2010, “llegar a convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”.

Estas conclusiones se fueron reafirmando periódicamente. Así, los Consejos Europeos de Estocolmo en 2001 y de Barcelona en 2002, adoptaron los futuros objetivos específicos de los sistemas de educación y formación europeos, y un programa de trabajo: “Educación y formación 2010”. Entre los objetivos se incluyen el desarrollo de capacidades para la sociedad del conocimiento y otros más específicos encaminados a promover el aprendizaje de idiomas, desarrollar el espíritu de empresa y potenciar la dimensión europea en la educación general.

²⁷ En el documento elaborado por la Red Europea de Información en Educación (Erydice 2002), se revisan los currículos de los Estados miembros de la Unión Europea referidos a la educación básica. En las conclusiones del estudio se afirmaba que todos los países incluían referencias implícitas o explícitas al desarrollo de competencias. Este documento se elaboró con el propósito de buscar un enfoque de ámbito europeo común para identificar las competencias que todos los ciudadanos deben conseguir y, establecer, en aquellos países que hubieran establecido un enfoque competencial, cómo se definen, cómo son desarrollados y cómo se evalúan.

En él se habla de determinar y asegurar las competencias básicas necesarias en la sociedad del conocimiento;

“Todos los sistemas educativos deberían asegurarse de que antes de que concluya 2010 sus alumnos disponen al final de la enseñanza secundaria de los conocimientos y las competencias necesarias que los preparen a su futuro papel de ciudadanos europeos. Ello exige, fundamentalmente, el fortalecimiento de la enseñanza de lenguas a todos los niveles y de la dimensión europea en la formación de los docentes y en los currículos de la enseñanza primaria y secundaria”

“...los ciudadanos deberán actualizar sus competencias y sus cualificaciones cada vez con más frecuencia. Al mismo tiempo, la sociedad del conocimiento genera nuevas necesidades en términos de cohesión social, ciudadanía activa y realización personal, a los que únicamente pueden responder la educación y la formación”

La Comunicación de la Comisión Europea titulada “Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente” y la posterior Resolución del Consejo Europeo de 27 de Junio de 2002 sobre la educación permanente, determinaron el carácter prioritario de proporcionar “las nuevas competencias básicas” e insistieron en que el aprendizaje permanente debe comenzar en la edad preescolar y seguir más allá de la edad de jubilación.

En 2002, el Consejo de Educación y la Comisión Europea adoptan un trabajo basado en seis puntos de referencia²⁸ en el que se marca, claramente, la necesidad de establecer un marco común de competencias básicas en la Unión Europea para la consecución de los objetivos marcados en la Estrategia de Lisboa. Los puntos de Referencia son:

- Inversión en educación y formación
- Abandono escolar prematuro
- Titulados en matemáticas, ciencias y tecnología
- Población que ha terminado la enseñanza secundaria superior
- Competencias clave
- Educación permanente

En 2004, el Grupo de Trabajo de la Comisión Europea dedicado a las competencias clave las define como “un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo, debiendo ser desarrolladas para el final de la enseñanza obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2004). De este modo, las competencias clave se convierten en un instrumento crucial para tres aspectos de la vida:

- A. Realización y desarrollo a lo largo de la vida (capital cultural) : Las competencias clave deben permitir a las personas perseguir objetivos personales en la vida, llevados por sus aspiraciones y el deseo de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- B. Inclusión y ejercicio de la ciudadanía activa (capital social): Participación como ciudadanos activos en la sociedad, sin riesgo de verse excluidos.

²⁸ La Comisión utiliza el término “punto de referencia” para designar objetivos concretos en relación con los cuales es posible medir los progresos.

- C. Aptitud para el empleo (capital humano): Capacidad de todas las personas para obtener un puesto de trabajo decente en el mercado laboral.

El Informe del referido Grupo de Trabajo ha moldeado el Marco de Referencia Europeo de competencias clave. En base a los trabajos presentados por el Grupo, el Parlamento y el Consejo Europeos presentaron una Propuesta de Recomendación sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente de donde derivó, de un modo más formal, la Recomendación del Parlamento y del Consejo Europeos en 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente que determinaría, más tarde, la implantación del enfoque por competencias en los diferentes sistemas educativos europeos adaptándose a la sociedad del momento²⁹.

En esta Recomendación la competencia se define como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje, como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida”.

Se definen ocho competencias clave, así como los conocimientos, procedimientos y actitudes implicados en las mismas (En este apartado sólo se hará alusión a la definición de cada una de estas competencias):

²⁹ El estudio de Maastrich de 2004 puso de manifiesto un considerable desfase entre los niveles de formación exigidos para los nuevos puestos de trabajo y los alcanzados por la mano de obra en Europa, ya que más de la tercera parte de la mano de obra europea (ochenta millones de personas) está poco cualificada, mientras que las estimaciones indican que, de aquí a 2010, casi el 50 % de los nuevos puestos de trabajo exigirá cualificaciones de nivel superior, algo menos del 40 %, enseñanza secundaria superior y tan sólo el 15 %, aproximadamente, será adecuado para trabajadores que dispongan de escolarización básica (Comunicado de Maastricht sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional, 2004)

COMUNICACIÓN EN LA LENGUA MATERNA

La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral y como escrita (Escuchar, hablar, leer y escribir) y para interactuar lingüísticamente de una forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales (Educación y formación, trabajo, hogar y ocio).

COMUNICACIÓN EN UNA LENGUA EXTRANJERA

Comparte, de forma general, las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna. Está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita (Escuchar, hablar, leer y escribir) en una amplia gama de contextos sociales (Vida personal y profesional, ocio, educación y formación), de acuerdo con los deseos o necesidades de cada uno. También exige destrezas como la mediación y la comprensión intercultural, propiciando nexos de unión entre referentes y otras instancias culturales propias de la comunidad escolar y ámbito familiar.

COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIAS Y TECNOLOGÍA

- A. La competencia matemática es la habilidad para resolver diversos problemas en situaciones cotidianas, empleando el cálculo mental y escrito. Se enfatiza más el proceso que el resultado y la actividad que el conocimiento, utilizando modos matemáticos de pensamiento (Pensamiento lógico y espacial) y representación (Fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas).
- B. La competencia científica alude a la capacidad y disposición de utilizar el conjunto de los conocimientos y metodología para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas. Por competencia en tecnología se entiende la aplicación de dichos conocimientos y metodología con el objetivo de modificar el entorno natural en respuesta a deseos o necesidades humanas.

COMPETENCIA DIGITAL

La competencia digital implica el uso confiado y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Esta competencia está relacionada con el pensamiento lógico y crítico, con destrezas para el manejo de información de alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas. En su nivel más básico comprende el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, para comunicar y participar en foros a través de Internet.

APRENDER A APRENDER

“Aprender a aprender” comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, individualmente y en grupos. Incluye la habilidad de gestionar el tiempo de manera efectiva, de resolver problemas, de adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y de ser capaz de aplicar nuevos conocimientos en una variedad de contextos. Esto conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito.

COMPETENCIAS INTERPERSONALES, INTERCULTURALES Y SOCIALES Y COMPETENCIA CÍVICA

Comprenden todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas y, en su caso, para resolver conflictos. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva y se emplean tanto en el ámbito público como en el privado. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.

ESPÍRITU EMPRENDEDOR

Por espíritu emprendedor o de iniciativas se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. El espíritu emprendedor implica ser responsable de las acciones propias, el desarrollo de una visión estratégica, marcar y cumplir objetivos y estar motivado para tener éxito. En esta competencia se apoyan todas las personas en la vida cotidiana y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que se precisan para establecer una actividad social o comercial.

EXPRESIÓN CULTURAL

Apreciación de la importancia de la expresión de ideas de forma creativa, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas.

Fuente: Recomendación del Parlamento y del Consejo Europeos de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, 30/12/2006.

Recomienda a los Estados miembros:

“Desarrollar la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente y utilizar las «competencias clave para el aprendizaje permanente en un marco de referencia europeo», denominadas en lo sucesivo como el «marco de referencia», como instrumento válido para garantizar que:

1. Se vele por que la educación y la formación inicial pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y sienten las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral.
2. Se vele por que se tomen las medidas adecuadas con respecto a aquellos jóvenes que, debido a su situación de desventaja en materia de educación, como consecuencia de circunstancias personales, sociales, culturales o económicas, precisen un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo.
3. Los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas y se atienda, en particular, aquellos grupos que se consideren prioritarios en el contexto

nacional, regional o local, como es el caso de las personas que necesitan actualizar sus competencias.

4. Se establezcan las infraestructuras adecuadas para la educación y formación continuas de los adultos, incluidos profesores y formadores, procedimientos de validación y evaluación, y las medidas destinadas a garantizar la igualdad de acceso tanto al aprendizaje permanente como al mercado de trabajo, así como dispositivos de apoyo para los alumnos, que reconozcan la diversidad de las necesidades y las competencias de los adultos.

5. La coherencia de la oferta de educación y formación para adultos, destinada a ciudadanos particulares, se logre estrechando los vínculos con la política de empleo, la política social, la política cultural, la política de innovación y con otras políticas que afecten a los jóvenes, así como mediante la colaboración con los interlocutores sociales y otras partes interesadas”.

En la evaluación de progreso de los indicadores y puntos de referencia del programa 2010 llevada a cabo en 2007, la Comisión presenta un Comunicado donde se establece un marco coherente de indicadores y puntos de referencias para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación. De cara al futuro, la Comisión propone que los indicadores y puntos de referencia se estructuren en torno a ocho ámbitos clave observados dentro de la Estrategia de Lisboa. Estos ámbitos son los siguientes:

- Mejorar la equidad en la educación y la formación.
- Fomentar la eficacia de la educación y la formación.
- Convertir en realidad la formación permanente.
- Competencias clave para los jóvenes.
- Modernizar la enseñanza escolar.
- Modernizar la educación y formación profesionales.
- Modernizar la enseñanza superior.
- Empleabilidad.

Fuente: Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas, 2007

Como se puede apreciar, el estudio de las competencias así como su implantación en los sistemas educativos, ha sido una de las preocupaciones de la OCDE y la Unión Europea en los últimos años. Pese a un marcado propósito común en base a dar respuesta a los nuevos retos de una sociedad que cambia con rapidez y muestra múltiples interconexiones, la propuesta de la OCDE y la de la UE difieren y poseen características específicas.

Al respecto, Gimeno (2009) realiza un trabajo comparativo entre ambos modelos y establece las concurrencias y peculiaridades de ambas propuestas que quedan reflejadas en el cuadro 8:

Cuadro 8. Concurrencias y peculiaridades de las estrategias de la OCDE y de la UE en el desarrollo de competencias

ASPECTOS A COMPARAR	PROGRAMA OCDE	PROGRAMA UE
Ámbito geográfico.	Propuesta dirigida a los países miembros de la organización, en primer lugar.	Países de la UE.
Función.	Diagnóstico externo del sistema escolar permitiendo la comparación entre países y de cada uno consigo mismo en el tiempo.	Actuar de criterio orientador del currículum en general y el logro de unos mínimos comunes para todos los países homologando sus sistemas. Ofrecer criterios de evaluación internos.
Forma o apariencia	Indicadores	Directrices curriculares
Amplitud de objetivos contemplados.	Lo importante para el desarrollo económico, para el desarrollo y bienestar de los individuos y la integración social.	Más ceñido al diseño y desarrollo de los currículos.
Finalidad.	Comparar sistemas educativos y encontrar concomitancias con determinadas variables.	Encontrar las bases de un currículo común europeo al margen de contenidos más locales.
Efectos en las prácticas.	No tiene implicaciones directas.	Incide en las formas oficiales de ordenar y prescribir las regulaciones del currículo, pero no es probable que incida en un cambio en las prácticas actuando desde arriba. Puede homogeneizar y estandarizar las diferencias.
Justificación filosófica.	Dar cuenta de los resultados a nivel general. Eficientismo económico con la pretensión de un ajuste al mercado laboral.	Una posición muy semejante a la tomada por la OCDE.
Fundamentación epistemológica.	Positivista en su primer planteamiento.	Positivista con alguna tolerancia.
Especificación de competencias.	Informe final: Competencias básicas agrupadas en tres categorías: a) Interactuar en el seno de grupos socialmente heterogéneos. b) Actuar autónomamente. c) Utilizar los recursos o instrumentos interactivamente.	1. Comunicación en lengua materna. 2. Comunicación en lenguas extranjeras. 3. Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología. 4. Competencia digital. 5. Aprender a aprender. 6. Competencias sociales y cívicas. 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. 8. Conciencia y expresión culturales

2.2.2.3 La concreción de las competencias básicas en el curriculum español: Adaptación de la Recomendación de la Comisión y el Parlamento Europeo.

En España, el concepto de competencia básica aparece por primera vez reflejado dentro de la definición del currículo a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE,2006) ³⁰siguiendo la Recomendación del Parlamento y del Consejo Europeos de 18 de diciembre de 2006. Así se resalta en la Exposición de motivos de la citada Ley:

“...especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes”

Del mismo modo, en los artículos 6.1 y 6.2, respectivamente, se incluye el concepto en relación a las enseñanzas obligatorias:

“A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”

“Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas...”

Las competencias básicas son aquellas que permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos y, que deben haberse desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Estas competencias deben facilitar el máximo grado de desarrollo de las capacidades potenciales de cada persona y a la posibilidad de generar aprendizaje a lo largo de la vida.

Las ocho competencias que el Ministerio de Educación selecciona para incluirlas en toda programación curricular quedan resumidas en el siguiente cuadro:

³⁰ La Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional (2002) otorga a las competencias, como les es propio, un papel central en la configuración de diferentes titulaciones así como en los diseños curriculares correspondientes considerando las competencias como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (art. 7.3). Pero, la competencia aquí difiere de la competencia básica formulada en la LOE, al entenderse como la adquisición de una determinada cualificación profesional.

En cambio, la competencia en la LOE alude a la capacidad para poner en marcha de forma integrada y global todas aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permitan resolver situaciones de diversa índole (Marchena, 2008).

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

(Recomendación UE: Comunicación en lengua materna y comunicación en lenguas extranjeras)

Se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

COMPETENCIA MATEMÁTICA

(Recomendación UE: Competencia matemática y competencia básicas en Ciencias y Tecnología)

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

(Recomendación UE: Competencia matemática y competencia básicas en Ciencias y Tecnología)

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de seres vivos.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL

(Recomendación UE: Competencia digital)

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento.

COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANÍA

(Recomendación UE: Competencias sociales y cívicas)

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.

COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

(Recomendación UE: Conciencia y expresión culturales)

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

(Recomendación UE: Aprender a aprender)

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

(Recomendación UE: Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa)

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Fuente: Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 8/12/06); y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 5/01/07).

En líneas generales, las Comunidades Autónomas han seguido la propuesta del Ministerio de Educación, describiendo o especificando alguna área o materia pero no han entrado en una reorganización curricular o en la elaboración de competencias diferentes a las propuestas.

2.2.3 El movimiento de las competencias en el Espacio Europeo de la Educación Superior.

2.2.3.1 La Declaración de Bolonia como piedra angular para hablar de competencias en la Universidad.

El discurso sobre competencias en la Universidad tiene su referente en la Declaración de Bolonia, con el precedente de la Declaración sellada en la Sorbona en 1998³¹, convertida en el marco de lo que se denomina Espacio Europeo de la Educación Superior y que, como no, guarda relación con el alcance de los retos trazados en el Consejo Europeo de Lisboa para el año 2010 (tomado de Gimeno,2008):

“la inversión en capital humano y el fomento de un Estado de bienestar activo y dinámico serán esenciales tanto para que Europa ocupe un lugar en la economía basada en el conocimiento como para garantizar que el surgimiento de esta nueva economía no incremente los problemas sociales existentes de desempleo, exclusión social y pobreza” (Agenda de Lisboa,2000, pág.24)

³¹ Esta afirmación se concreta en el mismo documento de la Declaración de Bolonia señalando lo siguiente: “al tiempo que reafirmamos nuestra adhesión a los principios generales de la Declaración de la Sorbona, debemos dejar bien claro nuestro compromiso a favor de la coordinación de políticas a fin de poder alcanzar a corto plazo, y en cualquier momento antes de que finalice la primer década del nuevo milenio los objetivos [...], de especial interés de cara a la creación del espacio europeo de la enseñanza superior y a la promoción de este sistema en todo el mundo.

Desde ese momento, la universidad se encuentra en un proceso intenso³² sobre la estructura de sus estudios y sus enfoques formativos así como en un proceso de integración europea que se procura que se extiendan al ámbito económico, político, social, cultural y científico.

En este sentido, incumbe a las universidades un papel protagonista “para dar forma a la sociedad europea del conocimiento a través de su compromiso de amplia participación y educación permanente, así como mediante su promoción de la calidad y la excelencia en las actividades de docencia, aprendizaje, investigación e innovación” (Declaración de Glasgow, “Universidades fuertes para una Europa fuerte”, 2005) (Tomado de Gimeno, 2008)

En este espacio, la competencia está ligada a la elección de una forma de homologar las titulaciones que expiden las universidades en base a la especificación del perfil que deben tener los titulados y que está ligado a las exigencias sociales y de mercado actuales. Resulta interesante ver cómo parte de los principios sobre los que gira el Espacio Europeo de Educación Superior se orientan a la práctica profesional como contacto con el mundo laboral considerando no sólo el conocimiento sino también las destrezas, la creatividad, la innovación o el aprendizaje activo de los alumnos, entre otros aspectos.

Al respecto, Perrenoud (2008) sugiere que el esfuerzo en el proceso creado por la Declaración de Bolonia pretende favorecer la contratación de poseedores de diplomas universitarios desde la licenciatura, lo cual reabre el debate sobre las relaciones entre la cultura universitaria y el mundo del trabajo. En su relación con el mercado de trabajo, tienen un potencial para equiparar a la sociedad con las capacidades y competencias necesarias para afrontar con éxito una economía globalizada basada en la sociedad del conocimiento y que, a su vez, es cambiante por lo que es preciso estar alerta frente a los retos futuros. En definitiva, una Universidad adaptada al cambio.

De ahí que las competencias en la Universidad se conviertan en herramientas que den respuesta a lo que la sociedad necesita y el mundo laboral demanda. Desde esta perspectiva, la adquisición de competencias se relaciona directamente con la adaptabilidad de los profesionales a situaciones cambiantes e incluso a las transformaciones laborales y de ocupación que el estudiante universitario encontrará. Algo que todavía no parece estar demasiado relacionado.

La Universidad aparece como una plataforma formativa que debe dar respuesta a los cambios acontecidos en los últimos años y, por ende, debe responder de manera satisfactoria a los retos futuros. Algunos de estos retos o “nuevos desafíos” ya se plasmaron en la comunicación de la Comisión sobre “El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento” en 2005 y que quedan recogidos en seis categorías:

- Aumento de la demanda de formación superior: La cuestión es mantener y reforzar la excelencia en materia de enseñanza e investigación sin rebajar el nivel de calidad ofrecido y ofreciendo al mismo tiempo un acceso amplio, equitativo y democrático a la enseñanza superior.³³

³² Se habla de intenso pues el periodo en el que ha llevado a cabo el cambio en el sistema universitario es breve, dando comienzo en la Declaración de la Sorbona y fijando el 2010 como meta para la consecución de los objetivos marcados.

³³ Convendría añadir en este punto, la necesidad de crear medidas para mantener o retener a los estudiantes una vez ingresan en la Universidad. Sirva como ejemplo el caso español. El informe presentado en diciembre de 2008 por el secretario de Estado de Universidades a la Comisión de Ciencia e Innovación del Congreso de los Diputados, señalaba un desajuste entre el incremento notable de acceso a la Universidad y el aumento proporcional en las

- La internacionalización de la educación y la investigación: las nuevas tecnologías de la información y comunicación aceleran notablemente la tendencia a la internacionalización que se traduce a su vez en una mayor competencia entre las distintas universidades y los distintos países, pero también entre las universidades y las demás instituciones, concretamente los laboratorios públicos de investigación, cuyos investigadores no deben impartir clases al mismo tiempo, o centros privados de enseñanza, a menudo especializados, a veces con fines lucrativos. Teniendo en cuenta que una parte cada vez más importante de las dotaciones económicas asignadas a las universidades se atribuye sobre la base de criterios de competitividad, la competencia por atraer y conservar a los mejores investigadores será cada vez más reñida.
- Desarrollar una cooperación estrecha y eficaz entre las universidades y la industria³⁴: La cooperación entre las universidades y el mundo industrial debe intensificarse a escala nacional y regional y centrarse de forma más eficaz en la innovación, la creación de nuevas empresas y, en términos más generales, la transferencia y difusión de los conocimientos. Desde el punto de vista de la competitividad, es fundamental la transferencia de conocimientos de las universidades al mundo empresarial y a la sociedad. Los dos principales mecanismos a través de los cuales los conocimientos tanto generales como técnicos adquiridos y desarrollados por las universidades son transferidos directamente al sector industrial son:
 - La concesión de licencias de derechos de propiedad intelectual.
 - La creación de nuevas empresas, especialmente, tecnológicas.
- La multiplicación de los lugares de producción de conocimientos: Este fenómeno y la tendencia creciente de las empresas a subcontratar sus actividades de investigación con las mejores universidades tienen como consecuencia que las universidades deben desenvolverse en un contexto cada vez más competitivo.
- La reorganización de los conocimientos: Esta reorganización se plasma concretamente en dos tendencias que ejercen presiones en sentido contrario: Por una parte, la diversificación y la especialización cada vez mayores de los conocimientos y la aparición de campos de especialidades de investigación y enseñanza cada vez más específicos y precisos; por otro lado, el mundo académico necesita adaptarse urgentemente al carácter interdisciplinario de las cuestiones que plantean los grandes problemas de la sociedad, tales como el desarrollo sostenible, las nuevas enfermedades, la gestión de los riesgos, etc.
- La aparición de nuevas expectativas: Además de su misión fundamental de formación inicial, la universidad debe responder a las nuevas necesidades en materia de

tasas de graduación, situando la tasa de abandono entre el 30% y el 50%, un porcentaje que está muy por encima del 16% de media en los quince países que forman la UE (Tomado de Gimeno 2009).

³⁴ Los datos ofrecidos por el CIS (Community Innovation Survey) acerca de las fuentes de información en relación con la innovación que las empresas utilizan, muestran como las fuentes relacionadas con la educación y la investigación pública, figuran en un puesto muy bajo de la clasificación. Menos del 5% de las empresas innovadoras consideran una fuente muy importante de información los centros de investigación públicos o privados sin fines de lucro, las universidades y demás centros de enseñanza superior.

educación y formación que surgen con la economía y la sociedad del conocimiento y, especialmente, la necesidad cada vez mayor de enseñanza científica y técnica, de competencias transversales y de posibilidades de aprendizaje permanente que exigen una mayor permeabilidad entre los distintos elementos y niveles de los sistemas de enseñanza y formación.

Pero esta inquietud por un cambio en la Universidad no es nueva sino que se vislumbraba años anteriores. Así, Delors (1996), autor citado en más de una ocasión a lo largo de esta tesis por la influencia que tuvo el Informe “La educación encierra un tesoro” en el terreno educativo, apuntaba un giro propositivo en la educación universitaria:

“La educación del siglo XXI deberá plantearse la satisfacción de necesidades de aprendizaje de las personas, especialmente, en torno a aprendizajes de carácter vital y duradero y, en este escenario, la Universidad tendrá que formar en los saberes pertinentes para la sociedad, superando los modelos de transmisión y transitando hacia la formación en competencias de acción profesional, en estrecha relación con las demandas de empleo”

Sostiene que la Universidad puede contribuir a la idea de una educación a lo largo de toda la vida diversificando su oferta en varios sentidos que se resumen del siguiente modo:

- Como lugar de ciencia y fuente de conocimiento que lleva a la investigación teórica o aplicada, o a la formación de profesores.
- Como medio de adquirir cualificaciones profesionales conforme a unos estudios universitarios y unos contenidos teóricos y prácticos adaptados constantemente a las necesidades de la economía.
- Como plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida, al abrir sus puertas a los adultos que quieran reanudar sus estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida y cultura.
- Como interlocutor privilegiado en una cooperación internacional que permita el intercambio de profesores y estudiantes, y facilite la difusión de la mejor enseñanza mediante cátedras internacionales.

Del mismo modo y, en plena adaptación europea a la Declaración de Bolonia, en 2001, la Unión Europea en el Dictamen del Comité Económico y Social sobre el tema “Nuevos conocimientos, nuevos empleos” dice expresamente:

“El rasgo dominante de la sociedad de la información, la nueva economía, etc., es que da más valor al capital humano que a los activos físicos. La inversión en capital humano implica el desarrollo de la capacidad y las cualificaciones. (...) Las Universidades tienen que brindar a los estudiantes una oferta mayor y más práctica para incrementar su empleabilidad (...) El desarrollo de la sociedad del conocimiento está modificando el equilibrio de la educación y la formación entre las empresas y el sistema educativo formal (...) las empresas competitivas no se pueden permitir más que los conocimientos de nivel superior más avanzado” (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 2001)

Algo parecido enuncia dos años más tarde la Comisión de las Comunidades Europeas haciendo hincapié en la necesidad de un replanteamiento educativo en el ámbito universitario y,

recientemente, el portavoz de los Rectores de las Universidades Españolas, destacaba en nota de prensa la relación empresa-universidad:

“La Unión Europea necesita un entorno universitario saneado y floreciente. Europa necesita excelencia en sus universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo fijado en el Consejo de Europa de Lisboa, de convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social” (Bruselas, 05/02/2003. COM. 58 final)

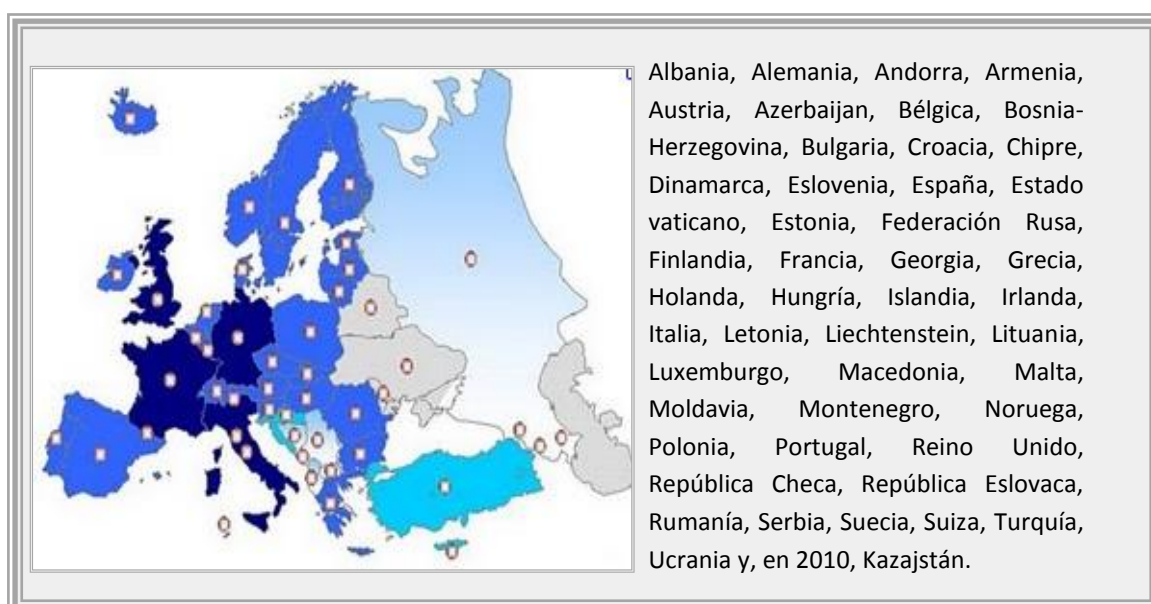
“Las Universidades deben estar al servicio de la docencia pero también de la economía y de las empresas” (Portavoz de los Rectores de las Universidades Española (El País 31/03/08)

En definitiva, se requiere una educación superior que se adapte a una sociedad cambiante y contribuya a combatir el flagelo del desempleo. Es en este escenario donde suscita el proceso de Bolonia hacia la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior y que ha dado forma al actual sistema universitario europeo.

El Proceso de Bolonia es producto de una serie de conferencias de los ministros responsables de la educación superior, celebradas cada dos años, en las que se ha valorado la labor realizada, se ha reafirmado el compromiso adquirido y se han tomado las decisiones oportunas para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior en el año 2010.

Este Proceso se inició con cuatro países (Francia, Reino Unido, Italia y Alemania) y ha concluido con la adhesión de 47 países europeos a lo largo del tiempo:

Figura 4: Países europeos adheridos al Proceso de Bolonia



El Proceso incluye también a la Comisión Europea, como miembro de pleno derecho, al Consejo de Europa y a la UNESCO-CEPES, como miembros consultivos, y a una serie de organizaciones interesadas, también como miembros consultivos.

Desde 1998 han tenido lugar siete conferencias ministeriales celebradas en distintas ciudades europeas (Cuadro 11) dedicadas al trazado del Proceso de Bolonia y que, en conjunto, han culminado en la convergencia en grados y postgrados, la facilitación de la movilidad de estudiantes y docentes, la adopción del European Credit Transfer System (ECTS)³⁵, la mejora de la calidad de las universidades, así como el énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida y el establecimiento del sistema europeo de universidades.

³⁵ El Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), es un sistema que se centra en la carga de trabajo que se le exige al estudiante para alcanzar los objetivos de un programa (Objetivos cada vez más específicos en cuanto a resultados del aprendizaje y competencias a adquirir). El ECTS se creó en un principio para transferir créditos, facilitando el reconocimiento de periodos de estudios en el extranjero. Recientemente, se ha transformado en un sistema de acumulación, que debe ser aplicado en cada programa a nivel institucional, regional, nacional y europeo.

Cuadro 9. Cuestiones clave de las Declaraciones y Comunicados Europeos sobre la Educación Superior:

ENCUENTROS	CONTENIDOS/OBJETIVOS MÁS DESTACADOS
<p>DECLARACIÓN DE LA SORBONA 1998</p> <p><i>4 Países firmantes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la transparencia internacional de la formación y el reconocimiento de los títulos a través de la progresiva convergencia hacia un marco común de titulaciones y ciclos de estudio. • Facilitar la movilidad de estudiantes y profesores en el espacio europeo y su Integración en el mercado laboral europeo. • Diseñar un sistema común de titulaciones para los programas de primero, segundo y tercer ciclo (grado, máster y doctorado), respectivamente.
<p>DECLARACIÓN DE BOLONIA 1999</p> <p><i>29 Países firmantes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar un sistema de títulos fácilmente legibles y comparables. • Implementar un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales. • Establecer un sistema de créditos (como el ECTS). • Favorecer la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores; promover la cooperación europea en el ámbito de la garantía de calidad. • Fomentar la dimensión europea en la educación superior (en términos de desarrollo de programas y de cooperación interinstitucional).
<p>COMUNICADO DE PRAGA 2001</p> <p><i>33 Países firmantes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • La promoción del aprendizaje y de la formación a lo largo de la vida. • La implicación de los centros de educación superior y los estudiantes. • La necesidad de reforzar el atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior.
<p>COMUNICADO DE BERLÍN 2003</p> <p><i>40 Países firmantes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la garantía de calidad en los niveles europeo, nacional y de centros. • Comienzo de la implementación del sistema de dos ciclos. • Reconocimiento de títulos y de periodos de estudio, incluida la expedición gratuita y automática del Suplemento al Título a todos los titulados a partir del año 2005. • Elaboración de un marco global de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior. • Inclusión en el Proceso del nivel de doctorado como tercer ciclo. • Desarrollo de vínculos más estrechos entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación.
<p>COMUNICADO DE BERGEN 2005</p> <p><i>45 Países firmantes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo de la dimensión social y supresión de los obstáculos a la movilidad. • Implantación de los estándares y directrices para la garantía de la calidad de acuerdo con el informe de la ENQA³⁶ (<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i>) • Desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones compatibles con el Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior.

³⁶ ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) difunde información, experiencias y buenas prácticas en materia de garantía de calidad en la educación superior a las agencias europeas de garantía de calidad, las autoridades públicas y de instituciones de educación superior (Ver <http://www.enqa.eu/>)

	<ul style="list-style-type: none"> • Concesión y reconocimiento de titulaciones conjuntas. • Creación de oportunidades para seguir una trayectoria académica flexible en la educación superior, incluyendo procedimientos para la validación de la formación previa.
<p>COMUNICADO DE LONDRES 2007</p> <p><i>46 Países firmantes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Creación del European Quality Assurance Register (EQAR)³⁷. • Compromiso a completar los marcos nacionales de cualificaciones en la compatibilidad con el marco aprobado de requisitos para el Espacio Europeo de Educación Superior para el año 2010. • Informar sobre las medidas nacionales para eliminar los obstáculos a la movilidad de estudiantes y el personal. • Responsabilidad de realizar e informar sobre las estrategias nacionales para la dimensión social, incluyendo planes de acción y medidas para evaluar su eficacia. • Aprobación de una estrategia para el Espacio Europeo de Educación Superior en configuración global.
<p>COMUNICADO DE LOVAINA 2008</p> <p><i>46 Países firmantes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cada país debería establecer metas medibles para ampliar totales de participación y aumentar los grupos insuficientemente representados. • Para el año 2020 al menos un 20% de los graduados en el EEES debería haber tenido un período de estudios o de formación en el extranjero. • La educación permanente y la empleabilidad son importantes misiones de educación superior. • El aprendizaje centrado en el estudiante debe ser el objetivo del curso de la reforma curricular.
<p>CONFERENCIA MINISTERIAL DE VIENA 2010</p> <p><i>47 Países firmantes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación plena y adecuada de los objetivos marcados y acordados para el próximo decenio en el Comunicado de Lovaina. • Intensificar los esfuerzos para realizar las reformas, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones de educación superior, para mejorar la empleabilidad de posgrado y proporcionar una educación de mayor calidad para todos. • Aumentar los esfuerzos en la dimensión social a fin de proporcionar igualdad de oportunidades para una educación de calidad, prestando especial atención a los grupos menos representados.

Fuente: Adaptado de Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2010. The Impact of the Bologna Process y European Higher Education Area (Disponible en : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf)

³⁷ EQAR (European Association for Quality Assurance in Higher Education). El Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior (EQAR) tiene por objeto aumentar la transparencia de aseguramiento de la calidad y reforzar así la confianza en la educación superior europea. EQAR mostrará una lista de aseguramiento de la calidad de las agencias que operan en Europa y han demostrado su credibilidad y fiabilidad en una revisión en contra de las Normas y Directrices para la Garantía de Calidad (ESG). (Ver <http://www.eqar.eu/>)

En España, el marco normativo que sustenta con garantías la adopción al Espacio Europeo de Educación Superior es el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en base a la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Esta Ley sienta las bases precisas para realizar una profunda modernización de la Universidad española con los principios dimanantes de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

El Real Decreto, siguiendo los principios sentados por la citada Ley, profundiza en la concepción y expresión de la autonomía universitaria de modo que en lo sucesivo serán las propias universidades las que crearán y propondrán, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno, como hasta ahora era obligado. Asimismo, este Real Decreto adopta una serie de medidas que, además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior, flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades.

En los últimos años, las universidades han tenido que modificar sus planes de estudios y someterlos a un proceso de evaluación ante la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)³⁸ y al Consejo de Universidades, encargado de determinar la idoneidad de las carreras universitarias. De este modo, se establece un marco de títulos universitarios caracterizado por los siguientes rasgos:

Cuadro 10: Comparación de las características anteriores y actuales en el Espacio Europeo de Educación Superior

ANTERIOR	SISTEMA EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Catálogo cerrado de títulos.	Oferta abierta.
Rigidez.	Flexibilidad.
Homologación.	Verificación + Acreditación.
Escasa movilidad.	Estudios comparables + Mayor facilidad reconocimiento título en UE.
Centrado en la enseñanza.	Centrado en el aprendizaje.
Menos información.	Transparencia-difusión de resultados.
Movilidad-Erasmus.	Marco que potencia la movilidad-atraer estudiantes.
Considera la práctica profesional.	Orientado a la práctica profesional (competencias).
Foco: Rendimiento académico.	Empleabilidad: ampliado a conocimientos y destreza-resultado del aprendizaje (sabe, comprende y hace).
Directrices del plan de estudios buscan una determinada formación.	Se detecta necesidad de unas determinadas competencias y se diseña el Plan de Estudios.

Fuente: Tomado de García (2009) disponible en <http://web.micinm.es/files/2008-eees.pdf>

A la fecha de la publicación de esta tesis, el Proceso de Bolonia no se da por finalizado pues resulta, casi imposible, que todos los países europeos tengan el mismo sistema de educación superior a la vista de la adhesión al Proceso de diferentes países desde su inicio en 1999.

³⁸ La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es una fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. Este objetivo está alineado con la finalidad de construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el año 2010.

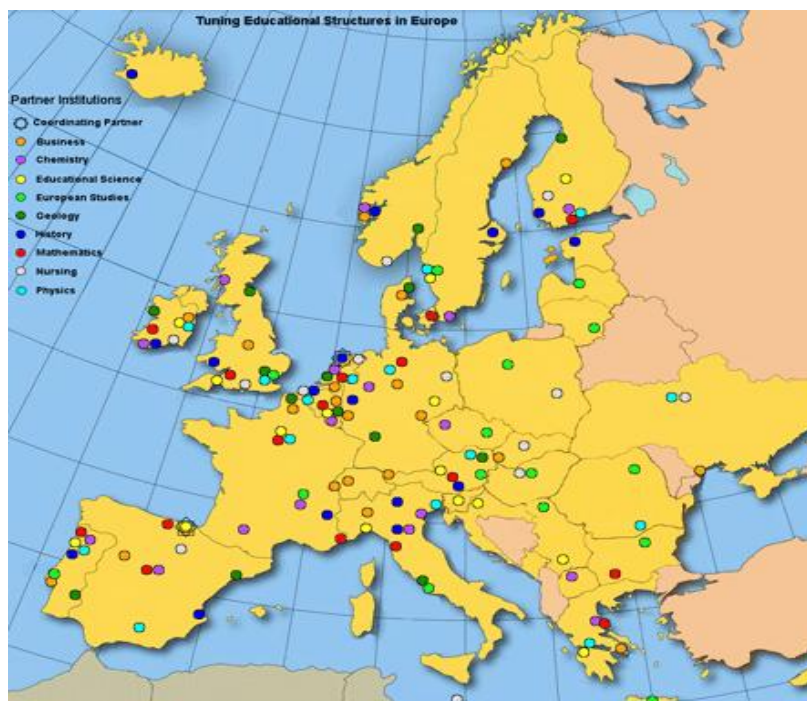
La necesidad de colaboración con los países seguirá más allá de 2010 pues el proceso es largo y requiere de continuidad. Conforme a lo establecido en la última Conferencia Ministerial celebrada en Viena en marzo de 2010, se realizará un balance del progreso y unidad de lo establecido en la Agenda de Lovaina, en Abril del año 2012 en la ciudad rumana de Bucarest.

2.2.3.2 El Proyecto Tunning como modelo para la aplicación de la Declaración de Bolonia.

La implantación del Proceso de Bolonia se ha visto reforzada con el denominado proyecto Tunning³⁹, considerado como uno de los mejores trabajos para una adaptación adecuada al Espacio Europeo de Educación Superior. Este proyecto ha sido un reto para las universidades europeas y su metodología de trabajo, internacionalmente reconocido y utilizado, ha sentado las bases de lo que la Universidad precisa y la sociedad requiere. Recuérdese que la reforma universitaria que tiene lugar en la actualidad va dirigida a lograr competitividad, empleabilidad y movilidad para los profesionales en Europa a partir de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, centrandose su atención en la formación en competencias profesionales.

Lanzado en el año 2000, el proyecto Tunning ha sido coordinado por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos). En su desarrollo, ha contado con la participación de la gran mayoría de los países firmantes de la Declaración de Bolonia y alrededor de cien instituciones (Ver Figura 5) y se ha visto respaldado económicamente por la Comisión Europea.

Figura 5. Países firmantes de la Declaración de Bolonia



Fuente: Tuning Educational Structures in Europe .
Disponible
<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=168>

³⁹ Tunning Educational Structures in Europe, conocido como afinar las estructuras educativas en Europa.

González & Wagenaar⁴⁰ (2005) señalan que el término “Tuning”⁴¹ fue elegido para el proyecto con el objeto de reflejar la idea de que las universidades no buscan la uniformidad en sus programas de titulación o cualquier prescriptiva o definitiva de los currículos europeos sino simplemente puntos de referencia, convergencia y entendimiento mutuo. La protección de la rica diversidad de la educación europea ha sido de suma importancia en el proyecto Tuning desde el comienzo y no se busca restringir la independencia de académicos.

Las líneas de trabajo seguidas por Tuning y organizadas en dos fases de estudio se han centrado en organizar:

I FASE (2000-2002)



1. Competencias genéricas académicas de carácter general.
2. Competencias específicas de cada área.
3. La función de ECTS como un sistema de acumulación.

II FASE (2003-2004)



4. Enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación.
5. Promoción de la calidad en el proceso educativo (Insistiendo sobre sistemas basados en una cultura de calidad institucional interna)

Llegados a este punto y considerando el propósito de la presente tesis doctoral, las líneas de trabajo 1 y 2, merecen especial atención.

En Tuning se establecen dos tipos de competencias (genéricas y específicas), descritas como puntos de referencia para el diseño y evaluación de planes de estudio y no como directrices obligatorias. De este modo, sienta la base de lo que se deben conocer, hacer y ser, aspectos intrínsecos relacionados con las competencias que todo estudiante universitario debe poseer al finalizar sus estudios.

La determinación de estas competencias se realiza a través de consultas sistemáticas a diferentes agentes sociales relacionados con el proceso educativo y que vienen a matizar dos de los aspectos que anteriormente se han citado: Qué debe ofrecer la Universidad para cubrir las necesidades y expectativas laborales/sociales.

Entre estos agentes figuran académicos de siete áreas temáticas (Empresariales Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química), graduados, estudiantes, empleadores y sociedad civil en general, cada uno de los cuales aportan con sus criterios, la definición de las competencias que deben tener los profesionales que se titulan en las universidades.

⁴⁰ Coordinadores Generales del Proyecto: Julia González (Universidad de Deusto) y Robert Wagenaar (Rijkuniversiteit Groningen).

⁴¹ El verbo “to tune” significa afinar, acordar, templar y se refiere a instrumentos musicales. También significa prepararse, ejercitarse, ponerse a punto (González & Wagenaar, 2005)

Como se ha indicado, dos tipos de competencias son las que se identifican en el proyecto Tunning: Genéricas y específicas.

A. Las competencias genéricas (también denominadas transversales)⁴² son comunes a cualquier profesión, incluyen elementos de orden cognitivo y emocional (conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser) y se formulan a través de las denominadas (González y Wagenaar, 2003):

- Competencias instrumentales: Competencias que tienen una función instrumental. Entre ellas se incluyen :
 - Habilidades cognoscitivas: Capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
 - Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: Ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
 - Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación, gerencia de la información.
 - Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.
 - Por ejemplo;
 - Capacidad de análisis y síntesis.
 - Capacidad de organizar y planificar.
 - Conocimientos generales básicos.
 - Conocimientos básicos de la profesión.
 - Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
 - Conocimiento de una segunda lengua.
 - Habilidades básicas de manejo del ordenador.
 - Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
 - Resolución de problemas.
 - Toma de decisiones.

- Competencias interpersonales: Capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.
 - Por ejemplo,
 - Capacidad crítica y autocrítica.
 - Trabajo en equipo.
 - Habilidades interpersonales.
 - Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.

⁴² Los autores de esta tesis clarifican que el término de competencia genérica o transversal se entiende del mismo modo, entendiéndose como aquellas competencias que son comunes a varias ocupaciones. Estos términos difieren de la competencia básica que, en ningún momento puede ser considerada genérica o transversal, al referirse a un tipo de competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Por este motivo, es de obligado cumplimiento trabajarlas y desarrollarlas a lo largo de la educación básica.

- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
 - Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
 - Habilidad de trabajar en un contexto internacional.
 - Compromiso ético.
- Competencias sistémicas: Son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como la totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.
 - Por ejemplo,
 - Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
 - Habilidades de investigación.
 - Capacidad de aprender.
 - Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.
 - Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
 - Liderazgo.
 - Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
 - Habilidad para trabajar de forma autónoma.
 - Diseño y gestión de proyectos.
 - Iniciativa y espíritu emprendedor.
 - Preocupación por la calidad.
 - Motivación de logro.

B. Por su parte, las competencias específicas son las competencias propias de una profesión u ocupación y abarcan los saberes y técnicas propias de una profesión.

Con este proyecto pues, se propone un sistema basado en competencias para preparar al alumno lo mejor posible para hacer frente a su futura función que desempeñará en una sociedad característica. En este sentido, la competencia no es rígida ni estática pues se conforma de forma paralela a las necesidades que la propia sociedad va determinando.

De aquí que no sea casual la utilización en este proyecto del verbo “to tune” en gerundio, dejando claro que es algo que está en proceso y que siempre lo estará (Al igual que las competencias) puesto que la educación debe estar en diálogo con las necesidades sociales y éste es un proceso abierto y dinámico (Adaptado de González y Wagenaar, 2003).

2.3. MARCO JURÍDICO DE REFERENCIA SOBRE SEGURIDAD PÚBLICA EN ESPAÑA

2.3.1 La Ley Orgánica 2/1986, de 13 de marzo de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad (LOFCS) como desarrollo legislativo de la Carta Magna.

Desde la Constitución Española de 1978, España se constituye como un Estado social y democrático de Derecho, que propugna valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.

En este ordenamiento jurídico y bajo la dependencia del Gobierno, se configura un nuevo modelo policial (Fuerzas y Cuerpos de Seguridad), caracterizado por ser un servicio público⁴³, que dista de la profesión militar anterior relacionada con el orden público más que por la seguridad⁴⁴ y cuya misión aparece regulada en el artículo 104 de la Constitución:

1. Las Fuerzas y Cuerpos de seguridad, bajo la dependencia del Gobierno, tendrán como misión proteger el libre ejercicio de los derechos y libertades y garantizar la seguridad ciudadana.
2. Una Ley Orgánica determinará las funciones, principios básicos de actuación y estatutos de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad.

La única referencia constitucional a la seguridad ciudadana se sitúa en el artículo 104.1 como bien jurídico a proteger por las Fuerzas y Cuerpos de seguridad (Freixes y Remotti, 1995).

⁴³ Del texto Constitucional se infiere que la policía es un servicio público (subordinado al Gobierno e insertada en la Administración civil del Estado) (Castells, 1990) aspecto destacado, años más tarde, en el preámbulo de la Ley Orgánica 2/1986: “Por encima de cualquier otra finalidad, la Ley pretende ser el inicio de una nueva etapa en la que destaque la consideración de Policía como un servicio público dirigido a la protección de la comunidad, mediante la defensa del ordenamiento democrático”.

⁴⁴ Barcelona (1997) al referirse al modelo policial que la Constitución Española diseña, sostiene que “...es un modelo cuyo punto de arranque hay que situarlo en la opción de disociar entre Fuerzas Armadas y Seguridad, claramente plasmada en el hecho de aparecer unas y otras contempladas en lugares diferentes de aquélla (arts. 8 y 104), lo que permite afirmar que hay una clara voluntad de ruptura respecto a la situación anterior y un neto deslinde orgánico y funcional entre Ejército y Policía”. Asimismo Freixes y Remotti (1995) sostienen cómo tradicionalmente la misión de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad ha sido la de proteger el denominado orden público u orden interior y no es hasta la Constitución de 1978, cuando esta misión cambia siendo ahora la de velar por la seguridad ciudadana.

Por su parte, el Tribunal Constitucional entiende que, el término seguridad es más preciso que el de orden público dado que en éste se pueden incluir cuestiones como las referentes a la salubridad, que no forman parte de la seguridad: “La cual se centra en la actividad dirigida a la protección de personas y bienes (seguridad en sentido estricto) y al mantenimiento de la tranquilidad u orden ciudadano, que son finalidades inseparables y mutuamente condicionadas” (Sentencia del Tribunal Constitucional número 33/1982, de 8 de Junio. Ministerio del Interior (2009). Competencias de la Unión Europea, del Estado, de las Comunidades Autónomas y de las entidades locales.

Respondiendo al mandato de este artículo de la Constitución, se elabora y aprueba la Ley Orgánica 2/1986, de 13 de Marzo, de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad (LOFCS) y la Ley Orgánica 1/1992, de 21 de febrero, sobre Protección de la Seguridad Ciudadana.

No es objeto de esta tesis doctoral realizar una revisión exhaustiva de cada una de los aspectos que configuran estas Leyes sino, más bien, ofrecer el contenido que, a juicio de los autores, merece ser visto por su relación con el objeto de estudio del presente trabajo.

Se destaca la LOFCS por ser el marco jurídico sobre el que descansa la configuración del modelo policial actual y cuyo objetivo principal es el diseño de las líneas maestras del régimen jurídico de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad en su conjunto estableciendo los principios básicos de actuación comunes a todos ellos y fijando sus criterios estatutarios fundamentales.

Respondiendo al mandato del artículo 104 de la Constitución, esta Ley tiene en su mayor parte carácter de Ley Orgánica y pretende ser omnicompreensiva, acogiendo la problemática de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, de las Comunidades Autónomas y de las Corporaciones Locales, algo que se evidencia en el preámbulo de la Ley:

“El carácter de Ley Orgánica viene exigido por el artículo 104 de la Constitución para las funciones, principios básicos de actuación y estatutos genéricamente de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad; por el artículo 149.1.29, para determinar el marco en el que los Estatutos de Autonomía pueden establecer la forma de concretar la posibilidad de creación de policías de las respectivas comunidades y por el artículo 148.1.22 para fijar los términos dentro de los cuales las Comunidades Autónomas pueden asumir competencias⁴⁵ en cuanto a la coordinación y demás facultades en relación con las policías locales”

En relación al artículo 149 promulgado en la Constitución, la seguridad pública es competencia exclusiva del Estado, correspondiendo su mantenimiento al Gobierno de la Nación y al de las demás Administraciones Públicas, Comunidades Autónomas y Corporaciones Locales.

Respecto a la determinación de los principios básicos y actuación de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad y a la exposición de las disposiciones estatutarias comunes la Ley específica lo siguiente:

a) Siguiendo las líneas marcadas por el Consejo de Europa, en su *declaración* sobre la policía, y por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en el *código de conducta para funcionarios encargados de hacer cumplir la Ley*, se establecen los principios básicos de actuación como un auténtico *código deontológico*, que vincula a los miembros de todos los colectivos policiales, imponiendo el respeto de la Constitución, el servicio permanente a la Comunidad, la adecuación entre fines y medios, como criterio orientativo de su actuación, el secreto profesional, el respeto al honor y dignidad de la persona, la subordinación a la autoridad y la responsabilidad en el ejercicio de la función.

⁴⁵ Tal y como se hizo alusión en el apartado 2.1 de la presente tesis doctoral, el termino competencias en el ámbito policial adquiere un significado que dista del utilizado en otros ámbitos, reforzando el marcado aspecto polisémico del término al que se ha hecho alusión en reiteradas ocasiones. Este aspecto será ampliado en apartados posteriores.

Los principios básicos de actuación de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad son los ejes fundamentales, en torno a los cuales gira el desarrollo de las funciones policiales, derivando a su vez de principios constitucionales más generales, como el de legalidad o adecuación al ordenamiento jurídico, o de características estructurales, como la especial relevancia de los principios de jerarquía y subordinación, que no eliminan, antes potencian, el respeto al principio de responsabilidad por los actos que lleven a cabo la activa e intensa compenetración entre la colectividad y los funcionarios policiales. Ello constituye la razón de ser de estos y es determinante del éxito o fracaso de su actuación, hace aflorar una serie de principios que, de una parte, manifiestan la relación directa del servicio de la policía respecto a la comunidad y, de otra parte, como emanación del principio constitucional de igualdad ante la Ley, le exigen la neutralidad política, la imparcialidad y la evitación de cualquier actuación arbitraria o discriminatoria por encima de cualquier otra finalidad. La Ley pretende ser el inicio de una nueva etapa en la que destaque la consideración de la policía como un servicio público dirigido a la protección de la comunidad, mediante la defensa del Ordenamiento Democrático.

Respecto a los principios básicos de actuación de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, la Ley menciona específicamente los siguientes:

- La adecuación al ordenamiento jurídico:
 - Ejercer su función con absoluto respeto a la Constitución y al resto del Ordenamiento Jurídico.
 - Actuar, en el cumplimiento de sus funciones, con absoluta neutralidad política e imparcialidad y, en consecuencia, sin discriminación alguna por razón de raza, religión u opinión.
 - Actuar con integridad y dignidad. En particular, deberán abstenerse de todo acto de corrupción y oponerse a él resueltamente.
 - Sujetarse en su actuación profesional, a los principios de jerarquía y subordinación. En ningún caso, la obediencia debida podrá amparar órdenes que entrañen la ejecución de actos que manifiestamente constituyan delito o sean contrarios a la Constitución o a las Leyes.
 - Colaborar con la Administración de Justicia y auxiliarla en los términos establecidos en la Ley.
- Relaciones con la comunidad:
 - Impedir, en el ejercicio de su actuación profesional, cualquier práctica abusiva, arbitraria o discriminatoria que entrañe violencia física o moral.
 - Observar en todo momento un trato correcto y esmerado en sus relaciones con los ciudadanos, a quienes procurarán auxiliar y proteger, siempre que las circunstancias lo aconsejen o fueren requeridos para ello. En todas sus intervenciones, proporcionarán información cumplida, y tan amplia como sea posible, sobre las causas y finalidad de las mismas.
 - En el ejercicio de sus funciones deberán actuar con la decisión necesaria, sin demora cuando de ello dependa evitar un daño grave, inmediato e irreparable; rigiéndose al hacerlo por los principios de congruencia, oportunidad y proporcionalidad en la utilización de los medios a su alcance.
 - Solamente deberán utilizar las armas en las situaciones en que exista un riesgo racionalmente grave para su vida, su integridad física o las de terceras personas, o en aquellas circunstancias que puedan suponer un grave riesgo para la seguridad ciudadana y de conformidad con los principios a que se refiere el apartado anterior.
- Tratamiento de detenidos, especialmente:
 - Los miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad deberán identificarse debidamente como tales en el momento de efectuar una detención.

- Velarán por la vida e integridad física de las personas a quienes detuvieren o que se encuentren bajo su custodia y respetarán el honor y la dignidad de las personas.
- Darán cumplimiento y observarán con la debida diligencia los trámites, plazos y requisitos exigidos por el Ordenamiento Jurídico, cuando se proceda a la detención de una persona.
- Dedicación profesional
 - Deberán llevar a cabo sus funciones con total dedicación, debiendo intervenir siempre, en cualquier tiempo y lugar, se hallaren o no de servicio, en defensa de la Ley y de la seguridad ciudadana.
- Secreto profesional
 - Deberán guardar riguroso secreto respecto a todas las informaciones que conozcan por razón o con ocasión del desempeño de sus funciones. No estarán obligados a revelar las fuentes de información salvo que el ejercicio de sus funciones o las disposiciones de la Ley les impongan actuar de otra manera.
- Responsabilidad
 - Son responsables personal y directamente por los actos que en su actuación profesional llevaren a cabo, infringiendo o vulnerando las normas legales, así como las reglamentarias que rijan su profesión y los principios enunciados anteriormente, sin perjuicio de la responsabilidad patrimonial que pueda corresponder a las Administraciones Públicas por las mismas.

b) En el aspecto estatutario, la Ley pretende configurar una organización policial, basada en criterios de profesionalidad y eficacia, atribuyendo una especial importancia a la formación permanente de los funcionarios y a la promoción profesional de los mismos.

Conforme a lo visto hasta el momento y en base a la Constitución Española, se deduce un modelo policial español descentralizado (En respuesta a la estructura administrativa del Estado) en el que, sin embargo, se mantiene la titularidad estatal exclusiva en materia de seguridad pública (Barcelona, 1997).

En el Capítulo I, artículos 9º y 11º de la Ley Orgánica 2/1986, de 13 de marzo, de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, el modelo de policía en España queda organizado en tres niveles en base a la administración propia del Estado:

PRIMER NIVEL

Las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado dependientes del Gobierno de la nación:
Cuerpo Nacional de Policía y Guardia Civil.

DEFINICIÓN

CUERPO NACIONAL DE POLICÍA	GUARDIA CIVIL
Instituto armado de naturaleza civil, dependiente del Ministro del Interior.	Instituto armado de naturaleza militar, dependiente del Ministro del Interior, en el desempeño de las funciones que esta Ley le atribuye, y del Ministro de Defensa en el cumplimiento de las misiones de carácter militar que éste o el Gobierno le encomienden.

FUNCIONES

Proteger el libre ejercicio de los derechos y libertades y garantizar la seguridad ciudadana mediante el desempeño de las siguientes funciones:

- a. Velar por el cumplimiento de las Leyes y disposiciones generales, ejecutando las órdenes que reciban de las autoridades, en el ámbito de sus respectivas competencias.
- b. Auxiliar y proteger a las personas y asegurar la conservación y custodia de los bienes que se encuentren en situación de peligro por cualquier causa.
- c. Vigilar y proteger los edificios e instalaciones públicos que lo requieran.
- d. Velar por la protección y seguridad de altas personalidades.
- e. Mantener y restablecer, en su caso, el orden y la seguridad ciudadana.
- f. Prevenir la comisión de actos delictivos.
- g. Investigar los delitos para descubrir y detener a los presuntos culpables, asegurar los instrumentos, efectos y pruebas del delito, poniéndolos a disposición del juez o tribunal competente y elaborar los informes técnicos y periciales procedentes.
- h. Captar, recibir y analizar cuantos datos tengan interés para el orden y la Seguridad Pública, y estudiar, planificar y ejecutar los métodos y técnicas de prevención de la delincuencia.
- i. Colaborar con los servicios de Protección Civil en los casos de grave riesgo, catástrofe, o calamidad pública, en los términos que se establezcan en la legislación de protección civil.

DISTRIBUCIÓN TERRITORIAL

CUERPO NACIONAL DE POLICÍA	GUARDIA CIVIL
Ejercitar dichas funciones en las capitales de provincia y en los términos municipales y núcleos urbanos que el Gobierno determine.	En el resto del territorio nacional y su mar territorial.

DISTRIBUCIÓN DE COMPETENCIAS

CUERPO NACIONAL DE POLICÍA	GUARDIA CIVIL
<ol style="list-style-type: none">1. La expedición del Documento Nacional de Identidad y de los pasaportes.2. El control de entrada y salida del territorio nacional de españoles y extranjeros.3. Las previstas en la legislación sobre extranjería, refugio y asilo, extradición, expulsión, emigración e inmigración.4. La vigilancia e inspección del cumplimiento de la normativa en materia de juego.5. La investigación y persecución de los delitos relacionados con la droga.6. Colaborar y prestar auxilio a las policías de otros países, conforme a lo establecido en los Tratados o Acuerdos Internacionales sobre las Leyes, bajo la superior dirección del Ministerio del Interior.7. El control de las entidades y servicios privados de seguridad, vigilancia e investigación, de su personal, medios y actuaciones.8. Aquellas otras que le atribuya la legislación vigente. <p>No obstante lo dispuesto en el apartado anterior, los miembros del Cuerpo Nacional de Policía podrán ejercer las funciones de investigación y las de coordinación de los datos a que se refieren.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Las derivadas de la legislación vigente sobre armas y explosivos.2. El resguardo fiscal del Estado y las actuaciones encaminadas a evitar y perseguir el contrabando.3. La vigilancia del tráfico, tránsito y transporte en las vías públicas interurbanas.4. La custodia de vías de comunicación terrestre, costas, fronteras, puertos, aeropuertos y centros e instalaciones que por su interés lo requieran.5. Velar por el cumplimiento de las disposiciones que tiendan a la conservación de la naturaleza y medio ambiente, de los recursos hidráulicas, así como de la riqueza cinegética, piscícola, forestal y de cualquier otra índole relacionada con la naturaleza.6. La conducción interurbana de presos y detenidos.7. Aquellas otras que le atribuye la legislación vigente.

* Las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado están obligadas a la cooperación recíproca en el desempeño de sus competencias respectivas.

* Las dependencias del Cuerpo Nacional de Policía y de la Guardia Civil actuarán recíprocamente como

oficinas para la recepción y tramitación de los documentos dirigidos a las Autoridades de cualquiera de los dos Institutos.

SEGUNDO NIVEL

Los Cuerpos de Policía dependientes de las Comunidades Autónomas.

Las Comunidades Autónomas en cuyos Estatutos⁴⁶ esté previsto podrán crear Cuerpos de Policía para el ejercicio de las funciones de vigilancia y protección a que se refiere el artículo 148.1.22ª de la Constitución y las demás que le atribuye la presente Ley.

En este sentido las Comunidades Autónomas podrán ejercer, a través de sus Cuerpos de Policía, las siguientes funciones:

CON CARÁCTER PROPIO

- a. Velar por el cumplimiento de las disposiciones y órdenes singulares dictadas por los órganos de la Comunidad Autónoma.
- b. La vigilancia y protección de personas, órganos, edificios, establecimientos y dependencias de la Comunidad Autónoma y de sus entes instrumentales, garantizando el normal funcionamiento de las instalaciones y la seguridad de los usuarios de sus servicios.
- c. La inspección de las actividades sometidas a la ordenación o disciplina de la Comunidad Autónoma, denunciando toda actividad ilícita.
- d. El uso de la coacción en orden a la ejecución forzosa de los actos o disposiciones de la propia Comunidad Autónoma.

EN COLABORACIÓN CON LAS FUERZAS Y CUERPOS DE SEGURIDAD DEL ESTADO.

- a. Velar por el cumplimiento de las Leyes y demás disposiciones del Estado y garantizar el funcionamiento de los servicios públicos esenciales.
- b. Participar en las funciones de policía judicial, en la forma establecida en el artículo 29.2 de la Ley⁴⁷.

⁴⁶ Los Estatutos de Autonomía, serán la norma institucional básica de cada Comunidad Autónoma, y el Estado los reconocerá y amparará como parte integrante del ordenamiento jurídico. Los Estatutos de autonomía deberán contener: a) La denominación de la Comunidad que mejor corresponda a su identidad histórica, b) La delimitación de su territorio, c) La denominación, organización y sede de las instituciones autónomas propias y d) Las competencias asumidas dentro del marco establecido en la Constitución y en las bases para el traspaso de los servicios correspondientes a las mismas. La reforma de los Estatutos se ajustará al procedimiento establecido en los mismos y requerirá, en todo caso, la aprobación por las Cortes Generales, mediante Ley Orgánica. (Artículo 147, CE, 1978)

De acuerdo a la tesis sostenida por Xiol, J.M. (1992), constituyen el instrumento mediante el cual se adquiere la competencia en cada materia, función o ámbito concreto, por la Comunidad Autónoma, dentro del marco determinado por el bloque de la constitucionalidad. En materia de seguridad pública son muy distintas las modalidades de asunción de competencias reconocida por la Constitución Española de 1978 en su artículo 147.

⁴⁷ Art. 29.2 LOFCS: Para el cumplimiento de dicha función [Policía Judicial] tendrán carácter colaborador de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado el personal de Policía de las Comunidades Autónomas y de las Corporaciones Locales.

-
- c. Vigilar los espacios públicos, proteger las manifestaciones y mantener el orden en grandes concentraciones humanas.

DE PRESTACIÓN SIMULTÁNEA E INDIFERENCIADA CON LAS FUERZAS Y CUERPOS DE SEGURIDAD DEL ESTADO.

- a. La cooperación a la resolución amistosa de los conflictos privados cuando sean requeridos para ello.
- b. La prestación de auxilio en los casos de accidente, catástrofe o calamidad pública, participando en la forma prevista en las Leyes, en la ejecución de los planes de protección civil.
- c. Velar por el cumplimiento de las disposiciones que tiendan a la conservación de la naturaleza y medio ambiente, recursos hidráulicos, así como la riqueza cinegética, piscícola, forestal y de cualquier otra índole relacionada con la naturaleza.
-

En relación a la capacidad de las Comunidades Autónomas para constituir sus propios Cuerpos de Policía, Magro (1998) establece una triple distinción que merece ser vista y que, además, clarifica el modelo de policía español actual:

- Las Comunidades Autónomas con cuerpos de policía propios, ya cerrados a la entrada de vigor de la Ley 2/1986⁴⁸:
 - País Vasco:
 - Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, Estatuto de Autonomía del País Vasco.
 - Ley 4/1992, de 17 de julio, de Policía del País Vasco.
 - Ley 6/2006, de 1 de segunda modificación de la Ley de Policía del País Vasco (BOPV nº 238, 15-Dic-2006)
 - Ley 2/2008, de 28 de mayo, de tercera modificación de la Ley de Policía del País Vasco (BOPV nº 112, 13-Jun-2008).
 - Cataluña (Mossos d'Esquadra)
 - Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña.

Las funciones de Policía judicial vienen recogidas en el artículo 126 de la Constitución Española:

“La Policía Judicial depende de los jueces, los tribunales y el Ministerio Fiscal en sus funciones de averiguación del delito y descubrimiento y aseguramiento del delincuente, en los términos que la ley establezca.

La Ley de Enjuiciamiento Criminal (artículo, 282) establece que la Policía judicial tiene por objeto y será obligación de todos los que la componen, averiguar los delitos públicos que se cometieren en su territorio o demarcación; practicar, según sus atribuciones, las diligencias necesarias para comprobarlos y descubrir a los delincuentes, y recoger todos los efectos, instrumentos o pruebas del delito de cuya desaparición hubiere peligro, poniéndolos a disposición de la Autoridad Judicial. Y, si el delito fuera de los que sólo pueden perseguirse a instancia de parte legítima, tendrá la misma obligación, si se les requiere al afecto.

⁴⁸ Recientemente, entró en vigor la Ley 2/2008, de 28 de mayo, del Cuerpo General de la Policía Canaria, variada por la Ley 9/2009, de 16 de julio, de modificación de la Ley 2/2008, de 28 de mayo, del Cuerpo General de la Policía Canaria

- Ley 19/1983, de 14 de Julio, por la que se crea la Policía Autonómica de la Generalitat de Catalunya.
 - Navarra (Policía foral)
 - Ley Foral 5/2009, de 29 de mayo, por la que se modifica en parte la Ley Foral 8/2007, de 23 de marzo, de las Policías de Navarra.
 - Ley Foral 8/2007, de 23 de marzo, de las Policías de Navarra.
- Las Comunidades Autónomas cuyos Estatutos prevén la posibilidad de creación de cuerpos de policía propios, ofreciéndose, además, la posibilidad de ejercer sus competencias policiales, para el supuesto que no constituyan sus propios cuerpos de policía en desarrollo de su propio ámbito de por medio de la adscripción de unidades al Cuerpo Nacional de Policía⁴⁹ :
 - Galicia
 - Ley 8/2007, de 13 de junio, de Policía de Galicia.
 - Andalucía
 - Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía.
 - Comunidad Valenciana
 - Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, de Reforma de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana.
 - Principado de Asturias
 - Ley Orgánica 1/1999, de 5 enero, de reforma de la Ley Orgánica 7/1981, de Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias.
 - Aragón
 - Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril, de reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón.
- Las Comunidades Autónomas que no lo prevén.

⁴⁹ Ver Real Decreto 221/1991, de 22 de febrero, por el que se regula la organización de unidades del Cuerpo Nacional de Policía adscritas a las comunidades autónomas y se establecen las peculiaridades del Régimen Estatutario de su personal y el Real Decreto 1089/2000, de 9 de junio, por el que se modifica el artículo 8 del Real Decreto 221/1991, 156, 30-Jun-2000) ((BOE nº 49, 26-Feb-1991 y BOE nº 156, 30-Jun-2000, respectivamente).

TERCER NIVEL

Los Cuerpos de Policía dependientes de las Corporaciones Locales:

El artículo 39 de la Ley Orgánica 2/1986, de 13 de marzo, de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad establece que:

“Corresponde a las Comunidades Autónomas, de conformidad con la presente Ley y con la de bases de régimen local, coordinar la actuación de las policías locales en el ámbito territorial de la comunidad, mediante el ejercicio de las siguientes funciones:

- a) Establecimientos de las normas-marco a las que habrán de ajustarse los reglamentos de policías locales, de conformidad con lo dispuesto en la Ley y en la de Bases de Régimen Local.
- b) Establecer o propiciar, según los casos, la homologación de los distintos cuerpos de policías locales, en materia de medios técnicos para aumentar la eficacia y colaboración de estos, de uniformes y de retribuciones.
- c) Fijar los criterios de selección, formación, promoción y movilidad de las policías locales, determinando los distintos niveles educativos exigibles para cada categoría, sin que, en ningún caso, el nivel pueda ser inferior a graduado escolar.
- d) Coordinar la formación profesional de las policías locales, mediante la creación de escuelas de formación de mandos y de formación básica.

De este modo y según el artículo 51, los municipios podrán crear Cuerpo de Policía propio, de acuerdo con lo previsto en la presente Ley, definidos como Institutos armados de naturaleza civil, con estructura y organización jerarquizada (art. 52, LOFCS).

Los Cuerpos de Policía Local deberán ejercer las siguientes funciones (ar.53, LOFCS):

- a. Proteger a las autoridades de las corporaciones locales, y vigilancia o custodia de sus edificios e instalaciones.
- b. Ordenar, señalizar y dirigir el tráfico en el casco urbano, de acuerdo con lo establecido en las normas de circulación.
- c. Instruir atestados por accidentes de circulación dentro del casco urbano.
- d. Policía administrativa, en lo relativo a las ordenanzas, bandos y demás disposiciones municipales dentro del ámbito de su competencia.
- e. Participar en las funciones de policía judicial, en la forma establecida en el artículo 29.2 de esta Ley.
- f. La prestación de auxilio, en los casos de accidente, catástrofe o calamidad pública, participando, en la forma prevista en las Leyes, en la ejecución de los planes de protección civil.
- g. Efectuar diligencias de prevención y cuantas actuaciones tiendan a evitar comisión de actos delictivos en el marco de colaboración establecido en las juntas de seguridad.
- h. Vigilar los espacios públicos y colaborar con las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado y con la policía de las Comunidades Autónomas la protección de las manifestaciones y el mantenimiento del orden en grandes concentraciones humanas, cuando sean requeridos para ello.
- i. Cooperar en la resolución de los conflictos privados cuando sean requeridos para ello.

Las actuaciones que practiquen los cuerpos de policía local en el ejercicio de las funciones previstas en los apartados c y g precedentes deberán ser comunicadas a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado competentes.

Por último, considerando los tres niveles, si antes se hacía alusión a la Constitución Española de 1978, como referente para la promulgación de España como un Estado social y democrático de Derecho, la protección de la seguridad ciudadana y el ejercicio de las libertades públicas constituyen un binomio inseparable. Es decir, se conforman como requisitos inseparables básicos de la convivencia en una sociedad democrática como la española.

De aquí que se aprobara la aludida Ley Orgánica 1/1992, de 21 de Febrero, sobre Protección de la Seguridad Ciudadana que en consonancia con la Constitución mantuviera un positivo equilibrio entre libertad y seguridad, habilitando a las autoridades correspondientes para el cumplimiento de sus deberes constitucionales en materia de seguridad, mediante la aprobación de Leyes Orgánicas generales como la de 13 de marzo de 1986, de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad.⁵⁰

De conformidad con lo dispuesto en los artículos 149.1.29ªm y 104 de la Constitución (RCL 1978, 2836) corresponde al Gobierno, a través de las autoridades y de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad a sus órdenes, proteger el libre ejercicio de los derechos y libertades y garantizar la seguridad ciudadana, crear y mantener las condiciones adecuadas a tal efecto, y remover los obstáculos que lo impidan, sin perjuicio de las facultades y deberes de otros poderes públicos.

Esta competencia comprende el ejercicio de las potestades administrativas previstas en esta Ley, con la finalidad de asegurar la convivencia ciudadana, la erradicación de la violencia y la utilización pacífica de las vías y espacios públicos, así como la de prevenir la comisión de delitos y faltas.

⁵⁰ La Ley Orgánica 1/1992, de 21 de Febrero, sobre Protección de la Seguridad Ciudadana, es claramente respetuosa con el sistema competencial que se desprende de la Constitución, tal como es definido por los artículos 104 y 149.1.29, por la Ley Orgánica 2/1986, de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, y por los Estatutos de Autonomías de las Comunidades con competencias en esta materia. Asimismo, las autoridades locales seguirán ejerciendo las facultades que les corresponden, de acuerdo con la Ley Orgánica de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad y la legislación de Régimen Local, espectáculos públicos y actividades clasificadas. Se estima que así puede facilitarse y orientarse la tarea de proteger un ámbito de seguridad y convivencia en el que sea posible el ejercicio de derechos y libertades, mediante la eliminación de la violencia en las relaciones sociales y la remoción de los obstáculos que se opongan a la plenitud de dichas libertades y derechos, todo lo cual entraña una de las principales razones de ser de las autoridades a que se refiere la presente Ley y de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad a sus órdenes.

2.3.2 La Ley 6/1999, de 19 de abril, de Policías Locales y de Coordinación de las Policías Locales de la Comunitat Valenciana.

Considerando que el objeto de estudio de la tesis va dirigido al Cuerpo de Policía local de la Comunitat Valenciana, el conocimiento de esta Ley delimitará el establecimiento de sus competencias en base a las funciones que le son propias.

Además, esta Ley se ha manifestado como un importante medio para la modernización de la seguridad pública en la Comunitat Valenciana. Uno de los aspectos de la Ley 6/1999, de 19 de abril, de Policías Locales y de Coordinación de las Policías Locales de la Comunidad Valenciana, es la consideración de la policía local como servicio público de seguridad pública. Así se evidencia en el mismo preámbulo:

“Dentro del estrecho margen que la LOFCS permite en este punto, parece conveniente avanzar y abundar en la noción de servicio público a prestar por las corporaciones locales de acuerdo con la legislación básica de régimen local, y por tanto como una prestación más que el ciudadano tiene derecho a exigir a los poderes públicos. Así, la Policía Local dependiente de los municipios de la Comunidad Valenciana es un servicio público dirigido a la protección de la seguridad ciudadana, entendida en su aspecto negativo como toda lesión o menoscabo que se produzca en el libre ejercicio de los derechos y libertades reconocidos a las personas, y al cumplimiento de las ordenanzas municipales, que pretende, mediante la prevención y el auxilio, la mejora de la calidad de vida y de bienestar de los vecinos”

Las funciones de coordinación que delimita esta Ley serán ejercidas por:

- El Consell de la Generalitat Valenciana.
- La Consellería competente en materia de policía.⁵¹
- La Comisión de Coordinación de policías locales de la Comunidad Valenciana, considerada como máximo órgano consultivo, deliberante y de participación en esta materia que se adscribe a la Consellería competente en la misma. La Comisión estará integrada por (Artículo 12 de la Ley 6/1999):
 - Presidente: El Conseller competente en materia de Policía.
 - Vicepresidente: El Director general competente en materia de Policía.
 - Veinticuatro Vocales, de los cuales serán:

⁵¹ La Consellería de Gobernación tiene encomendada la competencia de la Coordinación de las Policías Locales. El Decreto 7/2007, de 28 de junio, del President de la Generalitat, que determina las consellerías en que se organiza la administración de la Generalitat, supuso la creación de la Consellería de Gobernación, y de su Secretaría Autónoma de Gobernación, de la que depende la Dirección General de Seguridad y Protección Ciudadana, que se estructura en dos áreas:

- Área de seguridad pública y formación:

- Servicio de organización de seguridad pública.
- Servicio de formación en seguridad pública.
- Servicio de espectáculos.

- Unidad del Cuerpo Nacional de Policía adscrita a la Comunitat Valenciana.

- Seis en representación de la Administración Autonómica Valenciana, designados por el Conseller competente en materia de Policía Local.
- Ocho Alcaldes elegidos y nombrados por las asociaciones más representativas de municipios en el ámbito de la Comunidad Valenciana, atendiendo a criterios de población y distribución geográfica (Los Alcaldes podrán delegar sus funciones en cualquier concejal de su Ayuntamiento).
- Ocho representantes designados por los Sindicatos más representativos en su ámbito dentro del territorio de la Comunidad Valenciana.
- Dos jefes de los Cuerpos de la Policía Local nombrados por el Conseller competente en materia de Policía.
- Secretario: Un funcionario del grupo A, con destino en la Consellería competente en materia de Policía y nombrado por su responsable, que actuará a su vez como asesor de la Comisión de Coordinación actuando con voz pero sin voto.

Las funciones de esta Comisión viene recogidas en el artículo 14 y se refieren a:

- Informar todos los proyectos de Ley, Reglamentos y cualesquiera otras disposiciones relacionadas con las Policías Locales que se elaboren por los diversos órganos de la Administración Autonómica, así como cuantas disposiciones sobre Policía Local se establezcan por los Ayuntamientos de la Comunidad Valenciana.
- Proponer a los órganos competentes de las diversas administraciones públicas la adopción de cuantas medidas considere convenientes para la mejora de los servicios de las Policías Locales, y para la homogeneización de sus medios técnicos.
- Conocer de la programación de los cursos y demás actividades de formación de las Policías Locales que se realicen.
- Proponer planes de actuación conjunta entre diversos Cuerpos de Policía Local en supuestos de concurrencia de personas y acontecimientos que rebasen las circunstancias habituales, para su presentación a los Ayuntamientos que lo hubiesen solicitado.
- Ejercer las funciones de mediación y arbitraje en los conflictos colectivos de carácter profesional de los Cuerpos de Policía Local cuando lo soliciten de común acuerdo con el Ayuntamiento afectado y la junta o delegados de personal.
- Cuantas otras funciones le atribuyan las disposiciones vigentes.

Tras la experiencia acumulada durante la vigencia de esta Ley, se aprobó una nueva Norma-Marco, en la que se replantean determinadas cuestiones, tales como la estructura organizativa de los Cuerpos de Policía Local, sus normas de funcionamiento, derechos y deberes.

Todo ello queda regulado en el Decreto 19/2003, de 4 de Marzo, del Consell de la Generalitat, por el que se regula la Norma-Marco sobre estructura, organización y funcionamiento de los Cuerpos de Policía Local de la Comunidad Valenciana.

De este modo, los Cuerpos de Policía Local, integrantes de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad, son institutos armados de naturaleza civil con estructura y organización jerarquizada, dependientes de los municipios, cuya misión consiste en proteger el libre ejercicio de los derechos y libertades y garantizar la seguridad ciudadana mediante el desempeño de las

funciones atribuidas legalmente que, de acuerdo al artículo 5 del citado Decreto en base a la LEY 6/1999, se corresponden con⁵²:

- a. Proteger a las autoridades de las Corporaciones Locales y vigilar o custodiar sus edificios, bienes e instalaciones.
- b. Ordenar, señalizar y dirigir el tráfico en el casco urbano, de acuerdo con lo establecido en las normas de circulación.
- c. Instruir atestados por accidentes de circulación dentro del casco urbano.
- d. Actuar como Policía Administrativa, en lo relativo a Ordenanzas, Bandos y demás disposiciones municipales dentro del ámbito de su competencia.
- e. Participar en las funciones de Policía Judicial en la forma establecida en la mencionada Ley Orgánica 2/1986, de 13 de marzo.
- f. Prestar auxilio en caso de accidente, catástrofe o calamidad pública, participando, en la forma prevista en las leyes, en la ejecución de los Planes de Protección Civil.
- g. Efectuar cuantas actuaciones tiendan a evitar la comisión de actos delictivos en el marco de colaboración establecido en las Juntas de Seguridad.
- h. Vigilar los espacios públicos y colaborar con las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, en el mantenimiento del orden en grandes concentraciones humanas, cuando sean requeridos para ello.
- i. Colaborar con la unidad adscrita de la Policía en la Comunidad Autónoma, en sus funciones propias, cuando sean requeridos para ello.
- j. Cooperar en la resolución de conflictos privados cuando sean requeridos para ello.
- k. Cuantas otras les sean atribuidas en la legislación aplicable a las Policías Locales.

La organización y estructura de los rangos en la Policía local en la Comunidad Valenciana queda regulada en las siguientes escalas y categorías:

⁵² Las actuaciones que practiquen los Cuerpos de Policía Local en el ejercicio de las funciones previstas en los apartados c y g precedentes, deberán ser comunicadas a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado.

Cuadro 11. Organización y estructura de los rangos de Policía Local:

ESCALA	CATEGORIA	HABITANTES	FUNCIONARIOS CPL
SUPERIOR	INTENDENTE GENERAL	100.000	100
	INTENDENTE PRINCIPAL	20.000	50
TÉCNICA	INTENDENTE	15.000	30
	INSPECTOR	10.000	15
BÁSICA	OFICIAL	>5000 o <5000 (según supuestos previstos en ley ⁵³)	
	AGENTE	Categoría más cercana a la ciudadanía.	

En los municipios donde no existe cuerpo de Policía Local, la coordinación se extenderá al personal que realice funciones de custodia y vigilancia de bienes, servicios e instalaciones, con la denominación de auxiliares, agentes, guardas, guardias, vigilantes, alguaciles o análogos, que a partir de la entrada en vigor de la presente Ley pasarán a denominarse auxiliares de policía.

Los Cuerpos de Policía Local estarán bajo la superior autoridad y dependencia del Alcalde o, en su caso, del concejal que aquél determine. El jefe inmediato y operativo en cada cuerpo será un funcionario de la máxima categoría existente en la plantilla de policía local. En caso de existir más de un funcionario en la máxima categoría, el nombramiento se efectuará por el procedimiento de libre asignación, de acuerdo con los principios de igualdad, mérito, capacidad y publicidad. El puesto de Jefatura ostenta la máxima responsabilidad, y tiene el mando inmediato sobre todas las unidades y servicios en los que se organice ejerciendo estas funciones:

- Designar al personal que ha de integrar cada una de las unidades y servicios.
- Dirigir y coordinar la actuación y funcionamiento de todos los servicios del Cuerpo, inspeccionando cuantas veces considere las unidades y dependencias del mismo.
- Elevar a la Alcaldía los informes y propuestas de organización y mejora de los servicios del Cuerpo, facilitando los datos precisos para la elaboración de los presupuestos y evaluando las necesidades de los recursos humanos y materiales.
- Proponer a la Alcaldía la iniciación de procedimientos disciplinarios a sus miembros.
- Proponer a la Alcaldía la concesión de distinciones al personal.
- Hacer propuestas a la Alcaldía para la formación profesional del personal del Cuerpo.
- Formar parte de la Junta Local de Seguridad Ciudadana y de la Junta o Comisión Local.
- Presidir la Junta de Mandos de su respectiva plantilla.
- Acompañar, en calidad de máximo representante de la Policía Local, a la Corporación en aquellos actos públicos a que concurra ésta y sea requerido para ello.
- Mantener comunicación con las Jefaturas de los demás Cuerpos de Seguridad y de otras Policías Locales, así como con la Jefatura Provincial de Tráfico, Instituto Valenciano de Seguridad Pública, y los órganos de Protección Civil, para una eficaz colaboración en materia de seguridad y protección ciudadanas.
- Elaborar la Memoria Anual del Cuerpo de Policía Local.

Fuente: Adaptado del artículo 16 de la Ley 6/1999 y el artículo 6 del Decreto 19/2003

⁵³ Los municipios de la Comunidad Valenciana con población inferior a 5.000 habitantes podrán crear cuerpos de Policía Local, de acuerdo con lo dispuesto en la ley Orgánica de Fuerzas y cuerpos de Seguridad, la ley Reguladores de las BSES DEL Régimen Local y la Ley 6/1999. En este caso, cuando existen más de dos funcionarios de Policía deberá crearse el puesto de oficial de policía. (Artículo 17 de la Ley 6/1999).

En la actualidad y, conforme a los últimos datos presentados por la Consellería de Gobernación a través de la Memoria de Actividades de Policía Local 2010, existen 282 Cuerpos de Policía Local con un total de 10551 efectivos (82,52/ hombres frente a un 17,48% de mujeres).

Respecto a los deberes de los Cuerpos de Policía Local, además de los correspondientes a su condición de funcionarios al servicio de la Administración Local, los miembros de las Policías Locales tendrán los deberes derivados de los principios básicos de actuación contenidos en la Ley Orgánica 1986, de 13 de marzo, y, en particular, los siguientes:

- a. Jurar o prometer la Constitución, el Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana y el ordenamiento jurídico vigente.
- b. Velar por el cumplimiento de la Constitución, del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana y del ordenamiento jurídico.
- c. Actuar en el cumplimiento de sus funciones con absoluta neutralidad e imparcialidad, sin discriminación por razón de raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- d. Actuar con integridad y dignidad, absteniéndose de todo acto de corrupción y oponiéndose a éstos resueltamente.
- e. Impedir y no ejercitar ningún tipo de práctica abusiva, entrafne o no violencia física o moral.
- f. Guardar el debido secreto en los asuntos del servicio que se les encomiende, así como de la identidad de los denunciantes.
- g. Obedecer y ejecutar las órdenes que reciban de sus superiores jerárquicos, siempre que no constituyan un ilícito penal o fueran contrarias al ordenamiento jurídico, debiendo dar parte al superior jerárquico de quien emane la orden, en caso de duda.
- h. Llevar a cabo sus funciones con total dedicación, debiendo intervenir siempre, en cualquier tiempo y lugar, estando o no de servicio, en defensa de la legalidad y de la seguridad ciudadana.
- i. Presentarse en todo momento en perfecto estado de uniformidad y aseo personal, salvo causa justificada.
- j. Conservar adecuadamente tanto el vestuario como los equipos que les fueren entregados o encomendados para su uso o custodia, no pudiendo utilizar el uniforme fuera de la ejecución de los servicios encomendados.
- k. Presentarse con puntualidad y cumplir íntegramente su jornada de trabajo, sin abandonar el servicio hasta ser relevados.
- l. Observar una conducta de máximo decoro y probidad, ajustada a la dignidad de la profesión, tratando con esmerada educación al ciudadano.
- m. Intervenir para evitar cualquier tipo de delito o falta.
- n. Prestar apoyo a sus compañeros y a los demás miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, cuando sean requeridos o fuera necesaria su intervención.
- o. Informar de sus derechos a los detenidos, comunicándoles, con la suficiente claridad, los motivos de la detención.
- p. Asumir, por parte del funcionario de mayor categoría, la iniciativa, responsabilidad y mando en la realización de los servicios. En caso de igualdad de categoría, prevalecerá la antigüedad, excepto si la autoridad o mando competente efectúa designación expresa.
- q. Utilizar el arma sólo en los casos y en la forma prevista en las leyes, teniendo siempre presentes los principios de congruencia, oportunidad y proporcionalidad en la utilización de los medios a su alcance.
- r. Efectuar las solicitudes o reclamaciones utilizando los cauces reglamentarios.
- s. Incorporarse al servicio y no consumir bebidas alcohólicas, drogas tóxicas, estupefacientes o sustancias psicotrópicas. A los anteriores efectos, cuando se den

- signos que evidencien el incumplimiento del anterior deber, vendrán obligados a someterse, con las garantías establecidas en la legislación sobre seguridad vial, a las oportunas pruebas para la detección de dichas sustancias, no debiendo, en ningún caso, sobrepasar la tasa de alcohol establecida para vehículos de servicio de urgencia.
- t. Mantener en el servicio una actitud de activa vigilancia, prestando atención a cuantas incidencias observen, especialmente las que afecten a los servicios públicos y conservación de bienes municipales.
 - u. Informar a sus superiores de cualquier incidencia en el servicio, reflejando fielmente los hechos y aportando cuantos datos objetivos sean precisos para la debida comprensión de los mismos.
 - v. Saludar a las autoridades locales, autonómicas, estatales y mandos de la Policía Local, y a sus símbolos e himnos en actos oficiales, así como a cualquier ciudadano al que se dirijan (El saludo se realizará llevando la mano derecha extendida, con los dedos juntos y la palma hacia abajo, hasta el botón de la gorra o prenda de cabeza).
 - w. Asistir, dentro de su jornada laboral, a los cursos de formación y reciclaje que acuerde la corporación.
 - x. Los demás que se establezcan en las leyes, disposiciones reglamentarias de desarrollo o se deriven de las anteriores.

Por último, se subraya el Consejo de Policía Local y la Junta de Mandos como referentes en las normas de funcionamiento, en base a los artículos 12 y 13, respectivamente del Decreto 19/2003.

El Consejo de Policía Local se constituirá en aquellos municipios en cuya plantilla existan 15 Policías o más, bajo la presidencia del Alcalde o persona en quien delegue, formado por el Jefe del Cuerpo y por Policías Locales pertenecientes a las organizaciones sindicales más representativas en la Corporación Local⁵⁴. Son funciones vienen definidas en el artículo 12 del Decreto 19/2003 y se basan en:

- a. Conocer de los procedimientos disciplinarios por faltas muy graves.
- b. Conocer sobre los informes en materia de felicitaciones.
- c. Ser oído en los procesos de determinación de las condiciones de prestación del servicio del personal del Cuerpo.
- d. Conocer de la adscripción y adjudicación de puestos de segunda actividad.
- e. Las que le atribuya la legislación vigente.
- f. La mediación en los conflictos internos.

Por su parte, los municipios que, habiendo constituido su Consejo de Policía Local, cuenten con personal perteneciente a la Escala Superior, constituirán una Junta de Mandos, como órgano consultivo de la Jefatura de Policía Local, que estará compuesta por, al menos, tres funcionarios de la máxima categoría de la plantilla y la inmediata inferior. En los supuestos de existir más de tres funcionarios de la Escala Superior, todos ellos formarán parte de la Junta de Mandos.

En caso de no existir personal perteneciente a la escala Superior, la constitución de la Junta de Mandos será potestativa.

⁵⁴ El apartado del artículo 12 hace referencia a la posibilidad de constituir un Consejo de Policía Local en municipios con una plantilla de menos de 15 miembros sometido al mismo régimen que el expuesto.

2.4. LA SELECCIÓN DE LOS MIEMBROS DE LOS CUERPOS DE POLICÍA LOCAL DE LA COMUNITAT VALENCIANA.

2.4.1 Pruebas de acceso para la categoría de Agente de Policía Local y contenidos formativos⁵⁵.

Con el respaldo jurídico de la Ley 6/1999, de 19 de Abril, de la Generalitat Valenciana, de Policías Locales y de Coordinación de las Policías Locales, el Decreto 88/2001, de 24 de Abril, de la Consellería de Justicia y Administraciones Públicas, establece las bases y criterios generales y uniformes para la selección, promoción y movilidad de todas las escalas y categorías de los Policías Locales y Auxiliares de Policía Local de la Comunitat Valenciana.

El establecimiento de los requisitos mínimos que deben regir los procesos de selección exige una ordenación de las pruebas, asegurando en todo caso el respeto a los principios constitucionales de igualdad, merito y capacidad, así como el de publicidad, que facilite la actuación tanto de los Ayuntamientos como de los interesados, así como que el resultado obtenido sea acorde a los fines públicos que se persiguen. De aquí que, previo informe de la Comisión de Coordinación de los Policías Locales de la Comunidad Valenciana, se aprobara la Orden 1 de Junio 2001, de la Consellería de Justicia y Administraciones Públicas, de desarrollo del Decreto 88/2001.

Las convocatorias que las Corporaciones Locales de la Comunidad Valenciana realicen para la selección de miembros de las Policías Locales, se regirán por las bases que se aprueben, adaptándose a los contenidos y programas mínimos que posteriormente se detallarán y constarán de:⁵⁶

- A. Las pruebas selectivas que se establezcan.
- B. Superación de un curso selectivo, a realizar en el Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias (IVASPE), de contenido teórico-práctico.

De acuerdo al artículo 2 del Decreto 88/2001, las bases de las convocatorias para la provisión de puestos vacantes contempladas en el presente Decreto se publicarán en el Boletín Oficial de la Provincia correspondiente y en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, y su extracto en el Boletín Oficial del Estado, comunicándose su texto íntegro al Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias de la Generalitat Valenciana, en los términos establecidos en la legislación de régimen local y de coordinación de las Policías Locales de la Comunidad Valenciana.

⁵⁵ Sólo se hace alusión en este apartado a la Escala Básica, Categoría Agente, por ser objeto de estudio de la presente tesis doctoral.

⁵⁶ Mediante orden del Conseller competente en materia de Policía se determinará el contenido mínimo de los ejercicios y programas de las pruebas selectivas, así como, en su caso, los criterios de exclusión y valoración de las pruebas psicotécnicas y de reconocimiento médico, correspondientes a las diferentes Escalas y Categorías (artículo 6. Decreto 88/2001)

A. LAS PRUEBAS SELECTIVAS.

El acceso a las categorías de Agente de Policía Local se realizará por oposición o concurso-oposición, de conformidad con lo establecido en los artículos 4 y 5 del Decreto 33/1999, de 9 de marzo, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento de Selección, Provisión de Puestos de Trabajo y Carrera Administrativa del Personal Comprendido en el Ámbito de Aplicación de la Ley de Función Pública Valenciana, debiendo reunir los aspirantes los siguientes requisitos, referidos al día en que finalice el plazo de admisión de solicitudes:

- a) Tener la nacionalidad española.
- b) Estar en posesión del título de Bachiller Superior o equivalente o cumplidas las condiciones para obtenerlo en la fecha que finalice el plazo de presentación de instancias.
- c) No padecer enfermedad o defecto físico alguno que impida el desempeño de las funciones, de acuerdo con los cuadros de exclusiones médicas que se establezcan, y tener una estatura mínima de 1,65 metros los hombres y 1,60 metros las mujeres.
- d) Tener cumplidos dieciocho años, sin exceder de la edad de treinta años. A los solos efectos de la edad máxima, se compensará el límite con los servicios prestados anteriormente a la administración Local como policía local o auxiliar de Policía Local.
- e) No haber sido separado, mediante expediente disciplinario, del servicio del Estado, de las Comunidades Autónomas o de las Entidades Locales, ni hallarse inhabilitado para el ejercicio de funciones públicas.
- f) Estar en posesión de los permisos que habiliten para la conducción de vehículos de las clases B y A que permita la conducción de motocicletas con unas características de potencia que no sobrepasen los 25 Kw o una relación potencia/peso no superior a 0,16 Kw/Kg.

Como se ha indicado, las pruebas de acceso constarán de una serie de fases y ejercicios, recogidos en el artículo 6 del Decreto 88/2001, cuyo contenido queda especificado en la Orden de 1 de Junio de 2001:

- a) Prueba de medición de estatura.
- b) Ejercicio o prueba psicotécnica, de acuerdo con los baremos y criterios que se establezcan. La superación de dicha prueba, homologada por el IVASPE tendrá una validez de un año desde su realización, y eximirá durante este período al aspirante de volver a realizarlas.
- c) Pruebas de aptitud física: Consistirán en superar pruebas de aptitud física que pongan de manifiesto la capacidad para el desempeño del puesto de trabajo (Ver Anexo Orden 1 de Junio 2001).
- d) Reconocimiento médico, de acuerdo con el cuadro de exclusiones médicas que se determine. La superación de dicha prueba, homologada por el IVASPE, tendrá el período de validez de un año desde su realización, quedando exentos de realizarla aquellos que, en dicho período, la hayan superado, siempre que no se produzcan enfermedades o dolencias que, a juicio del Tribunal Médico, justifiquen el volverlas a pasar.
- e) Cuestionario por escrito de un mínimo de 50 preguntas y máximo de 75 preguntas, con cuatro respuestas alternativas, una de ellas cierta, en un tiempo máximo de 1 hora y 30 minutos, sobre los temas relacionados en los grupos I a IV, ambos inclusive, del temario

que se indica a continuación. Para la corrección de esta prueba se tendrán en cuenta, en todo caso, las respuestas erróneas.

La calificación de este ejercicio será de 0 a 10 puntos, debiendo obtenerse una calificación de 5 puntos para superar el mismo.

- f) Práctica: realización de un ejercicios escritos con una duración máxima de una hora, que fijará el Tribunal antes de la realización del mismo, que versará sobre el desarrollo de un supuesto policial sobre las actividades, funciones y servicios propios del empleo al que se opta, así como, en su caso, sobre la redacción de documentos policiales. Se valorará la claridad y exposición de cuantas actuaciones y medidas deben adoptarse en relación al supuesto planteado. Se podrán acompañar o fijar sobre el plano que aporte el Tribunal las actuaciones policiales.

La calificación de este ejercicio será de 0 a 10 puntos debiendo obtenerse un mínimo de 5 puntos para superar el mismo.

- g) Ejercicio sobre el conocimiento del valenciano, en los municipios de predominio lingüístico valenciano. Este ejercicio se calificará de 0 a 4 puntos y no será eliminatorio.
- h) Desarrollo por escrito durante un tiempo máximo de una hora y treinta minutos y mínimo de una hora, dos temas elegidos por el aspirante de cuatro extraídos por sorteo, de los grupos primero a cuarto, ambos inclusive, que componen el temario. Dichos temas serán leídos en sesión pública ante el Tribunal, que podrá formular las preguntas o aclaraciones que sobre los mismos juzgue oportunas. Se valorará la claridad de ideas y el conocimiento sobre los temas expuestos.

La calificación de este ejercicio será de 0 a 10 puntos, y para superar el ejercicio se deberá obtener un mínimo de 5 puntos.

- i) Ejercicio Exposición por escrito de un tema de los que componen el grupo quinto en un tiempo máximo de una hora y mínimo de 45 minutos, valorándose los conocimientos expuestos, la claridad en la exposición, limpieza, redacción y ortografía, que, en todo caso, serán leídos por el aspirante en sesión pública ante el Tribunal. La exposición escrita del tema podrá sustituirse por la realización de una prueba con respuestas alternativas.

La calificación de este ejercicio será de 0 a 5 puntos.

Lo ejercicios obligatorios que tengan carácter eliminatorio se calificarán de 0 a 10 puntos, siendo eliminados los aspirantes que no alcancen una puntuación mínima de 5 puntos en cada uno de ellos. Se exceptúa el del conocimiento del valenciano y, en su caso, el conocimiento del entorno socio-local, que tendrán carácter obligatorio pero no eliminatorio, y cuya calificación será la que establezca en las órdenes de desarrollo.

Los ejercicios o pruebas psicotécnicas, de reconocimiento médico y de aptitud física y, en su caso, medición de estatura, tendrán carácter eliminatorio y se calificarán como apto o no apto.

Por último y, respecto al temario al cual se ha hecho alusión, el contenido queda recogido en los cinco siguientes grupos:

GRUPO I

Derecho Constitucional y Administrativo:

Tema 1. La Constitución Española de 1978. Estructura, contenido y principios básicos. Reforma de la Constitución.

Tema 2. Organización Política del Estado Español. Clase y forma del Estado. Organización territorial del Estado. La Corona: Funciones constitucionales del rey. Sucesión y Regerencia. El Refrendo.

Tema 3. Las Cortes Generales: Las cámaras. Composición, atribuciones y funcionamiento. La Función Legislativa. El Poder Ejecutivo: El Gobierno. Relaciones entre el Gobierno y las Cortes Generales. El Poder Judicial. Estructura, organización y funcionamiento de los Tribunales en el sistema Español.

Tema 4. La organización territorial española. Las Comunidades Autónomas. Los Estatutos de Autonomía, Órganos y Competencias. Las Administraciones Públicas: Estatal, Autonómica y Local.

Tema 5. Derechos y deberes fundamentales de la persona en la Constitución: Su defensa y garantía. El Tribunal Constitucional y el Defensor del Pueblo. La suspensión de los derechos y libertades.

Tema 6. El Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. La Generalitat Valenciana. Las Cortes. El Gobierno o Consell. Las competencias. Administración de Justicia.

Tema 7. La Administración Pública. La Hacienda Pública y la Administración Tributaria. El ciudadano y la administración.

El Derecho Administrativo. Fuentes. Normas no parlamentarias con rango de Ley. El Reglamento.

Tema 9. El procedimiento administrativo. Marco jurídico. Fase del procedimiento. La audiencia del interesado. Notificaciones. El procedimiento sancionador administrativo. La revisión administrativa del acto administrativo. Procedimientos y límites de la revisión. Recursos administrativos. El recurso contencioso-administrativo.

Tema 10. La Unión Europea: Instituciones. El ordenamiento jurídico de la Comunidad Europea La recepción, aplicación y control del Derecho comunitario en España.

GRUPO II

REGIMEN LOCAL Y POLICIA:

Tema 11. El Municipio: Órganos unipersonales de gobierno. El alcalde. Los tenientes de alcalde. Los concejales.

Tema 12. Órganos colegiados de gobierno. El Ayuntamiento pleno. La Comisión de Gobierno. Órganos consultivos y participativos: Las Comisiones Informativas. Las Juntas de distrito.

Tema 13. La Función Pública en general y los funcionarios de las entidades locales. Organización de la función pública local. El personal al servicio de las Administraciones Locales: concepto y clases. Derechos y deberes de las Policías Locales. Adquisición y pérdida de la condición de funcionario.

Tema 14. Responsabilidad de los funcionarios públicos. Reglamento de Régimen disciplinario. Incoación y tramitación de expedientes.

Tema 15. Obligaciones y competencias de los Ayuntamientos. Las Ordenanzas Municipales: concepto y clases. Infracciones. Potestad sancionadora. Los Bandos de Alcaldía.

Tema 16. La seguridad ciudadana. Autoridades componentes. Funciones de la Policía Local según la Ley Orgánica de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad. Actuación de la Policía Local en colaboración con el resto de las Fuerzas y Cuerpos.

Tema 17. La Policía Local. Ordenamiento legislativo de la Policía Local. Misiones y objetivos. Disposiciones estatutarias comunes. Estructura orgánica y funcional.

Tema 18. El binomio policía-local-ciudadano. Principios básicos y normas de actuación. Soportes éticos. Régimen disciplinario de los funcionarios de Policía Local.

Tema 19. La legislación sobre Policías Locales y de coordinación de Policía Local de la Comunidad Valenciana. La coordinación de las Policías Locales. Estructura y organización de las policías locales de la comunidad valenciana. Régimen estatutario.

Tema 20. El Instituto Valenciano de Seguridad Pública. Regulación Legal. Fines y funciones. La formación de las Policías locales de la comunidad Valenciana. El Registro de Policías Locales. Sistema retributivo de las Policías Locales de la Comunidad Valenciana. Premisos y distinciones.

GRUPO III

DERECHO PENAL, POLICIA ADMINISTRATIVA Y SOCIOLOGÍA:

Tema 21. El Código Penal. Concepto de infracción penal: Delito y falta. Las personas responsables criminalmente de los delitos y las faltas.

Tema 22. El homicidio y sus formas. Aborto. Lesiones. Lesiones al feto. Delitos contra las libertades: Detenciones ilegales y secuestros; amenazas; coacciones. Las torturas y otros delitos contra la integridad moral.

Tema 23. Delitos contra la libertad sexual: Agresiones y abusos sexuales; el acoso sexual; exhibicionismo y provocación sexual; delitos relativos a la prostitución. Infracciones a las disposiciones de tráfico y seguridad constitutivas de delito.

TEMA 24. Delitos contra el patrimonio y el orden socioeconómico: Hurtos, robos, extorsión, robo y hurto de vehículos.

Tema 25. Delitos contra la administraciones publicas: Prevaricación y otros comportamientos injustos; abandono de destino y la omisión del deber de perseguir delitos; desobediencia y denegación de auxilio; infidelidad en la custodia de documentos y de la violación de secretos. Cohecho, tráfico de influencias, malversación, fraudes y exacciones ilegales, negociaciones y actividades prohibidas a los funcionarios públicos.

Tema 26. Ley Orgánica Reguladora del procedimiento de "Habeas Corpus". De la denuncia y la querrela. Del ejercicio del derecho de defensa. La asistencia de abogado. El tratamiento de presos y detenidos. La entrada y registro en lugar cerrado.

Tema 27. La Policía Judicial. De la comprobación del delito y averiguación del delincuente. Funciones de la Policía local como Policía Judicial. El atestado policial.

Tema 28. Policía Administrativa. Protección Civil. Medio ambiente. Urbanismo. Patrimonio histórico artístico. Ocupación de las vías públicas. Escolarización. Espectáculos y establecimientos públicos. Venta ambulante.

Tema 29. Los grupos sociales. Formación de los grupos sociales. Las masas y su tipología. El proceso de socialización.

Tema 30. La delincuencia. Modelos explicativos y factores. Los comportamientos colectivos. Comportamientos en desastres. Efectos y consecuencia de los desastres. Reacción ante situación de desastres.

GRUPO IV

POLICIA DE TRÁFICO Y CIRCULACION:

Tema 31. El Tráfico y la Seguridad Vial: Concepto y objetivos. El hombre como elemento de seguridad vial. Los conductores. Los peatones. El vehículo. Las vías

Tema 32. La normativa sobre tráfico circulación de vehículos a motor y seguridad vial: La Ley de Bases y su texto articulado. Tipificación de las principales infracciones. Infracciones de tráfico que constituyen delito. El Código de circulación y sus preceptivos aún vigentes.

Tema 33. El Reglamento General de Circulación. Estructura. Principales normas de circulación.

Tema 34. El Reglamento General de conductores. Normas generales. Clases de los permisos de conducir y sus requisitos. Validez. Equivalencias.

Tema 35. Reglamento General de vehículos. Normas generales. Categorías. Sus condiciones técnicas. La Inspección técnica de vehículos. Seguro obligatorio de responsabilidad civil. Infracciones y diligencia policiales.

Tema 36. Reglamento del procedimiento sancionador en materia de tráfico. Fases los procedimientos y contenido. Medidas cautelares: Inmovilización de vehículos. Retirada de vehículos de la vía.

Tema 37. El Transporte. Clases de transporte. Servicio público de viajeros y servicio público de mercancías o Mixto. El servicio privado. Transporte escolar y de menores. Transporte de mercancías peligrosas.

Tema 38. Alcoholemia. Legislación aplicable. Tasa de alcoholemia. Normas de aplicación para las pruebas reglamentarias. Infracciones y diligencias policiales.

Tema 39. Los accidentes de tráfico. Concepto y consideraciones previas. Sus causas, clases y fases. Actuaciones de las Policía Local en accidentes e trafico: De urgencia y técnico-administrativas

Tema 40. Órganos competentes en materia de tráfico y seguridad vial. El Consejo Superior de Trafico. Especial consideración de las competencias municipales

GRUPO V

Hasta un máximo de cuatro temas sobre el entorno socio local del municipio convocante.

B. CURSO SELECTIVO EN EL INSTITUTO VALENCIANO DE SEGURIDAD PÚBLICA Y EMERGENCIAS (IVASPE)

Como se ha indicado, la segunda fase para el acceso a la categoría de Agente de Policía Local supone la superación de un curso selectivo a realizar en el IVASPE de contenido teórico-práctico.

Este centro, adscrito a la Consellería de Gobernación, es un referente autonómico en materia de formación y perfeccionamiento de la Policía Local. En el apartado que sigue se define el mismo, sus funciones y los cursos selectivos que todo aspirante a la categoría de Agente Local, debe superar

2.4.2 El Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias como centro para la formación y perfeccionamiento profesional de la Policía local.

La Ley 6/1999, de 19 de Abril, de Policías Locales y de Coordinación de la Policías Locales de la Comunidad Valenciana, hace mención especial al Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias (en adelante IVASPE) en su artículo 26 definido como un órgano adscrito a la Consellería competente (en la actualidad, Consellería de Gobernación) en materia de policía, al que corresponde entre otros el ejercicio de las funciones en materia de investigación, formación y perfeccionamiento profesional de las policías locales, bomberos y personas de protección civil, aprobándose su reglamento por el Consell de la Generalitat.

Entre sus funciones destaca la de organizar e impartir cursos de formación básica de policías de nuevo ingreso, dentro de las distintas escalas y categorías, así como los de ascenso o promoción de las diferentes categorías, y los de perfeccionamiento.

Tal y como marca la Ley, los aspirantes que superen las fases anteriormente descritas, deberán aprobar en el Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias, un curso de carácter selectivo de contenido teórico-práctico⁵⁷ que consta de dos fases:

I FASE: Formativa y de selección con una duración de 700 horas.

II FASE: Prácticas a realizar en el municipio donde se determinen las bases, con una duración de dos meses.

La calificación del curso, tanto del período teórico-práctico como de las prácticas, corresponderá al Instituto Valenciano de Seguridad pública, y su valoración se realizará con base a criterios objetivos, que tendrán en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos: Asimilación de los conocimientos impartidos, responsabilidad, dedicación, actitudes frente al

⁵⁷ En el caso que los aspirantes no superen este curso podrán incorporarse al curso inmediatamente posterior. De no superar este segundo curso, quedarán definitivamente decaídos en su derecho a participar en el proceso de selección instado.

profesorado y resto de alumnos, y cuantos aspectos de la actuación del aspirante sean necesarios para valorar su capacidad para una adecuada prestación de las funciones atribuidas al puesto.

La Iª de las fases descritas con carácter formativo y selectivo (700 horas) está compuesta por una serie de módulos cuyo contenido versa sobre las siguientes temáticas de estudio:

MÓDULO I: JURÍDICO

ÁREAS TEMÁTICAS

- Derecho penal: 35 horas.
- Derecho administrativo: 15 horas.
- Derechos fundamentales: 19 horas.
- Derecho procesal penal: 15 horas.
- Historia de la Comunidad Valenciana: 3 horas.

MÓDULO II: TRÁFICO Y POLICIA ADMINISTRATIVA

ÁREAS TEMÁTICAS

- Medio ambiente: 10 horas.
- Establecimientos públicos: 10 horas.
- Policía administrativa: 22 horas.
- Tráfico urbano: 18 horas.
- Seguridad vial: 30 horas.
- Investigación en accidentes: 30 horas.
- Transportes: 6 horas.
- Atestados de tráfico: 18 horas.

MÓDULO III: POLICIA JUDICIAL

ÁREAS TEMÁTICAS

- Policía Judicial : 25 horas.
- Actuaciones Policiales documentadas: 10 horas.
- Extranjería e inmigración: 10 horas.
- Menudeo de drogas: 10 horas.
- Violencia de género: 20 horas.
- Intervención Policial con menores: 20 horas.
- Criminología: 10 horas.
- Terrorismo: 6 horas.

MÓDULO IV: MÉDICO-LEGAL Y POLICIA CIENTÍFICA

ÁREAS TEMÁTICAS

- Medicina Legal : 10 horas.
- Criminalística: 18 horas.
- Documentoscopia: 18 horas.
- Psiquiatría forense: 6 horas.

MÓDULO V: TÁCTICA POLICIAL

ÁREAS TEMÁTICAS

- Táctica Policial: 34 horas.
- Tiro Policial y Explosivos: 40 horas.
- Defensa personal policial: 30 horas.
- Técnicas de prevención y protección: 6 horas.
- Transmisiones: 6 horas.
- Protección de personalidades: 6 horas.
- Instrucción policial: 5 horas.
- Imagen del servicio policial: 18 horas.

MÓDULO VI: PSICOLOGÍA Y COMUNICACIÓN SOCIAL

ÁREAS TEMÁTICAS

- Psicología : 30 horas.
- Medicación: 10 horas.
- Deontología y ética policial: 10 horas.
- Valenciano: 20 horas.
- Educación física: 15 horas.
- Informática de la Generalitat (comprobar horas)

MÓDULO VII: EMERGENCIAS

ÁREAS TEMÁTICAS

- Prevención y extinción de incendios : 10 horas.
- Intervención de emergencias: 8 horas.
- 112 y planes de emergencias: 8 horas.
- Primeros auxilios: 17 horas.

2.5 LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS DE LOS CUERPOS DE POLICÍA LOCAL DE LA COMUNITAT VALENCIANA COMO FACTOR DE CAMBIO Y ADAPTACIÓN PERMANENTE A LOS DESAFÍOS DE LA SOCIEDAD.

2.5.1 El modelo de Policía Local en la sociedad actual: Consideración de necesidades emergentes.

La seguridad es un derecho básico para garantizar el progreso y desarrollo social y para asegurar la convivencia libre y pacífica de los ciudadanos.

Garantizar la seguridad ciudadana y, por tanto, el libre desarrollo de los derechos y libertades de los ciudadanos es una de las tareas principales de los Cuerpos de Policía local de acuerdo a la mencionada Ley 6/1999, de 19 de abril, de Policías Locales y de Coordinación de las Policías Locales de la Comunitat Valenciana. Recuérdese que esta Ley aborda un concepto de Policía Local como servicio público de seguridad ciudadana y su aprobación se ha manifestado como un importante medio para la modernización de la seguridad pública en cuanto que competencia estatal en la que participan la administración autonómica y local, en el marco de la Ley Orgánica de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, revisada en apartados anteriores.

Desde un punto de vista etimológico, el término policía (en general) procede del griego Politeia referido al orden y a la buena disposición entre todos los miembros de una colectividad (en este caso, la Polis o ciudad), lo que supone una total dedicación a los posibles problemas de convivencia que pudieran existir.

De este modo y, compartiendo la idea de Martín (1992), el término se aplica a la relación entre personas, a su vida colectiva en una sociedad, esto es, a la adecuada disposición de cada uno de sus miembros en relación al conjunto social. La actividad policial se dirige a limitar los comportamientos individuales si éstos perjudican al conjunto de la sociedad o reglamentándolos de la manera que mejor puedan contribuir a la buena convivencia colectiva, garantizando la seguridad ciudadana a la que se ha hecho alusión.

En este sentido, la policía cumple una misión compleja de gran preocupación para la sociedad en general. Así, y tal como se muestra en la Tabla 3, la inseguridad ciudadana se sitúa entre los principales problemas que, a juicio de los entrevistados, existen en España (Centro de Investigaciones Sociológicas. Barómetro de opinión número 2844, de septiembre de 2010).

Tabla 2. Problemas principales existentes en España

La pregunta original de la encuesta era: ¿Cuál es, a su juicio, el principal problema que existe actualmente, en España? ¿Y el segundo? ¿Y el tercero? (Respuesta espontánea). La tabla refleja los porcentajes agregados de las respuestas a las tres preguntas.

El paro	78.4
Las drogas	1.0
La inseguridad ciudadana	7.5
El terrorismo, ETA	9.0
Las infraestructuras	.3
La sanidad	3.4
La vivienda	6.1
Los problemas de índole económica	48.2
Los problemas relacionados con la calidad del empleo	4.0
Los problemas de la agricultura, ganadería y pesca	.6
La corrupción y el fraude	3.1
Las pensiones	3.1
La clase política, los partidos políticos	19.8
Las guerras en general	.1
La Administración de Justicia	1.4
Los problemas de índole social	3.0
El racismo	.1
La inmigración	15.4
La violencia contra la mujer	.8
Los problemas relacionados con la juventud	1.3
La crisis de valores	2.4
La educación	5.4
Los problemas medioambientales	.6
El Gobierno, los políticos y los partidos	5.3
El funcionamiento de los servicios públicos	.5
Los nacionalismos	.6
Los problemas relacionados con la mujer	.1
Las preocupaciones y situaciones personales	.1
El Estatuto de Cataluña	.2
Otras respuestas	3.0
N.S	1.9
N.C	.4
(N)	2473

Pese a ello, hay que resaltar que la percepción que tienen los ciudadanos acerca de su nivel de inseguridad es muy positiva: apenas un 7.5%, citan la inseguridad ciudadana como un problema que les afecta personalmente.

En esta línea de trabajo y, considerando la labor realizada, la Policía Local, ha experimentado un crecimiento espectacular en los últimos años (Ver tabla 4), tanto en número de efectivos como en funciones policiales, asumiendo un destacado papel de eslabón dentro de una cadena

que pretende mejorar día a día la calidad de vida de los ciudadanos (Aranda, 1998). De hecho, la Policía Local es el segundo colectivo policial en importancia cuantitativa en España (Aguado, 2006).

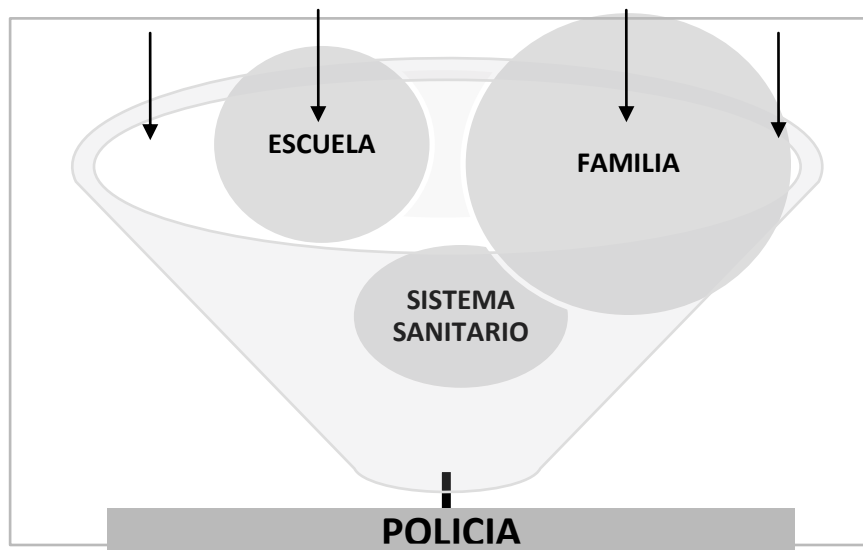
Tabla 3. Incremento del número de efectivos policiales en el período 1980-2005 por Comunidad Autónoma:

COMUNIDAD AUTONOMA	Incremento 1980-2005
Andalucía	45.8%
Aragón	46.9%
Canarias	74.1%
Cantabria	85.2%
Cataluña	30.5%
Castilla La Mancha	78.1%
Castilla y León	43.8%
Comunidad Valenciana	107.4%
Extremadura	39.1%
Galicia	63.4%
Islas Baleares	107.2%
La Rioja	66.2%
Comunidad de Madrid	54.7%
Navarra	55.8%
País Vasco	40.5%
Principado de Asturias	19.8%
Región de Murcia	59.1%
Ceuta	149.5%
Melilla	57.7%

Lo que concierne a las funciones, autores como Martín (1990) o Martínez (2006) señalan que la policía utiliza tan sólo alrededor de un 20% de su trabajo en actividades coercitivas y de mantenimiento del orden, frente a un 80% empleado en funciones de asistencia y servicio a la comunidad, en general, que distan de acciones relacionadas directamente con la legislación penal.

Garrido et al. (2001) presenta una figura representativa que ilustra el rol policial en la sociedad moderna.

Figura 6. Las redes sociales y la policía:



Los problemas sociales cotidianos que caen como flechas desde arriba los resuelven, normalmente, las redes sociales. La malla más grande es la familia, institución de socialización por excelencia, capaz de resolver más problemas que los demás. Otro sistema sería, por ejemplo, el sanitario, capaz de minimizar la problemática generada por un drogodependiente en abstinencia, por ejemplo. Sin embargo, cuando fracasan estas redes sociales, los problemas terminan en el cesto grande situado abajo: La Policía. Cuanto peor funcionan las redes sociales, más problemas le caen encima a la Policía.

En cualquier caso, la Policía está llamada a desempeñar un papel relevante en la convivencia ciudadana y colaborar en la erradicación de comportamientos incívicos que deterioran profundamente los espacios públicos (Aguado, 2006) y la seguridad ciudadana.

De aquí que la Policía oriente cada vez más su actividad a la resolución de problemas lo que puede ser muy eficaz, dada su integración en el territorio donde opera y las fuertes relaciones que habitualmente tiene con la comunidad. Al respecto, Goldstein (1990) alega una orientación policial hacia aspectos más preventivos lo que requiere una necesaria colaboración con otras instancias como la familia, la escuela o los servicios sociales.

Esto ha hecho que los policías desarrollen una serie de actividades que, por su variedad y multiplicidad, conforman un servicio próximo al ciudadano para garantizar la vida en sociedad y la igualdad de derechos, limitaciones y obligaciones y, por consiguiente, velar por la seguridad ciudadana. De acuerdo con Martínez (2006), el fin es claro: El mantenimiento, el respeto y la defensa de la calidad de vida de la colectividad. Hablar de defensa de derechos y libertades, seguridad ciudadana (binomio inseparable) y servicio público conduce inevitablemente a la calidad de vida de los ciudadanos a quien la policía local sirve.

En este cometido, la actividad policial cubre una serie de situaciones que poco tienen que ver con la comisión de actos delictivos en sí. Hay una gran variedad de situaciones en las que se demanda la actuación de la policía como (Garrido et al., 2001):

- Disputas domésticas: Malos tratos en la pareja o amenazas.
- Disputas vecinales: Problemas de ruido o de comportamiento. Con mucha frecuencia, se trata de problemas continuados y llamadas repetidas.
- Transportes: Traslado de detenidos, mensajes y citaciones para los juzgados.
- Problemas de salud mental: Comportamiento de personas con problemas psíquicos.
- Accidentes de tráfico: La Policía Local o la Guardia Civil suelen ser los primeros que acuden al lugar. Prestan los primeros auxilios, desvían el tráfico, preparan un atestado sobre los hechos, e investigan posibles delitos.
- Detención de personas reclamadas: Búsqueda captura de sospechosos y fugados de prisión.
- Desorden público: Mendicidad, prostitución de menores.
- Delitos in fraganti: Un vecino avisa a la Policía, al observar a personas sospechosas, por ejemplo, manipulando coches aparcados en la calle.

Esto implica una función policial que va más allá de la lucha contra el crimen siendo la prioridad satisfacer las demandas del ciudadano en beneficio de la seguridad colectiva. Al respecto Dash (2006) alude a la eficacia de los servicios policiales en términos de satisfacción de necesidades del ciudadano, en lugar de cantidad de arrestos, algo que Vignola (1983) ya vislumbraba años atrás al referirse a la policía en los siguientes términos:

“La policía, antes que ser el brazo secular de los tribunales o actuar en nombre de una autoridad gubernativa dirigista y represiva, debe permanecer al servicio de la comunidad y tener como misión esencial garantizar la evolución normal de la misma”

En este escenario, los ciudadanos son conscientes de que la seguridad absoluta no es posible y que, en cualquier sociedad, siempre existirá un riesgo inherente (Camacho, 2010).

De aquí que la tarea de los policías se dirija a minimizar todo lo posible ese riesgo, desarrollando los instrumentos necesarios para prevenir situaciones conflictivas y actuar frente a cualquier amenaza que pudiera llegar a materializarse. Se vislumbra pues, una idea en torno a una función más preventiva que coercitiva, de los Cuerpos de Policía Local, lo cual no significa dejar de aplicar la Ley.

Al respecto, Torrente (1999) menciona que antes al contrario, aplicar la Ley es una estrategia importante de prevención, pero junto a ella aparecen nuevos campos de posibilidades. El marco de prevención es más grande y dentro de él cabe perfectamente el de hacer cumplir la legalidad.

Prevenir supone reducir o evitar la existencia de conflictos y, lo más importante, contribuir al cambio de las condiciones del entorno socio-cultural que favorecen la aparición de conductas intolerantes entre sus ciudadanos y merman la seguridad ciudadana.

Para ser eficaces en este cometido, la estrategia preventiva debe abordar no sólo los riesgos sino también las causas subyacentes a la inseguridad. Por tanto, un modelo policial preventivo debe dirigir sus esfuerzos hacia la detección del problema y, la implementación de iniciativas tendentes a modificar y mejorar la convivencia, fomentando la tolerancia y el respeto entre las personas.

Debido a la cercanía y proximidad con la población, la Policía Local recibe constantemente información relevante sobre posibles situaciones conflictivas lo que les hace capaces de acumular más información sobre sucesos, prevenir conflictos y esclarecer delitos antes de que éstos se agraven.

Con carácter general, durante la última década, se vienen expresando determinadas demandas que aluden a este aspecto. Así en el plano internacional se ha estudiado la estrategia preventiva como uno de los ejes de actuación para la sociedad actual dando lugar a un ciclo de seminarios y estudios importantes sobre la cuestión del rol de la policía y la prevención (Sansfacon, 2006).

A nivel europeo, la prevención es uno de los principales objetivos de la Estrategia de seguridad interior de la Unión Europea (UE, 2010). Esta estrategia viene marcada por la adopción de un enfoque global para la detección y la prevención constante de las amenazas y riesgos que afronta la UE en los distintos ámbitos de seguridad interior, y las principales cuestiones de preocupación para el público.

A nivel estatal, recientemente, el Ier Congreso Nacional de la Unidad Nacional de Jefes y Directivos de Policía Local celebrado en el año 2010 bajo el título “Comunidad Local, Convivencia y Seguridad Ciudadana”, los profesionales del área señalaron como, al margen de los preceptos legales, la sociedad española concibe a los Policías Locales como agentes que deben dar respuesta integral a los problemas cotidianos de la ciudadanía, debiendo sustentarse su actuación en el principio de la prevención, junto a otros, para el buen desarrollo de un modelo estratégico de seguridad:

“Desde una perspectiva local y próxima a los ciudadanos, las políticas de prevención constituyen un instrumento fundamental para garantizar el mantenimiento de la calidad de vida en las ciudades”

Entre los problemas cotidianos de la ciudadanía sobre los que la Policía Local debe intervenir, en el citado Congreso se destacaron con intención exhaustiva los siguientes (Algunos de ellos coincidentes con los propuestos por Garrido et al., 2001):

- La violencia familiar y de género.
- El acoso y otros problemas socio-escolares.
- El menudeo de drogas ilegales.
- El vandalismo contra el mobiliario urbano y otros bienes públicos y privados.
- Consumo callejero de alcohol.
- La delincuencia vial.
- La piratería callejera.
- Los conflictos existentes en relación al uso de los espacios públicos.
- La policía administrativa de las actividades de ocio.
- La siniestralidad laboral.
- La protección de los animales domésticos.
- Ejercicio callejero de la prostitución.

De igual modo y con un enfoque parecido, la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) en su VIII Asamblea General celebrada en Madrid del 21 al 23 de noviembre de 2003, alcanzó una serie de resoluciones sobre seguridad ciudadana que se expresa en los siguientes términos (Tomado de Martínez, 2006):

“La FEMP considera que las policías locales han de dedicarse primordialmente a los problemas de convivencia incorporando una especial sensibilidad para combatir las actitudes incívicas y antisociales, la prevención de conflictos sociales y, en particular, a:

- Las problemáticas relacionadas con los conflictos urbanos que, por proximidad al entorno familiar, escolar y de convivencia, generan alarma social y demandan una respuesta integral que también requiere de la actuación policial.
- Las problemáticas e infracciones penales relacionadas con el entorno doméstico, atendiendo a la problemática de la mujer, menores y mayores.
- Las problemáticas medioambientales, tanto en el ámbito penal como en el administrativo.
- Todas las infracciones penales relacionadas con la seguridad del tráfico y las asociadas a la misma.
- Los conflictos cuya génesis y desarrollo radique, de forma estática y continuada, en el ámbito de la ciudad, despierten la sensibilidad social y conlleven la alteración de la convivencia.

De este modo, se ratifica una actuación de los Cuerpos de Policía Local que no se reduce a un modelo reactivo sino que va más allá y, en el desarrollo de su labor profesional, poseen un papel privilegiado para prevenir posibles situaciones conflictivas que alteren la seguridad como derecho básico para garantizar el progreso y desarrollo social y para asegurar la convivencia libre y pacífica de los ciudadanos.

2.5.2 Las competencias como bisagra entre las demandas sociales y la función policial: La nueva apuesta formativa para las Academias policiales.

Como se puede comprobar, los problemas que llegan a la policía son de lo más variado y la sociedad espera una respuesta eficaz sobre los mismos. De acuerdo a Martin (1990), la Policía sólo tiene sentido y justificación en función de su concepción como servicio público, no como una finalidad en sí misma ni como una herramienta de control al servicio de intereses minoritarios. Eso exige llegar a ser un grupo profesional especializado en la mejora de la calidad de vida dentro de una sociedad desarrollada. De aquí que la policía Local deba adaptarse a los desafíos y transformaciones de la sociedad para poder ofrecer un servicio adecuado.

Esta labor requiere el establecimiento de cauces de resolución de los conflictos inherentes a toda sociedad compleja, lo que implica enfrentarse a problemas en situaciones de permanente conflictividad y la prevención de los mismos (Jar, 1999). De este modo, la actividad policial parece estar orientada, cada vez más, a la resolución de problemas que la sociedad va planteando y que guardan relación con la seguridad de sus ciudadanos.

Este papel de los Cuerpos de Policía Local debe ser reforzado con una nueva forma de actuar actualizada, lo que se traduce en un mayor acercamiento hacia los problemas de su entorno trasladando lo “aprendido” a su “práctica profesional” diaria y orientando las acciones oportunas dirigidas a evitar o paliar cualquier problema. Esto es, formar a un Policía Local, como un profesional competente ligado al profesional reflexivo propuesto por Schön visto en apartados precedentes. Ello implica que la formación se conciba como un proceso activo

reconociendo la riqueza que encierran las prácticas así como la experiencia de otros profesionales en ejercicio.

De acuerdo con esta perspectiva, los Cuerpos de Policía Local deben recibir una formación adecuada y actualizada que les ayude a hacer frente a la complejidad que entraña y, a su vez, contemple los avances tecnológicos, científicos y sociales que imperan en la sociedad del momento, adelantándose a cualquier imprevisto que pudiera reducir la seguridad ciudadana.

Siguiendo a Canelo (s.f) “la formación es, en la policía, factor de cambio y adaptación permanente a las exigencias sociales, debe ser trazadora de horizontes profesionales adelantándose al futuro” y en esta tarea, el establecimiento de una formación basada en competencias es adecuada a la práctica policial (Bleasdale, 1999).

La formación pues, debe orientarse a la capacitación y el perfeccionamiento de los profesionales desde dimensiones cognitivas, afectivas y procedimentales de modo que no baste la mera transmisión de información.

El propósito es identificar el saber, el saber hacer y el saber ser requerido para formar a un policía competente e integral en correspondencia con las demandas y exigencias sociales. De aquí que la competencia no escape a la realidad y contexto donde se desarrolle a fin de poder dar respuesta (solución) a los problemas (presentes o no) que pudieran amenazar o alterar la seguridad de los ciudadanos. Por esta razón, se hace mención a la competencia como una bisagra entre el deber y función policial frente a la exigencia y necesidad social.

Desde este punto de vista, la competencia policial está centrada en identificar todo aquello que un policía necesita para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su trayectoria profesional. Se podría hablar de una sinonimia entre competencia y solución ante un problema indefinido e impredecible basándose en una visión del conocimiento, de la teoría y de la práctica, muy distinta de la que ha predominado en la enseñanza hasta el recién inaugurado enfoque por competencias en la educación básica y universitaria, tal y como se ha podido ver.

Con este marco de referencia, se puede afirmar que la competencia está en función del desarrollo de ciertas destrezas y habilidades conjugadas con la asimilación de un cuerpo teórico de contenidos que faciliten a los policías locales el “aporte necesario para el eficaz ejercicio de las labores de seguridad ciudadana, cuyo resultado es la formación de personas capaces de aportar y transformar la sociedad” (Gabriela, 2008)

Bajo esta filosofía, se encuentran algunas experiencias llevadas a cabo en Europa, tal y como apunta la European Police College-CEPOL quien ha sido influenciada por el Proceso de Bolonia a la hora de adoptar planes de estudio modernos para sus cursos de formación, considerando que la “formación policial incluye un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar tareas profesionales específicas” (Hans-Gerd et al.,2007).

Por su parte, la Escuela de Policía de Bramshill (The Police Staff College) es la primera que desarrolla y sistematiza un enfoque por competencias profesionales para cada escala de mando (Wigfield, 1993). En este mismo contexto, la National Operations Faculty (NOF) llevó a cabo un análisis de necesidades formativas de los responsables de la gestión y formulación de

políticas sobre la respuesta de la policía a la violencia doméstica examinando la oferta de formación (Harvey, Harding, 2002). De este análisis, se elabora un informe que recomienda una estructura nacional de formación e identifica las prioridades y construcciones de las normas de competencia en un estilo NVQ⁵⁸ para hacer una base desde la cual diseñar la formación policial en este campo específico.

Recientemente y, en la misma línea de trabajo, se ha presentado el Informe (NPJA, 2009) donde se describen las nuevas disposiciones para la acreditación de la educación inicial y el desarrollo de la policía en Inglaterra y Gales, creando un único sistema nacional de cualificaciones mínimas para los aspirantes a policía desde el 1 de enero de este año. Este sistema reemplazará al National Vocational Qualifications (NVQ) empleado hasta el momento en el ámbito policial.

En Holanda, los cambios en la sociedad han promovido una innovación en la formación policial basándose en dos pilares: el desarrollo de la ciencia policial y un nuevo sistema formativo basado en perfiles de trabajo sin ambigüedades definido en términos de competencia (Ijzerman, 2002). Desde el National Police Center Selection, la formación policial se basa en competencias y se ajusta mejor a la práctica, gracias a la combinación de aprendizaje y trabajo (Chan Blok, 2003) y a su respuesta a las necesidades futuras, tanto a corto como a largo plazo.

Fuera del contexto europeo, las organizaciones de Policía de Australia y Nueva Zelanda han reconocido en común las funciones policiales y la necesidad de un enfoque formativo basado en competencias y normas de desarrollo profesional policial (Winzler, 2001).

Por otro lado, la Dirección Nacional de Escuelas de Colombia (DINAE), ha elaborado un listado sobre las competencias fundamentales para su Policía Nacional considerando necesario vincular el mundo educativo con el laboral mediante el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades, habilidades y actitudes de quien aprende, para lograr un profesional competente e integral, dispuesto a servir a la institución y comprometido con la comunidad (DINAE, 2009).

Por último, Solé et al. (2003), afirman que existen evidencias que muestran la aplicación de un enfoque formativo basado en competencias en numerosos estados de Estados Unidos, especialmente, como marco conceptual en los procesos de selección y promoción de la Policía.

En nuestro país y como se apuntó en la introducción del presente trabajo, la aplicación de este tipo de enfoque es casi nula, de acuerdo a la revisión bibliográfica realizada. Se encuentran evidencias en la Escola de Policía de Cataluña que, desde el año 1994 y de manera progresiva, ha incorporado y adaptado el enfoque por competencias para gestionar sus recursos humanos y en el centro de formación de la Policía de Ávila que, en el año 2000, revisó su Plan de estudios adecuándolo a la línea marcada por el Proceso de Convergencia Europea de Educación Superior, bajo la evaluación y revisión del Consejo Académico, integrado por

⁵⁸ Recuérdese que el sistema de Cualificación Profesional Nacional (National Vocational Qualifications, -NVQ,) fue promovido por el Consejo Nacional de Formación Profesional británico basado en estándares ocupacionales de competencia y en un análisis funcional dentro de una gran variedad de contextos (Ver apartado 2.2.1)

miembros de la Universidad de Salamanca y directivos de la División de Formación del citado centro.

En resumen, pese a su importancia, se observa que en España, el planteamiento por un enfoque formativo por competencias en las instituciones formativas a nivel policial aún no ha despertado el interés suficiente y, por consiguiente, no ha dado lugar a publicaciones científicas en la materia, tal y como ha sucedido en otros países o, en otros niveles, como en la educación básica y superior.

De cara al futuro y, haciendo alusión al planteamiento inicial de la presente tesis doctoral, se espera que más que un horizonte abierto, sea una experiencia consolidada en las instituciones formativas de Policía Local siendo el centro de referencia en la Comunitat Valenciana el Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias (IVASPE).

La definición de nuevas estrategias de formación para la actualización y perfeccionamiento del recurso humano policial es una tarea constante y puede nutrir de otras instituciones educativas que lo hayan puesto en marcha pudiendo trasladar experiencias novedosas.

DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. CONSIDERACIONES PREVIAS.

Como se ha podido constatar a lo largo del capítulo II, es difícil la demarcación conceptual del término competencia así como el establecimiento de un consenso respecto a su definición.

Llegados a este punto y, a la vista de la complejidad del término, rescatar una definición concreta sobre competencia en nuestro trabajo resultaría arriesgada y sesgada, habida cuenta, de la multitud de las aportaciones revisadas en el apartado 2.1.

No obstante, es preciso ofrecer una visión panorámica de cómo es entendida la competencia de modo que se pueda, al menos, reconocer su sentido en la presente tesis doctoral ajustándose al objetivo planteado.

Por esta razón, los autores de este estudio consideran que la competencia engloba todo aquello que una persona necesita para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de la vida profesional. Se podría hablar de una sinonimia entre competencia policial y solución clara y pertinente ante un problema indefinido e impredecible en una sociedad en permanente mutación.

Desde esta óptica, la formación por competencias debe orientarse a la capacitación y perfeccionamiento continuo para desempeñarse adecuadamente en un contexto, combinando contenidos conceptuales, la aplicación práctica de los mismos, y la interiorización de valores y actitudes óptimos.

El propósito es identificar el saber, el saber hacer y el saber ser requerido para formar a un policía competente e integral en correspondencia con las demandas y exigencias sociales. De aquí que la competencia no escape a la realidad y contexto donde se desarrolle a fin de poder dar solución a los problemas que pudieran amenazar o alterar la seguridad de los ciudadanos.

En base a esta propuesta, el enfoque a tener en cuenta es el holístico-integrado de las competencias pues parte de las funciones a desarrollar en un contexto, considera este contexto y, de algún modo, tiene una visión amplia y completa de las competencias (Adaptado de Gonczi y Athanasou, 1996).

Desde este prisma, se ha tenido en cuenta el proyecto Tunning en el presente estudio por trabajar desde el enfoque holístico e integrador de competencias además de haberse convertido en un referente en el ámbito universitario, científicamente avalado.

Asimismo, considera la relación existente entre las competencias y necesidades de la sociedad algo que, como hemos visto, es condición sine qua non para un desempeño óptimo en la Policía Local.

La determinación de estas competencias se realiza a través de consultas a diferentes agentes sociales relacionados y que vienen a matizar qué debe ofrecer la Universidad para cubrir las necesidades y expectativas sociales y laborales (González J., Wagenaar R., 2005).

En nuestro caso el interés se centra en qué formación inicial debe ofrecerse a la Policía Local para avalar una actuación que garantice la seguridad y protección a la ciudadanía en una sociedad caracterizada por el cambio y la variedad de contextos. Esto subraya la necesidad de realizar un sondeo continuo en la materia a fin de revisar lo que es adecuado y apropiado en la actualidad para un desempeño profesional eficaz y una actuación policial de calidad.

Respecto a la clasificación o modelos de competencias, existen muchos modos⁵⁹ que pueden ser más o menos válidos, dependiendo de la coherencia y el eje de análisis utilizado (González, 2007).

De acuerdo a la citada autora, si bien es cierto que toda clasificación tiene un sesgo de arbitrariedad, a nivel europeo, se ha difundido ampliamente la clasificación utilizada por el proyecto Tunning por lo que sirve de referente para el desarrollo de la presente tesis doctoral.

De este modo y, previa consulta social a estudiantes, académicos y egresados, clasifica las competencias⁶⁰ en:

- Transversales o genéricas: comunes a cualquier profesión y, por tanto, son válidas y trasladables a cualquier miembro de los Cuerpos de Policía Local. Guardan relación con elementos de orden cognitivo y emocional y que se resumen en⁶¹:
 - a. Competencias instrumentales: Incluye habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y lingüísticas, entre otras.
 - b. Competencias interpersonales: Capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.
 - c. Competencias sistemáticas. Son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad.

⁵⁹ Ver apartado específico 2.1.3.

⁶⁰ Amén del proyecto Tunning, diversos autores muestran clasificaciones de las competencias parejas al citado proyecto. Véase por ejemplo el modelo de clasificación de Alex, Bunk y Echevarria en el apartado 2.1.3, y en el que se puede detectar ese empeño por identificar el saber, saber hacer y saber ser.

⁶¹ En el apartado 2.2.3.2 se ofrecen ejemplos de cada una de estas competencias transversales o genéricas.

- Específicas: Son las competencias propias de una profesión u ocupación siendo éstas objeto de estudio de la presente tesis doctoral.

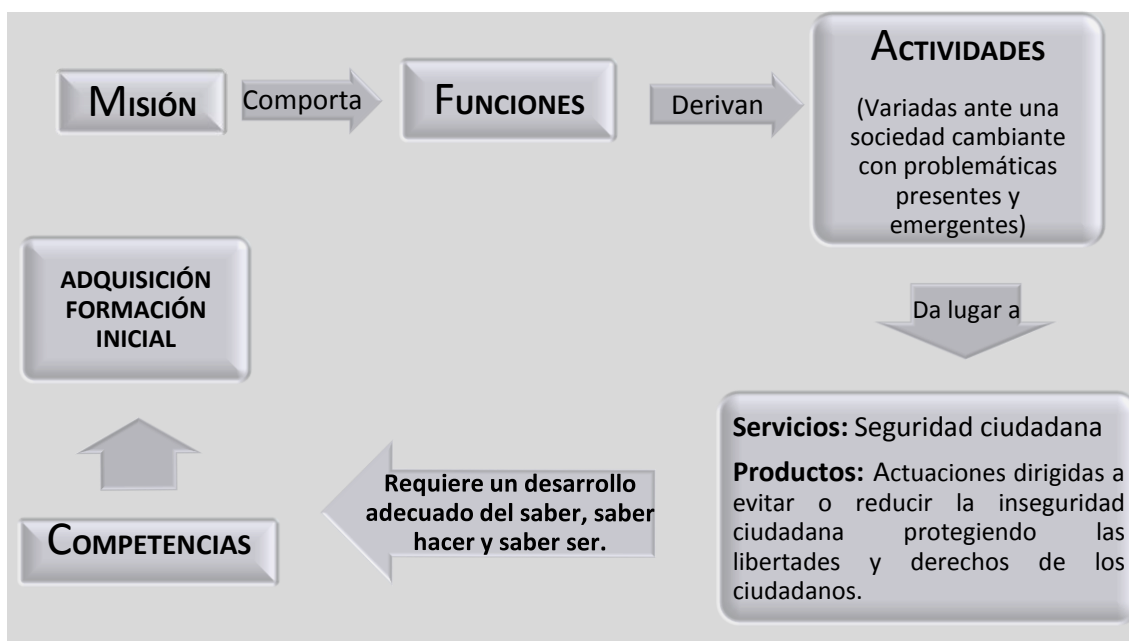
La identificación de competencias específicas sentará las bases de la formación inicial de los aspirantes a los Cuerpos de Policía Local, condicionará la formación continua y permanente posterior y que permitirá seleccionar qué es lo adecuado para abordar un concepto de Policía Local como servicio público de seguridad en base a la normativa vigente.

Acorde con lo visto hasta el momento, entendemos que las competencias han de ser identificadas considerando las funciones que el aspirante a agente Local debe realizar en el futuro y que parten de una misión común a todo Policía Local (Ver apartado 2.3.2 referido a la Ley 6/1999 de 19 de abril, de Policías Locales y de Coordinación de las Policías Locales de la Comunitat Valenciana).

De cada una de estas funciones se derivan una serie de actividades que varían según la categoría y escala de Policía Local, y dan lugar a una serie de servicios y productos.

Para el logro de una actividad policial óptima, los aspirantes a Agente de Policía Local, deben desarrollar toda una serie de competencias, previamente adquiridas en su proceso de formación inicial y que tiende a conjuntar teoría y práctica (Ver Figura 7).

Figura 7: Consideraciones para la elaboración de una propuesta de formación inicial de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana basado en competencias.



Adaptado de Benavides et al. (2002)

Hablar de competencias en el proceso formativo inicial de los Cuerpos de Policía Local resulta apropiado para garantizar una formación adecuada y adaptada a una sociedad en permanente transición, transformación y renovación.

Así, esta nueva idea de formación policial basada en competencias obedece a la necesidad de preparar profesionales que respondan a exigencias institucionales/políticas, de la comunidad y de un contexto dinámico y variable.

Parece evidente pues, que para identificar ese saber, saber hacer y saber ser de los futuros agentes de Policía Local, sea preciso consultar a los actores implicados sopesando el peso policial, académico y, cómo no, social.

No olvidemos que el ámbito social centra la actividad policial, lo que requiere, ofrecer un servicio público donde el policía, más allá de transformar lo aprendido a la práctica, sepa relacionarse con los demás, dar apoyo y preocuparse por los problemas que afectan a la colectividad no olvidando que, él mismo, es parte de esa colectividad y, en consecuencia, son también sus problemas.

3.2. MATERIAL Y MÉTODO

3.2.1 Tipo de estudio e instrumentos de recogida de datos.

Los objetivos planteados en esta investigación junto a la revisión teórica realizada han servido de referencia para el diseño de un estudio exploratorio-interpretativo de carácter cualitativo.

Teniendo en cuenta el binomio formado por policía-sociedad, el paradigma cualitativo permite un acercamiento más global y comprensivo de la realidad de estudio así como apreciar, con mayor claridad, que la realidad está construida en base a la interacción de los sujetos participantes en un entorno sociocultural concreto (Merriam, 1998).

La presente tesis doctoral sigue un diseño flexible ajustado a las características propias de una investigación cualitativa, desde una perspectiva exploratoria-interpretativa, reuniendo las siguientes características (Adaptado de Cohen, L. y Manion, L. 1989; Taylor & Bogdan, 1996; Latorre et al., 1996; Arnal, 1997; Sandín, 2003; Tójar, 2006):

- Está basada en una perspectiva holística donde las personas, escenarios o grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Considera a un grupo de personas con diferentes concepciones sobre el tema de estudio lo que enriquece la información obtenida.
- Utiliza múltiples métodos participativos, interactivos y humanísticos.
- Interactúa con los informantes clave de un modo natural y no intrusivo tratando de comprenderlos dentro de su marco de referencia.
- Da énfasis a la validez en la investigación permaneciendo próximos al mundo empírico donde se asegura un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice. De aquí que se haya seguido una estrategia de triangulación de datos⁶² garantizando la validez del estudio.
- Destaca el papel del marco simbólico de cada individuo y la relevancia del contexto o ambiente que rodea al sujeto como imprescindible en la interpretación de sus

⁶² La estrategia de triangulación de datos se describirá en el próximo capítulo.

acciones. Los acontecimientos y fenómenos de los sujetos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de su contexto.

- Es flexible. El diseño se va construyendo, permanece abierto, flexible al cambio y redefiniciones que se puedan ir formulando.
- Prioriza en el significado social desde un contexto determinado.

Como instrumentos de recolección de los datos se han seleccionado las entrevistas semi-estructuradas y el método Delphi por considerarse idóneos para el propósito de estudio marcado junto a la necesidad de aproximarnos a diferentes puntos de vista que, a posteriori, debían ser revisados y estudiados por expertos en la materia.

Entre otras, las ventajas que ofrecen ambas técnicas son (Adaptadas de Vallés, 2000):

- Permiten la obtención de información de una gran riqueza informativa.
- Proporciona la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas, en un marco de interacción directo, personalizado, flexible y confidencial.
- Garantiza el principio de intimidad por aquellas personas reacias a compartir opiniones con otros.
- Son relativamente cómodas para los sujetos pues no exigen desplazamientos.
- Prima la capacidad y eficacia en el acceso a la información difícil de obtener sin la mediación del investigador.
- Se posibilita la indagación por derroteros no previstos.

Las entrevistas semi-estructuradas han conformado la que se denominará a posteriori Fase I, de carácter exploratorio, mientras que el método Delphi forma parte de la Fase II en la que se pretende identificar las competencias para la formación inicial de los aspirantes a Agente de los Cuerpos de Policía Local, considerando la información obtenida en la Fase I.

La entrevista semi-estructurada se trata de una técnica cualitativa para la recolección de datos en un proceso de interacción donde la información fluye de forma asimétrica entre dos roles bien diferenciados, de los que uno pregunta y el otro responde (Vallés, 2000).

Se suele utilizar para recabar información procedente de los representantes de la comunidad, en su vertiente política, asociativa o socio-comunitaria. Estos individuos poseen una visión sobre el tema de estudio y, por tanto, para el equipo investigador es necesario conocer su perspectiva.

Vallés (2007), aluden a las entrevistas semi-estructuradas como una base de recogida de información cualitativa que pueden ofrecer una amplia gama de posibilidades de exploración sobre el tema de estudio. En nuestro caso, se han convertido en el punto de arranque para recabar información sobre el objeto de estudio, a la vez que, elemento orientador para el método Delphi.

Es decir, los datos recogidos en esta tarea exploratoria a través de las entrevistas semi-estructuradas no determinan la investigación sino que la acompañan. Conforme a Tójar (2006), serán los propios datos que van emergiendo los que guíen esta exploración en el futuro y no al revés.

De acuerdo a Martorell y González (1997), en las entrevistas semi-estructuradas, el entrevistado tiene como referencia un esquema-guión sobre el cual basa sus preguntas para

obtener información pertinente pero de forma flexible, es decir, que durante el desarrollo de la entrevistas puede introducir otros aspectos que considere necesarios o relevantes.

El desarrollo de la entrevista está basado en una guía previa, construida a partir de los objetivos del estudio. Este guión es básicamente orientativo puesto que, en ningún momento, se pretende ser directivo con preguntas cerradas o demasiado concretas.

De aquí que la entrevista debe estar abierta a las opiniones de los entrevistados, enriqueciendo de este modo la información obtenida, siendo ésta su principal ventaja.

Por lo que se refiere a la técnica Delphi, ésta es considerada como una variante de los grupos nominales en la que se pide a expertos que se pronuncien sobre el desarrollo de un fenómeno, tema o tendencia futura, siguiendo un método estructurado de comunicación grupal que es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo (Linstone y Turoff, 1975; Tójar, 2006).

En su origen, el objeto era obtener el consenso de opinión más fidedigna de un grupo de expertos pero hoy en día, dadas las aplicaciones diversas de este método, Landeta (2002)⁶³ sugiere que hablar de consenso resulta demasiado restringido a su objeto, por lo que estima un replanteamiento más abierto dirigido a la obtención de una opinión grupal fidedigna a partir de un grupo de expertos.

Considerando esta aportación y, en base al objetivo de esta tesis doctoral, el interés no se centra en encontrar una postura final única y consensuada sino, más bien, un consenso deseable, donde prime la calidad del resultado concibiendo el Delphi como un medio para hacer aparecer las distintas opiniones, posturas y razonamientos de los participantes. Es lo que Landeta (2002) plantea como “la definición de un mapa real de la situación” no siendo el consenso el objetivo del estudio.

De acuerdo a lo mencionado, el método Delphi consulta a expertos mediante cuestionarios sucesivos, a fin de poner de manifiesto convergencias de opiniones y deducir consensos. En definitiva se trata de obtener una opinión grupal fidedigna a partir de un grupo de expertos.

Las características básicas que definen esta técnica y la diferencia de otras técnicas grupales son (Adaptado de Landeta, 2002 y Ruiz, 1999):

- Anonimato de los participantes: Ningún miembro del grupo conoce las respuestas particulares que corresponden a cada uno de los participantes. En un sentido estricto implica que ni siquiera sepan quiénes son los otros expertos componentes del grupo⁶⁴.
- Proceso iterativo: Los expertos deben emitir su opinión en más de una ocasión. A través de sucesivas rondas las estimaciones de los participantes suelen tender a convergir, finalizando el proceso en el momento en el que las opiniones se estabilizan. Esta forma de proceder ofrece al experto la posibilidad de reflexionar y, en su caso,

⁶³ Uno de los autores que ofrece una revisión actualizada de este método por lo que nos basaremos en su manual más reciente: El método Delphi.

⁶⁴ Este criterio se ha mantenido en la presente tesis doctoral. De este modo el equipo investigador no ha desvelado a ninguno de los sujetos participantes quienes eran los expertos que han accedido a participar en la técnica Delphi.

reconsiderar su postura, debido a la aparición de nuevos planteamientos propios o ajenos.

- Retroacción o feedback controlado: Los resultados del grupo son superiores a los individuales, gracias, fundamentalmente, a la interacción que en ellos se da. El intercambio de información entre los expertos no es libre, sino que se realiza a través del equipo investigador, con lo que se elimina toda información que no sea relevante.
- Respuesta estadística de grupo: Todas las opiniones forman parte de la respuesta final. Las preguntas están formuladas de forma que se pueda realizar un tratamiento cuantitativo y estadístico de las respuestas. Según Landeta (2002), la respuesta estadística de grupo consigue de esta forma dos logros importantes:
 - Garantiza que las aportaciones u opiniones de todos los miembros estén presentes en la respuesta del grupo.
 - Reduce la presión hacia la conformidad.
- Posibilidad de respuestas dispares: los expertos consultados pueden demostrar o mantener opiniones dispares frente al tema investigado pero, aún así, se puede llegar a obtener un doble objetivo:
 - Es posible encontrar algunos puntos de consenso, no obstante la discrepancia irreducible puede darse en lo relativo a otros aspectos del problema que se trata a investigar.
 - Es posible averiguar aquellos puntos de consenso entre los expertos respecto a la jerarquización del mismo problema. Es decir, al margen de la opinión respecto a la solución de un problema o desarrollo de un acontecimientos, los expertos pueden estar de acuerdo en los aspectos o dimensiones que, en este problema, son importantes y pueden ser considerados secundarios

De este modo y, siguiendo a Landeta (2002), la técnica Delphi es un proceso sistemático e iterativo encaminado hacia la obtención de las opiniones, y si es posible, del consenso de un grupo de expertos. Las influencias negativas de los miembros dominantes del grupo se evitan gracias al anonimato de los participantes. El feedback controlado, y generalmente sumariado, por el conductor del método, permite la transmisión de la información libre de “ruidos” entre los expertos a lo largo de las iteraciones que se dan en el proceso y, por último, la respuesta estadística de grupo, garantiza que todas las opiniones individuales sean tomadas en consideración en el resultado final del grupo.

3.2.2 Muestra seleccionada.

En lo que se refiere al muestreo, la muestra debe ser “una parte representativa de un conjunto, población o universo, cuyas características debe reproducir en pequeño lo más exactamente posible la realidad (Sierra, 2001).

De aquí que la muestra seleccionada para cada técnica utilizada sea de tipo intencional, no-probabilístico siguiendo un criterio opinático o estratégico donde los participantes (Ruiz, 1999; Hernández, 2008; Merriam, 1998, Sierra, 1999):

- Estuvieran relacionados con las características de la investigación.

- Pudieran proporcionar información valiosa para la descripción del fenómeno de estudio.
- Presentaran características variadas y posturas contrarias.
- Permitiera a la persona que investiga ir adoptando decisiones de selección de los diversos elementos de la realidad social a investigar.

Para cada una de las técnicas propuestas, la muestra seleccionada ha seguido los principios de pertinencia y adecuación, propuestos por Tójar (2006).

La pertinencia se refiere a la elección de las personas que mejor y más información pueden generar sobre la investigación y la adecuación, se refiere a contar con los datos necesarios y suficientes para una comprensión lo más exhaustiva posible sobre el fenómeno.

La adecuación se puede relacionar con el principio de saturación. Según Glaser y Strauss (1967) (citado en Vallés, 2000), el muestreo termina cuando se alcanza el principio de saturación. En tal sentido, una categoría se considera saturada, cuando ningún dato nuevo es relevante.

De aquí que no importe tanto el número de sujetos participantes sino el potencial de cada uno de ellos. Es decir, “lo que realmente importa es el potencial de cada participante para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada” (Taylor y Bogdan, 1987).

En este estudio han participado un total de 38 sujetos de los cuales, 21 han sido entrevistados y 17 han realizado el método Delphi.

3.2.2.1 La Policía Local de la Comunitat Valenciana en cifras: Aproximación al universo de la muestra de estudio.

Según datos definitivos del Padrón Municipal de Habitantes 2010 (Instituto Valenciano de Estadística, 2011), la Comunitat Valenciana está organizada en 542 municipios con una población censada de 5.111.706 habitantes y, con un porcentaje de extranjeros, que oscila en torno al 17.48%.

Entre las 10 nacionalidades más representativas destacan Reino Unido, Rumania, Marruecos, Ecuador, Alemania, Colombia y Bulgaria (Ver tabla 4).

Tabla 4: Población en la Comunitat Valenciana:

	Nº MUNICIPIOS	TOTAL POBLACIÓN		ESPAÑOLES	%*	EXTRANJEROS	% *
COMUNITAT VALENCIANA	542	5.111.706		4.217.947	82,2%	893.759	17,4%
		H	M				
		49.7%	50.3%				
Valencia	266 (49%)	2.581.147		2.266.752	87,8%	314.395	12,2%
Castellón	135 (25%)	604.274		492.009	81,4%	112.265	18,4%
Alicante	141 (26%)	1.926.285		1.454.186	75,4%	467.099	24,1%
10 NACIONALIDADES MÁS REPRESENTATIVAS							
REINO UNIDO 144.0144 hab.	RUMANIA 141.118 hab.	MARRUECOS 74.650 hab.	ECUADOR 47.067 hab.	ALEMANIA 43.237 hab.			
COLOMBIA 42.104 hab.	BULGARIA 37.272 hab.	ITALIA 24.757 hab.	BOLIVIA 24.530 hab.	FRANCIA 21515 hab.			

Fuente: IVE, 2011

* Porcentajes referidos sobre población total en la Comunitat Valenciana

En este contexto y, conforme a los datos de la Memoria de Actividades de Policía Local 2010 (Conselleria de Governación, 2010), existen 282 Cuerpos de Policía Local en la Comunitat Valenciana con un volumen total de 10.551 efectivos cuya ratio oscila en torno a 2.07 policías (Ver Tabla 5):

Tabla 5: Relación de Cuerpos de Policía Local, efectivos y Ratio en la Comunitat Valenciana:

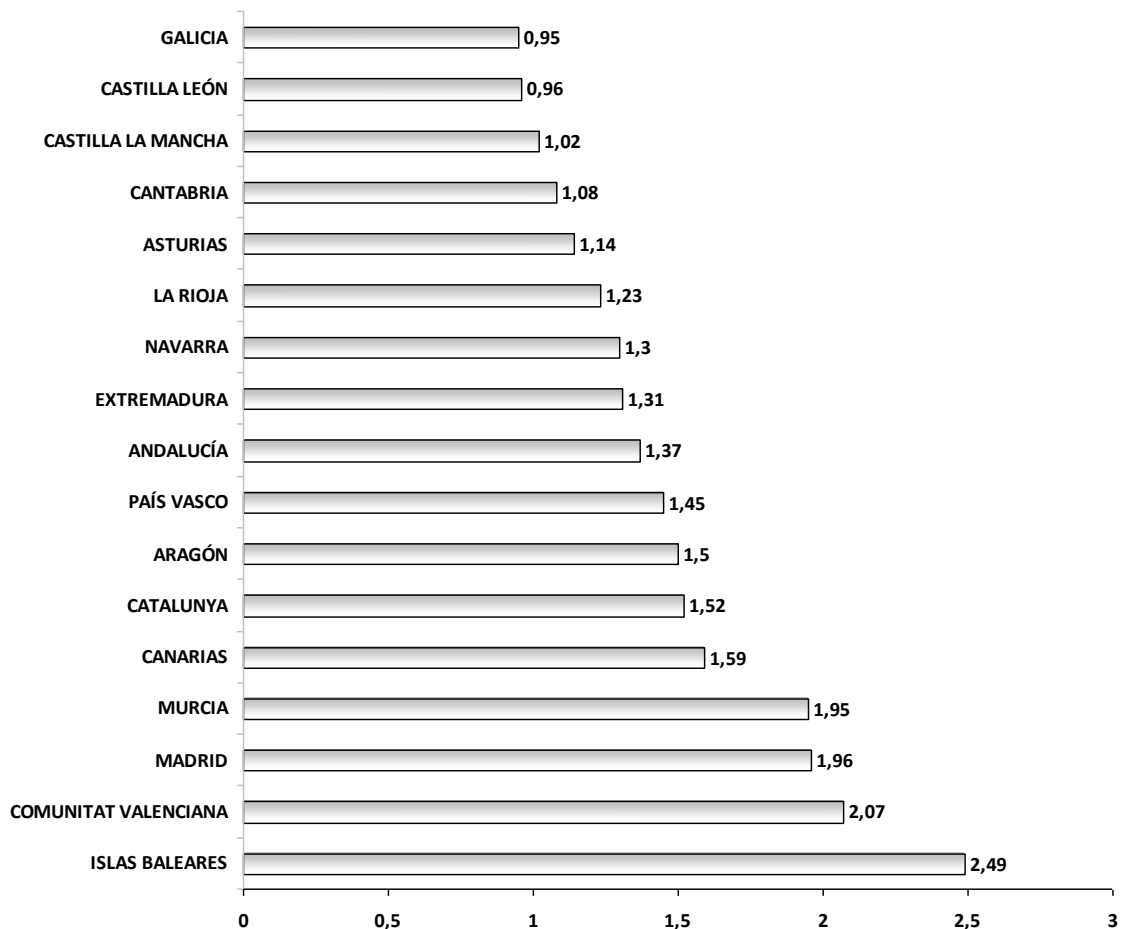
	Nº CUERPOS DE POLICIA LOCAL	Nº EFECTIVOS	RATIO
COMUNITAT VALENCIANA	282	10551	2.07
Valencia	169	5383	2.09
Castellón	32	1252	2.08
Alicante	81	3916	2.04

Fuente: Consellería de Gobernación (www.gov.gva.es)

Tal y como muestra la figura 8, existen diferencias significativas respecto a la ratio por Comunidades Autónomas españolas, situándose la media en torno al 1.46.

Por encima de la media estatal, destacan las Islas Baleares y la Comunitat Valenciana con una diferencia entre un 1.03 y 0.61, respectivamente.

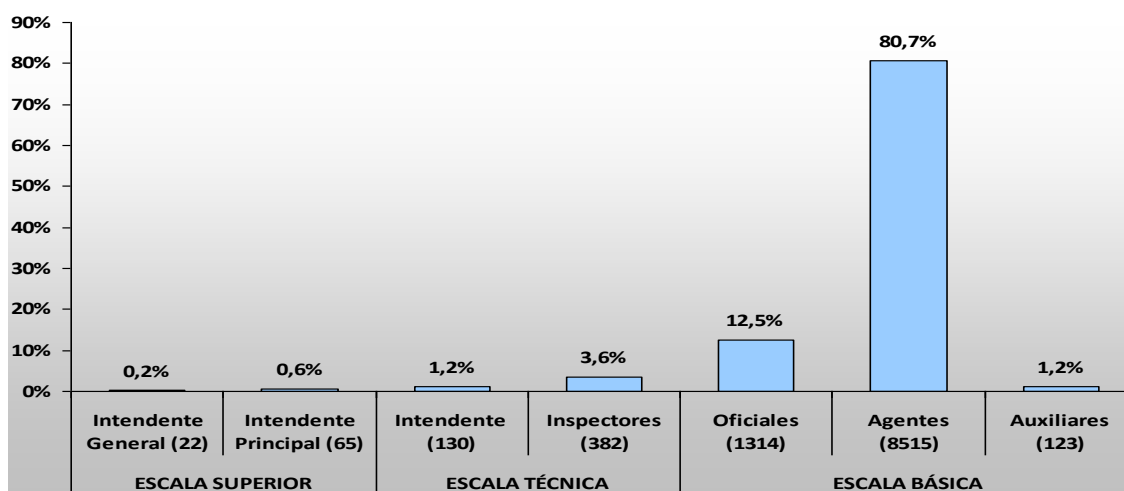
Figura 8: Ratio de Policías Locales por Comunidad Autónoma:



Fuente: Consellería de Gobernación (www.gov.gva.es)

Del total de efectivos de Policía Local en la Comunitat Valenciana (n=10551), un 80.7% pertenece a la categoría de Agente de Policía Local existiendo una diferencia considerable respecto a otras categorías y, por consiguiente, de Escalas (Básica, Técnica y Superior) (Ver Figura 9):

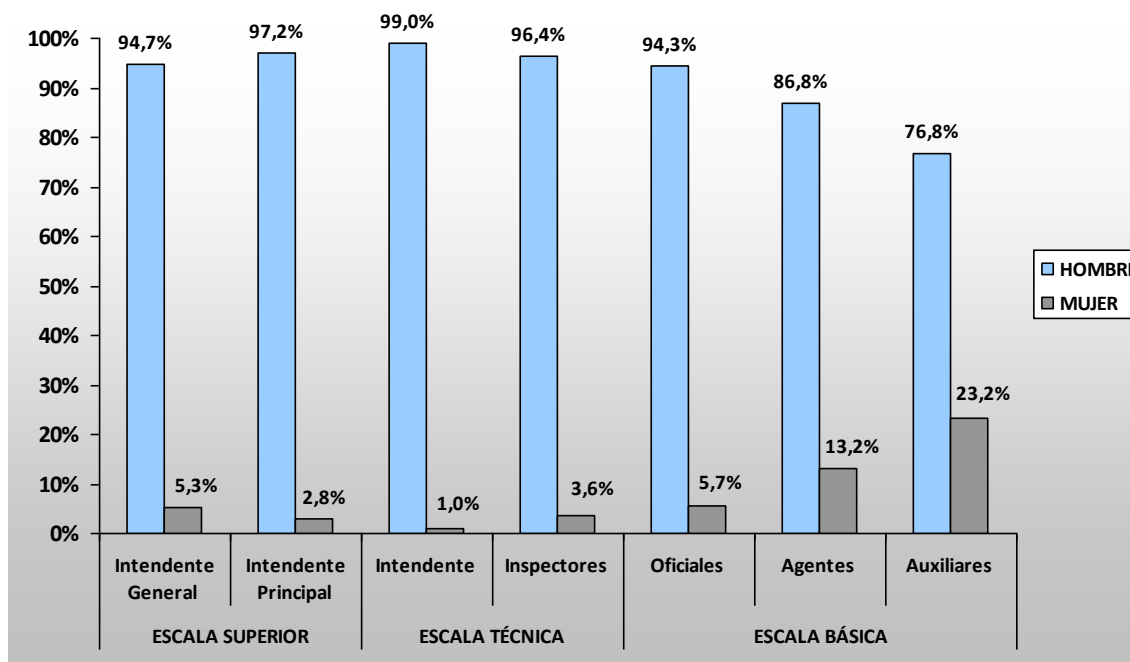
Figura 9: Porcentaje de Policías Locales de la Comunitat Valenciana según Escala y Categoría:



Fuente: Consellería de Governación (www.gov.gva.es)

Existe una marcada diferencia de efectivos policiales según sexo en todas las categorías, especialmente en las pertenecientes a la Escala Técnica y Superior (Figura 10):

Figura 10: Porcentaje de Policías Locales de la Comunitat Valenciana según sexo Escala y Categoría:



Fuente: Consellería de Governación (www.gov.gva.es)

3.2.2.2 Respecto a los sujetos entrevistados.

Los sujetos entrevistados (n=21) fueron seleccionados de acuerdo a una serie de criterios, previamente establecidos por el equipo investigador, en consonancia con el objetivo planteado en la tesis doctoral y la propuesta orientativa de Gorden (1975) para la selección de sujetos (Ver Tabla 6):

Tabla 6: Criterios para la selección de sujetos por ámbito al que pertenecen:

PERFIL SUJETOS ENTREVISTADOS ÁMBITO ACADÉMICO-POLICIAL
Pertencientes, en su mayoría, a la categoría básica⁶⁵ (A) Experiencia mínima de 10 años como Policía Local (B) Diversidad de género⁶⁶ (C) Diversidad de edad (D) Variedad de titulaciones superiores, especialmente vinculadas con las Ciencias Sociales, enriqueciendo de este modo el discurso social (E) Variedad de miembros de Policía Local que han trabajado o trabajan en municipios con diverso volumen poblacional considerando toda la geografía de la Comunitat Valenciana (F) Diversidad de turnos en los que ha trabajado (diurno-nocturno) (G) Experiencia mínima de 5 años como instructor en el IVASPE (H) Docente o Coordinador del plan formativo en el IVASPE (I)
PERFIL SUJETOS ENTREVISTADOS ÁMBITO DE LA CIUDADANÍA
Diversidad de género (A) Diversidad de edad (B) Variedad de titulaciones superiores (C) Figuras clave con conocimiento y experiencias en profundidad de la acción social (D) Colaboración con miembros de la Policía Local de la Comunitat Valenciana (E)

En las tablas 7 y 8 se muestra el perfil de los sujetos entrevistados siguiendo el orden cronológico en la realización de las entrevistas:

⁶⁵ En su mayoría,, se han seleccionado miembros de los Cuerpos de Policía Local pertenecientes a la escala Básica pues, como se verá más adelante, uno de los criterios para la selección de expertos para el método Delphi ha sido que los sujetos participantes pertenezcan a Escalas Superiores. Se considera que estos sujetos poseen más experiencia y conocimiento en el ámbito policial por lo que pueden ofrecer una visión rigurosa respecto a la formación inicial dirigida a aspirantes a la categoría de Agente de Policía Local.

⁶⁶ Este criterio ha sido más difícil de controlar considerando que, un 87.7% de la Policía Local de la Comunitat Valenciana que pertenece a la Escala Básica, son hombres frente a un 12.3% de mujeres (Fuente Memoria de actividades de Policía Local 2009 de la Consellería de Governación).

Tabla 7: Perfil de los sujetos entrevistados en el ámbito policial-académico

		C ⁶⁷	PERFIL				
ENTREVISTADO 1	E1	A: Agente	B: 11 años	C: H	D: 35	E: Músico	
		F ⁶⁸ hab. aprox. municipios		G: Diurno-Nocturno		H: SI	
		2.000	800.000				
ENTREVISTADO 2	E2	A: Oficial	B: 18 años	C: H	D: 45	E: Bachiller	
		F: hab. aprox. municipios		G: Diurno		H: SI	
		800.000					
ENTREVISTADO 3	E3	A: Oficial	B: 17 años	C: H	D: 40	E: Ciencias de la Seguridad	
		F: hab. aprox. municipios		G: Diurno-Nocturno		H: SI	
		5.000	25.000				
ENTREVISTADO 4	E4	A: Agente	B: 10 años	C: H	D: 35	E: Trabajo Social	
		F: hab. aprox. municipios		G: Diurno		H: SI	
		20.000	800.000				
ENTREVISTADO 5	E5	A: Agente	B: 10 años	C: H	D: 30	E: Criminología	
		F: hab. aprox. municipios		G: Diurno-Nocturno		H: SI	
		10.000	25.000				
ENTREVISTADO 6	E6	A: Oficial	B: 18 años	C: H	D: 40	E: Derecho	
		F: hab. aprox. municipios		G: Nocturno		H: SI	
		800.000					
ENTREVISTADO 7	E7	A: Agente	B: 10 años	C: M	D: 30	E: Criminología	
		F: hab. aprox. municipios		G: Nocturno		H: SI	
		800.000					
ENTREVISTADO 8	E8	A: Agente	B: 15 años	C: H	D: 35	E: Bachiller	
		F: hab. aprox. municipios		G: Diurno-Nocturno		H: SI	
		30.000					

*Hombre: H – Mujer: M

⁶⁷ Como se puede apreciar y siguiendo los criterios éticos de cualquier investigación, se asigna un código a cada sujeto entrevistado garantizando así la privacidad y confidencialidad de la información recibida. De acuerdo a Sandín (2003), los códigos de ética insisten en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan en cualquier investigación. La autora cree que la confidencialidad de la información obtenida es el principal procedimiento para garantizar la privacidad y la intimidad de las mismas.

⁶⁸ Algunos sujetos solicitaron no facilitar el nombre del municipio donde ha trabajado o trabaja a fin de no ser identificado, algo que ocurriría fácilmente entre los sujetos que forman parte del equipo de instructores del IVASPE, por ejemplo. Cumpliendo con los criterios éticos mencionados, se omite el nombre de los municipios y sólo se indica el volumen poblacional. Recuérdese que la muestra es variada y participan sujetos de diversos puntos de la geografía de la Comunitat Valenciana.

	C	PERFIL						
ENTREVISTADO 9	E9	A: Oficial	B: 11 años	C: H	D: 35	E: Derecho		
		F: hab. aprox. municipios 180.000		G: Diurno		H: NO	I: SI	
ENTREVISTADO 10	E10	A: Inspector	B: 23 años	C: H	D: 45	E: Sociología-Politología		
		F: hab. aprox. municipios 8.000 180.000		G: Diurno-Nocturno		H: NO	I: NO	
ENTREVISTADO 11	E11	A: Intendente	B: 25 años	C: H	40	E: Trabajo Social		
		F: hab. aprox. municipios 15.000		G: Diurno-Nocturno		H: NO	I: SI	
ENTREVISTADO 12	E12	A: Oficial	B: 10 años	C: H	D: 32	E: Trabajo Social		
		F: hab. aprox. municipios 800.000		G: Diurno-Nocturno		H: NO	I: SI	
ENTREVISTADO 13	E13	A: Intendente General	B: 10 años	C: H	D: 45	E: Psicología-Magisterio		
		F: hab. aprox. municipios 800.000		G: Diurno-Nocturno		H: NO	I: SI	
ENTREVISTADO 14	E14	A: Agente	B: 10 años	C: H	D: 30	E: Derecho-Trabajo Social		
		F: hab. aprox. municipios 800.000		G: Diurno		H: NO	I: NO	
ENTREVISTADO 15	E15	A: Agente	B: 11 años	C: M	D: 31	E: Música		
		F: hab. aprox. municipios 24.000		G: Diurno- Nocturno		H: SI		

Como hemos señalado, algunos de los sujetos entrevistados pertenecientes a los Cuerpos de Policía Local, han enriquecido el discurso social debido a su perfil formativo, docencia o instrucción impartida o en el Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias (IVASPE).

Tabla 8: Perfil de los sujetos entrevistados en el ámbito de la ciudadanía:

	C	PERFIL		
ENTREVISTADO 1	E1	A: H	B: 34	C: Psicopedagogía
		D: Técnico en prevención de drogodependencias		E: No – Colaboración para la elaboración de planes preventivo
ENTREVISTADO 2	E2	A: M	B: 56	C: Sociología
		D: Profesora Titular Universitaria Dpto. Trabajo Social y Servicios Sociales y Presidenta Asociación Salud		E: Colaboración en líneas de Investigación
ENTREVISTADO 3	E3	A: M	B: 36	C: Psicología
		D: Asociación de vecinos		E: Organización conjunta de charlas sobre violencia de género dirigidas a mujeres
ENTREVISTADO 4	E4	A: M	B: 45	C: Derecho
		D: Asociación amas de casa		E: No
ENTREVISTADO 5	E5	A: H	B: 40	C: Psicología
		D: Profesor Titular Universitario Dpto. Psicología Social		E: Coordinación y docencia en el IVASPE
ENTREVISTADO 6	E6	A: H	B: 50	E: -
		D: Sin respuesta		E: Miembro del equipo responsable de la formación en el IVASPE

Un 71,4% lo conforman miembros de los Cuerpos de Policía Local quienes, a su vez, tienen participación directa en la formación inicial de la Policía Local de la Comunitat Valenciana (Ámbito académico-policia)

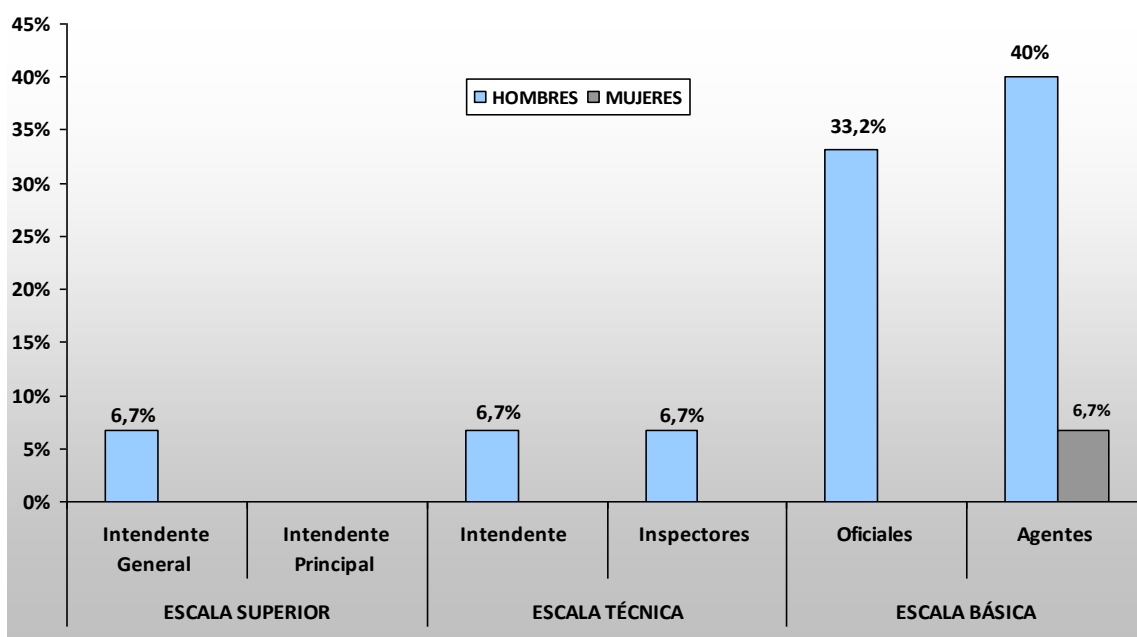
El 28,6% restante lo forma un grupo de sujetos que no tiene una vinculación directa en el ámbito policial y que se identifica dentro del ámbito de la “ciudadanía”.

ÁMBITO ACADÉMICO-POLICIAL⁶⁹ (N=15)

Un 80% de los sujetos entrevistados en este ámbito pertenecen a la Escala Básica siendo, en su mayoría, Agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana.

Como se ha mostrado en el apartado anterior, buena parte de los miembros de los Cuerpos de Policía Local son hombres algo que ha influido notablemente sobre la participación de mujeres en el estudio (Ver figura 11):

Figura 11: Porcentaje de sujetos entrevistados según sexo, Escala y Categoría (criterio A+B):



⁶⁹ Recuérdese que los criterios de selección han sido:

- Pertenecientes, en su mayoría, a la categoría básica (A)
- Diversidad de género (B)
- Diversidad de edad (C)
- Experiencia mínima de 10 años como Policía Local (D)
- Diversidad de turno en los que ha trabajado en el IVASPE (diurno-nocturno) (E)
- Variedad de miembros de Policía Local que han trabajado/trabajan en municipios con diverso volumen poblacional considerando toda la geografía de la Comunitat Valenciana (F)
- Variedad de titulaciones superiores, especialmente vinculadas con las Ciencias Sociales enriqueciendo de este modo el discurso social (G)
- Experiencia mínima de 5 años como instructor en el IVASPE (H)
- Docente en el IVASPE (I)

La edad media de los sujetos se sitúa en torno a los 36.5 años (criterio C), con una experiencia media acumulada como Policía Local en la Comunitat Valenciana de 14 años (criterio D).

Buena parte de los entrevistados ha trabajado en los diversos turnos (diurno-nocturno) en los que se estructura la profesión, facilitando una visión amplia de la misma como servicio público de atención continua (Ver tabla 9):

Tabla 9: Turnos en lo que han trabajado o trabajan los entrevistados (E)

DIURNO Y NOCTURNO	DIURNO	NOCTURNO
9	4	2
(60%)	(26.7%)	(13.3%)

Existe diversidad respecto a los municipios donde han trabajado o trabajan los expertos consultados. Esta diversidad se refiere tanto al volumen poblacional de los municipios como a su dispersión geográfica (Ver Tabla 10):

Tabla 10: Relación de municipios donde han trabajado o trabajan los entrevistados (Criterio F)

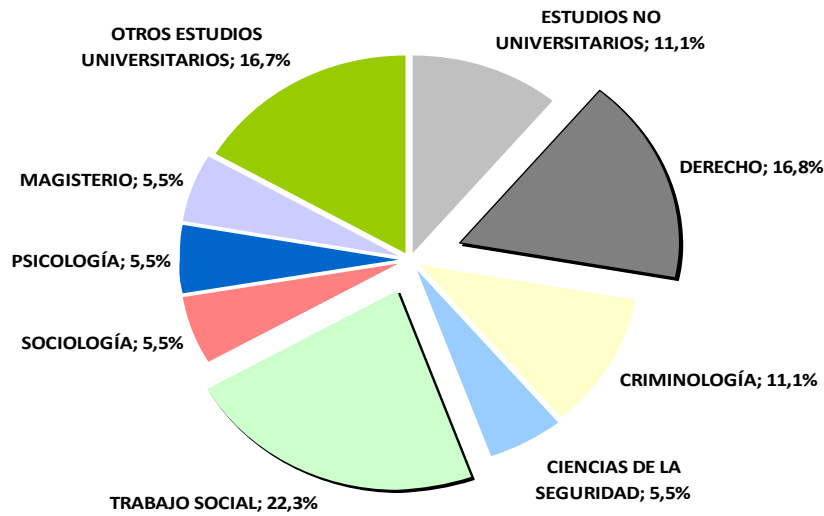
MUNICIPIOS/ PROVINCIA	De 2.000 a 800.000 habitantes de toda la Comunitat Valenciana.		MUNICIPIOS TOTALES: 17	
VALENCIA 9 (53%)	Benisano	Ceste	La Eliana	
	Liria	Loriguilla	Mislata	
	Paterna	Ribarroja del Túria	Valencia	
CASTELLÓN 5 (29.4%)	Alcala de Chivert	Castellón	Navajas	
	Vall d'Uixò	Vinaroz	-	
ALICANTE 3 (17.6%)	Alicante	Novelda	San Juan de Alicante	Teulada

Fuente: Instituto Valenciano de Estadística ((IVE) 2011

Asimismo existe diversidad en cuanto a los estudios cursados por los entrevistados consultados. Un 88,9% tiene estudios universitarios frente a un 11,1% que ha cursado hasta la educación básica obligatoria.

De los que tienen estudios superiores, cerca del 66,7%, ha cursado estudios cuya temática está relacionada con el área de las ciencias sociales y jurídicas (Ver figura 12):

Figura 12: Tipología de estudios cursados entre los sujetos entrevistados (Criterio G):



Por último, destacar que, alrededor del 86.7% de los sujetos pertenece al equipo de docentes (26,7%)o de instructores (60%), responsables de la formación inicial de los aspirantes a Agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana en el Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias (IVASPE) (Criterios H+I).

ÁMBITO DE LA CIUDADANÍA⁷⁰ (N=6)

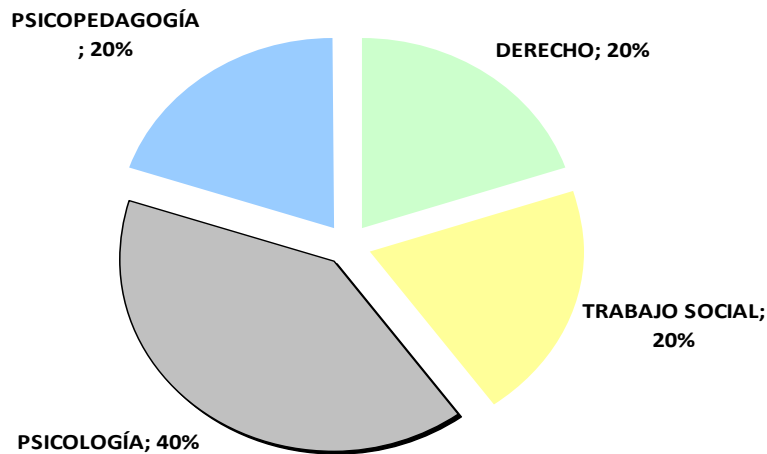
La edad media de los sujetos entrevistados se sitúa en torno a los 43.5 años con un porcentaje de hombres y mujeres del 50%, respectivamente (Criterio A y B).

Un 83.3% ha completado estudios universitarios relacionados, en su mayoría, con el área de las ciencias sociales y jurídicas y las ciencias de la salud (Ver figura 13):

⁷⁰ Recuérdese que los criterios de selección han sido:

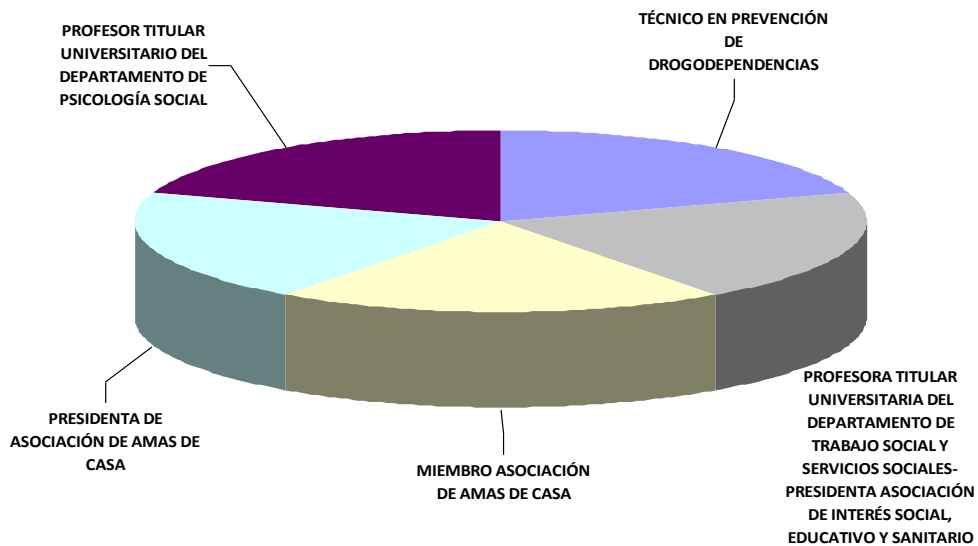
- Diversidad de edad (B)
- Diversidad de género (A)
- Variedad de titulaciones superiores (C)
- Figuras clave con conocimiento y experiencia en profundidad de la acción social (D)
- Colaboración con miembros de la Policía Local de la Comunitat Valenciana (E)

Figura 13: Tipología de estudios cursados entre los sujetos entrevistados (Criterio C) (N= 6)



Asimismo, el 83.3% de los sujetos entrevistados tiene conocimiento y experiencia en el ámbito social bien por su propia profesión o por pertenecer a alguna asociación de interés social, educativo y sanitario (Ver Figura 14):

Figura 14: Profesión de los sujetos entrevistados y vinculación con el área social, educativa y/o sanitaria (Criterio D) (N =6)



Por último señalar que, si bien buena parte de los entrevistados no tiene una profesión vinculada directamente con el ámbito policial, éstos han colaborado en alguna ocasión con la Policía Local de la Comunitat Valenciana en acciones dirigidas a la prevención, investigación o docencia, tal y como muestra la Tabla que sigue:

Tabla 11: Colaboración entre los sujetos entrevistados y la Policía Local de la Comunitat (Criterio E)

COLABORACIÓN	TIPO
SI 5 (83.3%)	Colaboración para la elaboración de planes preventivos del consumo de drogas dirigidos al ámbito escolar, familiar y comunitario en municipios de la Comunitat Valenciana.
	Colaboración en líneas de investigación universitaria.
	Elaboración conjunta de charlas sobre violencia de género dirigidas a mujeres.
	Coordinación y docencia en el IVASPE.
	Miembro del equipo responsable de la formación en el IVASPE.
NO 1(16.7%)	

3.2.2.3 Respecto a los expertos consultados.

Una vez concretado el objetivo de la presente tesis doctoral se ha estudiado y seleccionado al grupo de expertos considerados como individuos, cuya situación y recursos personales, pueden contribuir positivamente a la consecución del objetivo planteado (Landeta, 2002).

En virtud de la función que desempeñarán dentro del estudio, los expertos son considerados especialistas que atesoran conocimientos, experiencia, capacidad predictiva y objetividad.

Respecto al número óptimo de expertos, diversos autores (Landeta, 1999; Bas, 2004; Ortega, 2008) señalan que no existe consenso respecto a un número determinado de expertos aunque si se considera que el tamaño debe oscilar entre siete-diez personas como mínimo y no más de treinta. En este sentido, Malla y Zabala (1978) consideran que un grupo de 15 a 20 expertos puede ser metodológicamente fiable.

Más allá del número, es de suma importancia los criterios de selección de expertos al constituir el eje central del método por lo que, deben tener un peso específico en el tema a tratar.

En opinión de Ruiz y Ispizua (1984) y Landeta (2002), en la selección de expertos, el equipo investigador debe asegurarse de que dispongan de información suficiente relativa al tema, que haya un nivel elevado de motivación para trabajar en el proyecto y, en especial, que dispongan de opinión personal apoyada en conocimientos que superen el sentido común.

De este modo y, en la línea de las propuestas de los autores anteriormente citados, la selección de expertos se ha realizado en base a los siguientes criterios:

De esta forma se ha contactado con 28 expertos que cumplieran varios de los criterios expuestos aunque se dispuso como condición sine qua non ser miembro de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana:

- Diversidad de género (Criterio A)⁷¹.
- Diversidad de edad (Criterio B).
- Miembros de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana (priorizando en la Escala Técnica y Superior) (Criterio C).
- Experiencia acumulada (Criterio D).
- Diversidad geográfica y Volumen poblacional donde trabaja (Criterio E)⁷².
- Diversidad de titulaciones universitarias (Criterio F).
- Docencia en el Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias (Criterio G).

De los 28 expertos contactados un 64.2% ha mostrado interés en participar en la investigación propuesta (Ver tabla 12):

Tabla 12: Expertos contactados, interesados y participantes finales:

EXPERTOS CONTACTADOS 28	PARTICIPANTES
	Interesados 18 (64.3%)
	Finales (N=17) 17 (60.7%)

Pese a su interés, uno de los expertos que decidió participar en el estudio tuvo que renunciar por cuestiones personales de importancia. De ahí que la muestra final sea de 17 expertos.

La totalidad de los expertos consultados son hombres⁷³ con una edad media aproximada de 43.7 años (Criterio A y B).

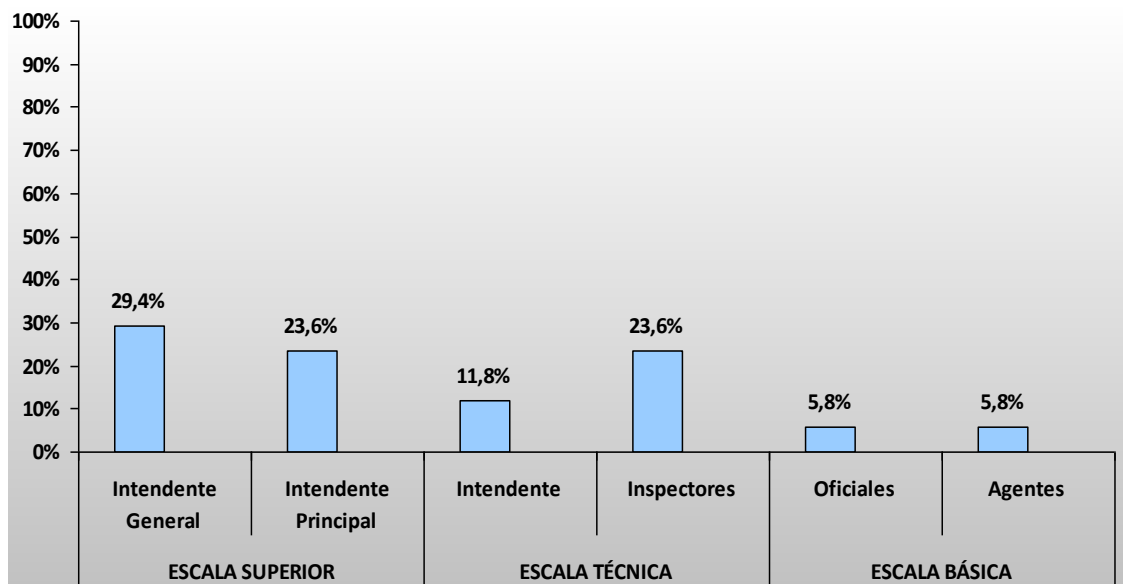
⁷¹ Tal y como se anunció en apartados anteriores, buena parte de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana, lo conforman hombres, lo que ha dificultado la participación de mujeres en el método Delphi al contar con una muestra reducida que ostenta cargos en la Escala Técnica y Superior. Según la Memoria de actividades de Policía Local 2009 de la Consellería de Gobernación, 13 mujeres ocupan las categorías correspondientes a la Escala Técnica y Superior frente a 427 hombres, lo que corresponde a un 3% y 97%, respectivamente.

⁷² Para este criterio se ha considerado el Decreto 19/2003 de 4 de Marzo del Consell de la Generalitat Valenciana, por el que se regula la Norma-Marco sobre estructura, organización y funcionamiento de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana (Ver apartado 2.3.2)

⁷³ Como se anunció anteriormente, buena parte de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana, lo conforman hombres, especialmente en la Escala Técnica y Superior, lo que ha dificultado la participación de mujeres en el método Delphi. Recuérdese que, según la Memoria de actividades de Policía Local 2009 de la Consellería de Gobernación, 13 mujeres ocupan las categorías correspondientes a la Escala Técnica y Superior frente a 427 hombres, lo que corresponde a un 3% y 97%, respectivamente.

Tal y como muestra la Figura 15, el 88.3% de los expertos participantes pertenece a la Escala Técnica o Superior con una experiencia media acumulada de 21,35 años (Criterio C+D)⁷⁴:

Figura 15: Escala y Categoría a la que pertenecen los expertos participantes:



Tan sólo 2 de los expertos (11,7%) ha pertenecido a otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad, concretamente, al Cuerpo Nacional de Policía y a la Policía Autónoma de la Comunidad Autónoma X⁷⁵.

Como se ha visto el apartado 2.2.2.2, el volumen poblacional de cada municipio influye sobre la estructura y coordinación de los Cuerpos de Policía Local algo que, viene definido en el Decreto 19/2003, de 4 de marzo, del Consell de la Generalitat, por el que se regula la norma-marco sobre estructura, organización y funcionamiento de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana.

Considerando este Decreto, se han seleccionado expertos de diversos municipios de la Comunitat Valenciana con diferente volumen poblacional garantizando, de este modo, la heterogeneidad en las funciones policiales llevadas a cabo según el contexto donde se trabaje (Ver Tabla 13):

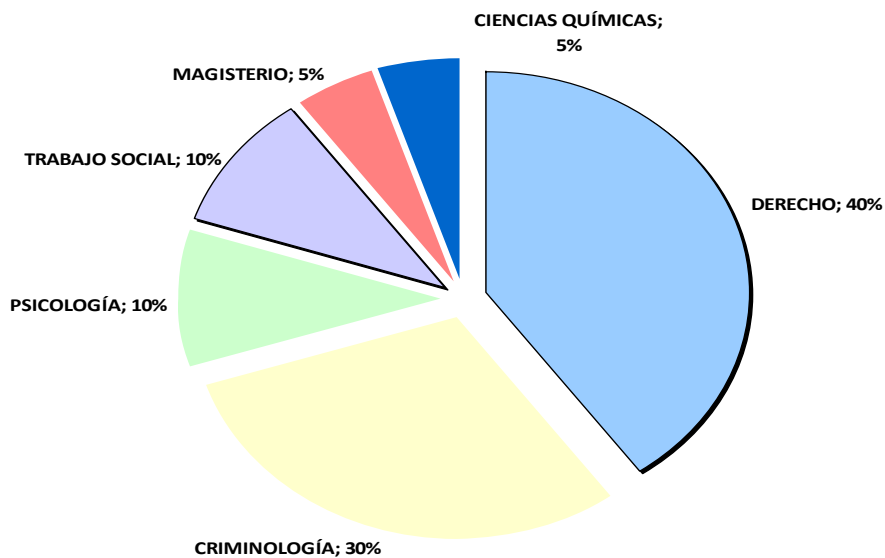
⁷⁵ Por razones de anonimato y confidencialidad se omite el nombre de la Comunidad Autónoma.

Tabla 13: Municipios donde han trabajado o trabajan los expertos participantes (Criterio E)

<p>VALENCIA MUNICIPIOS= 10 (43,5%)</p>	<p>Alginet, Alzira, Benisano, Burjasot, Carcer, Canet d'en Berenguer, Mislata, , Ribarroja, Torrente, Valencia.</p>
<p>CASTELLÓN MUNICIPIOS= 4 (17,4%)</p>	<p>Alcalá de Chivert, Castellón, Chilches, Vinaroz.</p>
<p>ALICANTE MUNICIPIOS= 9 (39,1%)</p>	<p>Alicante, Algorfa, Denia, Elda, Novelda, Pedreguer, Rojales, San Juan de Alicante Teulada.</p>

Respecto a los estudios cursados, el 94,1% de los expertos tiene, al menos, una Licenciatura relacionada en su mayoría con el área de las ciencias sociales y jurídicas (Ver Figura 16):

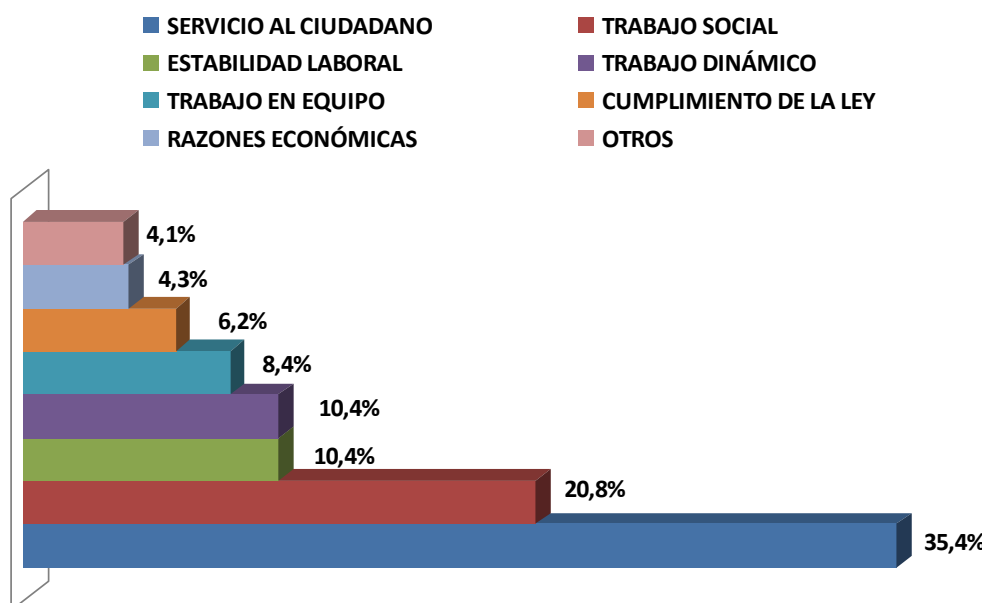
Figura 16: Tipología de titulaciones cursadas por los expertos participantes (Criterio F)



El 64,7% de los expertos consultados forma parte del equipo docente responsable de la formación inicial dirigido a aspirantes a la categoría de Agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana en el Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias (Criterio G).

En relación a las razones fundamentales que han motivado a los expertos a formar parte de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana, destaca la vocación de servicio al ciudadano lo cual es significativo al estar en consonancia con la misión principal de la Policía Local regulada por Ley: Ser un servicio público dirigido a la protección de la seguridad ciudadana (Ver Figura 17):

Figura 17: Razones que han motivado a los expertos a formar parte de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana.



3.2.3 Procedimiento seguido.

3.2.3.1 Entrevista semi-estructurada.

En base a la propuesta de Atkinson (1998) se han seguido tres procesos básicos para la realización de las entrevistas y que se resumen en:

- A. Planificación: Quién, qué, cómo y cuándo.
- B. Encuentro o desarrollo propiamente dicho.
- C. Transcripción e interpretación.

A. PLANIFICACIÓN: QUIÉN, QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO SE PREGUNTA.

De acuerdo con el citado autor, en la preparación se gesta la entrevista: Se decide a quién entrevistar, cómo se va a hacer, se prepara el guión con los temas clave que deben ser abordados, se establecen o negocian los contactos preliminares y se fija la cita.

• **RESPECTO AL QUIÉN.**

La decisión sobre a quién entrevistar es un aspecto relevante en cualquier investigación. En nuestro caso, las decisiones muestrales han sido tomadas al proyectar y diseñar el estudio y completadas durante el trabajo de campo. Como indica Vallés (2000), la idea clave es ganar conocimiento de todo tipo.

Para Gorden (1975) (citado en Vallés), “hay al menos cuatro preguntas criterio básicas que deben responderse en la selección de los entrevistados”. Estos son:

- ¿Quiénes tiene información relevante?
- ¿Quiénes son más accesibles físicamente y socialmente?
- ¿Quiénes están más dispuestos a informar?
- ¿Quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión?

Conforme a estos criterios de selección y considerando el enfoque holístico que caracteriza a la investigación, se ha decidido contactar con representantes pertenecientes a nivel municipal-ciudadano, académico-policial que, a su vez, pudiesen participar en la labor formativa en el Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias.

El objetivo ha sido contrastar puntos de vista diversos, pero influyentes, para la identificación de competencias a desarrollar en la formación inicial de los Cuerpos de Policía Local.

En tanto en cuanto, los Cuerpos de Policía Local son un servicio público cuya misión es garantizar la seguridad de los ciudadanos y el libre ejercicio de sus derechos y libertades, es necesario conocer la perspectiva y opinión del ciudadano por ser quien recibe este servicio y, por tanto, interesa conocer su opinión respecto al mismo.

Del mismo modo, los sujetos responsables de esta misión (Policía Local) deben salvaguardar los derechos y pilares fundamentales de las democracias modernas considerando las inquietudes y preocupaciones de la población. En este sentido, son un referente para recabar información directa del ciudadano el cual exige una actuación policial ajustada a las características de la población donde interviene. En esta actuación se considera la normativa vigente en materia policial y, cómo no, la dependencia política de cada momento.⁷⁶

Por último, los académicos del Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias, son responsables de la formación inicial y perfeccionamiento profesional continuo de las Policías Locales. Por lo tanto y, de una manera especial, deben preparar lo mejor posible al alumno aspirante a Policía Local para hacer frente a la futura función que desempeñará en la sociedad.

Se ha decidido contactar con académicos del IVASPE que, a su vez, fueran pertenecientes a los Cuerpos de Policía Local por tres motivos:

- a. Poseen un conocimiento y experiencia relevante respecto al ámbito de estudio de esta tesis.
- b. Pueden detectar las carencias en el proceso de formación inicial de los alumnos considerado la propia praxis.

⁷⁶ Recuérdese que el artículo 3 de la Ley 6/1999 de 19 de Abril, de Policías Locales y de Coordinación de las Policías Locales de la Comunidad Valenciana define a los Cuerpos de Policía Local como institutos armados de naturaleza civil con estructura y organización jerarquizada bajo la superior autoridad y dependencia directa del Alcalde, sin perjuicio de las competencias atribuidas en materia de policía judicial a Magistrados, Jueces y miembros del Ministerio Fiscal, correspondiendo en cada entidad el mando inmediato y operativo al jefe del cuerpo, cuyo nombramiento recaerá en un funcionario de la mayor categoría profesional existente.

- c. Pueden aportar propuestas de mejora formativas como profesional reflexivo (término acuñado por Schön (1992) y que se ha descrito en el apartado 2.1.4)

- **RESPECTO AL QUÉ Y CÓMO SE VA A HACER.**

En este punto se prepara el guión con los temas clave que deben ser abordados. De acuerdo al objetivo planteado en esta investigación, tomamos en consideración la propuesta del profesor noruego de psicología educativa, Steinar Kvale (citado en Vallés, 2009).

Para Kvale resulta útil desarrollar dos guiones en la preparación de una entrevista:

1. El primero, con las principales preguntas temáticas de investigación correspondientes a un proyecto.
2. El segundo, con las preguntas dinámicas a usar durante la entrevista, las cuales han de tener en cuenta la doble dimensión (temática y dinámica). Según el citado autor “una buena pregunta de entrevista debiera contribuir temáticamente a la producción del conocimiento y dinámica a la promoción de una buena interacción de entrevista”.

Las primeras, no son necesariamente buenas preguntas dinámicas de entrevista y, por tanto, es preciso traducirlas a un lenguaje coloquial que provoque información espontánea y rica.

Asimismo, no hay una única pregunta de entrevista para una pregunta de investigación. Al igual que una pregunta de entrevista puede aportar información respecto de varias cuestiones investigadas.

En nuestro caso y referido al punto 1, recuérdese que, el tema de investigación versa sobre la identificación de competencias de los Cuerpos de Policía Local a adquirir en su formación inicial para lo cual, nos basamos en el proyecto Tunning y la propuesta de Benavides (Ver figura 7 presentada anteriormente).

Siguiendo este esquema, las competencias han de ser identificadas considerando las funciones que el aspirante a agente Local debe realizar en el futuro y que parten de una misión común a todo Policía Local.

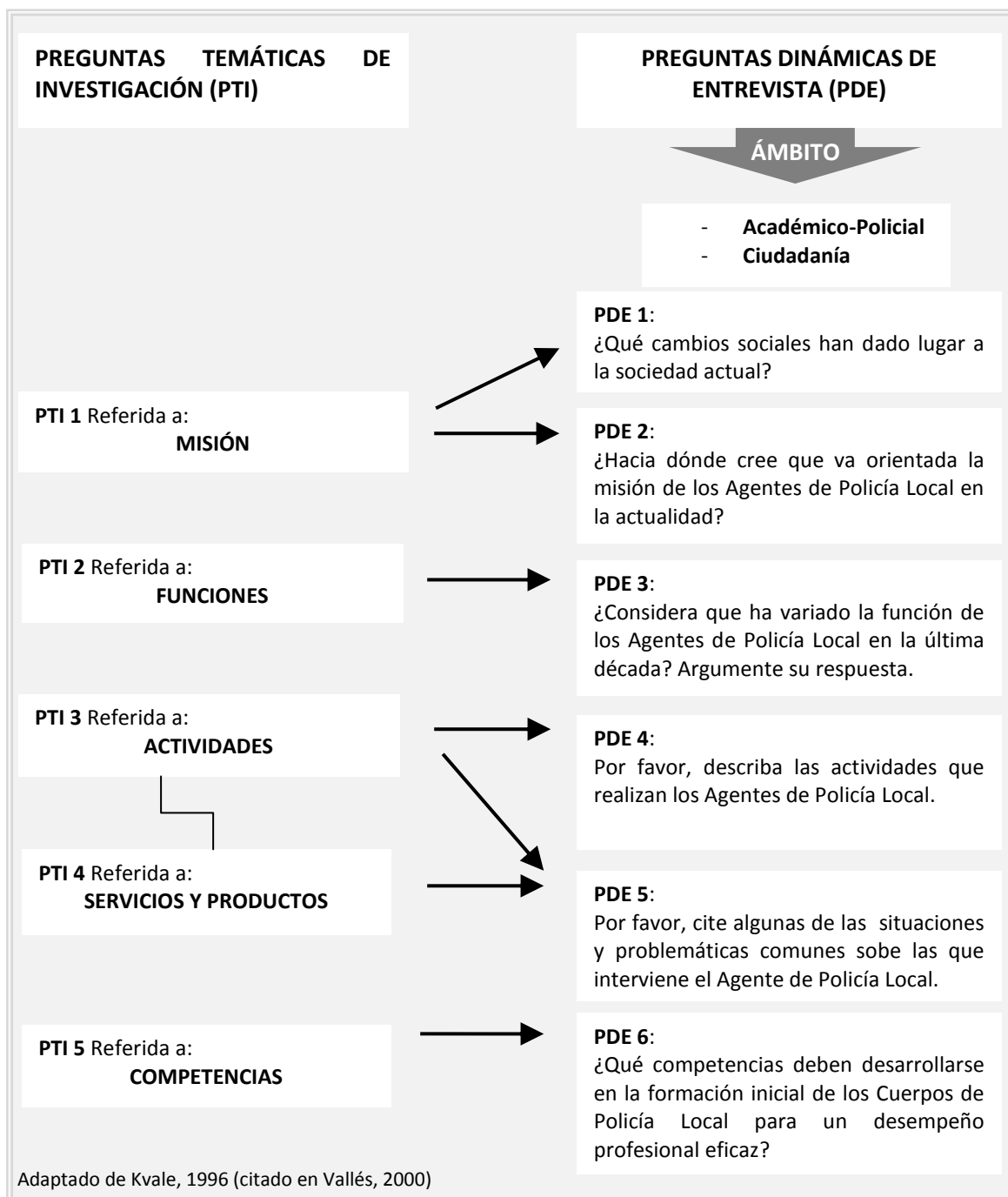
De cada una de estas funciones se derivan una serie de actividades (Variadas y múltiples según se ha visto en el apartado 2.5) que varían según la categoría y escala de Policía Local, y dan lugar a una serie de servicios y productos.

Para poder desarrollar adecuadamente sus actividades futuras, los aspirantes a agentes de Policía Local, deben formarse en toda una serie de competencias aptas para su futuro desempeño profesional.

De aquí que las preguntas dinámicas (Punto 2) queden condicionadas a lo expuesto y se desglosen de tal forma que sean entendibles y sencillas de cara al sujeto entrevistado.

En la figura 18, se plasma, de manera resumida, el guión orientativo que se ha seguido en las entrevistas semi-estructuradas y que viene a ser una adaptación del modelo de Kvale (1996):

Figura 18: Ilustración de preguntas de investigación y su correspondencia con preguntas de entrevista⁷⁷:



Estas preguntas se han elaborado en base a las directrices propuestas por Schendul et al., (1999) quien las considera necesarias para la construcción de buenas preguntas en una entrevista semi-estructurada. Estas directrices quedan resumidas en los siguientes puntos:

⁷⁷ Estas preguntas son dinámicas - flexibles a la población de referencia pero se constituyen como preguntas orientativas de base.

- Los términos y frases a utilizar deben ser comprensibles para los encuestados.
- Mantener la longitud de las preguntas.
- Utilizar una terminología apropiada para los encuestados considerando la lengua, cultura, edad, sexo, nivel de conocimientos o cualquier otra caracterización relevante.
- Evitar las preguntas que hacen uso de una asociación positiva o negativa. Por ejemplo: ¿Qué piensa usted de las prácticas nazis como limpieza étnica en la provincia de Kosovo?
- Evitar las preguntas que conducen, a la parte demandada, respuestas sesgadas o poco frecuentes.
- Evitar las preguntas de dos cañones que, en realidad, son dos preguntas en una. Por ejemplo: ¿Cuándo fue la última vez que usted asistió a un concierto o un espectáculo de ballet?
- Tratar de evitar las preguntas redactadas de forma negativa. Por ejemplo: ¿Está de acuerdo o en desacuerdo con la siguiente aclaración: Los profesores no deben utilizar la prueba de competencia lingüística?
- Evitar pedir a la gente clasificar información salvo que sea absolutamente necesario.
- Evitar preguntas que requieran realizar varias tareas: Por ejemplo: De esta lista de diez programas de lectura, indique los que utiliza con más frecuencia y, luego, ponga una X junto al nombre de la que usted prefiere.
- No hacer preguntas que puedan responderse con un Sí o un No.

La validación de las preguntas formuladas se ha llevado a cabo en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Escuela de Magisterio Ausias March de la Universitat de València.

Una vez validado, se ha realizado un pilotaje de las entrevistas tomando como muestra a cinco estudiantes de la Licenciatura de Derecho y Criminología y la Diplomatura de Trabajo Social de la Universitat de València pertenecientes a los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana.

Por último y, respecto al cómo, las entrevistas semi-estructuradas han sido grabadas en una grabadora digital para luego ser transcritas literalmente. Esta parte la veremos con mayor detenimiento en el apartado específico sobre transcripción e interpretación.

- **RESPECTO AL CUÁNDO.**

Este apartado va referido a cuándo se establecen o negocian los contactos preliminares y se fija la cita para la realización de la entrevista semi-estructurada.

Habiendo establecido los criterios básicos para la selección de informantes clave que pudieran aportar información, se han seguido los siguientes pasos:

ÁMBITO ACADÉMICO-POLICIAL

Toma de contacto inicial.

Para el desarrollo de la presente tesis doctoral, se ha solicitado la colaboración de la Dirección General de Seguridad y Protección Ciudadana que, bajo la dependencia de la Consellería de Gobernación⁷⁸ de la Generalitat Valenciana tiene atribuida, entre otras, la coordinación externa con otras administraciones públicas, en materia de seguridad pública así como la coordinación y formación de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana (Art. 70, Ley 5/1983, de 30 de diciembre, del Consell).

Tras un primer contacto telefónico con el IVASPE, se decidió fijar una reunión con la misma para:

- a. Presentar al equipo investigador y el propósito de la tesis doctoral planteada.
- b. Establecer posibles líneas de colaboración y participación del centro en el estudio.

Conforme con el planteamiento de la tesis doctoral, el IVASPE ha brindado su apoyo en el desarrollo del estudio facilitando y tramitando los requerimientos y permisos oportunos para:

- a. Acceder al centro.
- b. Facilitar contactos referidos al equipo de instructores y docentes del centro, previo consentimiento de las partes afectadas, en base a los criterios que el equipo investigador estableció. Asimismo, el IVASPE facilitó datos referidos a personas que pudieran resultar de interés para este estudio.

Toma de contacto directa con los sujetos entrevistados.

Una vez autorizada y aceptada la colaboración del IVASPE se ha contactado (vía telefónica) con los sujetos seleccionados para las entrevistas semi-estructuradas, para presentar el

⁷⁸ Según Decreto 100/2007, de 13 de Julio del Consell, por el que se aprueba el reglamento Orgánico y Funcional de la Consellería de Gobernación, ésta es el departamento del Consell al que le corresponde ejercer las competencias en materia de situaciones de emergencia, interior, protección civil, gestión de la Unidad del Cuerpo de Policía adscrita a la Comunitat Valenciana, consultas populares y electorales y desarrollo del Estatut d'Autonomía de la Comunitat Valenciana.

estudio e invitarles a su participación garantizando, en todo momento, el anonimato y confidencialidad de la información recabada.

Se ha contactado con un total de 15 sujetos pertenecientes al ámbito académico-policial, los cuales aceptaron ser entrevistados.

Considerando la disponibilidad de ambas partes (entrevistador-entrevistado), se ha fijado una fecha concreta para la realización de las entrevistas.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo durante los meses de Octubre a Diciembre de 2010 tal y como se muestra en la figura resumen:

Figura 19: Resumen del proceso llevado a cabo para el desarrollo de las entrevistas semi-estructuradas.



ÁMBITO DE LA CIUDADANÍA

Toma de contacto inicial.

Tras una consulta realizada a través del sistema de recuperación de información Google, se han revisado las asociaciones de carácter social en la Comunitat Valenciana que, a juicio del equipo investigador, podrían aportar información valiosa para el estudio en base a los criterios básicos establecidos y señalados anteriormente.

En este sentido, se han seleccionado diez asociaciones representativas y se ha establecido un contacto telefónico con el/la presidenta de cada una de ellas con el propósito de solicitar su colaboración en la tesis doctoral. Cabe destacar que sólo cuatro de estas asociaciones han decidido participar alegando falta de tiempo e interés por el estudio.

Toma de contacto directa con los sujetos entrevistados.

Del mismo modo que en el ámbito académico-policial, se ha contacto a posteriori, vía telefónica, con los presidentes o miembros de las asociaciones que decidieron participar en el estudio a fin de fijar una fecha para la realización de la entrevista garantizando, en todo momento, el anonimato y confidencialidad, de los datos recogidos.

Las entrevistas han sido realizadas durante los meses de Noviembre a Diciembre de 2010 tal y como se muestra en la figura resumen:

Figura 20: Resumen del proceso llevado a cabo para el desarrollo de las entrevistas semi-estructuradas.



B. ENCUENTRO O DESARROLLO

En la línea propuesta por Atkinson (1998), en esta fase se realizan las presentaciones personales, se informa sobre el objeto de la entrevista y se procede a su realización la cual tuvo lugar en instalaciones propias del IVASPE y la Universitat de València.

La duración media de cada entrevista ha oscilado en torno a los 120 minutos.

En este punto cabe destacar que se aseguró al entrevistado el anonimato y confidencialidad de todos los datos registrados en base a los criterios éticos de toda investigación científica

A continuación se presenta un listado con los sujetos y la fecha de realización de las entrevistas:

Tabla 14: Relación de sujetos entrevistados por ámbito al que pertenece y fecha de realización:

ÁMBITO AL QUE PERTENECE	SUJETO ENTREVISTADO	FECHA DE REALIZACIÓN
ACADÉMICO-POLICIAL	E1	25-10-2010
	E2	25-10-2010
	E3	3-11-2010
	E4	8-11-2010
	E5	9-11-2010
	E6	26-11-2010
	E7	29-11-2010
	E8	29-11-2010
	E9	13-12-2010
	E10	13-12-2010
	E11	20-12-2010
	E12	21-12-2010
	E13	28-12-2010
	E14	28-12-2010
	E15	29-12-2010
CIUDADANÍA	E16	30-11-2010
	E17	30-11-2010
	E18	10-12-2010
	E19	20-12-2010
	E20	20-12-2010
	E21	20-12-2010

C. TRANSCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN

Las entrevistas han sido grabadas en una grabadora digital y transcritas por la misma persona que realizó la entrevista. Según Sanmartín (2003), “conviene que sea el mismo investigador que realizó la entrevista quien se ocupe de transcribirla pues, mientras escucha su propia grabación, va reviviendo el encuentro y esa rememoración le ayuda a descifrar las expresiones poco claras.

Las entrevistas se han transcrito tal cual han sido registradas en la grabadora evitando así dejar aspectos que pueden resultar de gran interés y que, a primera vista, no se hubieran considerado.

Con el objetivo de recabar toda la información de una manera clara, se ha evitado usar signos convencionales que distinguen tono de voz, volumen, pausas, etc., salvo los propios signos del lenguaje escrito e insertando comentarios escritos que aclaren el discurso del informante y las incidencias que afectan a su comprensión.

Sanmartín (2003) considera que, sobrecargar de signos el texto de la transcripción puede dar la impresión de que se ha realizado un trabajo técnico sobre la entrevista, cuando, en realidad, sólo se ha creado una barrera para la comprensión. La forma que se da a la transcripción debe ser evocadora de la realidad que se intenta reproducir sobre el papel. Por ello que resulten eficaces los comentarios del investigador bien redactados y claramente distinguidos del texto del informante.

Por lo que respecta a la interpretación, Tójar (2006) advierte que va unida inseparablemente al análisis cualitativo de los datos que se van obteniendo y supone asignar significados, describir y comprender los patrones encontrados y buscar conexiones entre éstas y otras categorías.

Para este cometido se han codificado y categorizado la información obtenida a través de las entrevistas semi-estructuradas.

Codificar se define como el proceso de identificar palabras, temas o conceptos de los datos de tal manera que puedan ser identificados y analizados los datos aportados por los entrevistados dando coherencia al discurso.

Esta identificación se ha llevado a cabo mediante códigos y que son definidos por Pérez (1998) como abreviaciones o símbolos aplicados a frases o párrafos de las respuestas a una entrevista abierta.

De este modo se han realizado varias lecturas en profundidad de cada una de las entrevistas realizadas, subrayando y asignando códigos específicos a todo aquello que es sobresaliente y que guarda relación con el objetivo planteado en la tesis doctoral.

Este es el paso previo a la categorización de las entrevistas pues supone organizar la información obtenida.

Una vez organizada, se han recortado aquellas secciones subrayadas en el texto y se ha procedido a la categorización, es decir, una clasificación conceptual de unidades bajo un mismo criterio (Tójar, 2006). Así, la elaboración de categorías debe permitir encajar todos los datos de manera que no se pierda de vista la perspectiva holística de tema de estudio.

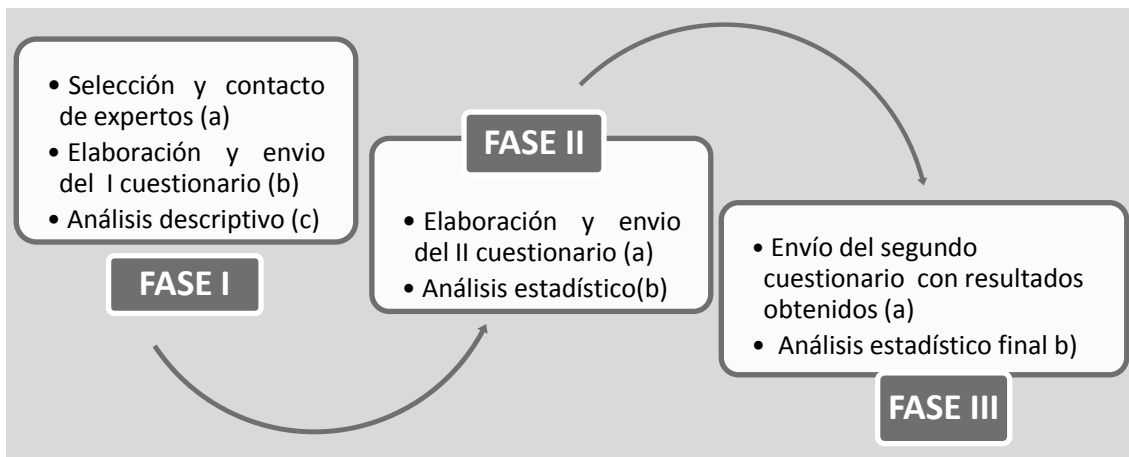
Miles y Huberman (1984) definen categorías como un instrumento de organización y recuperación que permite al analista identificar rápidamente, extraer y agrupar todos los segmentos relacionados con un tema, concepto o pregunta, como ha sido el caso de la presente investigación.

A su vez, de estas categorías se crean sub-categorías como ha sido nuestro caso pues, la información obtenida era densa y podía inducir a una mala interpretación de la información obtenida.

3.2.3.2 Método Delphi.

El procedimiento para la realización de esta técnica y, previa definición del objeto de estudio, se puede resumir en tres fases (Ver Figura 21), siguiendo las líneas marcadas por diversos autores consultados (Landeta, 1999; De las Nieves, s.f., Bas, 2004, Tójar, 2006).

Figura 21: Fases a seguir para el desarrollo del método Delphi:



Fuente: Elaboración propia.

a) SELECCIÓN Y CONTACTO CON EXPERTOS.

De esta forma se ha contactado con 28 expertos que cumplieran varios de los criterios expuestos aunque se dispuso como condición sine qua non ser miembro de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana.

Este contacto se ha realizado mediante un correo electrónico donde se adjuntaba una carta de invitación para participar en el estudio (Ver Anexo I).

Entre otras cuestiones, esta carta informaba del objetivo del estudio, la naturaleza de la institución que lo realiza, la metodología utilizada, los motivos por los que se seleccionaba a este experto así como, la disposición a cualquier consulta o aclaración facilitando los datos de contacto del equipo investigador.

Del total de expertos invitados, 17 han decidido participar en el estudio mostrando su conformidad mediante un correo electrónico (Ver Tabla 15).

Tabla 15: Relación de expertos (contactados y participantes) por provincia y volumen poblacional del municipio donde trabaja en la actualidad:

PROVINCIA	VOLUMEN POBLACIONAL MUNICIPAL	EXPERTOS		CPL ⁷⁹	
		Contactados	Participantes		
CASTELLÓN	180000 hab. (aprox.)	1	1	ES	
	27000 hab. (aprox.)	1	0		
	18000 hab. (aprox.)	1	0		
	11000 hab. (aprox.)	1	0		
	9200 hab. (aprox.)	1	0		
	2800 hab. (aprox.)	1	1	EB	
VALENCIA	815000 hab. (aprox.)	6	2	ES	ET
	79000 hab. (aprox.)	1	1	ET	
	44000 hab. (aprox.)	1	1	ET	
	39000 hab. (aprox.)	1	1	ET	
	20000 hab. (aprox.)	1	1	ET	
	16000 hab. (aprox.)	1	0		
	14000 hab. (aprox.)	1	1	ET	
	5600 hab. (aprox.)	1	1	ET	
2225 hab. (aprox.)	1	1	EB		
ALICANTE	334000 hab. (aprox.)	1	1	ES	
	230000 hab. (aprox.)	1	1	ES	
	55000 hab. (aprox.)	1	1	ES	
	32000 hab. (aprox.)	1	0		
	18000 hab. (aprox.)	1	0		
	15000 hab. (aprox.)	1	1	ET	
	7600 hab. (aprox.)	1	1	ET	
	4500 hab. (aprox.)	1	1	ET	
TOTALES		28	17	(60.7%)	

Los expertos contactados que no han podido participar en el estudio han alegado diferentes motivos, entre los que destaca la sobrecarga laboral y la falta de tiempo.

⁷⁹ CPL: CUERPOS DE POLICIA LOCAL DE LA COMUNITAT VALENCIANA

ET: Escala Técnica.

ES: Escala Superior.

EB: Escala Básica.

Esta distribución final que conforma el grupo de expertos garantiza una heterogeneidad y significatividad (Ventura, 2001) adecuados para el objeto de la investigación planteada.

Destacar en este apartado que se ha contado con el mismo volumen de expertos durante la realización del método Delphi lo cual ha sido significativo en este estudio algo que, según Bedford (1972) y Bardecki (1984) (Tomado de Landeta, 2002) muestra que hay un nivel de motivación elevado, un problema y que éste es serio a la vez que resoluble. Al respecto, Jon Landeta (2002) señala cómo los abandonos pueden constituir un elemento claramente distorsionador del resultado final. Bardecki (1984) apunta que se suelen producir entre el 20 y el 30% de abandonos a la vista de los trabajos publicados (el porcentaje puede aumentar dado que hay trabajos no publicados).

En este sentido y, a lo largo del desarrollo del método Delphi utilizado en la presente tesis doctoral, sólo se ha producido la baja de un experto lo que pone de manifiesto un importante grado de motivación por la consecución del objetivo de la presente tesis doctoral por parte de los expertos consultados.

b) ELABORACIÓN Y ENVÍO DEL PRIMER CUESTIONARIO A EXPERTOS.

Realizado el contacto y confirmada la participación de un grupo óptimo de expertos, se ha elaborado el primer cuestionario para su remisión.

En este primer cuestionario se trata de enriquecer la Fase I exploratoria complementándola con la intención de definir y confeccionar las variables para la construcción del siguiente cuestionario en base a la información reportada por los expertos y las conclusiones de las entrevistas semi-estructuradas.

Según algunos autores (Landeta, 2002; Bas, 2004), siempre y cuando el estudio lo permita, es aconsejable comenzar el método Delphi con preguntas abiertas o semi-abiertas para extraer a partir de ahí, los ítems y cuestiones sobre las que asentar la continuación del trabajo. De este modo, disminuye la influencia de los investigadores y el sesgo informativo, al descansar en las indicaciones de los propios expertos el esquema del proceso.

De este modo, se ha diseñado un cuestionario con preguntas semi-abiertas considerando la información previa obtenida a través de las entrevistas semi-estructuradas, evitando así la influencia de los investigadores sobre el estudio, tal y como apuntan los autores mencionados.

En base a lo expuesto, el primer cuestionario enviado a expertos durante el mes de Febrero lo conformaron 15 preguntas semi-abiertas (Ver Anexo II) las cuales fueron formuladas de forma que facilitarán la interpretación y procesamiento de la información posterior.

Con el propósito de garantizar la claridad, precisión y entendimiento de las preguntas se ha pilotado el cuestionario con personal no participante en el estudio pero vinculado con el ámbito policial.

Esta tarea fue llevada a cabo por un grupo de 5 miembros de la Policía Local de la Comunitat Valenciana pertenecientes a la Escala Básica, Técnica y Superior cuyo contacto fue facilitado por el Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias.

Una vez pilotado el cuestionario, se ha enviado por correo electrónico a cada uno de los expertos participantes, acompañado de una carta elaborada con una triple finalidad (Ver Anexo III):

- Agradecer a la persona su participación y colaboración en el estudio propuesto.
- Proporcionar las indicaciones oportunas para la cumplimentación del cuestionario.
- Determinar fecha de entrega (Se determinó una semana)⁸⁰.

c) ANÁLISIS DEL PRIMER CUESTIONARIO.

Una vez recibidos los cuestionarios se ha procedido al análisis de contenido de las respuestas siguiendo un proceso de codificación y categorización similar al de las entrevistas semi-estructuradas.

Recuérdese que, al comenzar el método Delphi con preguntas semi-abiertas se han obtenido respuestas, en su mayoría, poco estructuradas y no cuantificadas⁸¹ lo que ha llevado a su necesaria interpretación para adecuarlas a la dinámica Delphi y poder, así, elaborar el segundo cuestionario con preguntas cerradas (Landeta, 2002).

FASE II

a) ELABORACIÓN Y ENVÍO DEL SEGUNDO CUESTIONARIO A EXPERTOS.

Las categorías identificadas tras el análisis realizado, han sido convertidas en ítems que condicionaron la elaboración de las preguntas para el segundo cuestionario. Cabe señalar que se han incluido algunos temas que, a juicio del equipo investigador, son relevantes en virtud de los objetivos planteados en base a la revisión bibliográfica realizada previamente.

En este sentido, se ha diseñado un cuestionario compuesto por 334 ítems agrupados en 7 macro-competencias a partir de los resultados obtenidos en la Fase I Exploratoria:

- **Macro- Competencia I:** Seguridad Vial, Tráfico, Circulación e Investigación.

Definición: Capacidad del Agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana para velar por el cumplimiento de la normativa existente en materia de seguridad vial asegurando la libre y adecuada circulación de personas y vehículos.

⁸⁰ Considerando que la colaboración en este estudio se ha realizado de forma voluntaria y desinteresada por parte de cada uno de los expertos, una vez finalizado el plazo de entrega del primer cuestionario, se prorrogó una quincena más a fin de facilitar la participación de los sujetos en este estudio.

⁸¹ Se ha realizado un tratamiento estadístico en aquellas respuestas que así lo han permitido.

- **Macro- Competencia II: Auxilio y Apoyo a Colectivos Desfavorecidos.**

Definición: Compromiso permanente de realizar acciones policiales de carácter social, protector y asistencial, especialmente con colectivos vulnerables, contribuyendo a la convivencia pacífica, tranquila y velando por la seguridad de todos los ciudadanos.

- **Macro-Competencia III: Generador y Promotor de Seguridad por y para la ciudadanía.**

Definición: Capacidad del Agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana para proteger el libre ejercicio de los derechos y libertades de los ciudadanos y garantizar su seguridad mediante el desempeño eficaz de las funciones atribuidas legalmente.

- **Macro-Competencia IV: Prevención e Intervención para la protección de la seguridad ciudadana.**

Definición: Capacidad del Agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana para intervenir a fin de prevenir, proteger y restablecer la seguridad ciudadana.

- **Macro-Competencia V: Policía Administrativa: prevención, intervención, inspección y sanción.**

Definición: Capacidad del Agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana para velar por el cumplimiento de las normas administrativas y prevenir cualquier tipo de ilícito a fin de hacer cumplir dichas normas.

- **Macro-Competencia VI: Policía Judicial: Colaborador-Investigador Policial.**

Definición: Capacidad del Agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana para ejercer las funciones de Policía Judicial investigando, colaborando o participando en la investigación de ilícitos penales en las competencias atribuidas para tal efecto.

- **Macro-Competencia VII: Orientación al Servicio de la Comunidad.**

Definición: Disposición y compromiso continuo del Agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana para atender de forma efectiva los requerimientos y necesidades de la comunidad contribuyendo a la convivencia segura y pacífica de la ciudadanía.

En cada una de estas Macro-competencias se han especificado los contenidos conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser) que, a priori y, conforme a la información obtenida, deben sentar las bases de la formación inicial de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana (Ver Tabla 16). Es decir, se ha trasladado al grupo de expertos las competencias específicas que, en base a los resultados obtenidos en la Fase I de este estudio, debe adquirir todo aspirante a Agente de Policía Local en la formación inicial en el Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias a fin de garantizar un desempeño profesional eficaz.

Tabla 16: Número de competencias (conceptuales, procedimentales y actitudinales) para cada una de las Macro-competencias propuestas:

MACRO COMPETENCIA	CONTENIDO		
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
I	19	17	15
II	36	11	17
III	13	10	12
IV	27	10	11
V	9	13	9
VI	34	15	6
VII	22	11	17
Totales: 334	160 (48%)	87 (26%)	87 (26%)

En este cuestionario se han incluido las 30 competencias transversales o genéricas (Competencia VIII) descritas en el Proyecto Tunning⁸² a fin de conocer la opinión de los expertos sobre las mismas. Recuérdese que, la presente tesis doctoral ha considerado este proyecto partiendo de la clasificación de competencias que el mismo propone:

- Transversales o genéricas: comunes a cualquier profesión y formuladas a través de las competencias instrumentales (C1-C10), interpersonales (C11-C18) y sistémicas (C19-C30).
- Específicas: propias de una profesión y objetivo de esta investigación (Macro-Competencia I a Macro-Competencia VII).

Considerando la inclusión de las 30 competencias transversales del citado proyecto, el número de ítems finales incluidos en el Cuestionario II y III han sido 364.

Estas preguntas son cerradas y han sido redactadas de forma explícita y concreta de modo que se posibilitara su tratamiento estadístico posterior.

Es decir, el tema objeto de estudio se ha trasladado a preguntas o demandas aptas de tratamiento, que permitan efectuar sobre las estimaciones de los expertos individuales un tratamiento estadístico posterior que dé lugar a una respuesta estadística de grupo (Landeta, 2002).

De acuerdo con Bas (2004), el objetivo de este segundo cuestionario es recabar las estimaciones de los expertos respecto a la información obtenida en base a una escala de

⁸² Para más información véase el Capítulo II, apartado 2.2.3.2

valuación, normalmente Likert, a la que se le puede, posteriormente, asignar un valor cuantitativo.

Dado que el propósito de este cuestionario es la valuación de una serie de ítems definidos, se ha optado por la utilización de este tipo de escala la cual permite, además, asignar un valor cuantitativo posteriormente.

La escala Likert se define como un tipo de escala aditiva que corresponde a un nivel de medición ordinal, consistente en una serie de ítems o juicios ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. El estímulo (ítem/sentencia) que se presenta al sujeto representa la propiedad que el investigador está interesado en medir y las respuestas son solicitadas en términos de grado de acuerdo o desacuerdo que el sujeto tenga con la sentencia particular (Papua et al, 1987).

Al igual que se ha realizado con el Cuestionario I y para garantizar la objetividad claridad, precisión y entendimiento de las preguntas se ha revisado y pilotado el cuestionario II con tres expertos que, pese a no participar en el método Delphi, accedieron a la revisión de este Cuestionario durante la primera quincena del mes de Marzo.

Una vez validado, se ha sido remitido el II cuestionario a los expertos durante el mes de Marzo de 2011 acompañado de una carta donde se informaba sobre su propósito así como las instrucciones para cumplimentarlo (Ver Anexo IV).

b) ANÁLISIS DEL SEGUNDO CUESTIONARIO.

El tratamiento de este tipo de cuestionario va en función del tipo de pregunta elaborada y, por consiguiente, de respuesta dada (Landeta, 2002).

Las respuestas obtenidas han sido analizadas a través de métodos estadísticos descriptivos basados en el estudio de medidas de tendencia central y dispersión de las respuestas, con el objeto de que el grupo conozca en cada etapa los resultados obtenidos en la etapa precedente, buscando de esta manera facilitar la intercomunicación entre todos los miembros (Vicens, 1985, Landeta, 2002).

Las medidas de tendencia central seleccionadas han sido la media y desviación estandar pues, tal y como afirma Padua (1987), los valores resultantes de estas medias son los más significativos para la estadística descriptiva.

Para llevar a cabo esta tarea se han utilizado los programas estadísticos Excel 2007 y SPSS v. 14.0.

FASE III

a) ENVÍO DEL SEGUNDO CUESTIONARIO ANALIZADO A EXPERTOS (III Cuestionario).

En esta fase y, previo análisis, se ha vuelto a enviar por segunda vez el II cuestionario indicando a cada experto los resultados obtenidos en la etapa precedente, buscando de esta manera facilitar la intercomunicación y retroalimentación entre todos los miembros, una de las

principales características del método Delphi, tal y como se ha indicado en el apartado referido a descripción y caracterización del método.

La información suministrada en esta segunda tanda constaba de la propia respuesta del experto, la media muestral, la desviación típica y estándar en los distintos ítems y la distribución de frecuencias en la escala Likert.

Mediante esta información cada uno de los expertos ha tenido la posibilidad de modificar su respuesta anterior o bien, argumentarla, especialmente, si ésta dista de un modo significativo respecto a la postura grupal.

Considerando lo anterior, se ha remitido el segundo cuestionario analizado durante el mes de Mayo, junto a un carta informativa (Ver Anexo V).

b) ANÁLISIS DEL SEGUNDO CUESTIONARIO (En su segunda vuelta).

Al igual que en el análisis anterior de la II fase, las respuestas obtenidas fueron analizadas a través de métodos estadísticos descriptivos basados en el estudio de medidas de tendencia central (media) y dispersión de las respuestas (desviación estandar).

c) FIN DEL PROCESO.

Según Landeta (2002), el criterio considerado como determinante de la finalización del proceso es el logro del consenso entendido como “el grado de convergencia de las estimaciones individuales, que se alcanza cuando las opiniones presentan un grado aceptable de proximidad”.

Sin embargo, y según el mencionado autor, esta forma de proceder tiene el peligro de ignorar la presencia de corrientes sub-grupales de opinión distintas y de forzar demasiado a los expertos a las convergencias, forzando hacia la centralización de opiniones.

Existe, por consiguiente, un riesgo real de pérdida de información y de consecución de consensos ficticios, algo que, como se ha indicado, dista del objeto de la presente tesis doctoral donde el consenso no es el eje central del estudio. Es algo deseable pero lo primordial es la calidad del resultado y la definición de un mapa real de la situación.

De aquí que el equipo investigador haya decidido considerar la utilización de un criterio de finalización basado en la estabilidad de las estimaciones. Esto es “la no variación significativa de las opiniones de los expertos en rondas sucesivas, independientemente del grado de convergencia alcanzado. Si hay consenso debe haber estabilidad, pero la existencia de estabilidad no implica que se haya alcanzado el consenso” (Adaptado de Landeta, 2002).

Existen determinadas técnicas para medir el nivel de estabilidad (Ver Cuadro 12) siendo la proporción de expertos que modifican su estimación, la técnica seleccionada para este estudio, dadas sus características: “Es sencilla, fácil de aplicar y se puede emplear con cualquier colectivo de expertos y con cualquier tiempo de preguntas, además de ser un medidor de la estabilidad individual” (Scheibe et al, 1975).

Cuadro 12: Técnicas de medición del nivel de estabilidad:

Variación del coeficiente de variación.

Variación del rango inter-cuartílico relativo.

Variación relativa de la mediana (poco recomendable).

Contraste *F* de Snedecor (la menos recomendable).

Proporción de expertos que modifican su estimación⁸³: Cuando dicho porcentaje es inferior a un nivel previamente establecido se considera que se ha alcanzado un grado suficiente de estabilidad.⁸⁴

Fuente: Adaptado de Landeta (2002)

Independientemente de que lo correcto para finalizar el proceso sea aplicar el criterio de estabilidad, empleando algunas de las medidas sugeridas, son muy pocos los artículos referentes a aplicaciones Delphi que indiquen el criterio de parada siendo su desarrollo más habitual de dos o tres rondas (Landeta, 2002; De las Nieves, 2003; Bas, 2003).

Asimismo, razones relativas a tiempo, coste y precisión del estudio son las que priman en el método Delphi por lo que se aconseja no exceder en más de tres rondas (Landeta, 2002).

En nuestro caso y de acuerdo con las aportaciones de estos autores, se ha decidido parar en esta tercera ronda coincidiendo con una proporción pequeña de expertos que modifican su estimación lo que ha llevado a una síntesis satisfactoria en base al criterio de estabilidad propuesto.

⁸³ Ésta ha sido la técnica seleccionada en este estudio pues “es sencilla, fácil de aplicar y se puede emplear con cualquier colectivo de expertos y con cualquier tiempo de preguntas, además de ser un medidor de la estabilidad individual” (Scheibe et al, 1975).

⁸⁴ El equipo investigador consideró que un nivel aceptable de estabilidad se obtendría a partir de un porcentaje de respuestas no modificadas entre el II y III Cuestionario superior al 80%.

ANÁLISIS Y RESULTADOS OBTENIDOS.

4.1. MARCO ANALÍTICO.

La metodología utilizada para el análisis de datos en la Fase I exploratoria previa, a través de las entrevistas semi-estructuradas, viene determinada por la Teoría Fundamentada o Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967) basada en el inter-accionismo simbólico⁸⁵.

Charmaz (2005) ofrece una definición más actualizada de la teoría fundamentada concebida como un modo de análisis que ofrece unas directrices analíticas que permiten a los investigadores focalizar su recolección de datos y construir teorías de rango medio a través de sucesivas recolecciones de datos y desarrollos conceptuales.

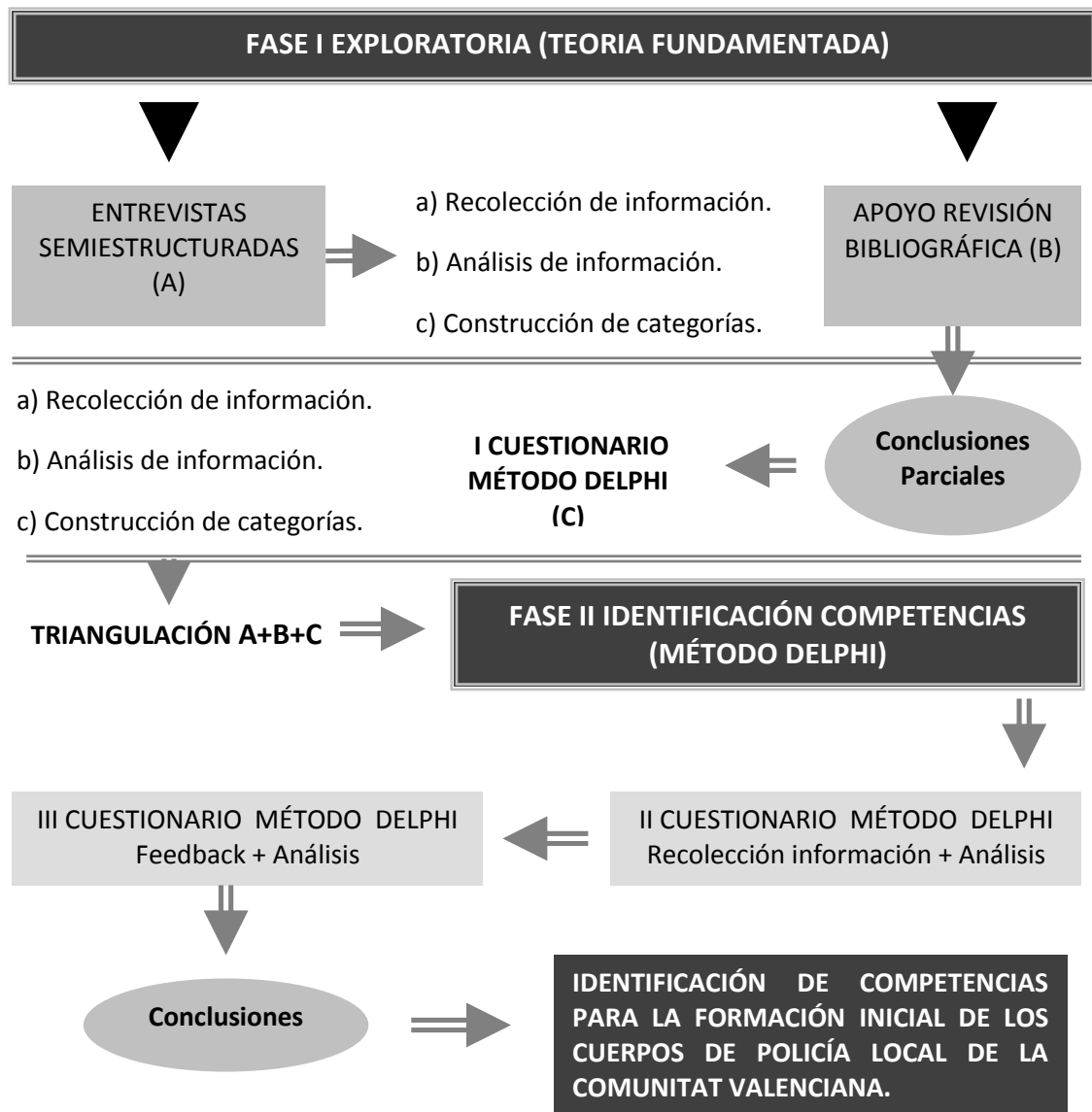
En definitiva, es utilizada como método para derivar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados para proporcionar racionalidad al proceso investigador cualitativo con una base empírica (Adaptado de Sandoval, 1997; Kendall, 1999; Tójar, 2006).

El método frecuentemente utilizado de la teoría fundamentada es el de Comparación Constante, que connota, como dice Sandoval (1997), una revisión y comparación de información para ir construyendo teoría de la realidad sobre la que se trabaja.

En la presente tesis doctoral, la recolección de datos y su posterior análisis y construcción de categorías, ha dado lugar a unas conclusiones parciales enriquecidas con la revisión bibliográfica realizada sobre la temática de estudio propuesta (Fase I: Exploratoria).

Estas conclusiones han condicionado la elaboración del I Cuestionario del Método Delphi, dando paso a la Fase II de la presente tesis doctoral (Fase II: Identificación de competencias), iniciándose de nuevo, el ciclo de recolección, análisis y conclusiones, lo que permite un acercamiento al objetivo de la presente tesis doctoral partiendo directamente de los datos obtenidos y no de supuestos a priori, únicamente (Ver Figura 22).

Figura 22: Esquema-resumen del proceso analítico utilizado:



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la figura anterior y, con el objeto de enriquecer los análisis realizados y validar el proceso de investigación se ha recurrido a la triangulación de datos definida por Denzin (1970), como la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno.

La triangulación es el procedimiento más utilizado para dotar de veracidad o autenticidad a las informaciones en investigaciones interpretativas tal y como señala Tojar (2006)

Partiendo de la idea de Denzin, la triangulación permite el estudio de un mismo objeto mediante diferentes métodos donde el objetivo final no es exclusivamente la obtención de información sino que ésta, al mismo tiempo sea válida y fiable.

De aquí que, la triangulación permita la construcción de comprobaciones y equilibrios mediante diferentes estrategias de recolección de datos (González, 1997)

Es considerada como una estrategia metodológica más que un método o una técnica concreta que no busca el contraste o cotejo de resultados obtenidos sino, más bien, el enriquecimiento en el uso de la metodología cualitativa (Ruiz, 2003).

En el caso de la presente tesis doctoral se han utilizado las entrevistas semi-estructuradas y el método Delphi como técnicas de recogida de información cualitativa lo cual, conforme a González (1997), potencia la validez de los hallazgos que se efectúan pues éstos muestran una cierta independencia con respecto a cada método considerado por sí solo.

4.2 RESULTADOS FASE I: EXPLORATORIA.

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través de la realización de las entrevistas semi-estructuradas y el I Cuestionario del Método Delphi.

4.2.1 Reorientación de la misión de los Agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana.

En líneas generales, los sujetos entrevistados tanto del ámbito académico-policial como de la ciudadanía, aluden a un cambio genérico en la misión de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana en los últimos años que vendría determinado por la evolución de la propia sociedad:

“...desde que yo entré en la policía a ahora, la sociedad ha evolucionado y se han ido incorporando determinadas cuestiones sociales que hemos dicho, mira, ahora tenemos aquí un problema más sobre el que actuar....(E1);...esto es mutante, va cambiando... [referido a la sociedad] ... y la policía con ella (E3);...no tenía los problemas que tenemos hoy en día debido a que se van modificando costumbres integrando culturas, van apareciendo otros tipos de delitos, problemas que surgen por cambios sociales... (E4);...hay más cambios sociales entonces tienes que atender estas nuevas problemáticas sociales...(E8);...estamos en una sociedad que evoluciona muy rápido, te cambia en meses...la piedra filosofal es el cambio... (E9);...los modelos deben cambiar porque la sociedad evoluciona y lo exige (E11);...hay un cambio de mentalidad social. ... (E12);...la función se está adaptando a cómo está evolucionando la sociedad...(E13);...la sociedad cambia y con ello las personas que demanda cosas nuevas...(E15);...la sociedad ha cambiado y con ello los policías se han adaptado (E17);...la función de la policía ha ido en paralelo con la evolución de la sociedad...(E20)”

Ante la pregunta “¿Cree que la misión del Agente de Policía Local ha variado en los últimos años? Justifique su respuesta”, el 100% de los expertos consultados da una respuesta afirmativa refiriendo cambios en la misión de la Policía Local en consonancia con los cambios propios sucedidos en la sociedad en los últimos años.

Los entrevistados apuntan a una reorientación en la misión policial determinada por un trabajo dirigido, por un lado, a la prevención y educación;

“...los problemas que haya, intentar resolverlos....esté quién esté...vienes ante un problema, está en mi mano solucionarlo...sino, te digo los caminos a seguir para conseguir la solución... (E1);...se hace para prevenir el hecho más que a castigarlo... (E2);...pues sí, ha cambiado muchísimo... [...]...Es una filosofía de entender la seguridad ciudadana....evitar delitos que no ir a perseguirlos... se trata mas, de prevenir, educar a la sociedad... (E3);... impulsar la prevención como valor policial. Sin lugar a dudas es una policía preventiva, de intervención, pero basada en la prevención...detectar antes de que ocurran los problemas. El policía está para solucionarle problemas...(E5);...en realidad todas las policías deben ir encaminadas a la prevención más que a la represión de conductas...(E6);...la mayoría es prevención sobre todo porque estamos a pie de calle... (E7); ...hay una cultura más preventiva ...(E11);... prevención la entiendo desde la educación, por eso el policía tendría que asumir el rol de educador...el policía debe saber que es servicio al ciudadano y debe solucionar problemas o lo que sea... (E12);... ha cambiado hacia policía proactiva que es lo que demanda la sociedad... en esas nuevas funciones se incluyen función de educador... El eje debe ser mejorar el nivel de prevención tanto primaria, secundaria como terciaria... (E13);...prevenir para que no se den problemas...(E15); ...yo siempre he entendido la local como una policía preventiva, con el tiempo creo que su quehacer diario me ha dado la razón por encima de la reactiva...(E16);...policía preventiva...(E21)”

la mediación o resolución de conflictos,

“...ahora resolver conflictos, sobretodo... (E2);...muchos conflictos privados, enfrentamientos entre vecinos y la necesaria mediación.... (E4);...hoy en día hay muchos problemas con seguridad ciudadana, conflictos privados. Que precisan mediación...(E6);...que si el perro ladra, que si la vecina tiende ropa mojada...ves, conflictos privados sin parar y que tienes que intervenir y mediar para que no llegue la sangre al río...(E9);...es papel de los policía resolver problemas, esto resolver conflictos y, se da mucho privado...(E10);...pero sí que es cierto que esa resolución de conflictos privados ocupa buena parte de todos los policías... (E16);...necesariamente si hablamos de prevención hay que hablar también de resolución de conflictos para evitar problemas graves futuros...(E18);...resuelven mediando algo más que antes....(E19);...el trabajo implica mediación para resolver conflictos presentes o emergentes...(E20)”

y, por último, a una mayor proximidad y apoyo al ciudadano;

“...la policía tiene unas competencias muchas más cercanas a nivel del ciudadano...ayudar al ciudadano, advertir al ciudadano antes de infracción, sanción...(E1);... es muy próxima al ciudadano y ha asumido más funciones de seguridad ciudadana...(E3);... Somos una policía que esta próxima al ciudadano, las más próxima...(E5)...de acercamiento al ciudadana y que el ciudadano se acerque a él... (E8);... mucho más cercana a las personas, mucho más al servicio de la ciudadanía...(E9) estamos haciendo una policía social...llegamos mucho más al ciudadano que otros cuerpos de seguridad... (E11);...policía de proximidad... (E14);...su misión va encaminada hacia el ciudadano, ayudarlo y protegerlo... (E16)...que el policía se acerque al ciudadano como una fuente de información valiosa...(E17);...atención al ciudadano...antes era impensable... (E19); ...ser un policía próximo al ciudadano marcando una estrecha colaboración con él para la captación de información...(E20)

Considerando lo expuesto, y como propuesta para la mejora en el desempeño profesional de todo agente de Policía Local, los sujetos entrevistados consideran que deben incrementarse los esfuerzos dirigidos a la mejora en las relaciones, tanto de la policía con el ciudadano como del ciudadano con el policía, lo que iría en beneficio en la resolución de conflictos y la prevención de los mismos:

“...evidentemente la colaboración ciudadana es muy importante...oye que todos los días este señor sube a estas hora y tiene unas telas y tiene todo tapado.... (E1);...pocos se preocupan de conocer la opinión de la gente y esto es un punto negativo para nuestra gestión, conocer los cambios de la gente es importante...(E4);...es importante que la gente esté implicada...(E6);...se acerque a la ciudadanía y tener colaboradores de la ciudadanía,.....esa proximidad, mantenga reuniones con vecinos [referido al policía]....si tengo colaboradores con información tendré información de las demandas y quejas del ciudadano... (E9)...si no participa la ciudadanía, no obtengo información y la necesito para saber cómo es el lugar donde me muevo...(E11) en el ámbito social estamos teniendo más campo, sobretodo, participación ciudadana que para nuestro trabajo es fundamental... Yo creo que se debe fomentar más la coordinación así también mejoramos la imagen y ven al policía como el que ayuda no el que denuncia..... (E13);...una de las misiones es contactar y transmitirle confianza, que tiene un policía amigo. Debemos tener un feedback de colaboración continuo...(E14)...la policía debe estar cerca del ciudadano para recabar información y poder detectar posibles conflictos...(E16);...el policía de un modo adecuado, debe acercarse, preocuparse por el ciudadano...(E17);...la local es la policía más próxima que existe...no hay ninguna otra tan próxima...(E20)...”

Del mismo modo y, de forma paralela a esa proximidad con el ciudadano a la que se ha hecho alusión, se señala una necesaria coordinación institucional para una mejora en la actuación de la Policía Local:

“...ahora mismo parece que hay mayor coordinación ente instituciones aunque no colaboramos con otras instituciones y es una de las cosas que quizá debería profundizarse y mucho...(E5); ...no, no hay cauces establecidos, no hay coordinación de verdad de principio a fin...(E6);...la coordinación es muy importante y, generalmente, siempre depende de la buena voluntad de los profesionales que están trabajando, no se contempla la coordinación lo que lleva a duplicar esfuerzo no sacando la productividad que podemos sacar....por ejemplo, si hay un historial, tenerlo todos a manos...(E10);... para nada...no hay buena coordinación y no es bueno valerse de buenas voluntades sin más... (E11)”

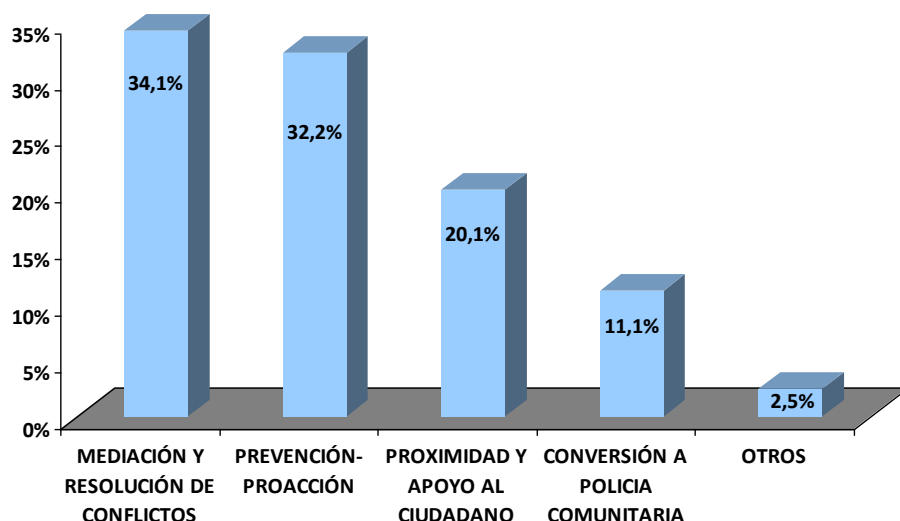
En ocasiones, parece que, el desconocimiento de los recursos existentes (Sociales, sanitarios, educativos...) puede debilitar la coordinación entre instituciones competentes lo cual lleva a un déficit en la actuación del agente hacia el ciudadano:

“...conocimiento y derivación a otros recursos. El ciudadano agradece mucho, por ejemplo, la información a posteriori, hay veces que no sabemos dar respuesta porque no sabemos dónde ir pero creo que debes tomar el teléfono, interesarte, eso está en beneficio de nuestra imagen y actividad... (E5);...la falta de comunicación con las instituciones...habría que valorar por qué...(E10);...gran déficit. Hay que tener un papel activo en los barrios, distritos donde están, coordinarse con diferentes recursos y conocerlos que, a veces, no se saben...Los policías dentro de ese programa amplio podrían encargarse de proyecto concreto, igual que los Ampas, educadores, trabajadores sociales...podría ser un trabajador de campo

integrado en los servicios sociales...los policías, dentro de ese programa amplio podría encargarse de unos objetivos concretos...(E11);...nono no, para nada...no hay buena coordinación y cuando tenemos un problema en la calle tenemos que dar solución y si no sabemos derivar, conocer e informar de dónde puede ir a solucionar el problema...” (E12) Involucrar a la población y que se identifica binomio policía ciudadano... (E13)

Por último, coincidiendo en buena parte con el discurso de los sujetos entrevistados, los expertos reseñan una reorientación de la misión de la Policía Local dirigida a la mediación y resolución de conflictos (34.1%) unido a un trabajo preventivo-proactivo (32.2%) que dista de una acción reactiva (Ver Figura 23):

Figura 23: Acciones más significativas en la profesión policial:



Como se observa en la figura, la policía comunitaria aparece como una de las nuevas vía de trabajo en la Policía Local algo compartido entre algunos entrevistados de los dos ámbitos consultados:

“...somos agentes comunitarios, mediadores...(E4)...la policía tiene una función comunitaria innegable...(E8)...no se hasta que punto se lleva tal y como debe ser pero, debemos ir hacia policía comunitaria...(E15)...si la policía trabaja por y para la comunidad, debe asemejarse a otras policías europeas donde prima lo comunitario...(E16)... de servicio público dirigido a la seguridad ciudadana lo que lleva a pensar en una policía cercana y comunitaria, tal y como se ve en otros países como X, Z, C...(E20) ...”

En consecuencia y, en vista a la información obtenida, los sujetos entrevistados señalan una necesaria adaptación ante cualquier tipo de cambio en la sociedad para el logro de un trabajo

policial eficaz y coherente con las demandas y necesidades sociales, algo compartido por el 100% de los expertos consultados⁸⁵

“...sin lugar a dudas tenemos que avanzar al ritmo de la sociedad...(E5);...el cambio es acelerado y la policía local tiene que tener la habilidad de adaptarse al cambio y tiene que tener una visión de prospección.....(E4);...si nuestro trabajo va vinculado al ciudadano, normal que tendremos que ver si su contexto evoluciona (10);...ha cambiado porque la sociedad evoluciona. Tenemos que afrontar los nuevos problemas sociales con nuevas formas de gestionar...(E11);...el cambio de mentalidad que te he comentaba se une a un cambio en nuestra forma de trabajo con el ciudadano...(E12);...preparase para el cambio, la policía si, pero a veces es difícil de prever ... (E14)...la policía debe conocer la sociedad y adaptarse a ella en todos sus sentido modificando, si es necesario, su patrón de trabajo...(E16)...si no conoce el contexto donde se mueve y cómo evoluciona, poco bueno podrá hacer...(E18);...adaptación continua...(E19);...es necesario comenzar a desarrollar un modelo adaptado al cambio...(E20).

4.2.2 Cambios sociales como condicionantes de la actividad profesional de los agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana.

Tal y como se ha dejado entrever en el punto anterior y, a juicio de los participantes en el estudio, han existido una serie de cambios en la sociedad que han influido sobre la actividad policial.

Entre todos los cambios recogidos a través de las diferentes técnicas utilizadas, el fenómeno de la inmigración aparece como uno de los más significativos tanto entre los sujetos entrevistados como entre los expertos consultados (26.4%):

“...la interculturalidad de todo lo que nos rodea...(E1); ...muchos ciudadanos de fuera de España, con sus costumbres u ideología de sus tierras...ha variado bastante (E2);...la interculturalidad...(E5);...otro cambio es la inmigración ...(E6) tenemos que adaptarnos a la sociedad que existe, los cambios que tienen la sociedad como la inmigración...(E10)...para mí y según lo que observo, sin dudas, la inmigración...(E12);...inmigración (E15); ...de una manera positiva y enriquecedora la inmigración ha provocado un notable cambio en la sociedad....(E16),...vivimos en una sociedad intercultural creada en poco tiempo pero que ha dado lugar a un cambio social enorme...(E18);...inmigración que relegaría a la antigua movilización rural a lo urbano...(E20)

Al respecto, algunos de los sujetos entrevistados del ámbito académico-policial refieren determinadas conductas disruptivas en población inmigrante, especialmente, en el colectivo sudamericano, algo que no queda corroborado por otras fuentes consultadas. Estas conductas irían relacionadas con el consumo de drogas y la alteración del orden público;

“...determinadas conductas normales en su país de origen [inmigrante], dígase emborracharse y conducir, peleas, maltratos, desorden público. Cosas consentidas, mal penadas en su país...se encuentran que aquí [alusión a Comunidad Valenciana]

⁸⁵ Esta afirmación se obtiene tras el análisis de respuestas realizado a la pregunta: “Por favor, cite y describa las competencias que un Agente de policía Local debe desarrollar para un desempeño profesional eficaz.

hay una línea bien definida y legislada...(E1); también temas de alcoholemia, creo que se ha multiplicado tasas, sobretodo población sudamericana, normalmente consumen bastante alcohol, no sé a que es debido el tema ese....(E2);...el extranjero, la colectividad extranjera..., hay nacionalidades que se parecen [referido a los españoles] pero hay otros que...costamos llegar. Por ejemplo, el colectivo de países del este....hay problemas de culturalidad y adaptación a nuestra cultura, ahora mismo también se me ocurren problemas con sudamericanos por consumo de alcohol. El índice es mal alto en población sudamericana que en otras... (E5); Problemática ligada al consumo de alcohol u otras drogas entre sudamericanos. La inmensa mayoría de reclamaciones por molestias por música o molestias por fiestas en domicilio es por población inmigrante....en su cultura, por costumbre, trabajan durante la semana y fin de semana beben hasta que no puedan más y vamos no sé si realmente.....aquí no respetan vivir en una comunidad...delitos relacionados con seguridad vial y consumo de alcohol, que está dando mucho....es una de las cosas que vemos también entre gente sudamericana...(E6);...es cierto que se dan episodios de malos tratos, muchos producidos por exceso de alcohol, a partir de jueves, viernes...(E14)”

problemas de documentación;

“...muchos problemas de documentación [...] las personas que son extranjeras, carecen del carnet o no son válidos para España...(E2); algunos, sobretodo, sudamericanos, no cumplen la documentación que se requiere o está falseada...(E8)”

y violencia de género;

“...ahora mismo también se me ocurren problemas con sudamericanos... [...]... violencia de género, el índice es mal alto en población sudamericana que en otras...” (E5);...la mayoría de agresiones a mujeres se están produciendo por población inmigrante.....suelen ser sudamericanos, ecuatorianos...(E6);...un cambio muy importante como es la inmigración que ha supuesto hacer intervenciones que antes no surgían o se han incrementado como la violencia domestica...(E7);...hay mas episodios de violencia de género y el porcentaje es más amplio en población inmigrante,. Quizá por su forma cultural, parece ser que son más promiscuos...(E14)

En cambio, algunos entrevistados de este mismo ámbito, hacen alusión al etiquetaje que, en ocasiones, se realiza sobre la población inmigrante en relación a determinados hechos relacionados con la alteración del orden público o la seguridad ciudadana.

Según estos sujetos, existen opiniones previas y tenaces en la sociedad respecto a un fenómeno que se conoce poco y mal y que puede llevar a un trato indiscriminado hacia este colectivo:

“...La convivencia interculturalidad es positiva...no es mala. Habrá que enseñarles aquello que no saben y aprender nosotros también...(E12);...por cierto hay un poco de etiquetaje inmigración-delincuencia..esto hay que evitarlo... Esa situación preocupa porque hay mucho etiquetaje...(E13),...la policía puede y debe ser un buen ejemplo en la sociedad frente a cualquier conducta racista o xenófoba, no discriminando al inmigrante y dándole un trato igualitario evitando diferencias entre unos y otros...diferentes somos todos...(E16)...la inmigración trae cosas

buenas y malas, como todo, pero no se puede decir que lo malo viene de fuera...la policía tenía que afinar más y la sociedad tener menos prejuicios racistas(E17);...pensar en el inmigrante como algo peligroso para el empleo, la seguridad es ser... hay que ver que nuestros antepasados lo hacían igual...(E20)”

La crisis económica parece ser otro de los cambios sociales que, a juicio de los entrevistados, comienza a repercutir en la seguridad ciudadana. El discurso mantenido por los entrevistados de los dos ámbitos consultados apunta hacia un incremento en los problemas relacionados con el hurto, la mendicidad, el consumo de drogas en espacios públicos y la alteración del orden, entre otros, pudiendo estar vinculados a la situación económica y laboral actual:

“...por la crisis el cobre se roba más...que yo conozca no había tanto hurto...no se oía tanto como ahora... (E2);...crisis económica...El joven está más en la calle y enlaza con problemas a los que se añaden consumo de drogas, sacarse dinero, formas delictivas, baja supervisión de los padres e incluso mendicidad...la gente parada puede estar sin hogar y puede vivir de forma precaria y esto se añade en grupos de riesgo...(E5); ...la crisis económica ha dado lugar, sobretudo, en jóvenes, no tiene posibilidades de trabajo y da lugar a que estén sin motivación y puedan generar problemas, como estar en los parques destinados para los niños, consumen drogas, beben, dejan todo lleno de botellas, todo sucios...dándoles todo igual...(E6); la crisis...en épocas de bonanza no había tanto robo....ahora se ha vuelto robo de hurto vehículo a motor...la gente busca recursos para tirar adelante...” (E7);... la crisis puede traer problemas añadidos a la propia crisis pero es la lógica de la supervivencia humana...” (E11),...algo tiene que notar la policía pues hay una crisis económica crítica que puede llevar a actos necesarios aunque poco ético, por decirlo de algún modo...(E17)...ante la situación actual, la gente hace lo que sea por comer, más si tiene familia (E19)”

Asimismo, se percibe un cambio en la educación familiar y en el sistema de valores de la propia sociedad lo que puede conducir a una elevada permisividad o una falta de control frente a determinadas situaciones y que pueden mermar la seguridad ciudadana afectando, directamente, sobre la actividad diaria policial:

“...educacional, cambio en la educación familiar, fundamentalmente. Entiendo que las nuevas generaciones hemos sido más permisivos. Ahora no hacen caso...[referido a los jóvenes] les da todo igual...solo piensan en el momento y cuesta, en ocasiones, intervenir con ellos...imagínate reconducirles...(E6);...no se respeta ni a la autoridad....(E7)...el hijo que no respeta al padre o a la madre y éstos parece que pasen...será la opción más cómoda...(E9) vivimos en el presentismo, con una especie de competitividad que lleva a pensar por mí y arrastrar lo que sea, sean padres, amigos...esto, evidentemente, puede acarrear problemas... ¿cuándo una madre ha llamado para que reduzcas a un hijo?... (E16);...cambio educacional, familiar y social de establecimiento de normas y límites. Da a un tipo de convivencia que puede ocasionar problemas que la policía se encuentre. De hecho ya estamos oyendo la violencia de los hijos a los padres y no hay manera de reconducirlo porque el chaval domina la situación. Esa dejadez en las normas puede conducir a más problemas en el futuro...(E17)”

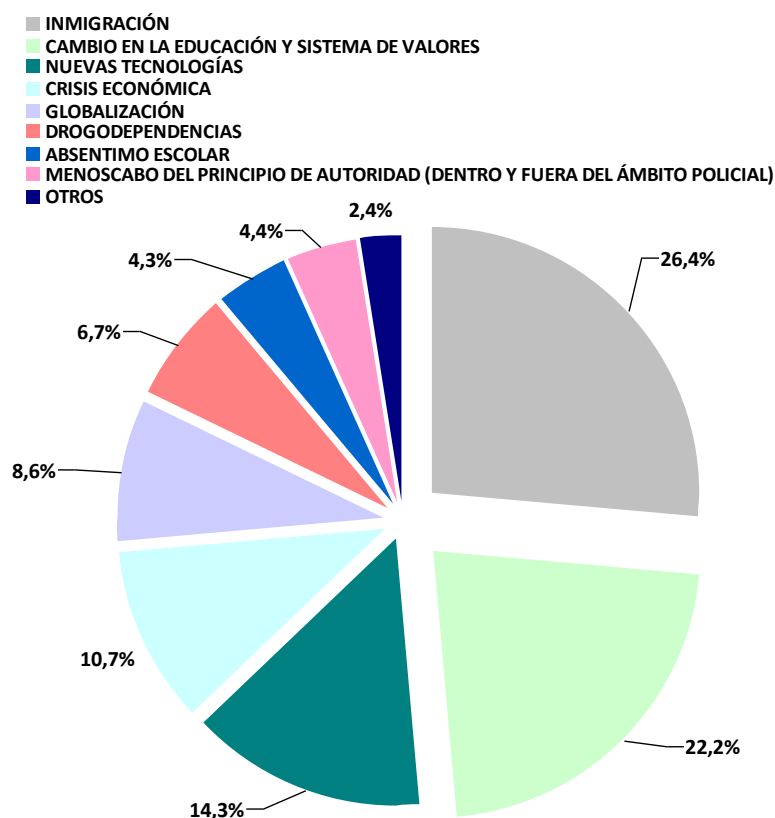
Por último, alguna fuente consultada menciona la introducción de las nuevas tecnologías como un cambio social importante en el siglo XXI:

“...los nuevos recursos e innovaciones tecnológicas...(E7);... las nuevas tecnologías, como no, el motor de este siglo... (E10); las denominadas TIC...(E16)un cambio es la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que ha mejorado muchos aspectos en la vida cotidiana (E18)

La opinión de los expertos consultados respecto a los factores sociales que han conformado la sociedad actual y que influyen en la actuación del agente de Policía Local en la Comunitat Valenciana no dista de la opinión general de los entrevistados.

Así, se destaca la inmigración (26.4%) el cambio en la educación y el sistema de valores (22.2%) y las nuevas tecnologías (14.3%) (Figura 24):

Figura 24: Cambios sociales según los expertos consultados:



4.2.3 Heterogeneidad y multiplicidad de las actividades de los agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana.

Tanto los sujetos entrevistados del ámbito académico-policial como los expertos consultados (100%), señalan una variedad en las actividades desempeñadas por los agentes de Policía Local la cual, está sujeta a la intervención y asistencia de problemáticas de diversa naturaleza. En cambio, esto no es percibido por los sujetos del ámbito de la ciudadanía probablemente, por el desconocimiento de la profesión de los agentes de Policía Local en la Comunitat Valenciana o por tener una opinión sesgada de la misma:

“...los problemas son múltiples e innumerables...las funciones han variado bastante. Ahora la policía hace muchas más servicios...un sinfín de cosas...cualquier cuestión puede generalizar problemas...[...]... servicios humanitarios, tráfico, atestados, vigilancia, protección personalidades, edificios municipales...hacemos de todo...y en los pueblos podemos entrar en cosas que ni están tipificadas en ley: pronunciar de voz pública, hacer un bando.... control de los depósitos de agua...(E1); buff, mucho, abracamos mucho...tráfico, regulación, circulación, cortes de calles, por obras, espectáculos, unidades de distrito, seguridad ciudadana, venta ambulante, venta ilegal CD, violencia de género, etc.,...(E2); ...hay tantas funciones que casi casi no se enumeran...son muchas las problemáticas que atendemos...(E3); ...hacemos mucho de todo, ahora estamos teniendo muchas intervenciones con problemas psicológicos que era gente que consumía [referido a drogas] hace 20 años.....no son jóvenes pero son personas con carencias psíquicas personas que tiene crisis, trastornos psiquiátricos...número importante de actuaciones...(E4);...en realidad, la policía local hace frente a casi todo tipo de problemas, para cualquier cosa...” (E6); ...hacemos mucho de todo...la local atiende todo... (E8);...hay un totum revolutum, como un contenedor un sinfín de funciones.....concepto burdo..., todo lo que no puede asumir otro departamento, lo asume....[referido a la policía local]... el que está todo el día en la calle es el local y hay problemas, cosas, que se salen de la criminalidad, por es muy generalista...” (E9);...muchas, muchísimas...la local nos piden saber de todo y al final ni sabemos de todo ni hacemos de todo... (E11);... a nivel genérico hay un plus de exigencia a la policía, se le exige más a la policía, la sociedad avanza mucho y se le exige mucho a la policía...(E13);...me atrevo a decirlo, el tipo de policía que tiene mas competencias, pues tiene las propias funciones más las de colaborador con otro cuerpos policiales...(E14)..”

Cabe destacar una notable diferencia en las actividades realizadas por los agentes de Policía de Local según el municipio donde se trabaje, especialmente, condicionado por el volumen población y, por consiguiente, la dotación de recursos personales y materiales que se destine en el mismo:

“...no es lo mismo trabajar en un pueblo que hacerlo en ciudad...[...]... principalmente, los recursos humanos y las necesidades [...]...habrá municipios que habrá tres semáforos, en otro no habrá semáforos pero habrá que señalar las calles, habrá que ordenar la circulación, habrá que crear una ordenanza reguladora del tráfico...en uno pequeño el policía es el que recibe la llamada, atiende, acude al lugar con el vehículo policial o a pie se desplaza al sitio donde lo han requerido intenta resolver el conflicto, accidente o lo que haya sido...(E1);...la piedra angular es la heterogeneidad. Imagínate entre grandes donde hay muchos recursos y pequeños donde hay carencias de éstos...(E9);...hay diferencias entre poblaciones pues las grandes puedes dar más que las pequeñas por tener más recursos tanto personales como materiales...(E10); ...hay ayuntamientos donde no hay recursos y el policía se tiene que adaptar dando un servicio y cumpliendo con la Ley...(E12)”

4.2.4 Aspectos significativos referidos a la formación de los agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana.

a) Combinación teoría-práctica como premisa formativa.

En general y, según la opinión del grupo de entrevistados del ámbito académico-policial, el agente debe recibir una formación integral que combine los contenidos conceptuales básicos

en consonancia con una practicidad de los mismos de modo que se facilite la tarea de los futuros agentes de Policía Local para el logro de un desempeño profesional eficaz.

Es decir, completado el proceso formativo del aspirante a agente de Policía Local, éste, debe saber actuar y, por ende, trasladar lo aprendido para el óptimo ejercicio profesional frente a las diversas situaciones que se le planteen:

“... buff, conocimientos teóricos imposible tenerlos todos...cuanto más mejor pero, sobretodo, sepa cómo hacer las cosas y hacerlas bien... (E1);...muchos aspectos teóricos se plasmen en aplicación práctica...cómo se debe aplicar o cómo se está aplicando...(E3);... yo creo que el policía es un océanos inmenso de profundidad de un metro. Tenemos que conocer de muchas parcelas... Ahora bien, que todo esté bien combinado con una buena práctica. Que sepa la teoría pero después me la lleve a la calle y sepa transformarla en praxis... (4);...hay materias donde debería ahondarse más y hacerlas más prácticas. Un manual podemos acudir pero nos tiene que enseñar ese cómo hacer ...(E5);.....el alumno demanda tener más horas de prácticas, más aplicación práctica de todo porque se va a encontrar con situaciones reales, cada servicio es diferente...teoría combinada con la praxis policial...(E6);.....quieren absorber...[referido a alumnos]... toda la información pero no sólo teórica...moverse con tranquilidad y saber que no te excedes, es decir, el día que salgo a la calle cómo actúo...tener claro los objetivos que se intentan lograr....que el policía salga de la academia con todas las leyes estudiadas...sirvo para aplicarla?? Cómo lo hago??...” (E8);...contenidos que se han dado en la fase concurso –oposición se eliminaría...ver como son las actas, los requisitos de las actas...ese tipo de cosas que puedan variar, ...(E11);...tienes memorizados los artículos pero hay que darle actitudes, habilidades sociales y competencia emocional y enseñar dónde buscar la información...cuesta hacer ver al policía que no es mero aplicador de la ley...(E13);... aprender la práctica in situ en espacios abiertos lo que realmente van a hacer en su vida profesional... contenidos de la oposición, ya lo saben, debe haber aplicación practica...(E14);...creo que es bueno que se le enseñe que la teoría se plasma en práctica considerando experiencia y combinando con un ser personal y profesional...(E16);...práctica policial...en general...(E20)”

Esta opinión es compartida por el 100% de los expertos consultados quienes, ante la pregunta relacionada con “mejoras en el proceso formativo de los aspirantes a agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana” señalan un aprendizaje básico teórico con una necesaria practicidad real o simulada durante el proceso de formación en el IVASPE.

b) Contenidos dirigidos a la resolución de conflictos.

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, la resolución de conflictos es una de las actividades llevadas a cabo por los agentes de Policía Local en la actualidad por lo que, se demanda una formación específica que garantice una actuación correcta y eficaz en este ámbito:

“...alguna medida en conflictos privados porque si hay policías nerviosos...mal...(E2);...mediación: la gran mayoría de conflictos privados no son delitos.....hay que hacerles ver y entender que hemos ido a intentar buscar la solución, mediación,.....de hecho creo que es el futuro de la sociedad y el punto de encuentro que hay que encontrar en la policía. ...(E5);...grupos de mediación para solucionar d problemas que no se han solucionado en muchos...un mínimo

incidente puede desembocar en una bronca increíble y conflicto... (E6);...mediación, resolución conflictos privados...yo pienso que es una asignatura pendiente en la policía. Tendríamos que hablar de inmigración, por ejemplo, desde un sentido no legal sino social...de resolución de conflictos, aquellas actividades para la resolución de conflictos, profundizar sobre esas técnicas, no dar tanto teoría.....técnicas que necesitan los cuerpos, habilidades para la resolución de conflictos, formación en técnicas policiales, de mediación para llegar y tener claro que somos policías locales...no somos otro cuerpos de seguridad y no somos militares...(E9);...tenemos que afrontar lo nuevos problemas sociales con nuevas formas de gestionar, uno de ellos, la mediación...(E10); ... a mi no me han enseñado a resolver conflictos. El policía es algo más que denunciar....la resolución de conflictos privados.....tenemos que hacer cumplir la ley peor hay otras cosas que tenemos que actuar de otra manera...(E11); mediar es positivo pero complejo, saber llevarlo a cabo y correctamente...(E12);...es prioritario, un modelo de mediación comunitario vecinal.. a veces no es cuestión de policía, es un problema de todos y tenemos que implicarnos todos...con la mediación comunitaria trabajas con todos los factores sociales...(E13);...estamos en los inicios de darle forma a esa mediación más seria, más especializada..... No hay que olvidar que el ciudadano lo que quiere es que resuelva el problema (E14);...intentar utilizar la mediación más que la reacción...(E16);...la mediación junto a la prevención no es una moda, es un hecho en buena parte de las policías europeas...(E20)

c) Conocimiento del entorno-realidad municipal y social.

En general, los sujetos entrevistados de los dos ámbitos consultados consideran necesario tener un conocimiento genérico del entorno (Demografía, culturas, costumbres...) donde deben desenvolverse los agentes de Policía Local a fin de mejorar la calidad del servicio y dar una respuesta coherente y ajustada a la realidad:

"...conocimiento de culturas que conforman nuestra sociedad...[referido a Comunidad Valenciana]...Alguna asignatura debido a nuestra situación geográfica.....en la Comunidad Valenciana es fundamental...por ejemplo conocer la normativa específica sobre productos pirotécnicos...desde 1 de marzo al 20 tenemos muchas problemáticas...(E2);...el policía debe saber el entorno en el que se desenvuelve y conocer los conflictos... saber qué tipo de conflictos se dan para trabajar sobre que herramientas se deben poner para atacar este problema....saber que nos vamos a encontrar cuando llegamos.... (E4);...saber cómo es la sociedad donde nos movemos para hacerlo bien. Tenemos que tener la delicadeza de adaptar nuestro funcionamiento a las culturas que se nos están integrando, por ejemplo, para una mejor intervención bajo los parámetros que nos marca la Ley....(E5);...ser conocedor de la sociedad donde se interviene...qué personas hay, de dónde, cuántas...(E8);...los policías en problemas sociales pueden ser un elemento clave por lo que deben saber cómo es su entorno, adaptándose a él...(E10);...un trabajo de calidad supone conocer lo que existe a fin de mejorarlo...en materia de seguridad ciudadana supone hacer un observación continua de cada municipio...(E16);...son socios estratégicos...[referido a agentes de Policía LOCAL] en la convivencia pacífica y en el marco de las libertades y la convivencia social por lo que deben saber donde se mueven...(E20)"

A juicio de los entrevistados, este conocimiento supone un análisis y diagnóstico previo de la situación así como una adaptación de las intervenciones a seguir por lo que se demandan técnicas de recogida de información:

...”los policías son el pilar fundamental, el nexo de unión entre los programas de prevención en un municipio...podría y son trabajadores de campo...conocer las demandas y actuar en función de ellas. Esto requiere un estudio y evaluación de necesidades. Por ejemplo, en una asociación de vecinos se podrían dar cursos en los cuales el policía interactúe con la ciudadanía y, en este caso, pueda formarle y enseñarle a rellenar partes y, por tano, dar respuesta a una queja , demanda ciudadana existente...(E5); ...es el punto de visión de lo que está pasando en la comunidad...hacer un diagnostico previo...el policía puede apoyar y servir...enseñar algo sobre metodología cuanti-cualitativa, seriaExplicarles como se saca una muestra, unos resultados, una gestión más o menso estadística de porque las cosas salen así de modo que tenga conocimiento de cómo funciona esa localidad...(E10) ; cuando alguien sale a hacer algún cuestionario que sepa lo que hace...que haya rigor científico en todo lo que se hace y no valga la buena voluntad de hacer las cosas...Recoger el sentimiento de la calle. Debemos conocer la opinión para conocer los problemas y actuar debidamente....esto es la policía comunitaria, preventiva .Este es el círculo donde nos tenemos que mover...(E12);...la forma práctica que hay ahora no se analizan las necesidades de un municipio...te guías por informantes clave pero no se hace un estudio en profundidad...(E13); ...si no somos capaces de ver nuestro problemas en nuestro entorno inmediato poco podemos hacer...las policías son termómetros ambulantes que ven la temperatura de cada punto (E14);...patrullar, estar en la calle supone tener la facilidad para detectar cosas que otros no ven...(E16)...el policía es un trabajador de campo idóneo pues está a pie de calle...(E17);...debes tener buenos instrumentos para hacer un buena política preventiva...saber testar, tomar la temperatura , detectar puntos conflictivos(E20)

d) Ética y Deontología Profesional.

Los sujetos entrevistados en cada uno de los ámbitos consultados hace hincapié en una formación específica referida a actitudes y valores que todo agente de Policía Local debe tener a fin de ofrecer un servicio profesional de cara al ciudadano y al propio equipo de trabajo. Esta formación estaría relacionada con aspectos éticos en el ejercicio de la profesión e incluiría un trabajo de las siguientes variables:

d.1. Respeto y empatía.

“...lo primero, respeto...para exigir respeto al ciudadano debes respetarlos... empatía super necesaria... (E1);...valores fundamentales de respeto a la sociedad a las leyes....el ciudadano debe percibir una buena imagen del policía...(E3);...trato correcto y muy respetuoso ante el ciudadano. Sé que hay población que echa de menos, la cortesía del policía al ciudadano...(E5);...alguien que sepa escuchar, que sepa que es un ciudadano más, que no piensa que está por encima de los demás es super importante para cualquier tipo de intervención. Representamos a la ley ero no debemos dar un paso más...Uno debe empatizar...(E6);...antes que policía se es persona y ciudadano...(E8);...lo primero que debe tener es el reconocimiento de la dignidad de la personas humana...Requiere tener empatía...(E10);...cada problema según quien lo diga y lo escuche es distinto y el local debe tenerlo previsto en su desempeño profesional...(E11);...si es necesario se reduce a una persona pero antes deben tener empatía, comprender que no todo es así..(E13);...si no somos capaces de ponernos en el lugar del otro qué difícil es aportar una solución adecuada....(E14)”

d.2. Paciencia y capacidad de escucha.

...la paciencia y muchos oídos sordos...(E2);...resolución de conflictos...todo el mundo no tiene la habilidad de escuchar. La gente descarga en ti la resolución de muchas cosas, no sabemos escuchar a muchas personas...(E11);...controlar impulsos y tener paciencia pues hay situaciones tensas que vale la pena dejar pasar...(E16)...a veces no puedes justificarte porque se anticipan sin escucharte...(E17)

d.3. Crítica constructiva con uno mismo y los demás.

"...mejora en la imagen del servicio policial...hace falta mucha corrección entre muchos compañeros... (E2);... crítica constructiva...(E5);...que lo que no se ajuste a una sociedad de lo que debe ser saque tarjeta amarilla, incluso entre compañeros y diga "oye esto no es lo adecuado...(E10);...hay una colisión, no estamos acostumbrados a que se nos exige a los policías...y esto se debe recoger para modificar y mejorar nuestra conducta. La local debe admitir la crítica, porque en algo podemos estar fallando y eso debe mejorarse...(E12);...tener juicio crítico para ellos y los demás...(E13);...el ser buen profesional implica ser conocedor de los errores para mejorar en tu profesión...(E20)"

d.4. Vocación y actuación ética.

"...primero de todo, vocación sobretodo...debe ser legal y mirar por el bien de los demás. Que no sea por su egoísmo y además sea honrado...(E2);...Ser atento, serio y responsable con el trabajo...(E3)...el que sea policía tienen que llevar un poco dentro para implicarse en el servicio...no es lo mismo el que tiene vocación que el que no...(E8);...que quiera ser, que lo sienta, que no sea una solución a la crisis económica... (E10);...te tiene que gustar mucho, es un trabajo muy sacrificado, mucha presión....(E12);...actuar en base a unos principios éticos...(E16);...los principios morales y la ética profesional por encima de todo pues pueden violar los derechos de las personas...(E17);...que el policía sepa cómo son las relaciones humanas y actué con y por ética...(E20)"

d.5. Autocontrol y tranquilidad.

"...tranquilidad, dar esa imagen, esa presencia policial...valores fundamentales de imagen, tranquilidad...(E3);... la integridad es lo que más.... (E7);... imagen del policía es la imagen de un colectivo...en el primer minuto la gente te hace un checking.....y tienes que dar imagen de seguridad...(E13);...integridad e imagen policial de servicio al ciudadano...(E14);...deben dominar su profesión para que, ante situaciones críticas, transmitan la serenidad y tranquilidad que todo ciudadano necesita...(E17)"

d.6. Aseo e imagen profesional.

"...la habituación interna y que este hábito sea extrapolable al ciudadano.....su educación, su saber estar en la calle...si viene un ciudadano no doy imagen adecuada antes de que acabe la frase va pensar que el problema que tiene duda no se lo voy a solucionar, .con lo cual, la presencia, el trato, tono de voz, sonrisas, toquecito al brazo sin malinterpretar...es que me ha tocado el brazo....quiero decir, el policía sea cercano... (E1);...el ciudadano debe percibir una Buena imagen del policía...(E3);...el aseo personal es fundamental...(E6);...postura correcta, el aseo personal...la imagen hacia el ciudadano es de corrección, de saber estar, de ver que no es un cualquiera, que defiende tus derechos, que esta para protegerte...(E8);

...somos la imagen institucional del municipio por lo que, aún más, creo que se debe reforzar..(E15)”

d.7. Disciplina.

“La disciplina es un claro ejemplo para la ciudadanía...(E6);...deberían interiorizar lo que es disciplina, régimen interior...(E14);...la presencia debe estar unida a una acentuada disciplina...(E9);...somos un referente municipal por lo que debemos ser disciplinados y que llegue al ciudadano...(E15);...algunos creo que no tienen la disciplina suficiente...(E18)”

Por último, conviene destacar en este apartado la información recogida de algunos entrevistados respecto a la imagen general percibida de la sociedad respecto a los Cuerpos de Policía Local. En términos generales, se observa una contrariedad de opiniones que podría venir determinada por el tipo de actuación policial llevada a cabo con el ciudadano (sanción administrativa, prevención de conflictos, auxilio y prestación de servicio) que definiría una imagen bipolar (positiva o negativa) de la Policía Local:

“...creo que si ha mejorado y estamos mejorando continuamente. Antes éramos los municipales y ahora por la formación ya somos la local...(E1);...yo creo que ha mejorado...y me considero bien valorado... (E3);...tenemos una imagen bipolar, dependiendo del servicio...(E4);...se ha perdido. Específicamente me refiero a que el ciudadano no ve al policía como persona que está para servirle y ayudarle. Esto se debe a la falta de tacto o relación y a que cree que no hacemos más que poner multas. (E5);...en general no porque al ser la policía más cercana se ve todo lo bueno y todo lo malo y nos acordamos primero de lo malo....el policía que consigue recuperar un bolso, el ciudadano se acuerda pero el que se lleva el coche la grúa, ese es malo...(E6);...policía local, no está valorado para nada...poca gente valora la función de la policía local...sólo te ve como que denuncias...(E7);...no se nos aprovecha...los conocimientos y experiencia que llegamos a tener... no se nos ve ...ni la ciudadanía ni....[silencio]...se debería valorar de otra manera a la policía local. La imagen de policía local es que nosotros denunciemos, no que solucionamos problemas...(E8);...los bomberos apagan fuegos y nosotros somos los malos en la película...(E11); ...esto es como todo, depende de con quién hables y las experiencias que hayan tenido con la policía...en general se tienen una visión más positiva...Creo q el ciudadano siente que la local está más próxima...(E14);...ha mejorado pero aún hay que pulir...(E16);...la gran mayoría actúa de un modo más humano que antes aunque siempre te encuentras con alguno que...pero como en todas las profesiones ...(E17);...

4.2.5 Mejoras en la formación inicial de los aspirantes a agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana.

En este apartado se recoge la información analizada tras la realización de las entrevistas semi-estructuradas en el ámbito académico-policial y el I cuestionario del método Delphi debido a que, estos sujetos tienen pleno conocimiento de la formación dirigida a los aspirantes a agente de Policía Local en el Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias (IVASPE).

De este modo, se recoge un doble punto de vista: Profesional en activo y docente. Las mejoras que se han mencionado van dirigidas a:

a) Ampliar o incluir algunas asignaturas en el plan de formación inicial.

Algunos de los sujetos entrevistados pertenecientes al Cuerpo de Policía Local consideran necesario profundizar en contenidos referidos a la documentoscopia y la educación física incluidos en el plan formativo actual del IVASPE:

“ ...introduciría más horas en educación física, documentoscopia... (E1);...documentoscopia, aumentaría... licencia, residencia documentos...están un poco, bastante falseados... (E3); educación física....(E6);...más practicas, educación física...(E7)...documentoscopia muy importante...” (E8);...estar físicamente preparados y mantener el aseo durante tu vida policial...que contemplara una alimentación saludable, como mantenles en forma.....considero que la educación física es fundamental para todo el mundo. Un local debe saber que es lo que come que es lo que debería comer...tener las nociones. ...(E14)”

Asimismo, consideran importante introducir una asignatura específica de conducción policial, y refuerzo de la asignatura referida a defensa personal y táctica policial:

...añadiría alguna asignatura...una asignatura de conducción policial y otra de defensa personal porque a veces hay situaciones hostiles... (E3);...conducción de vehículos policiales...(E5);...defensa personal también aumentaría... (E6) táctica policial sería ideal...(E8);... conducción policial en el sentido de determinadas pequeñas habilidades que en algún momento te pueden ayudar a evitar a algún accidente...(E13)

Respecto al conocimiento de la lengua cooficial en la Comunitat Valenciana, existe contrariedad de opiniones:

...eliminaría el valenciano...quien no sabe hablarlo poco aprenderá en poco tiempo... (E5);...Bien, me parece bien. Al fin y al cabo es una lengua hablada aquí...[referido a Comunitat Valenciana](E8);...es necesario conocerla pues hay muchos municipios valenciano parlantes...(E11);...es poco tiempo para conocerla bien...[referido a al valenciano]...(E13);...yo creo que podría ser opcional en virtud de dónde se tenga que trabajar a posteriori y elevaría horas...(E15)

Del mismo modo ocurre en relación a una asignatura específica relacionada con el conocimiento de una lengua extranjera:

... yo pondría una lengua extranjera: el inglés... (E1);...si eres de francés te matan en el curso básico...quien quiera idiomas, por su cuenta....(E5); en determinados municipios es necesario el inglés, inglés policial... (E10); ...saber inglés...no voy a ser yo quien descubra su importancia. Al menos, nociones...(E11);...si no sabes inglés,

no sirve de nada...(E14);...necesario...en otros sitios existe hasta inglés policial...(E15)

b) Enseñar a los agentes a actuar (saber hacer).

En general y, tal y como se ha mencionado anteriormente, se incide en una formación que combine teoría y práctica para adecuar el contenido conceptual adquirido a la realidad profesional (contenido procedimental y actitudinal):

...no se acaba la oposición y ya está...hay más trabajo apasionante después...(E5);...se debe considerar como una fase previa en tu profesión...venimos de una fase concurso-oposición. Tenemos contenidos, faltan algunos y falta toda la práctica que, en teoría, debe enseñarse allí...(E8);...tienes memorizados los artículos pero hay que darle actitudes, habilidades sociales y competencia emocional y enseñar donde buscar la información...tiene que ver más práctica..Ser policía no es el fin...es un fin para... (E13);...indudablemente no por el hecho de ser policía de tal cuerpo o ponerse un uniforme uno está investido de una sapiencia o un conocimiento de las leyes o formas de actuar...(E14)

En este sentido, tanto los entrevistados como los expertos consultados destacan una orientación práctica dirigida a determinados aspectos importantes en el quehacer diario de la policía tales como instrucción de diligencias, casos judiciales prácticos, denuncias...

...derecho procesal-penal a nivel práctico, desde el punto de vista de cómo debe comportarse ante el juez. La imagen que debo dar al juez...(E1);...hay cosas como la instrucción de diligencias...[...].hay agentes que llegan a un municipio pequeño y no tiene claro cómo hacer esto...(E5);...preguntas a los compañeros qué hacer ante un juzgado.....no estamos preparados...todo eso se adquiere con la práctica...(E6);...es importante que sepan escribir, sepan expresar lo que ha ocurrido por ejemplo, atestados, derecho penal son muy importantes porque ahí no nos podemos equivocar. La gente sale a la calle sin saber hacer cosas...con las horas que hay es que mi opinión personal, se queda cojo cosas muy importantes, muy importantes tiene que ver con la práctica y que el policía tenga bien cubiertas las espaldas no se pueden equivocar con las personas...(E7);...tener claro cuando acudes al juicio saber la función que hizo cada uno ese día en esa actuación...saber lo que te van a preguntar...como te van a preguntar en qué cuestiones inciden mas...(E8);...lo malo es que la práctica se distorsiona....corto , pego.....una diligencia se corta pega....sin saber el contenido porque no me han enseñado a hacer una...(E11);...ir a una audiencia, ver un juicio, preguntas que hace el fiscal, la forma, el decoro...saber cómo hacer denuncias que vemos que no se hacen bien...(E13)

la táctica policial;

“...cómo actuar, cómo pegar, utilizar los instrumentos, como defendernos, utilizar los escudos, como pegar, golpeas...no es nuestra competencia..., es de la nacional ...por eso no se forme a los policías por no ser competencia exclusiva nuestras pero la realidad es otra...sería técnicas de control de grandes masas de manifestaciones en ciudades como X...(E1);... defensa personal, tiro, táctica policial... (E3);...la local no es represiva...hay concentraciones de gente que no es que vayan a destrozarse una ciudad pero, la local debe estar preparada para grandes aglomeraciones de gente.....(E3); ...que sepa cómo defenderme utilizando los recursos y las partes implicadas no sufren consecuencias...(E8);...yo creo que es importante la táctica policial en el día a día...conflictos..defensa, autoprotección pero reforzarlo con actitudes, habilidades sociales, imagen, sobretodo enfoque hacia el día a día porque puede resultar positivo para ellos y para la sociedad...(E13)

control y ordenación del tráfico;

...prácticas tráfico urbano pondría mucho más ejemplo....por ejemplo, una tarde cualquiera de Navidad en un cruce de X...(E2);...saber cómo colocarnos para evitar que nos atropellen...(E5);...hay muchas funciones...no nos interesa saber el artículo de tráfico (además puede cambiar) que prohíbe uso de teléfono móvil....interesa...prácticas concretas en materia de tráfico, seguridad vial...(E5); sé que es difícil trasladar a todos los alumnos pero si no se trasladan en grupo más pequeños pero ir valencia capital y ver cómo se regula un cruce de semáforos cuando están apagados... regular función de lo que es tráfico es eso...agilizar un cruces, incluso en un accidente para rapidez en la consecución de datos, buscar testigos, estar avisados...esas técnicas son necesarias impartirlas en la academia...(E8);...cómo hacer control tráfico, cómo ponernos, poner la señales, dirigirnos a un vehículo en ese control, cómo hacerlo si es sospechoso de alguna cuestión...(E14)

técnicas de búsqueda y recogida de información;

...técnicas de búsqueda información...(E2);...nosotros no tenemos instrumentos [para llegar al ciudadano] y registrar todas las demandas, analizarlas y ajustar las actuaciones a la mismas personas que sepan y se encarguen de poder hacer una buena base de datos por ejemplo y registrar todo....(E5);...lo que me tienen que enseñar es de dónde sacar los recursos, los medios para informarme porque no puedo saber todo...(E7); ...les enseñe a hacer una entrevista.. (E11);...enseñar algo sobre metodología cuanti-cualitativa, sería explicarles cómo se saca una muestra, unos resultados, una gestión más o menos estadística de porqué las cosas salen así de modo que tenga conocimiento de cómo funciona esa localidad; cuando alguien sale a hacer algún cuestionario que sepa lo que hace...que haya rigor científico en todo lo que se hace y no valga la buena voluntad de hacer las cosas...(E12);...los agentes no tiene conocimiento sobre diversas técnicas de recogida de información...(E13)

técnicas de comunicación y acercamiento al ciudadano;

...se puede llegar a mucho más...si se prepara a la gente y se buscan mecanismos de intercambio de información...(E3);...una de las medidas sería fomentar la interacción entre la ciudadanía y el policía. La mejor manera de recabar información es directamente...pero se puede recabar información de los colectivos, clubes de ciclistas, asociacionismo, centros de amas de casa. Aumentar las relaciones ciudadano policía y potenciarlo bien... el policía debe cuidar sus vecinos y nos deberían enseñar a cómo comunicar y transmitir con el ciudadano...(E5);... les enseñe ...[referido al IVASPE]...a abordar a una persona y eso combinarlo con diferentes problemas...hablar con una persona que está bebida, saber qué es lo que pueden o no decir, porque la persona no está bien, o un enfermo mental, una persona violenta...tener formación básica sin tener que hacer una carrera de X..." (E8);...técnicas de comunicación, ofrecer cómo entrar al ciudadano, de forma educada, cómo comportarse ante el ciudadano... (E10);...por muy pequeño problema, es un problema, y debemos escucharlo....(E11)... saber involucrar a la población y que se identifique como binomio policía ciudadano. No sabemos transmitir a los ciudadanos que hacemos...(E13); el ciudadano no vendrá, hay que ir eso es necesario entrelazarse con el tejido social ...(E14)

y el intercambio de experiencias y buenas prácticas;

...el conocer otras experiencias y ver cómo intervengo en este problema, desmenuzarlo...saber actuar en cada situación y si está bien o podría mejorarse...

(E8);...independientemente del contexto es importante conocer otras experiencias, porque si son buenas se podrían adaptar aquí también... (E9);...formación mucho más social que se pregunte a la gente sobre su formación y se abran los ojos en otras comunidades viendo a ver qué cambios... (E11)

c) Empleo de una metodología activa-participativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el logro de un proceso formativo orientado a la practicidad de todo lo aprendido, los sujetos entrevistados consideran que debe atenderse a la metodología llevada a cabo en la formación de los agentes de Policía Local:

...role-playing...hacer más simulacros...(E2);...más práctica, por la impresión que me dan los alumnos, más situaciones prácticas y reales, intentar sacar simulaciones, se da mucha teoría pero en la calle hay que plasmarla... (E3)...duele observar a una mujer llena de sangre, te va a impresionar...pero si has podido trabajar, ver vídeos, ver situaciones reales y cómo afrontarlas... (E7); ...no me sirve de nada que venga un profesor y me cuente toda la legislación en de tráfico...eso lo sabemos...(E6)...llevar al aula la experiencia y saber trasladarla adecuadamente...(E8);...se debe dar un matiz práctico...el que las dé que sepa que se les da a policías locales...(E15)

En este sentido, dos fuentes consultadas, destacan la necesidad de habilitar en el IVASPE, espacios destinados para la realización de posibles prácticas:

...sería importante que tuviera asignaturas prácticas, en la calle, un lugar donde actuar. Esto en la Academia X, se tiene... un lugar donde hacen prácticas reales [referido a los alumnos], de robo, simulaciones, de mediación, de resolución de conflictos, cómo detener un vehículo, engrilletar a una persona...(E6);...más practicidad supone disponer de sitios para su realización que, en ocasiones, no precisa desplazarse a otros municipio...(E14)

Respecto al empleo de una metodología que favorezca un aprendizaje activo y participativo por parte del alumnado, el 94.1% de los expertos consultados lo considera importante, especialmente, para el logro de un aprendizaje eficaz y resolutivo en el futuro desempeño profesional de todo agente de Policía Local.

En esta línea cerca del 76.5% alude a una orientación práctica-casuística en el proceso formativo en el IVASPE que oriente los contenidos estudiados en la fase concurso-oposición, previamente realizada, por todo aspirante a agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana.

d) Multi-disciplinariedad y equilibrio entre el equipo docente responsable de la formación inicial de los agentes de Policía Local.

Los entrevistados consultados sugieren para la formación inicial de la Policía Local un profesorado procedente de diversas disciplinas que sea capaz de adaptar el contenido a la población destinataria:

“...tendríamos que saber de todo porque nos relacionamos con toda problemática pero al ser difícil, una mínima visión al menos desde distintas ópticas nos vendría bien...(E3)...tenemos profesores de derecho penal que vienen de la universidad y tenemos abogados como policías trabajando. Ambos se pueden complementar y nos pueden enseñar también... (E5);...el problema que yo veo muchas veces es que las materias son impartidas por personal que no conoce el mundo policial...(E6);...Todo el mundo viene del derecho porque son a+b+=c...en policía esto no es así...(E10) a mí el tema urbanístico debe ir un experto....primeros auxilios también, que vaya a darlos alguien del SAMU que es el que sabe...(E11);...en este plan formativo no deben ser únicamente miembros del Cuerpo de Policía Local. Si se hiciera sólo así, la visión sería sesgada totalmente. Es contraproducente ...(E13); ...el equipo debe ser multidisciplinar no olvidando que el aspirante a policía debe recibir una formación vinculada a su futura práctica profesional y ésta se da en una sociedad concreta...(E14); debe haber mayor número de profesores locales con determinada solvencia y podrían dar asignaturas pero puede haber personal de la universidad u otros cuerpos ...(E15)

Uno de los entrevistados considera necesaria una capacitación pedagógica de todo docente que imparta alguna asignatura del plan formativo dirigido a aspirantes a agentes de Policía Local en el IVASPE

“...hay que partir de un profesorado adecuado con adaptación pedagógica, que no lo tienen, pero no me voy a meter...(E10)

e) Aumento del número de horas.

Los sujetos entrevistados (Recuérdese que, en este apartado, sólo se ha considerado a los entrevistados del ámbito académico-policial) creen necesario aumentar el número de horas del actual plan formativo en el IVASPE que iría acompañado de un incremento del tiempo de estancia en el IVASPE que, a juicio de algunos entrevistados, oscilaría entre los 6-9 meses:

...lo que veo es que se ha quedado anacrónico las 700 horas.... todo ha evolucionado...” (E1);... aumentaría horas, posiblemente subiría hasta 1000 horas y unos 6 meses... (E2);...soy consciente que no hay que relajarse y seguir ampliando formación de policías...ampliaría, me he dado cuenta que las otras academias casi doblan horas y no creo que sea porque aquí no haga falta... (E3);...la formación debería ser de 6 meses.... (E6);...un curso de ocho – nueve meses como mínimo...(E7);...700 horas es más o menos suficiente pero podría ampliarse...(E8);...formación mucho más social que se pregunte a la gente sobre su formación y se abran los ojos en otras comunidades viendo a ver qué cambios hay e implantar más meses. Nueve estaría bien... (E11)”

Asimismo, el 73% de los expertos consultados considera conveniente un aumento de las horas destinadas a la formación inicial de los aspirantes a agentes de Policía Local, situándose la media en torno a las 934 horas de duración, con un tiempo de permanencia en el centro (IVASPE) en torno a los 6 meses tal y como lo hacen otras Academias estatales.

En este sentido, el equipo investigador ha visto conveniente contactar con otras Academias o instituciones estatales, responsables de la formación inicial de la Policía Local, a fin de obtener información sobre la duración de sus respectivos planes formativos dirigidos a la categoría de agente de Policía Local.

Por este motivo y, desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Escuela de Magisterio Ausiàs March de la Universitat de València, se ha enviado una carta a todas las Academias de ámbito nacional solicitando a la Dirección del Centro dicha información (Ver Anexo VI).

De todas, sólo se ha obtenido respuesta de 4 centros los cuales, han derivado directamente a la página web de la institución, no aportando ningún dato referido al contenido sobre su plan formativo (Ver Tabla 17)

La información referida a las Academias o instituciones restantes se ha obtenido a través de búsquedas utilizando el sistema de recuperación de información de Internet, Google.

Tabla 17: Relación de Academias o Instituciones responsables y duración de sus respectivos planes formativos dirigidos a aspirantes a la categoría de Agente de Policía Local.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	ÓRGANO COMPETENTE	HORAS DEL PLAN FORMATIVO⁸⁶
ANDALUCÍA	Escuela de Seguridad Pública de Andalucía.	1300
CANARIAS	Academia Canaria de Seguridad.	870
CANTABRIA	Escuela Regional de Policía Local de Cantabria.	470
CASTILLA LA MANCHA	Escuela de Protección Ciudadana Castilla - La Mancha.	900
CATALUÑA	Instituto de Seguridad Pública de Cataluña.	1200
EXTREMADURA	Academia de Seguridad Pública de Extremadura.	613
GALICIA	Academia Gallega de Seguridad Pública.	1400
NAVARRA	Instituto de Administración Pública Escuela de Seguridad.	1400
PAÍS VASCO	Academia de Policía del País Vasco.	1400
PROMEDIO		1061.5 horas

Fuente: Elaboración propia.

⁸⁶ Se incluyen las horas dirigidas a prácticas formativas.

4.3. RESULTADOS FASE II: IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS.

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras la realización del Método Delphi.

Cuestionario II-III⁸⁷ Método Delphi.

Como se ha comentado en el apartado 4.1, el análisis de resultados realizado en la Fase I (exploratoria) ha proporcionado información que ha dado lugar a un listado de categorías convertidas en ítems a los que se le ha aplicado una escala de valoración (Likert).

De este modo, se puede conocer la opinión de los expertos y, consecuentemente, establecer qué competencias son más o menos valoradas y, por tanto, imprescindibles o no para su inclusión en la formación inicial de la Policía Local.

En este sentido, se ha diseñado un cuestionario compuesto por 364 ítems agrupados en 7 macro-competencias específicas y la Macro-competencia transversal o genérica propuesta en el proyecto Tunning :

- Macro- Competencia I: Seguridad Vial, Tráfico, Circulación e Investigación.
- Macro- Competencia II: Auxilio y Apoyo a Colectivos Desfavorecidos.
- Macro-Competencia III: Generador y Promotor de Seguridad por y para la ciudadanía.
- Macro-Competencia IV: Prevención e Intervención para la protección de la seguridad ciudadana.
- Macro-Competencia V: Policía Administrativa: prevención, intervención, inspección y sanción.
- Macro-Competencia VI: Policía Judicial: Colaborador-Investigador Policial.
- Macro-Competencia VII: Orientación al Servicio de la Comunidad.
- Competencia VIII: Transversal/Genérica (Proyecto Tunning).

Tras la recepción y análisis del Cuestionario II del grupo de expertos participante (N=16)⁸⁸ se ha procedido al análisis estadístico descriptivo del mismo del mismo a través del estudio de medidas de tendencia central (media) y dispersión de las respuestas (desviación estandar).

⁸⁷ Cuestionario III = Cuestionario II analizado.

⁸⁸ Uno de los expertos interesados en el estudio no remitió cumplimentado el II Cuestionario del método Delphi por lo que la muestra en este pase ha sido de 16 expertos.

De acuerdo a la metodología planteada en el método Delphi, estos datos se han presentado a cada experto en el Cuestionario III, incluyendo la propia puntuación dada en la etapa precedente así como la distribución de frecuencias.

La proporción de expertos que ha modificado su valoración en el cuestionario III es baja (3 expertos) con un cambio de categoría de un solo nivel, en su mayoría de 4 a 5 (acuerdo a totalmente de acuerdo), lo que confirma una elevada estabilidad en las respuestas obtenidas por el grupo de expertos entre el II y III Cuestionario.

De aquí que, tras un estudio preliminar de los resultados obtenidos y dada la extensión del cuestionario, el equipo investigador ha optado por la presentación de resultados derivados del Cuestionario III, destacando en celda superior, aquellas competencias que han recibido un cambio de valoración entre el II y III cuestionario, tal y como se observa en las tablas posteriores⁸⁹.

Asimismo, los resultados se presentan desde dos ópticas complementarias entre sí:

A. Según la media (m) y el grado de consenso (obtenido tras el cálculo de la desviación estándar) como indicativo de que una competencia puede ser imprescindible o no estableciéndose tres grupos de clasificación de competencias⁹⁰:

- Grupo I: Competencias próximas a la media con Consenso Suficiente (GI) por lo tanto consideradas imprescindibles para la formación inicial de la Policía Local (sombreadas en gris oscuro):

$$= 4 \quad m < 5^{91}$$

$$> 0,23 \quad DS < 0,76^{92}$$

- Grupo II: Competencias próximas a la media pero con Menor Consenso. Son consideradas importantes para la formación inicial de la Policía Local (sombreadas en gris claro):

⁸⁹ Aclarar que, en estos casos, la celda superior indica el resultado obtenido en el Cuestionario II y la inferior representa la valoración final del Cuestionario III.

⁹⁰ Esta clasificación se ha realizado considerando los datos obtenidos:

- Media (m), obtenida de la valoración por parte de los expertos de las 365 competencias (m=4,4)
- DS considerando que el valor de dispersión más alto encontrado en el estudio ha sido 1,26 y el más bajo 0,24. No existe consenso absoluto en ninguna de las competencias pues no se ha obtenido ningún valor de dispersión igual a 0.

Esta relación entre medidas permite conocer la desviación que representan los datos en su distribución respecto a la media aritmética de dicha distribución lo que favorece una visión de los mismos para una descripción e interpretación posterior. De este modo, una DS pequeña indica que las respuestas facilitadas por el grupo están próximas a la media.

⁹¹ Recuérdese que los valores de la escala Likert han sido: 1 (TD): Totalmente en Desacuerdo; 2 (ED): En Desacuerdo; 3 (IN): Indiferente o Neutro; 4 (DA): De Acuerdo; 5 (TA): Totalmente de Acuerdo.

⁹² El valor 0.75 representa el valor medio aproximado entre los valores de dispersión más bajo (0.24) y más alto (1.26) encontrados tras el análisis de resultados del III Cuestionario del Método Delphi.

$$= 4 \quad m < 5$$

$$= \acute{o} > 0,76 \quad DS < 1.01$$

- Grupo III: Competencias que distan de la media con un nivel de consenso variado (GIII). Son consideradas poco relevantes para su inclusión en la formación inicial de la Policía Local (sombreadadas en negro):

$$=1 \quad m < 4$$

$$= \acute{o} > 0,77 \quad DS = < 1.27$$

- B. Según la distribución de frecuencias** como indicativo de la tendencia de opinión (negativa o positiva) respecto a la necesidad de cada una de las macro-competencias presentadas.

4.3.1. Según las medidas de distribución central seleccionadas (A).

Para una mejor visualización de los resultados se presenta una relación de tablas por cada Macrocompetencia analizada especificando los contenidos conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser) que la conforman.

Dado el volumen de competencias presentadas se ha optado por identificar cada una de ellas en base a los siguientes códigos asignados:

- CC(seguido de número): Competencia Conceptual

Ejemplo (referido a Macrocompetencia I):

CC3: Conocer e identificar los problemas principales que comporta el tráfico de vehículos sobre la seguridad de las personas

- CP(seguido de número): Competencia Procedimental

Ejemplo (referido a Macrocompetencia I):

CP9: Señalizar debidamente un accidente o el lugar del suceso

- CA(seguido de número): Competencia Actitudinal

Ejemplo (referido a Macrocompetencia I):

CA1: Serenidad

MACRO-COMPETENCIA I: SEGURIDAD VIAL, TRÁFICO, CIRCULACIÓN E INVESTIGACIÓN

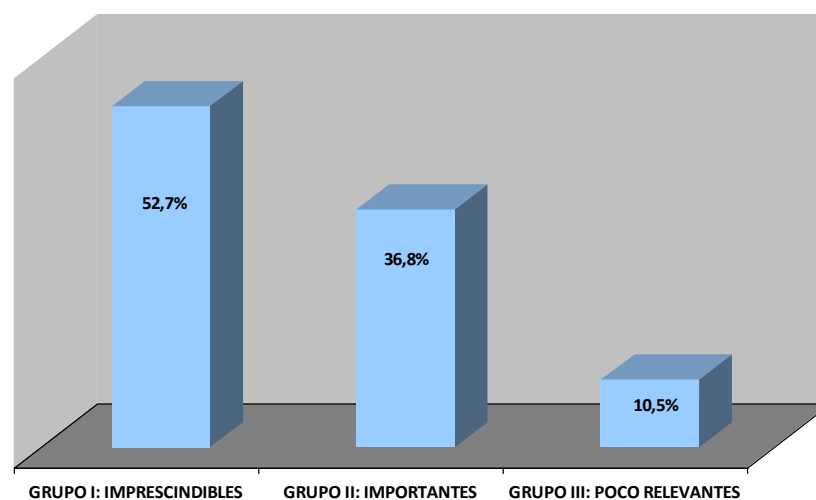
Tabla 18: Resultados derivados de la Macrocompetencia I (Conceptual)

CONTENIDO CONCEPTUAL (SABER)							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Conocer la normativa-legislación vigente vinculada con la seguridad vial, tráfico urbano, transporte e investigación de accidentes (CC1)			6,25%	12,50%	81,25%	4,7	0,58
Conocer la función de la Policía Local como Policía Judicial en materia de tráfico (CC2)			18,75%	75,00%	6,25%	3,9	0,79
Conocer e identificar los problemas principales que comporta el tráfico de vehículos sobre la seguridad de las personas (CC3)		6,25%	12,50%	25,00%	56,25%	4,3	0,92
Saber los conceptos básicos para un correcto procedimiento sancionador (CC4)		6,25%	6,25%	50,00%	37,50%	4,2	0,81
Conocer la reglamentación y normativa de transporte a nivel provincial, nacional y comunitario atendiendo al tipo de transporte(mercancías, viajeros, mercancías peligrosas, ...) (CC5)			12,50%	62,50%	25,00%	4,1	0,60
Conocer los recursos disponibles para ordenar, señalar y dirigir el tráfico en el casco urbano, de acuerdo a lo establecido en las normas de circulación (CC6)		6,25%	6,25%	37,50%	50,00%	4,3	0,85
Conocer los circuitos de circulación de personas y vehículos considerando las zonas y franjas horarias de mayor saturación y las características del municipio (CC7)		6,25%	12,50%	43,75%	37,50%	4,1	0,86
Conocer la regulación del tráfico en distintos supuestos (cruce, calle, avenida, ante un accidente...), eventos (fiestas patronales, Navidad, competiciones deportivas,...) y, de manera especial, en la realización de entradas y salidas escolares (señalización que rodea al centro, características del centro, ...) (CC8)		6,25%	6,25%	25,00%	62,50%	4,4	0,86
Conocer las normas de actuación en la conducción policial de cualquier índole (escolta ante un servicio de urgencia, persecución....) (CC9)		6,25%	12,50%	37,50%	43,75%	4,2	0,88
Conocer los aspectos básicos así como la operatividad de los controles preventivos sobre el consumo de drogas (CC10)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
Adquisición de conocimientos relacionados con la detención de un vehículo: detención, identificación de ocupantes, registro del vehículo y medidas de autoprotección (CC11)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,61
Conceptos genéricos sobre accidentes de tráfico, tipología, causas y primeros auxilios (CC12)			6,25%	37,50%	56,25%	4,5	0,61
Conocer las técnicas y procedimientos generales para la intervención en accidentes de tráfico (CC13)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,61
			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,6
Conceptos genéricos sobre atestados de tráfico, las competencias de la Policía Local en esta materia, partes de accidentes e informes técnicos				31,25%	68,75%	4,7	0,47
				25,00%	75,00%	4,8	0,44

(CC14)							
Conocimiento sobre las nuevas tecnologías en la investigación y reconstrucción de accidentes (CC15)		6,25%		62,50%	31,25%	4,2	0,72
Conocer todo tipo de documentos para una redacción correcta y completa (boletín de denuncia, boletín de inmovilización de vehículo, boletín de retirada de permiso de circulación, atestados de circulación, acta decomisote armas u objetos peligrosos...) considerando los aspectos legales y formales en la actividad de patrulla de tráfico (CC16)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,6
			6,25%	12,50%	81,25%	4,8	0,57
Conocer los protocolos de actuación y colaboración con otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad (CC17)		6,25%		50,00%	43,75%	4,3	0,77
Conocer las acciones formativas a nivel estatal y autonómico encaminadas a la educación vial de la ciudadanía considerando las directrices de la Dirección General de Tráfico y las tareas impulsadas por organismos educativos de referencia en esta materia (CC18)		6,25%	31,25%	43,75%	18,75%	3,7	0,79
Conocimiento sobre la conducción de vehículos policiales (maniobras básicas, posición del conductor, puesta en marcha...) diferenciando tipos de vehículos (moto, todoterreno...), lugares (zanjas, arena, barro, asfalto...), situaciones (patrullaje, persecución...) y los medios técnicos existentes (transmisiones, reductoras, cabrestante, cadenas, ruedas...) (CC19)			18,75%	37,50%	43,75%	4,3	0,75
			18,75%	32,50%	48,75%	4,4	0,68

Según los resultados observados en la tabla, el 52.7% de las competencias conceptuales referidas a la Macrocompetencia I, son consideradas imprescindibles (Grupo I) para su inclusión en la formación inicial de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana. El 36.8% (Grupo II) son consideradas importantes y, un 10.5% (Grupo III) dista de la media por lo que no son relevantes en la formación inicial (Ver Figura 25).

Figura 25: Agrupación de competencias (conceptuales) para la Macrocompetencia I según la clasificación propuesta:



Tal y como se observa en la tabla X, las competencias consideradas en el grupo I son las que han recibido las puntuaciones más altas ($m > 4$) y un nivel de consenso suficiente entre el grupo de expertos consultados ($DS < 0.76$). Éstas competencias conceptuales se refieren a⁹³ :

1. Conceptos genéricos sobre atestados de tráfico, las competencias de la Policía Local en esta materia, partes de accidentes e informes técnicos (CC14).
2. Conocer todo tipo de documentos para una redacción correcta y completa (boletín de denuncia, boletín de inmovilización de vehículo, boletín de retirada de permiso de circulación, atestados de circulación, acta decomisote armas u objetos peligrosos...) considerando los aspectos legales y formales en la actividad de patrulla de tráfico (CC16).
3. Conocer la normativa-legislación vigente vinculada con la seguridad vial, tráfico urbano, transporte e investigación de accidentes (CC1).
4. Conocer las técnicas y procedimientos generales para la intervención en accidentes de tráfico (CC13).
5. Conocer los aspectos básicos así como la operatividad de los controles preventivos sobre el consumo de drogas (CC10).
6. Adquisición de conocimientos relacionados con la detención de un vehículo: detención, identificación de ocupantes, registro del vehículo y medidas de autoprotección (CC11).
7. Conceptos genéricos sobre accidentes de tráfico, tipología, causas y primeros auxilios (CC12).
8. Conocimiento sobre la conducción de vehículos policiales (maniobras básicas, posición del conductor, puesta en marcha...) diferenciando tipos de vehículos (moto, todoterreno...), lugares (zanjas, arena, barro, asfalto...), situaciones (patrullaje, persecución...) y los medios técnicos existentes (transmisiones, reductoras, cabrestante, cadenas, ruedas...) (CC19).
9. Conocimiento sobre las nuevas tecnologías en la investigación y reconstrucción de accidentes (CC15).
10. Conocer la reglamentación y normativa de transporte a nivel provincial, nacional y comunitario atendiendo al tipo de transporte(mercancías, viajeros, mercancías peligrosas, ...) (CC5).

Al grupo de competencias imprescindibles le siguen las correspondientes al grupo II que, por orden decreciente de importancia según la valoración obtenida, guardan relación con:

⁹³ Las competencias (éstas y posteriores), se presentan ordenadas en orden descendente según media y desviación estándar obtenida, de modo que la competencia mejor valorada es la CC14 y la menos valorada, entre el grupo de competencias consideradas imprescindibles, es la CC5.

1. Conocer la regulación del tráfico en distintos supuestos (cruce, calle, avenida, ante un accidente...), eventos (fiestas patronales, Navidad, competiciones deportivas,...) y, de manera especial, en la realización de entradas y salidas escolares (señalización que rodea al centro, características del centro,...) (CC8).
2. Conocer los protocolos de actuación y colaboración con otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad (CC17).
3. Conocer los recursos disponibles para ordenar, señalizar y dirigir el tráfico en el casco urbano, de acuerdo a lo establecido en las normas de circulación (CC6).
4. Conocer e identificar los problemas principales que comporta el tráfico de vehículos sobre la seguridad de las personas (CC3).
5. Saber los conceptos básicos para un correcto procedimiento sancionador (CC4).
6. Conocer las normas de actuación en la conducción policial de cualquier índole (escorta ante un servicio de urgencia, persecución....) (CC9).
7. Conocer los circuitos de circulación de personas y vehículos considerando las zonas y franjas horarias de mayor saturación y las características del municipio (CC7).

Por último, las competencias conceptuales menos valoradas en esta primera Macrocompetencia han sido las referidas a:

1. Conocer las acciones formativas a nivel estatal y autonómico encaminadas a la educación vial de la ciudadanía considerando las directrices de la Dirección General de Tráfico y las tareas impulsadas por organismos educativos de referencia en esta materia (CC18).
2. Conocer la función de la Policía Local como Policía Judicial en materia de tráfico (CC2).

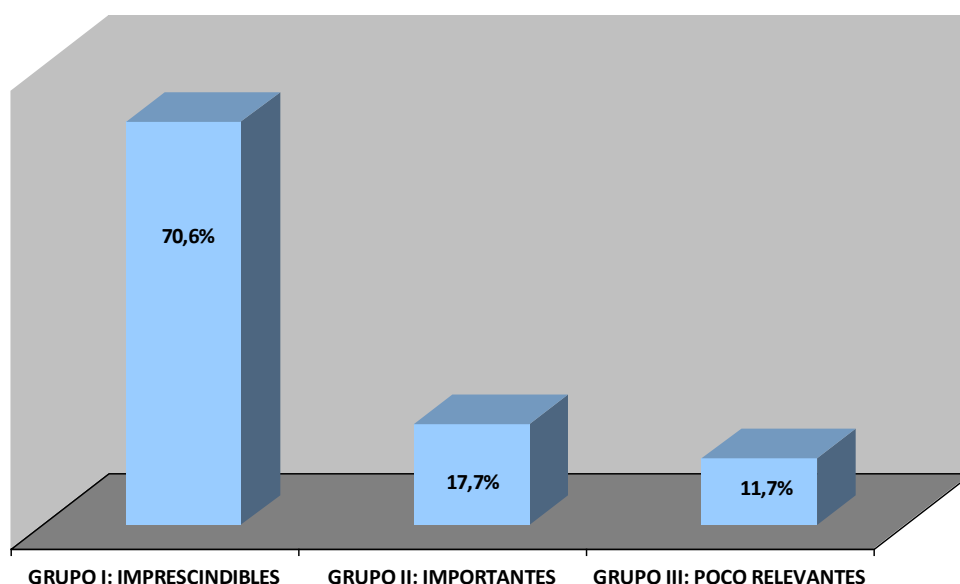
Tabla 19: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia I (Procedimental):

CONTENIDO PROCEDIMENTAL: SABER HACER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Ordenar y regular el tráfico para el logro de una circulación segura y correcta en base a la normativa correspondiente y las técnicas apropiadas (CP1)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
			6,25%	12,50%	81,25%	4,8	0,56
Proceder correctamente a la detención de vehículos y denuncia de infracciones considerando las normas de actuación, la intervención con vehículos extranjeros y la adopción de medidas cautelares (CP2)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Orientar y proteger a los usuarios de las vías públicas ante situaciones que así lo precisen (CP3)				43,75%	56,25%	4,6	0,5
				37,50%	62,50%	4,6	0,48
Observar, identificar y denunciar, en base a las medidas pertinentes ante la infracción observada (CP4)			12,50%	43,75%	43,75%	4,4	0,68
Redactar todo tipo de documentos (informes de atestados, boletín de denuncia...) recabando los datos necesarios y relevantes en base a los aspectos legales y formales (CP5)				12,50%	87,50%	4,9	0,33
Aplicar debidamente la normativa vigente relacionada con la circulación, señalización, vehículos, conductores y el procedimiento sancionador (CP6)			12,50%	18,75%	68,75%	4,6	0,70
Identificar a posibles sujetos que han modificado su aptitud para la debida conducción de vehículos por consumo de drogas, actuando en consecuencia (CP7)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
Actuar tomando las medidas de autoprotección necesarias y los medios y recursos pertinentes (CP8)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Señalar debidamente un accidente o el lugar del suceso (CP9)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Evitar la intervención de personal no cualificado para auxiliar o intervenir ante un accidente de tráfico (CP10)		12,50%	6,25%	31,25%	50,00%	4,2	1,01
		6,25%	6,25%	37,50%	50,00%	4,4	0,78
Detectar, prevenir y asegurar una actuación precoz ante riesgos que maximicen el peligro (CP11)			6,25%	31,25%	62,50%	4,6	0,61
Establecer una adecuada coordinación con otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad evitando el solapamiento de tareas (CP12)	6,25%		6,25%	43,75%	43,75%	4,2	0,99
Recoger datos ante un accidente: elaborar croquis, planos, grabaciones en vídeo, captura de imágenes, partes estadísticos, mediciones ... (CP13)				31,25%	68,75%	4,8	0,43
Restablecer el tráfico una vez finalizada las tareas de auxilio (CP14)			6,25%	37,50%	56,25%	4,5	0,61
			6,25%	31,25%	62,50%	4,6	0,61
Realizar programas conjuntos de educación vial en colaboración con otras instituciones		6,25%	25,00%	31,25%	37,50%	3,9	0,90

implicadas (CP15)							
Utilización adecuada del vehículo policial reaccionando ante cualquier incidente de forma coherente (CP16)		6,25%	12,50%	12,50%	68,75%	4,4	0,93
		6,25%	6,25%	18,75%	68,75%	4,5	0,87
Reparar averías sencillas sufridas por el vehículo policial durante el servicio (CP17)	12,50%	6,25%	50,00%	18,75%	12,50%	3,1	1,20

Casi tres cuartas partes del total de competencias procedimentales (saber hacer) estudiadas son consideradas como imprescindibles para su inclusión en el plan formativo inicial de la Policía Local (Ver Figura 26).

Figura 26: Agrupación de competencias (procedimentales) para la Macrocompetencia I según la clasificación propuesta:



Entre las doce competencias consideradas imprescindibles, se encuentran:

1. Redactar todo tipo de documentos (informes de atestados, boletín de denuncia...) recabando los datos necesarios y relevantes en base a los aspectos legales y formales (CP5).
2. Proceder correctamente a la detención de vehículos y denuncia de infracciones considerando las normas de actuación, la intervención con vehículos extranjeros y la adopción de medidas cautelares (CP2).
3. Señalizar debidamente un accidente o el lugar del suceso (CP9).
4. Actuar tomando las medidas de autoprotección necesarias y los medios y recursos pertinentes (CP8).

5. Recoger datos ante un accidente: elaborar croquis, planos, grabaciones en vídeo, captura de imágenes, partes estadísticos, mediciones... (CP13).
6. Ordenar y regular el tráfico para el logro de una circulación segura y correcta en base a la normativa correspondiente y las técnicas apropiadas (CP1).
7. Orientar y proteger a los usuarios de las vías públicas ante situaciones que así lo precisen (CP3).
8. Identificar a posibles sujetos que han modificado su aptitud para la debida conducción de vehículos por consumo de drogas, actuando en consecuencia (CP7).
9. Restablecer el tráfico una vez finalizada las tareas de auxilio (CP14).
10. Detectar, prevenir y asegurar una actuación precoz ante riesgos que maximicen el peligro (CP11).
11. Aplicar debidamente la normativa vigente relacionada con la circulación, señalización, vehículos, conductores y el procedimiento sancionador (CP6).
12. Observar, identificar y denunciar, en base a las medidas pertinentes ante la infracción observada (CP4).

Las 3 competencias consideradas como importantes (3), son “Utilización adecuada del vehículo policial reaccionando ante cualquier incidente de forma coherente (CP16)”, “Evitar la intervención de personal no cualificado para auxiliar o intervenir ante un accidente de tráfico (CP10)” y, por último, “Establecer una adecuada coordinación con otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad evitando el solapamiento de tareas (CP12)”.

Las dos restantes, se incluyen en el grupo III y guardan relación con la competencia procedimental CP15 referida a “Realizar programas conjuntos de educación vial en colaboración con otras instituciones implicadas” y la CP17 “Reparar averías sencillas sufridas por el vehículo policial durante el servicio”.

Tabla 20: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia I (Actitudinal):

CONTENIDO ACTITUDINAL: SABER SER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Serenidad (CA1)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Objetividad (CA2)				43,75%	56,25%	4,6	0,50
				37,50%	62,50%	4,6	0,48
Rapidez de reflejos (CA3)			6,25%	43,75%	50,00%	4,3	0,61
Capacidad de análisis de la situación (CA4)				12,50%	87,50%	4,9	0,33
Sagacidad (CA5)			12,50%	62,50%	25,00%	3,8	0,60
			12,50%	56,25%	31,25%	4,2	0,63
Paciencia (CA6)			6,25%	31,25%	62,50%	4,6	0,61
Actitud proactiva (CA7)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Meticulosidad (CA8)			18,75%	56,25%	25,00%	4,1	0,66
Orden (CA9)				50,00%	50,00%	4,5	0,50
Imparcialidad (CA10)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
Buena presencia (CA11)			6,25%	31,25%	62,50%	4,6	0,61
			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
Perseverancia (CA12)			6,25%	56,25%	37,50%	4,3	0,58
Autoridad (CA13)			6,25%	43,75%	50,00%	4,4	0,61
Colaboración (CA14)				18,75%	81,25%	4,8	0,39
Empatía (CA15)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
			6,25%	25,00%	68,75%	4,7	0,58

Tal y como se observa en la tabla anterior, el 100% de las competencias referidas al “Saber Ser” (contenido actitudinal), son consideradas imprescindibles para su trabajo e inclusión en la formación inicial de la Policía Local.

Del conjunto de competencias actitudinales presentadas destacan la “Capacidad de análisis de la situación (CA4)”, la “Colaboración (CA14)” y la “Serenidad (CA1)” que todo Policía Local debe desarrollar en su proceso formativo inicial en consonancia con los contenidos vistos anteriormente.

MACRO-COMPETENCIA II: AUXILIO Y APOYO A COLECTIVOS DESFAVORECIDOS

Tabla 21: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia II (Conceptual):

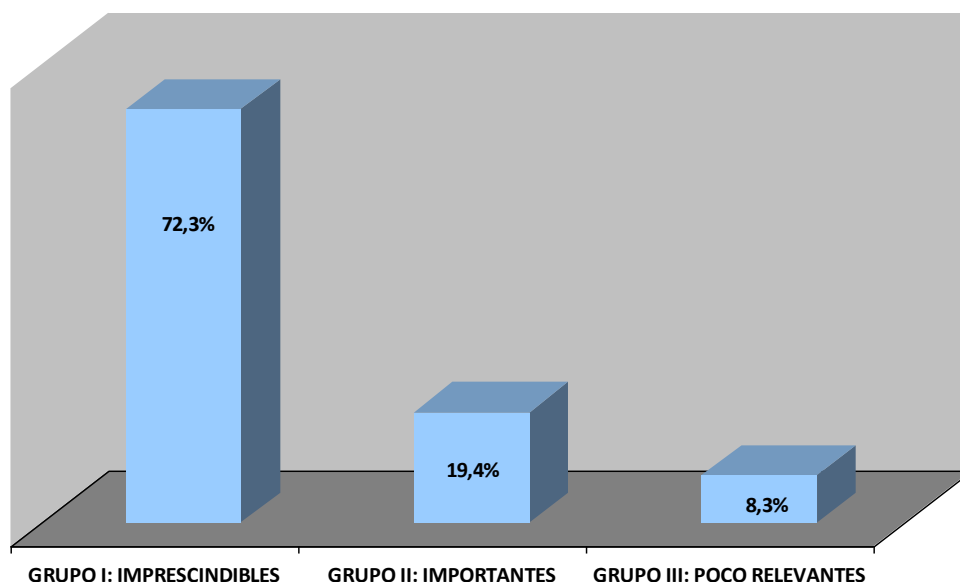
CONTENIDO CONCEPTUAL: SABER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Conocimientos genéricos sobre atención a la víctimas de delitos y la prevención de los mismos (CC1)			12,50%	31,25%	56,25%	4,4	0,70
Concepto de víctima, victimología, tipología y terminología asociada (CC2)		6,25%	12,50%	43,75%	37,50%	4,1	0,86
Conocimiento sobre la protección y asistencia a la víctima (interacción policía-víctima) (CC3)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
Conocer los procedimientos adecuados para proteger el lugar de los hechos y las víctimas (CC4)		6,25%		12,50%	81,25%	4,7	0,77
Conocimiento sobre programas de asistencia, ayudas sociales...(CC5)		6,25%	18,75%	68,75%	6,25%	3,8	0,80
Conocimientos y habilidades para la intervención en situaciones de crisis y protección a víctimas de delitos (CC6)				43,75%	56,25%	4,6	0,50
Conocer y saber analizar las dimensiones del problema sobre el que intervenir y las posibles soluciones de carácter primario (CC7)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
Conocer los protocolos de colaboración con los servicios sociales comunitarios y agentes sociales implicados para detectar, prevenir o asistir los ilícitos relacionados con la violencia doméstica, maltrato infantil, perturbados mentales, personas mayores o cualquier otro grupo de riesgo (CC8)		6,25%		50,00%	43,75%	4,3	0,77
Adquisición de conocimientos para la identificación de los elementos y factores de riesgo que se prevén de mayor incidencia de actividades relacionados con la explotación, violencia doméstica, etc., para su prevención y actuación (CC9)			12,50%	31,25%	56,25%	4,4	0,70
			12,50%	18,75%	68,75%	4,6	0,70
Conocer técnicas de reducción de estrés y afrontamiento de situaciones críticas (hacia la víctima y el policía) (CC10)			18,75%	37,50%	43,75%	4,3	0,75
Conocer el tipo de intervenciones policiales que pueden darse con menores (CC11)		6,67%		20,00%	73,33%	4,3	0,80
Conocer la legislación específica relacionada con la protección de los derechos al menor (CC12)			6,25%	37,50%	56,25%	4,5	0,61
Conocer los recursos implicados en la intervención con menores y las estrategias de colaboración (CC13)			6,25%	43,75%	50,00%	4,4	0,61
Conocer los elementos básicos para la identificación de un entorno social de riesgo para un menor (CC14)			6,25%	37,50%	56,25%	4,5	0,61

Conocer los protocolos de actuación policial frente al absentismo escolar (CC15)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Conocer los protocolos de actuación policial frente al consumo / tráfico de consumo de drogas con menores (CC16)			6,25%	12,50%	81,25%	4,8	0,56
Conocer los protocolos de actuación policial frente al menor como responsable de ilícitos, faltas o delitos (CC17)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
Conocimientos básicos sobre la explotación sexual/agresión sexual (CC18)				50,00%	50,00%	4,5	0,50
Conocer la legislación específica relacionada con la explotación sexual/agresión sexual (CC19)				50,00%	50,00%	4,5	0,50
Conocer los recursos implicados en la intervención con víctimas de explotación sexual/agresión sexual y las estrategias de colaboración (CC20)			12,50%	43,75%	43,75%	4,3	0,68
Conocer los protocolos de actuación policial frente a la explotación sexual/agresión sexual (CC21)		6,25%		25,00%	68,75%	4,6	0,79
Conocer los protocolos de colaboración policial frente a la explotación sexual/agresión sexual (CC22)			6,25%	31,25%	62,50%	4,6	0,61
Conocer el tipo de actuaciones policiales que pueden darse con víctimas de malos tratos (incluida violencia doméstica) (CC23)			6,25%	12,50%	81,25%	4,8	0,56
Conocimientos básicos sobre los malos tratos y la legislación aplicable (CC24)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
Conocimiento sobre la intervención y asistencia a la víctima de malos tratos (CC25)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Conocimientos sobre la protección a la víctima de malos tratos (CC26)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Conocimientos para la detección e identificación de una víctima de malos tratos (CC27)		6,25%	12,50%	18,75%	62,50%	4,4	0,93
Conocimientos sobre los recursos de apoyo y ayuda a la víctima de malos tratos (CC28)			18,75%	37,50%	43,75%	4,3	0,75
Conocer los protocolos de colaboración policial en casos de malos tratos (CC29)				43,75%	56,25%	4,6	0,50
Conocer el tipo de actuaciones policiales que pueden darse con otros grupos en riesgo de exclusión social (por ejemplo, mayores, drogodependientes, perturbados mentales, inmigrantes ...) (CC30)				50,00%	50,00%	4,5	0,50
Conocer los colectivos en riesgo de exclusión social y los factores asociados (CC31)	25,00%	56,25%	6,25%	6,25%	6,25%	2,1	0,80
Conocer la normativa aplicable a los colectivos en riesgo de exclusión social (CC32)		6,25%	18,75%	43,75%	31,25%	4,0	0,87
Conocer los recursos y servicios sociales públicos relacionados con la protección de los colectivos en riesgo de exclusión social (CC33)			18,75%	50,00%	31,25%	4,1	0,70
Conocer los protocolos de actuación policial frente al sujeto en riesgo de exclusión social como responsable de ilícitos, faltas o delitos (CC34)			6,25%	56,25%	37,50%	4,3	0,58
Conocer los mecanismos de detección y prevención de situaciones de riesgo o delitos dirigidos a colectivos de exclusión social (por			12,50%	56,25%	31,25%	4,2	0,63

ejemplo, educación del mayor ante el delito y el delincuente) (CC35)							
Conocer los mecanismos existentes para la reinserción de colectivos en situación de riesgo de exclusión social (CC36)		6,25%	18,75%	50,00%	25,00%	3,9	0,80

El 72,3% de las competencias de carácter procedimental incluidas en la Macrocompetencia se consideran imprescindibles frente a un 8,3% que, a juicio del grupo de expertos, son poco relevantes. El 19,4% restante lo agruparían aquellas competencias consideradas importantes en la formación inicial policial (Ver figura 27):

Figura 27: Agrupación de competencias (conceptuales) para la Macrocompetencia II según la clasificación propuesta:



Las competencias que se clasifican como imprescindibles (GI) son:

1. Conocimiento sobre la intervención y asistencia a la víctima de malos tratos (CC25).
2. Conocer el tipo de actuaciones policiales que pueden darse con víctimas de malos tratos (incluida violencia doméstica) (CC23).
3. Conocer los protocolos de actuación policial frente al consumo / tráfico de consumo de drogas con menores (CC16).
4. Conocimientos básicos sobre los malos tratos y la legislación aplicable (CC24).
5. Conocer los protocolos de actuación policial frente al menor como responsable de ilícitos, faltas o delitos (CC17).
6. Conocer los protocolos de actuación policial frente al absentismo escolar (CC15).

7. Conocimientos sobre la protección a la víctima de malos tratos (CC26).
8. Conocimientos y habilidades para la intervención en situaciones de crisis y protección a víctimas de delitos (CC6).
9. Conocer los protocolos de colaboración policial en casos de malos tratos (CC29).
10. Conocer y saber analizar las dimensiones del problema sobre el que intervenir y las posibles soluciones de carácter primario (CC7).
11. Conocimiento sobre la protección y asistencia a la víctima (interacción policía-víctima) (CC3).
12. Conocer los protocolos de colaboración policial frente a la explotación sexual/agresión sexual (CC22).
13. Adquisición de conocimientos para la identificación de los elementos y factores de riesgo que se prevén de mayor incidencia de actividades relacionados con la explotación, violencia doméstica, etc., para su prevención y actuación (CC9).
14. Conocimientos básicos sobre la explotación sexual/agresión sexual (CC18).
15. Conocer la legislación específica relacionada con la explotación sexual/agresión sexual (CC19)
16. Conocer el tipo de actuaciones policiales que pueden darse con otros grupos en riesgo de exclusión social (por ejemplo, mayores, drogodependientes, perturbados mentales, inmigrantes ...) (CC30).
17. Conocer los elementos básicos para la identificación de un entorno social de riesgo para un menor (CC14).
18. Conocer la legislación específica relacionada con la protección de los derechos al menor (CC12).
19. Conocer los recursos implicados en la intervención con menores y las estrategias de colaboración (CC13).
20. Conocimientos genéricos sobre atención a la víctimas de delitos y la prevención de los mismos (CC1).
21. Conocer los protocolos de actuación policial frente al sujeto en riesgo de exclusión social como responsable de ilícitos, faltas o delitos (CC34).
22. Conocer los recursos implicados en la intervención con víctimas de explotación sexual/agresión sexual y las estrategias de colaboración (CC20).
23. Conocer técnicas de reducción de estrés y afrontamiento de situaciones críticas (hacia la víctima y el policía) (CC10).
24. Conocimientos sobre los recursos de apoyo y ayuda a la víctima de malos tratos (CC28).
25. Conocer los mecanismos de detección y prevención de situaciones de riesgo o delitos dirigidos a colectivos de exclusión social (por ejemplo, educación del mayor ante el delito y el delincuente) (CC35).

26. Conocer los recursos y servicios sociales públicos relacionados con la protección de los colectivos en riesgo de exclusión social (CC33).

Por lo que respecta al grupo (GII), son consideradas competencias importantes:

1. Conocer los procedimientos adecuados para proteger el lugar de los hechos y las víctimas (CC4).
2. Conocer los protocolos de actuación policial frente a la explotación sexual/agresión sexual (CC21).
3. Conocimientos para la detección e identificación de una víctima de malos tratos (CC27).
4. Conocer los protocolos de colaboración con los servicios sociales comunitarios y agentes sociales implicados para detectar, prevenir o asistir los ilícitos relacionados con la violencia doméstica, maltrato infantil, perturbados mentales, personas mayores o cualquier otro grupo de riesgo (CC8).
5. Conocer el tipo de intervenciones policiales que pueden darse con menores (CC11).
6. Concepto de víctima, victimología, tipología y terminología asociada (CC2).
7. Conocer la normativa aplicable a los colectivos en riesgo de exclusión social (CC32).

Tan sólo tres competencias de la Macrocompetencia II serían consideradas poco relevantes para su inclusión en la formación inicial de la Policía Local en la Comunitat Valenciana y se refieren a:

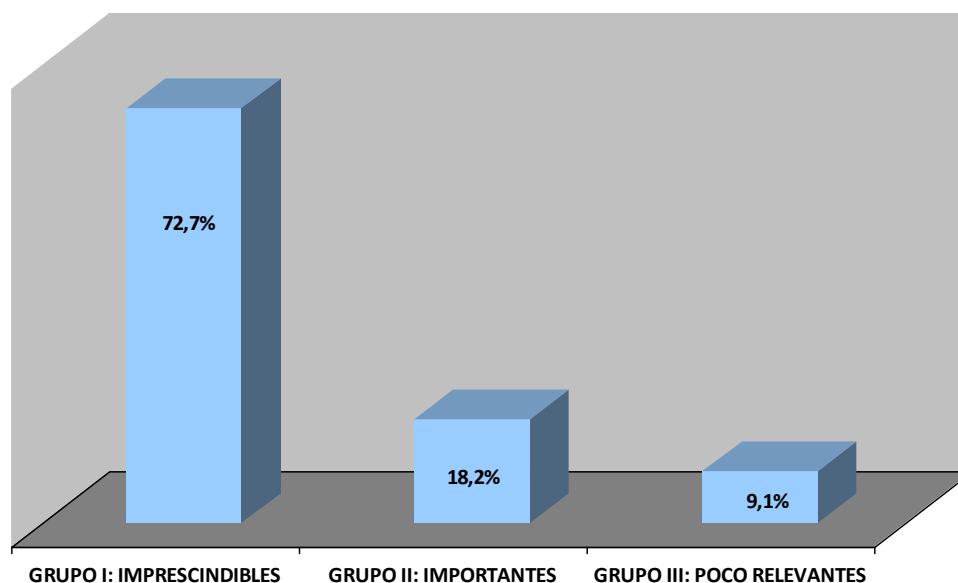
1. Conocer los mecanismos existentes para la reinserción de colectivos en situación de riesgo de exclusión social (CC36).
2. Conocimiento sobre programas de asistencia, ayudas sociales...(CC5).
3. Conocer los colectivos en riesgo de exclusión social y los factores asociados (CC31).

Tabla 22: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia II (Procedimental):

CONTENIDO PROCEDIMENTAL: SABER HACER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Aplicar las medidas oportunas (psicológicas, educativas, sociales...) para asistir a las víctimas de exclusión social (CP1)	6,67%		20,00%	66,67%	6,67%	3,7	0,87
	6,67%		13,33%	73,33%	6,67%	3,7	0,85
Derivar a los recursos preventivo-asistenciales competentes en la materia (CP2)			12,50%	56,25%	31,25%	4,2	0,63
Considerar la situación física, psíquica y emocional de una víctima y proceder en consecuencia (CP3)			12,50%	37,50%	50,00%	4,4	0,70
Informar a la víctima sobre sus derechos (CP4)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Aplicar los procedimientos adecuados para proteger el lugar de los hechos y las personas implicadas (CP5)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Informar y llevar a cabo procedimientos de coordinación con otros organismos competentes (educativos, sociales...) (CP6)				68,75%	31,25%	4,3	0,46
Redactar adecuadamente informes que describan los aspectos relevantes en la comisión de delitos con resultados de víctimas(CP7)				12,50%	87,50%	4,9	0,33
Aplicar la normativa vigente relativa a la actuación y competencia policial en cada caso de población en situación de exclusión (CP8)			18,75%	31,25%	50,00%	4,3	0,77
Identificar y saber aplicar los protocolos establecidos para la detección y prevención de actos ilícitos relacionados con los colectivos en riesgo de exclusión social (CP9)			12,50%	37,50%	50,00%	4,4	0,70
Informar sobre los derechos y deberes de los colectivos en situación de exclusión social así como los recursos (CP10)			18,75%	37,50%	43,75%	4,3	0,75
Enfrentarse a situaciones de estrés antes y después (CP11)			31,25%	18,75%	50,00%	4,2	0,88

Las competencias de carácter procedimental incluidas en la Macrocompetencia II, quedan clasificadas en un porcentaje similar a las competencias referidas a contenidos conceptuales de esta misma Macrocompetencia. Así cerca del 73% son consideradas imprescindibles en la formación inicial, el 18,2% importantes y en torno al 9% son clasificadas como poco relevantes (Ver figura 28).

Figura 28: Agrupación de competencias (procedimentales) para la Macrocompetencia II según la clasificación propuesta:



En el grupo I, se incluyen doce competencias referidas frente a dos del grupo II y una del grupo III:

Grupo I:

1. Redactar adecuadamente informes que describan los aspectos relevantes en la comisión de delitos con resultados de víctimas(CP7).
2. Aplicar los procedimientos adecuados para proteger el lugar de los hechos y las personas implicadas (CP5).
3. Informar a la víctima sobre sus derechos (CP4).
4. Considerar la situación física, psíquica y emocional de una víctima y proceder en consecuencia (CP3).
5. Identificar y saber aplicar los protocolos establecidos para la detección y prevención de actos ilícitos relacionados con los colectivos en riesgo de exclusión social (CP9).
6. Informar y llevar a cabo procedimientos de coordinación con otros organismos competentes (educativos, sociales...) (CP6).
7. Informar sobre los derechos y deberes de los colectivos en situación de exclusión social así como los recursos (CP10).
8. Derivar a los recursos preventivo-asistenciales competentes en la materia (CP2).

Grupo II:

1. Aplicar la normativa vigente relativa a la actuación y competencia policial en cada caso de población en situación de exclusión (CP8).
2. Enfrentarse a situaciones de estrés antes y después (CP11).

Grupo III:

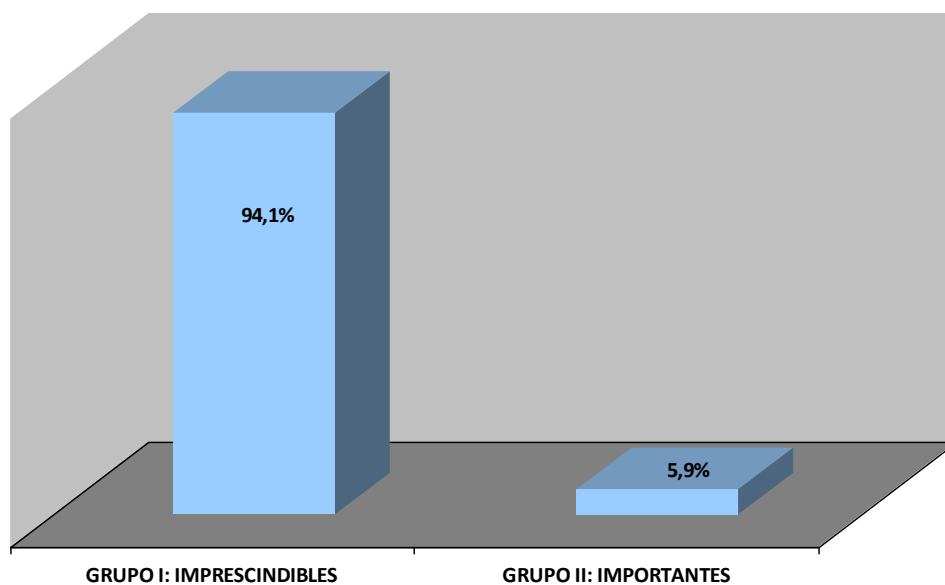
1. Aplicar las medidas oportunas (psicológicas, educativas, sociales...) para asistir a las víctimas de exclusión social (CP1).

Tabla 23: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia II (Actitudinal):

CONTENIDO ACTITUDINAL: SABER SER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Empatía (CA1)				43,75%	56,25%	4,6	0,50
Escucha activa y abierta (CA2)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Recepción (CA3)			6,25%	43,75%	50,00%	4,4	0,61
Discreción (CA4)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Serenidad (CA5)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
				18,75%	81,25%	4,8	0,43
Comprensión (CA6)			12,50%	25,00%	62,50%	4,5	0,71
			12,50%	12,50%	75,00%	4,6	0,70
Sensibilidad social (CA7)			12,50%	43,75%	43,75%	4,3	0,68
Control de estrés (CA8)			6,25%	37,50%	56,25%	4,5	0,61
Afectividad (CA9)			12,50%	43,75%	43,75%	4,3	0,68
Capacidad de trabajo en equipo (CA10)			6,25%	31,25%	62,50%	4,6	0,61
Imagen policial (CA11)				18,75%	81,25%	4,8	0,39
Generador y promotor de seguridad (CA12)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
Adaptabilidad contexto cambiante:postura humanística(CA13)		6,25%	12,50%	43,75%	37,50%	4,1	0,86
Efectividad (CA14)				43,75%	56,25%	4,6	0,50
Resolución de conflictos-mediador-preventivo (CA15)				50,00%	50,00%	4,5	0,50
Condición física (CA16)			18,75%	56,25%	25,00%	4,1	0,66
Trabajo en equipo (CA17)			6,25%	37,50%	56,25%	4,5	0,61
				37,50%	62,50%	4,6	0,48

Casi la totalidad de las competencias identificadas de carácter actitudinal (94,1%) son consideradas imprescindibles y han recibido puntuaciones elevadas con un consenso suficiente entre expertos (Ver figura 29). No existe ninguna competencia clasificada como poco relevante.

Figura 29: Agrupación de competencias (actitudinales) para la Macrocompetencia II según la clasificación propuesta:



De las competencias consideradas imprescindibles las competencias más valoradas son "Imagen policial (CA11)", "Discreción (CA4)" y "Serenidad (CA5)".

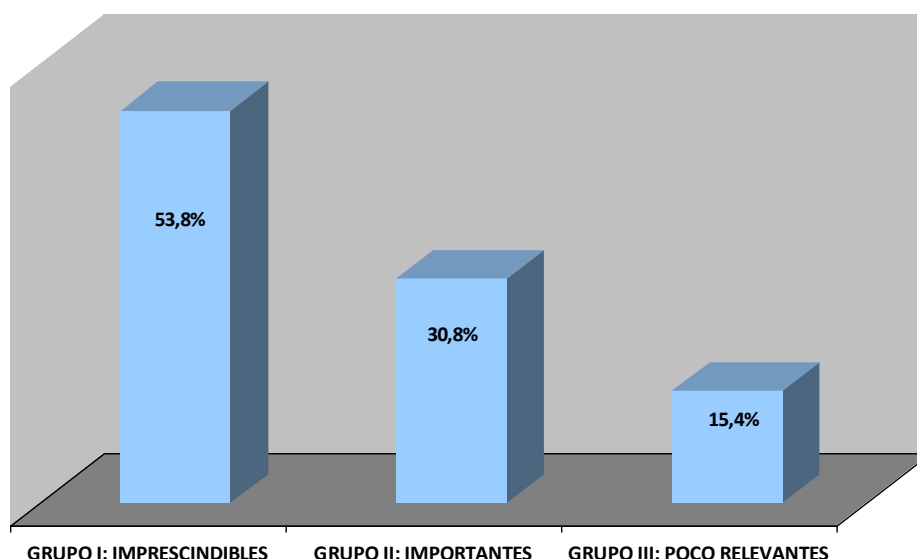
MACRO-COMPETENCIA III: GENERADOR Y PROMOTOR DE SEGURIDAD POR Y PARA LA CIUDADANÍA

Tabla 24: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia III (Conceptual):

CONTENIDO CONCEPTUAL: SABER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Conocer los diferentes modelos policiales estatales, europeos e internacionales (más destacados) (CC1)			37,50%	50,00%	12,50%	3,8	0,78
Conocer la evolución histórica y el sentido de una Policía Local preventiva (primaria, secundaria y terciaria) ,próxima, proactiva y asistencial en la actualidad (CC2)			18,75%	50,00%	31,25%	4,1	0,70
Conocer e interiorizar el papel y misión relevante de los Cuerpos de Policía Local en la multicultural y pluralista sociedad valenciana del S. XXI (CC3)			6,25%	37,50%	56,25%	4,5	0,61
			6,25%	43,75%	50,00%	4,5	0,61
Conocer e interiorizar las normas de comportamiento profesional y los valores éticos de las sociedades democráticas que condicionan la función policial según su propio Código Deontológico (CC4)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
Adquisición de los aspectos jurídicos básicos necesarios para el ejercicio de la función policial (CC5)			6,25%	18,75%	75,00%	4,6	0,60
			6,25%	12,50%	81,25%	4,7	0,58
Conocimientos básicos vinculados con la Policía Local en el marco del Derecho Constitucional (CC6)		6,25%		25,00%	68,75%	4,6	0,79
Conocer el régimen estatutario de la policía local:derechos, deberes,procedimiento sancionador, faltas y sanciones(CC7)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Adquisición de los conocimientos relacionados con los principios que rigen la organización y funcionamiento de la Administración Publica (CC8)		6,25%		56,25%	37,50%	4,3	0,75
Conocimiento esencial sobre los elementos históricos, sociales, culturales y artísticos más relevantes de la Comunitat Valenciana (CC9)			37,50%	37,50%	25,00%	3,9	0,78
Conocimiento básico sobre los procesos de cambio social que caracterizan la sociedad valenciana del momento y que tienen repercusión sobre la función policial...(CC10)			18,75%	50,00%	31,25%	4,1	0,70
Adquisición de conocimientos y técnicas de recogida de información y colaboración para elaborar planes, programas y estrategias preventivas futuras...(CC11)		6,25%	6,25%	50,00%	37,50%	4,2	0,81
Conocer los principios básicos sobre el servicio policial como servicio de calidad y las herramientas básicas: quejas, cartas de servicios, sugerencias... (CC12)		6,25%	12,50%	18,75%	62,50%	4,4	0,93
		6,25%	12,50%	12,50%	68,75%	4,4	0,92
Conocer la organización del sistema de seguridad (pública y privada) de la Comunitat Valenciana, limitación de competencias y cauces de colaboración....(CC13)		6,25%	6,25%	37,50%	50,00%	4,3	0,85

Algo más de la mitad de las competencias son imprescindibles para la formación inicial según la clasificación propuesta. A este porcentaje le sigue un 30,8 % de competencias importantes y un 15,4% poco relevantes (Ver figura 30):

Figura 30: Agrupación de competencias (conceptuales) para la Macrocompetencia III según la clasificación propuesta:



El número de competencias incluidas en el grupo I definidas como importantes son:

1. Conocer el régimen estatutario de la policía local: derechos, deberes, procedimiento sancionador, faltas y sanciones (CC7).
2. Adquisición de los aspectos jurídicos básicos necesarios para el ejercicio de la función policial (CC5).
3. Conocer e interiorizar las normas de comportamiento profesional y los valores éticos de las sociedades democráticas que condicionan la función policial según su propio Código Deontológico (CC4).
4. Conocer e interiorizar el papel y misión relevante de los Cuerpos de Policía Local en la multicultural y pluralista sociedad valenciana del S. XXI (CC3).
5. Adquisición de los conocimientos relacionados con los principios que rigen la organización y funcionamiento de la Administración Pública (CC8).
6. Conocer la evolución histórica y el sentido de una Policía Local preventiva (primaria, secundaria y terciaria), próxima, proactiva y asistencial en la actualidad (CC2).
7. Conocimiento básico sobre los procesos de cambio social que caracterizan la sociedad valenciana del momento y que tienen repercusión sobre la función policial...(CC10).

En el grupo II, definidas como importantes están la CC6, CC12, CC13 y CC11 referidas a “Conocimientos básicos vinculados con la Policía Local en el marco del Derecho Constitucional”, “Conocer los principios básicos sobre el servicio policial como servicio de calidad y las herramientas básicas: quejas, cartas de servicios, sugerencias...” “Conocer la organización del sistema de seguridad (pública y privada) de la Comunitat Valenciana, limitación de competencias y cauces de colaboración...” y “Adquisición de conocimientos y técnicas de recogida de información y colaboración para elaborar planes, programas y estrategias preventivas futuras...”, respectivamente.

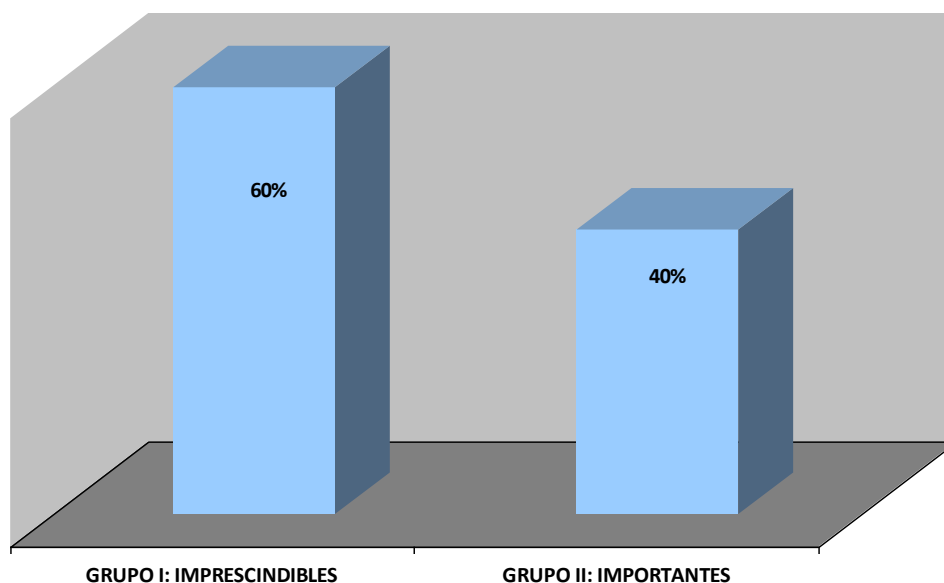
Por último, la competencia “Conocimiento esencial sobre los elementos históricos, sociales, culturales y artísticos más relevantes de la Comunitat Valenciana (CC9)” y “Conocer los diferentes modelos policiales estatales, europeos e internacionales (más destacados) (CC1)” son consideradas poco relevantes para la formación inicial de la Policía Local.

Tabla 25: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia III (Procedimental):

CONTENIDO PROCEDIMENTAL: SABER HACER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Aplicar los mecanismos de protección de los derechos y libertades fundamentales valorando los casos en que es posible la suspensión de algún derecho (CP1)		6,25%		18,75%	75,00%	4,6	0,78
Actuar de acuerdo al modelo policial preventivo y asistencial para garantizar la seguridad ciudadana (CP2)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Identificar necesidades de seguridad que pueden afectar sobre la ciudadanía a través de diferentes técnicas de recogida datos(CP3)		6,25%	6,25%	25,00%	62,50%	4,4	0,86
		6,25%	6,25%	18,75%	68,75%	4,5	0,85
Obtener de manera permanente y eficaz información adecuada y actualizada de las necesidades de la ciudadanía a fin de buscar soluciones (CP4)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Realizar una observación permanente a nivel local a fin de prevenir conductas antisociales, buscar soluciones y subsanar problemas (CP5)		6,25%		31,25%	62,50%	4,5	0,79
		6,25%		25,00%	68,75%	4,6	0,79
Redactar partes de incidencias de modo claro y conciso y transmisión a los órganos superiores (CP6)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Adecuar planes, programas o estrategias de acción a las características y necesidades propias del municipio (CP7)			18,75%	31,25%	50,00%	4,3	0,77
Actuación de la policía en base a la aplicación de los principios básicos regidos por el Código Deontológico Policial (CP8)			6,25%	12,50%	81,25%	4,8	0,56
Cuidado del aspecto físico e imagen corporativa del servicio policial: uso del uniforme y de toda acreditación de los Cuerpos de Policía Local, saludo al ciudadano, correcto trato a mandos/superiores(CP9)				6,25%	93,75%	4,9	0,24
Atender y asesorar al ciudadano en sus demandas en base al ejercicio de los derechos ciudadanos manteniendo una conducta profesional eficaz y facilitadora (CP10)				12,50%	87,50%	4,9	0,33

A la vista de los resultados que muestra la tabla precedente, no existe ninguna competencia considerada como poco relevante para la formación inicial de la Policía Local. El 60% de competencia se clasifica como imprescindibles frente a un 40% considerada como importantes (Ver figura 31):

Figura 31: Agrupación de competencias (procedimentales) para la Macrocompetencia III según la clasificación propuesta:



En el grupo I se incluyen:

1. Cuidado del aspecto físico e imagen corporativa del servicio policial: uso del uniforme y de toda acreditación del Cuerpos de Policía local, al ciudadano, trato a mandos/superiores(CP9).
2. Atender y asesorar al ciudadano en sus demandas en base al ejercicio de los derechos ciudadanos manteniendo una conducta profesional eficaz y facilitadora (CP10).
3. Obtener de manera permanente y eficaz información adecuada y actualizada de las necesidades de la ciudadanía a fin de buscar soluciones (CP4).
4. Actuación de la policía en base a la aplicación de los principios básicos regidos por el Código Deontológico Policial (CP8).
5. Redactar partes de incidencias de modo claro y conciso y transmisión a los órganos superiores (CP6).
6. Actuar de acuerdo al modelo policial preventivo y asistencial para garantizar la seguridad ciudadana (CP2).

Las competencias restantes son consideradas importantes y guardan relación con:

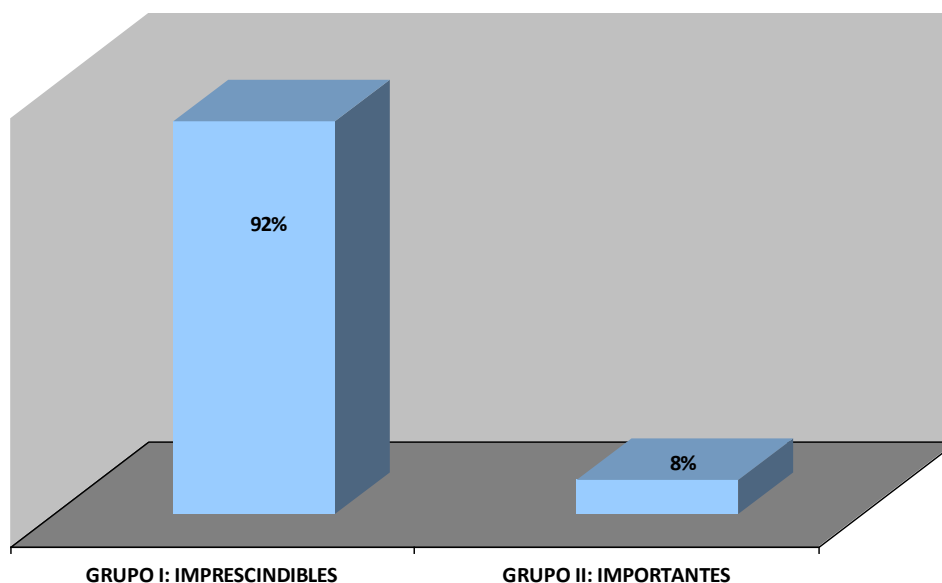
1. Aplicar los mecanismos de protección de los derechos y libertades fundamentales valorando los casos en que es posible la suspensión de algún derecho (CP1).
2. Realizar una observación permanente a nivel local a fin de prevenir conductas antisociales, buscar soluciones y subsanar problemas (CP5).
3. Identificar necesidades de seguridad que pueden afectar sobre la ciudadanía a través de diferentes técnicas de recogida datos (CP3).
4. Adecuar planes, programas o estrategias de acción a las características y necesidades propias del municipio (CP7).

Tabla 26: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia III (Actitudinal):

CONTENIDO ACTITUDINAL: SABER SER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Iniciativa (CA1)			6,25%	12,50%	81,25%	4,8	0,56
Adaptabilidad a contextos cambiantes (CA2)			6,25%	37,50%	56,25%	4,5	0,61
Creatividad (CA3)		6,25%	6,25%	56,25%	31,25%	4,1	0,78
Identidad institucional (CA4)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Respeto (CA5)				12,50%	87,50%	4,9	0,33
Escucha activa y participativa (CA6)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
				18,75%	81,25%	4,8	0,39
Tolerancia (CA7)			12,50%	25,00%	62,50%	4,5	0,71
Trabajo en equipo (CA8)			6,25%	31,25%	62,50%	4,6	0,61
Vocación de servicio (CA9)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
Sensibilidad y compromiso con los valores éticos, morales y sociales (CA10)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
Rechazo y oposición a tratos discriminatorios y desigualitarios (CA11)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Valoración de la imagen policial para ofrecer un buen servicio policial (CA12)				18,75%	81,25%	4,8	0,39

Casi la totalidad de competencias referidas a contenidos actitudinales en la Macrocompetencia III son imprescindibles para la inclusión en la formación inicial de la Policía Local (Ver figura 32):

Figura 32: Agrupación de competencias (actitudinales) para la Macrocompetencia III según la clasificación propuesta:



Estas competencias clasificadas como imprescindibles hacen referencia al “Respeto (CA5)”, la “Escucha activa y participativa (CA6)”, la “ Valoración de la imagen policial para ofrecer un buen servicio policial (CA12)”, el “Rechazo y oposición a tratos discriminatorios y desiguales (CA11)” y la “ Identidad institucional (CA4)”.

La competencia restante (CA3 Creatividad) es considerada como importante.

MACRO-COMPETENCIA IV: PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN PARA LA PROTECCIÓN DE LA SEGURIDAD CIUDADANA

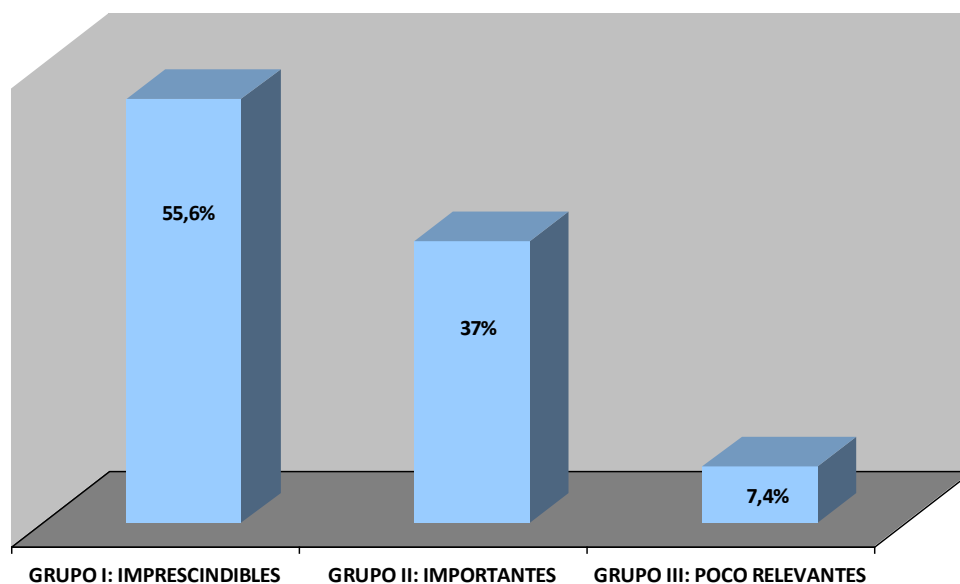
Tabla 27: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia IV (Conceptual):

CONTENIDO CONCEPTUAL: SABER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Adquisición de conocimientos relacionados con la seguridad (CC1)			12,50%	18,75%	68,75%	4,6	0,70
Adquisición de herramientas básicas para afrontar situaciones críticas (antes-durante-después) (CC2)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Conocimientos sobre las técnicas de prevención e intervención para proteger la seguridad ciudadana (tanto de la ciudadanía como del propio policía) así como los medios e instrumentos disponible (CC3)			6,25%	12,50%	81,25%	4,8	0,56
Conocimientos relacionados con la patrulla policial (a pie o en vehículo) en el desarrollo de las tareas de preservación de la seguridad ciudadana (CC4)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
Adquisición de conocimientos relacionados con la persecución (a pie o en vehículo), identificación de personas en diversas situaciones, registros en profundidad y la resolución practica y efectiva de la acción ... (CC5)		6,25%		18,75%	75,00%	4,6	0,78
Conocer los principios generales que rigen una intervención policial ante un incidente (CC6)			6,25%	6,25%	87,50%	4,8	0,53
Conocimiento sobre las técnicas de prevención e intervención relacionadas con el desalojo, amenaza de bomba-artefacto explosivo, actos protocolarios, protección de edificios, protección personalidades (CC7)	6,25%			18,75%	75,00%	4,6	1,00
	6,25%			12,50%	81,25%	4,6	0,99
Conocimiento sobre las técnicas y modo de intervenir en el traslado y trato con personas detenidas (CC8)		6,25%		6,25%	87,50%	4,8	0,74
Conocimiento para el control de grandes aglomeraciones garantizando el libre ejercicio de los derechos y libertades a la vez que garantizar la seguridad ciudadana (CC9)	6,25%			25,00%	68,75%	4,5	1,00
	6,25%			18,75%	75,00%	4,6	1,00
Conocimiento sobre la colaboración con otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad para la aplicación y mantenimiento de las medidas de seguridad pertinentes en cada momento (CC10)	6,25%			37,50%	56,25%	4,4	0,99
Conocimiento sobre la intervención específica relacionada con el régimen de extranjería (CC11)			6,25%	81,25%	12,50%	4,1	0,43
Conocimiento genérico sobre Educación para la Salud promocionando hábitos que conduzcan al cuidado de la salud integral, facilitando el desempeño eficaz de la Policía Local y liberando la tensión acumulada originada en el trabajo (CC12)			25,00%	37,50%	37,50%	4,1	0,78

Conceptos relacionados con la salud y su influencia el ámbito cognoscitivo, psicomotor y psicológico (CC13)			18,75%	37,50%	43,75%	4,3	0,75
Conceptos relacionados con el entrenamiento: Conceptos relacionados con la forma física, sus fases, calentamientos adecuados, alimentos a ingerir antes y después de la educación física.... (CC14)			18,75%	50,00%	31,25%	4,1	0,70
Conceptos relacionado con Alimentación saludable (CC15)			43,75%	37,50%	18,75%	3,8	0,78
Conceptos relacionados con las Capacidades motrices básicas: resistencia, fuerza, velocidad.... (CC16)		6,25%	37,50%	31,25%	25,00%	3,8	0,90
Conceptos relacionados con los Hábitos de higiene (CC17)			31,25%	37,50%	31,25%	4,0	0,79
Conceptos relacionados con las Drogas (CC18)			12,50%	43,75%	43,75%	4,3	0,68
Conocimiento relacionado con la defensa personal policial operativa y su adecuada utilización: inmovilizaciones, conducciones, cacheos, bastón policial reglamentario, autodefensa, golpes, técnicas de luxación (CC19)		6,25%	6,25%	25,00%	62,50%	4,4	0,86
		6,25%	6,25%	18,75%	68,75%	4,5	0,86
Conocimiento básico sobre el uso de armas de fuego: manejo, partes del arma, aplicación concreta, posiciones (estática, de pie, de rodilla...) y normativa vigente relacionadas a la seguridad con armas de fuego... (CC20)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Conocimiento sobre los procedimientos policiales avanzados donde se requiere arma de fuego: tiro defensivo reactivo, trabajo en interiores, progresión en interiores....(CC21)			12,50%	12,50%	75,00%	4,6	0,70
Conocimiento sobre intervención y asistencia a urgencias y emergencias (CC22)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
Conocer los diferentes medios para la prevención y extinción de incendios y las acciones de salvamento. Logística de la intervención (CC23)		6,25%	6,25%	43,75%	43,75%	4,3	0,83
Conocer las técnicas asistenciales-sanitarias de urgencia (atención primaria): soporte vital básico (RCP), técnicas de inmovilización, maniobra de Reuter... (CC24)		6,25%	12,50%	18,75%	62,50%	4,4	0,93
Conocimiento sobre la intervención de la Policía Local en emergencias y protección civil en el contexto de la Comunitat Valenciana (CC25)			12,50%	43,75%	43,75%	4,3	0,68
Conocimiento sobre las líneas de coordinación y colaboración con otros órganos competentes en urgencias/emergencias (112) y legislación específica(CC26)			31,25%	37,50%	31,25%	4,0	0,79
Conocer el proceso de trasmisión de la información (sala operaciones policía local, 112...) (CC27)			12,50%	43,75%	43,75%	4,3	0,68

Según se muestra en la figura 33, algo más del 90% de competencias son consideradas imprescindibles e importantes como para ser tenidas en cuenta en la formación inicial de la Policía Local.

Figura 33: Agrupación de competencias (conceptuales) para la Macrocompetencia IV según la clasificación propuesta:



El 55,6% lo conforman competencias definidas como imprescindibles y hacen referencia a:

1. Conocer los principios generales que rigen una intervención policial ante un incidente (CC6).
2. Conocimientos sobre las técnicas de prevención e intervención para proteger la seguridad ciudadana (tanto de la ciudadanía como del propio policía) así como los medios e instrumentos disponible (CC3).
3. Conocimiento sobre las técnicas y modo de intervenir en el traslado y trato con personas detenidas (CC8).
4. Adquisición de herramientas básicas para afrontar situaciones críticas (antes-durante-después) (CC2).
5. Conocimiento básico sobre el uso de armas de fuego: manejo, partes del arma, aplicación concreta, posiciones (estática, de pie, de rodilla...) y normativa vigente relacionadas a la seguridad con armas de fuego... (CC20).
6. Conocimientos relacionados con la patrulla policial (a pie o en vehículo) en el desarrollo de las tareas de preservación de la seguridad ciudadana (CC4).
7. Conocimiento sobre intervención y asistencia a urgencias y emergencias (CC22).
8. Conocimiento sobre los procedimientos policiales avanzados donde se requiere arma de fuego: tiro defensivo reactivo, trabajo en interiores, progresión en interiores....(CC21).
9. Adquisición de conocimientos relacionados con la seguridad (CC1).

10. Conocimiento sobre la intervención de la Policía Local en emergencias y protección civil en el contexto de la Comunitat Valenciana (CC25).
11. Conocer el proceso de transmisión de la información (sala operaciones policía local, 112...) (CC27).
12. Conceptos relacionados con las Drogas (CC18).
13. Conceptos relacionados con la salud y su influencia en el ámbito cognoscitivo, psicomotor y psicológico (CC13).
14. Conocimiento sobre la intervención específica relacionada con el régimen de extranjería (CC11).
15. Conceptos relacionados con el entrenamiento: Conceptos relacionados con la forma física, sus fases, calentamientos adecuados, alimentos a ingerir antes y después de la educación física.... (CC14).

En el 37% lo conforman las competencias del grupo II y, por tanto, consideradas como importantes:

1. Adquisición de conocimientos relacionados con la persecución (a pie o en vehículo), identificación de personas en diversas situaciones, registros en profundidad y la resolución practica y efectiva de la acción... (CC5).
2. Conocimiento sobre las técnicas de prevención e intervención relacionadas con el desalojo, amenaza de bomba-artefacto explosivo, actos protocolarios, protección de edificios, protección personalidades (CC7).
3. Conocimiento para el control de grandes aglomeraciones garantizando el libre ejercicio de los derechos y libertades a la vez que garantizar la seguridad ciudadana (CC9).
4. Conocimiento relacionado con la defensa personal policial operativa y su adecuada utilización: inmobilizaciones, conducciones, cacheos, bastón policial reglamentario, autodefensa, golpes, técnicas de luxación (CC19).
5. Conocer las técnicas asistenciales-sanitarias de urgencia (atención primaria): soporte vital básico (RCP), técnicas de inmovilización, maniobra de Reuter... (CC24).
6. Conocimiento sobre la colaboración con otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad para la aplicación y mantenimiento de las medidas de seguridad pertinentes en cada momento (CC10).
7. Conocer los diferentes medios para la prevención y extinción de incendios y las acciones de salvamento. Logística de la intervención (CC23).
8. Conocimiento genérico sobre Educación para la Salud promocionando hábitos que conduzcan al cuidado de la salud integral, facilitando el desempeño eficaz de la Policía Local y liberando la tensión acumulada originada en el trabajo (CC12).
9. Conceptos relacionados con los Hábitos de higiene (CC17).

10. Conocimiento sobre las líneas de coordinación y colaboración con otros órganos competentes en urgencias/emergencias (112) y legislación específica(CC26).

Por último la CC15 referida a “Conceptos relacionado con Alimentación saludable” y la CC16 “Conceptos relacionados con las Capacidades motrices básicas: resistencia, fuerza, velocidad” quedarían agrupadas como competencias poco relevantes.

Tabla 28: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia IV (Procedimental):

CONTENIDO PROCEDIMENTAL: SABER HACER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Demostrar el conocimiento de la correcta utilización de los medios e instrumentos para la prevención e intervención policial ante situaciones de crisis (CC1)				37,50%	62,50%	4,6	0,48
Actuar demostrando dominio y control de la situación durante toda la intervención (CC2)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Utilizar las técnicas adecuadas para cada momento (CC3)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Proteger estratégicamente personas, instalaciones, infraestructuras, etc., para garantizar su integridad (CC4)				18,75%	81,25%	4,8	0,39
Adoptar, mantener y promocionar estilos de vida saludable (CC5)			31,25%	37,50%	31,25%	4,0	0,79
Aplicar correctamente las técnicas de defensa y táctica policial siempre que una situación lo requiera en base a principios de proporcionalidad, racionalidad... (CC6)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Utilización del arma de fuego con la destreza y manejo necesario en aquellos casos que se requiera (CC7)				18,75%	81,25%	4,8	0,39
Priorizar actuaciones según el grado de importancia sobre la seguridad ciudadana (CC8)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Establecer de forma rápida y ordenada los pasos a seguir en la valoración y asistencia inicial y actuar en consecuencia (CC9)			6,25%	31,25%	62,50%	4,6	0,61
Actuar en base a los criterios básicos de actuaciones de emergencia con la debida coordinación con los servicios relacionados con la seguridad pública y emergencia(CC10)				43,75%	56,25%	4,6	0,50

EL 90% de las competencias presentadas son imprescindibles para la formación inicial policial siendo éstas “Proteger estratégicamente personas, instalaciones, infraestructuras, etc., para garantizar su integridad (CC4)”, “Utilización del arma de fuego con la destreza y manejo necesario en aquellos casos que se requiera (CC7)”, “Utilizar las técnicas adecuadas para cada momento (CC3)”, “Actuar demostrando dominio y control de la situación durante toda la intervención (CC2)”, “Priorizar actuaciones según el grado de importancia sobre la seguridad ciudadana (CC8)”.

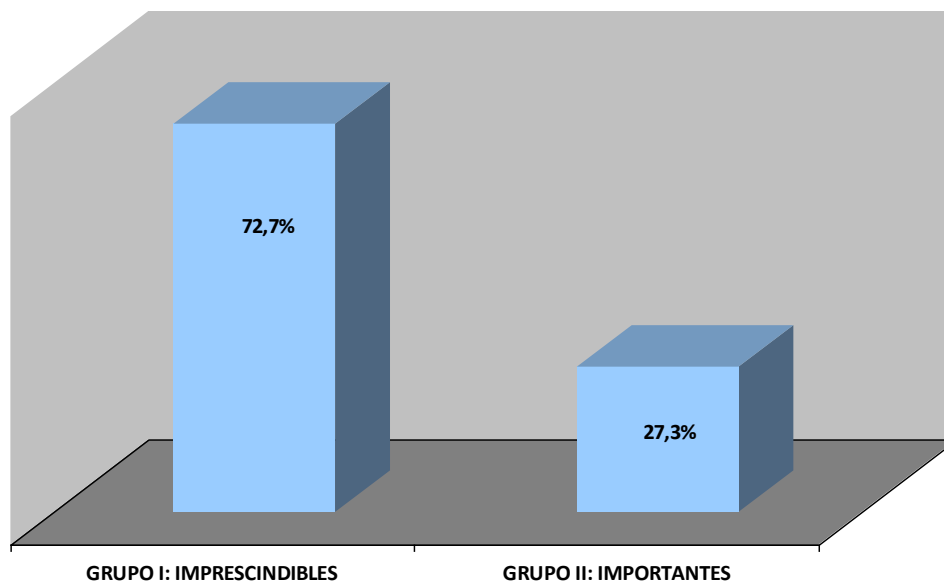
No existe ninguna competencia considerada poco relevante por lo que la competencia restante corresponde al grupo II (importante): “Mantener y promocionar estilos de vida saludable (CC5)”.

Tabla 29: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia IV (Actitudinal):

CONTENIDO ACTITUDINAL: SABER SER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Serenidad (CA1)				37,50%	62,50%	4,6	0,48
Colaboración (CA2)		6,25%		31,25%	62,50%	4,5	0,79
Constancia (CA3)				43,75%	56,25%	4,6	0,50
Dedicación (CA4)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Motivación (CA5)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Seguridad (CA6)				12,50%	87,50%	4,9	0,33
Autocontrol (CA7)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
				18,75%	81,25%	4,8	0,39
Disciplina (CA8)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Concienciación sobre la importancias de la Policía Local como agente primario en cualquier tipo de intervención que merme la seguridad ciudadana (CA9)				18,75%	81,25%	4,8	0,39
Firmeza (CA10)		6,25%		43,75%	50,00%	4,4	0,78
Decisión (CA11)		6,25%		31,25%	62,50%	4,5	0,79

A la vista de los resultados presentados, no existe ninguna competencia considerada como poco relevante para su inclusión en la formación inicial de la Policía Local siendo en su mayoría clasificadas como imprescindibles (72.7%) (Ver Figura 34):

Figura 34: Agrupación de competencias (actitudinales) para la Macrocompetencia IV según la clasificación propuesta:



En el grupo I, se encuentran las siguientes competencias:

1. Seguridad (CA6).
2. Autocontrol (CA7).
3. Concienciación sobre la importancia de la Policía Local como agente primario en cualquier tipo de intervención que merme la seguridad ciudadana (CA9).
4. Dedicación (CA4).
5. Disciplina (CA8).
6. Motivación (CA5).
7. Serenidad (CA1).
8. Constancia (CA3).

Como se ha indicado el resto de competencias son consideradas como importantes y entrarían a formar parte de esta clasificación las competencias CA11 (Decisión), CA2 (Colaboración) y CA10 (Firmeza).

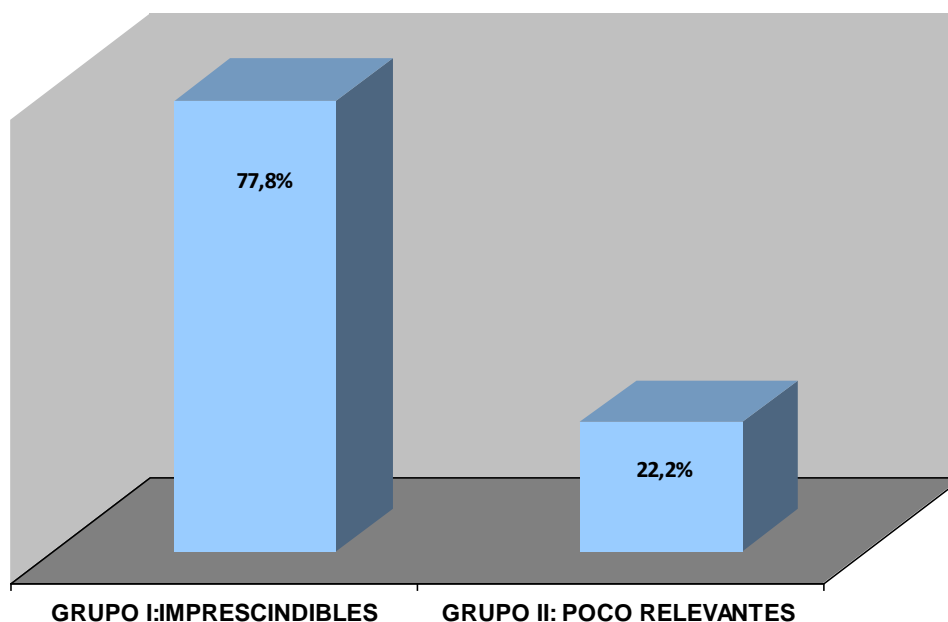
MACRO-COMPETENCIA V: POLICÍA ADMINISTRATIVA: PREVENCIÓN, INTERVENCIÓN, INSPECCIÓN Y SANCIÓN

Tabla 30: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia V (Conceptual):

CONTENIDO CONCEPTUAL: SABER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Conocer la normativa sobre protección de las libertades y ejercicio de derechos fundamentales (CC1)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
				18,75%	81,25%	4,8	0,43
Conocer la normativa administrativa (local, autonómico y estatal) existente en el ámbito de la competencias de los Cuerpos de la Policía Local de la Comunitat Valenciana y concretar su aplicación para la prevención de ilícitos (CC2)				37,50%	62,50%	4,6	0,48
				31,25%	68,75%	4,6	0,48
Conocer y especificar las técnicas disponibles de la Policía Local como Policía Administrativa en los diversos ámbitos de actuación: urbanismo, medio ambiente, consumo, espectáculos públicos, extranjería... (CC3)				43,75%	56,25%	4,6	0,50
Conocer la estructura y la potestad normativa de las Administraciones Públicas (CC4)			18,75%	68,75%	12,50%	3,9	0,78
Conocer la documentación técnico-administrativa exigible en cada ámbito (CC5)			12,50%	62,50%	25,00%	4,2	0,63
Conocer las normas de redacción generales y específicas a los informes policiales (CC6)			6,25%	31,25%	62,50%	4,6	0,61
			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,61
Conocer las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio de la actuación policial administrativa (CC7)				75,00%	25,00%	4,3	0,43
Conocer los protocolos de actuación y procedimientos a seguir en cada ámbito de actuación de la Policía Local como policía administrativa (CC8)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Conocer la ordenación administrativa de la seguridad privada en la Comunitat Valenciana (CC9)		6,25%	37,50%	43,75%	12,50%	3,6	0,80

Tres cuartas partes del total de competencias presentadas en la tabla precedente están clasificadas como imprescindibles. El resto son consideradas poco relevantes no existiendo ninguna competencia dentro del grupo II (Ver figura 35):

Figura 35: Agrupación de competencias (conceptuales) para la Macrocompetencia V según la clasificación propuesta:



Entre el 77,8% de competencias clasificadas en el Grupo I se encuentran:

1. Conocer la normativa sobre protección de las libertades y ejercicio de derechos fundamentales (CC1).
2. Conocer los protocolos de actuación y procedimientos a seguir en cada ámbito de actuación de la Policía Local como policía administrativa (CC8).
3. Conocer la normativa administrativa (local, autonómico y estatal) existente en el ámbito de las competencias de los Cuerpos de la Policía Local de la Comunitat Valenciana y concretar su aplicación para la prevención de ilícitos (CC2).
4. Conocer y especificar las técnicas disponibles de la Policía Local como Policía Administrativa en los diversos ámbitos de actuación: urbanismo, medio ambiente, consumo, espectáculos públicos, extranjería...) (CC3).
5. Conocer las normas de redacción generales y específicas a los informes policiales (CC6).
6. Conocer las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio de la actuación y actualización policial administrativa (CC7).
7. Conocer la documentación técnico-administrativa exigible en cada ámbito (CC5).

Las competencias restantes, CC4 (Conocer la estructura y la potestad normativa de las Administraciones Públicas) y CC9 (Conocer la ordenación administrativa de la seguridad

privada en la Comunitat Valenciana 9), forman parte del grupo II por lo que son definidas consideradas importantes

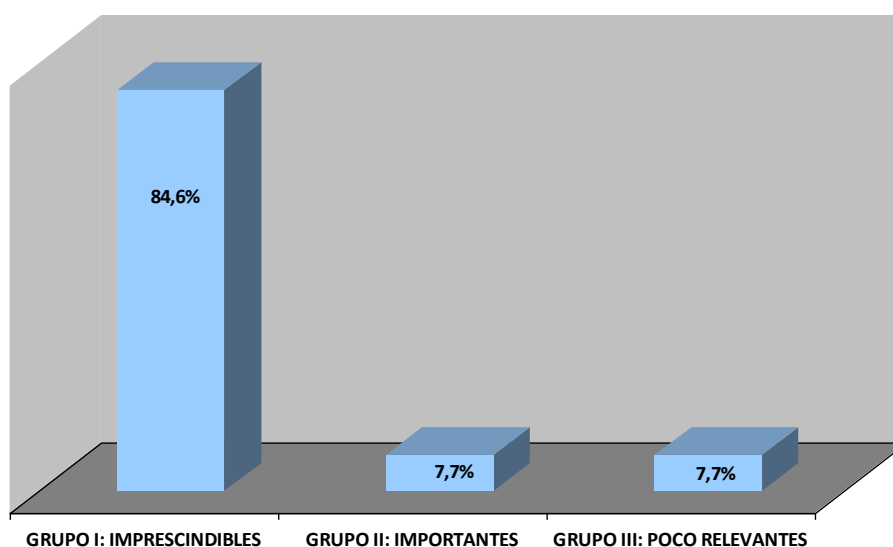
Tabla 31: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia V (Procedimental):

CONTENIDO PROCEDIMENTAL: SABER HACER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Intervenir para el cumplimiento de la comunidad de las normas administrativas identificando infracciones que no garantizan el respeto de las normas establecidas (CP1)			6,67%	40,00%	53,33%	4,2	0,62
Actuar de forma coherente relacionando la Normativa Administrativa con la actuación y procedimiento administrativo (CP2)			6,67%	33,33%	60,00%	4,3	0,62
Redactar y tramitar correctamente (de forma clara, ajustada a los hechos...) denuncias y expedientes de carácter administrativo (CP3)				12,50%	87,50%	4,9	0,33
Describir por escrito y prestar testimonio verbal que facilite y agilite la posterior actuación de la autoridad administrativa ajustándose a un lenguaje técnico administrativo policial (CP4)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Detectar y prevenir factor de riesgo (indicios y pruebas) para garantizar una segura aplicación de la normas administrativas (CP5)			6,25%	37,50%	56,25%	4,4	0,61
Realizar seguimientos para la comprobación del cumplimiento de actuaciones sancionados por el incumplimiento de la norma administrativa (CP6)			12,50%	43,75%	43,75%	4,3	0,68
Utilizar los medios de transmisión disponibles (CP7)			20,00%	53,33%	26,67%	4,1	0,68
Utilizar los boletines de denuncia correspondientes en materia de policía administrativa para realizar actas sobre diversos ilícitos (infracciones urbanísticas, venta ambulante, infracciones medioambientales, actividades sin licencia...) (CP8)				33,33%	66,67%	4,4	0,47
Hacer cumplir las normativa administrativa correspondiente (actos pirotécnicos, establecimientos públicos, espectáculos, eventos deportivo-musicales..) (CP9)				46,67%	53,33%	4,3	0,50
Actualización continuada de conocimientos relacionados como Policía Administrativa (legislación, procedimientos actualizados...) (CP10)				46,67%	53,33%	4,3	0,50
Colaborar con otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad para el cumplimiento de la normativa (CP11)		6,67%	13,33%	46,67%	33,33%	3,9	0,85

Participar en acciones de sensibilización y formación a la ciudadanía en pro del cumplimiento de la normativa administrativa establecida (CP12)			26,67%	53,33%	20,00%	3,9	0,88
Análisis de los riesgos observados, información y búsqueda de soluciones (CC13)			13,33%	53,33%	33,33%	4,2	0,65

El 84,6% de competencias vistas en la tabla X, están clasificadas como competencias imprescindibles. A este porcentaje le sigue un 7,7% de competencias importantes y una proporción similar para el grupo III consideradas como poco relevantes (Ver Figura 36)

Figura 36: Agrupación de competencias (procedimentales) para la Macrocompetencia V según la clasificación propuesta:



Como competencias imprescindibles se encuentran:

1. Redactar y tramitar correctamente (de forma clara, ajustada a los hechos...) denuncias y expedientes de carácter administrativo (CC3).
2. Describir por escrito y prestar testimonio verbal que facilite y agilite la posterior actuación de la autoridad administrativa ajustándose a un lenguaje técnico administrativo policial (CC4).
3. Detectar y prevenir factor de riesgo (indicios y pruebas) para garantizar una segura aplicación de la normas administrativas (CC5).
4. Utilizar los boletines de denuncia correspondientes en materia de policía administrativa para realizar actas sobre diversos ilícitos (infracciones urbanísticas, venta ambulante, infracciones medioambientales, actividades sin licencia...) (CC8).
5. Actualización continuada de conocimientos relacionados como Policía Administrativa (legislación, procedimientos actualizados...) (CC10).

6. Actuar de forma coherente relacionando la Normativa Administrativa con la actuación y procedimiento administrativo (CC2).
7. Realizar seguimientos para la comprobación del cumplimiento de actuaciones sancionados por el incumplimiento de la norma administrativa (CC6)
8. Intervenir para el cumplimiento de la comunidad de las normas administrativas identificando infracciones que no garantizan el respeto de las normas establecidas (CC1)
9. Análisis de los riesgos observados, información y búsqueda de soluciones (CC13)
10. Utilizar los medios de transmisión disponibles (CC7)

Por lo que se refiere al resto de competencias, la CC11 (Colaborar con otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad para el cumplimiento de la normativa) se considera importante frente a la CC12 (Participar en acciones de sensibilización y formación a la ciudadanía en pro del cumplimiento de la normativa administrativa establecida) incluida en el grupo de poco relevantes.

Tabla 32: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia V (Actitudinal):

CONTENIDO ACTITUDINAL: SABER SER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Educado (CA1)			6,25%	12,50%	81,25%	4,8	0,56
Respeto (CA2)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Paciencia (CA3)			6,25%	43,75%	50,00%	4,4	0,61
Empatía (CA4)			6,25%	43,75%	50,00%	4,4	0,61
Coherencia (CA5)				43,75%	56,25%	4,6	0,50
Implicación (CA6)				56,25%	43,75%	4,4	0,50
Ejemplar (CA7)				53,33%	46,67%	4,5	0,50
Compromiso (CA8)				56,25%	43,75%	4,4	0,50
				43,75%	56,25%	4,5	0,50
Escucha activa (CA9)			6,25%	43,75%	50,00%	4,6	0,61

El 100% de competencias de carácter actitudinal de esta Macrocompetencia están consideradas como imprescindibles para ser incluidas en la formación inicial de la Policía Local. Por orden creciente de valoración (tal y como se viene haciendo) se sitúa la CA1 (Educado), la CA2 (Respeto), la CA5 (Coherencia) y la CA9 (Escucha activa).

**MACRO-COMPETENCIA VI: POLICÍA JUDICIAL: COLABORADOR-INVESTIGADOR
POLICIAL**

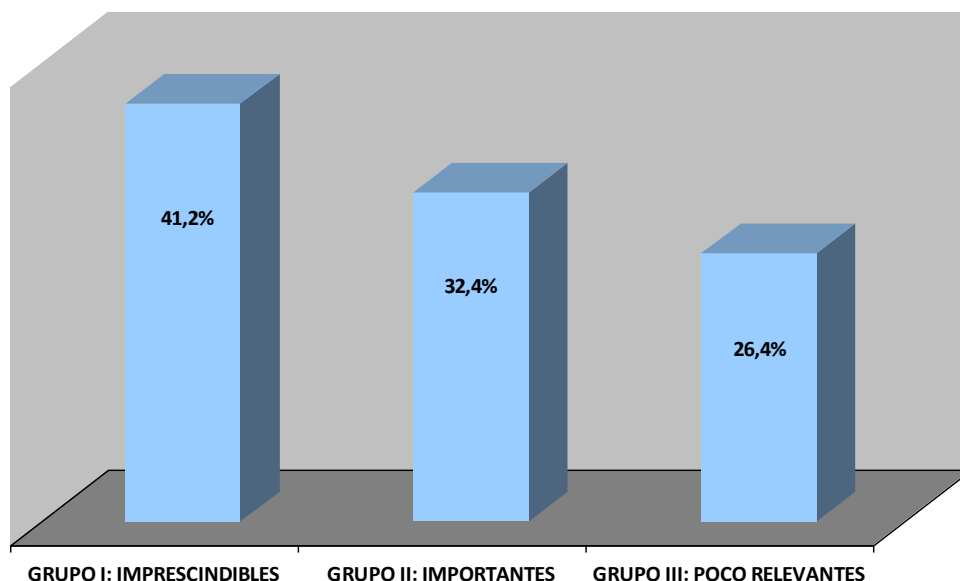
Tabla 33: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia VI (Conceptual):

CONTENIDO CONCEPTUAL: SABER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Conocer el marco normativo de la Policía Judicial y la función y participación específica de la Policía Local en la materia (CC1)			6,25%	12,50%	81,25%	4,8	0,56
Conocer la situación delictiva actual a nivel estatal, autonómica e internacional (CC2)	6,25%		12,50%	56,25%	25,00%	3,9	0,97
Conocer y comprender el fenómeno de la delincuencia y sus repercusiones en la sociedad (CC3)	6,25%		12,50%	56,25%	25,00%	3,9	0,97
Conocer las teorías explicativas de la delincuencia y la victimología (CC4)	6,25%	6,25%		56,25%	31,25%	3,9	1,06
Conocer el procedimiento para efectuar detenciones: límites, derechos, diligencias relacionadas, supuestos especiales...(CC6)		6,25%		6,25%	87,50%	4,8	0,74
Adquirir conocimientos para la elaboración de atestados que deben tramitarse a la autoridad Judicial (CC7)				18,75%	81,25%	4,8	0,39
Conocer toda la documentación básica de referencia en materia judicial (actas, informes, denuncias..) (CC8)				18,75%	81,25%	4,8	0,39
				12,50%	87,50%	4,9	0,33
Conocer el Derecho Penal (CC9)				50,00%	50,00%	4,5	0,50
Conocer el Derecho Procesal (CC10)		6,25%		62,50%	31,25%	4,2	0,73
Conocer la legislación penal y procesal aplicable en el desempeño de la Policía Local (CC11)		6,25%		18,75%	75,00%	4,6	0,78
		6,25%		12,50%	81,25%	4,7	0,77
Conocer las diversas formas de actuación de los delincuentes (CC12)		6,25%	12,50%	31,25%	50,00%	4,3	0,90
Conocer las medidas preventivas a adoptar como Policía Local ante los delincuentes (CC13)			12,50%	25,00%	62,50%	4,5	0,71
Conocer técnicas básicas de investigación para la prevención de actos delictivos (CC14)			12,50%	37,50%	50,00%	4,4	0,70
Conocer técnicas básicas para la investigación de hechos delictivos y de actuación en el lugar de comisión de un delito (CC15)		6,25%		37,50%	56,25%	4,4	0,79
Adquirir nociones básicas de Criminalística (CC16)	12,50%		25,00%	31,25%	31,25%	3,7	1,26
Conocer los sistemas y mecanismos de identificación de forma adecuada y practica (CC17)		6,25%	6,25%	50,00%	37,50%	4,2	0,81
Conocimientos sobre los fundamentos, métodos y fines de la investigación policial en el lugar del delito (CC18)		12,50%		43,75%	43,75%	4,2	0,95

Conocer el modo de actuar para conservar los indicios y pruebas en el lugar del delito y adoptar las medidas necesarias para evitar su alteración o eliminación (CC19)		6,25%	6,25%	6,25%	81,25%	4,6	0,86
Conocimientos básicos sobre documentoscopia:medidas de seguridad en DNI, Permiso de Conducción(CC20)		6,25%	6,25%	25,00%	62,50%	4,4	0,86
Conocer la responsabilidad penal y sus grados (CC21)		12,50%	12,50%	50,00%	25,00%	3,9	0,93
Conocer las circunstancias eximentes/modificativas de la responsabilidad criminal (CC22)		6,25%	12,50%	50,00%	31,25%	4,1	0,83
Conocer los delitos contra las personas y formas de intervención policial desde el ámbito local (CC23)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
Conocer los delitos contra la libertad sexual y formas de intervención policial desde el ámbito local (CC24)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
Conocer los delitos relacionados con la violencia de género y formas de intervención policial desde el ámbito local (CC25)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Conocer los delitos contra el patrimonio y formas de intervención policial desde el ámbito local (CC26)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Conocer los delitos relacionado con vehículos a motor y formas de intervención policial desde el ámbito local (CC27)				18,75%	81,25%	4,8	0,39
Conocer los delitos relacionado con el terrorismo y formas de intervención policial desde el ámbito local (CC28)		12,50%		56,25%	31,25%	4,1	0,90
Conocer los delitos contra el menor y formas de intervención policial desde el ámbito local (CC29)		6,25%	6,25%	12,50%	75,00%	4,6	0,86
Conocer los delitos cometidos por los funcionarios públicos contra las garantías institucionales y formas de intervención policial desde el ámbito local (CC30)		6,25%	6,25%	31,25%	56,25%	4,4	0,86
Conocer la problemática relacionada con las drogas y la intervención policial desde el ámbito local (CC31)			12,50%	18,75%	68,75%	4,6	0,70
			12,50%	12,50%	75,00%	4,6	0,70
Conocer los delitos relacionados con la extranjería e inmigración ilegal y formas de intervención desde el ámbito local (CC32)		12,50%	6,25%	56,25%	25,00%	3,9	0,90
Adquisición de conocimientos básicos relacionados con la medicina legal (CC33)	6,25%	6,25%	18,75%	56,25%	12,50%	3,6	0,99
Adquisición de conocimientos básicos relacionados con la psiquiatría forense (CC34)	6,25%		31,25%	56,25%	6,25%	3,6	0,86

En esta Macro-competencia, las competencias clasificadas como imprescindibles no superan el 50% y algo más de una cuarta parte son consideradas poco relevantes (Ver Figura 37):

Figura 37: Agrupación de competencias (conceptuales) para la Macrocompetencia VI según la clasificación propuesta:



Se clasifican como competencias imprescindibles:

1. Conocer toda la documentación básica de referencia en materia judicial (actas, informes, denuncias..) (CC8).
2. Conocer los delitos relacionado con vehículos a motor y formas de intervención policial desde el ámbito local (CC27).
3. Adquirir conocimientos para la elaboración de atestados que deben tramitarse a la autoridad Judicial (CC7).
4. Conocer el marco normativo de la Policía Judicial y la función y participación específica de la Policía Local en la materia (CC1).
5. Conocer el procedimiento para efectuar detenciones: límites, derechos, diligencias relacionadas, supuestos especiales...(CC6).
6. Conocer los delitos relacionados con la violencia de género y formas de intervención policial desde el ámbito local (CC25).
7. Conocer los delitos contra el patrimonio y formas de intervención policial desde el ámbito local (CC26).
8. Conocer los delitos contra las personas y formas de intervención policial desde el ámbito local (CC23).
9. Conocer los delitos contra la libertad sexual y formas de intervención policial desde el ámbito local (CC24).
10. Conocer la problemática relacionada con las drogas y la intervención policial desde el ámbito local (CC31).
11. Conocer el Derecho Penal (CC9).

- 12.** Conocer las medidas preventivas a adoptar como Policía Local ante los delincuentes (CC13).
- 13.** Conocer técnicas básicas de investigación para la prevención de actos delictivos (CC14).
- 14.** Conocer el Derecho Procesal (CC10).

El 32,4% restante lo conforman el grupo de competencias que siguen y que se clasifican como competencias importantes:

- 1.** Conocer la legislación penal y procesal aplicable en el desempeño de la Policía Local (CC11).
- 2.** Conocer el modo de actuar para conservar los indicios y pruebas en el lugar del delito y adoptar las medidas necesarias para evitar su alteración o eliminación (CC19).
- 3.** Conocer los delitos contra el menor y formas de intervención policial desde el ámbito local (CC29).
- 4.** Conocer técnicas básicas para la investigación de hechos delictivos y de actuación en el lugar de comisión de un delito (CC15).
- 5.** Conocer los delitos cometidos por los funcionarios públicos contra las garantías institucionales y formas de intervención policial desde el ámbito local (CC30).
- 6.** Conocimientos básicos sobre documentoscopia:medidas de seguridad en DNI, Permiso de Conducción(CC20).
- 7.** Conocer las diversas formas de actuación de los delincuentes (CC12).
- 8.** Conocer los sistemas y mecanismos de identificación de forma adecuada y practica
- 9.** (CC17).
- 10.** Conocimientos sobre los fundamentos, métodos y fines de la investigación policial en el lugar del delito (CC18).
- 11.** Conocer las circunstancias eximentes/modificativas de la responsabilidad criminal (CC22).
- 12.** Conocer los delitos relacionado con el terrorismo y formas de intervención policial desde el ámbito local (CC28).

Por último, las competencias poco relevantes son:

- 1.** Conocer las teorías explicativas de la delincuencia y la victimología (CC4).
- 2.** Conocer los delitos relacionados con la extranjería e inmigración ilegal y formas de intervención desde el ámbito local (CC32).
- 3.** Conocer la responsabilidad penal y sus grados (CC21).

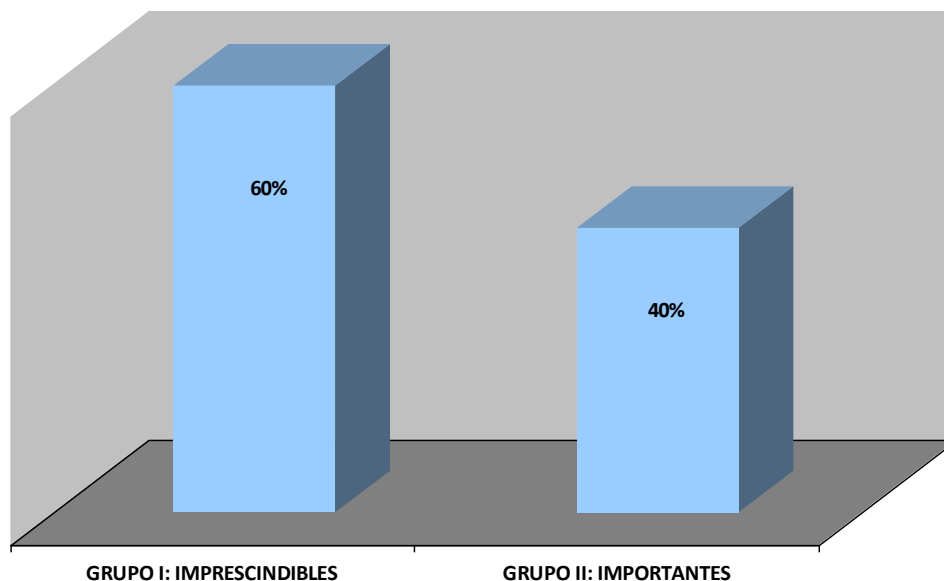
4. Conocer y comprender el fenómeno de la delincuencia y sus repercusiones en la sociedad (CC3).
5. Conocer la situación delictiva actual a nivel estatal, autonómico e internacional (CC2).
6. Adquirir nociones básicas de Criminalística (CC16).
7. Adquisición de conocimientos básicos relacionados con la psiquiatría forense (CC34).
8. Adquisición de conocimientos básicos relacionados con la medicina legal (CC33).

Tabla 34: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia VI (Procedimental):

CONTENIDO PROCEDIMENTAL: SABER HACER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Identificar o detectar infracciones o alteraciones de las normas penales (CP1)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Redactar y tramitar correctamente denuncias y diligencias por delitos y faltas (CP2)			6,25%		93,75%	4,9	0,48
Intervenir en base a la normativa legal ante la comisión de un acto delictivo (CP3)			6,25%	12,50%	81,25%	4,8	0,56
Utilización de los medios y recursos disponibles (humanos y materiales) según principios de seguridad, proporcionalidad, racionalidad y coherencia (CP4)				18,75%	81,25%	4,8	0,39
				12,50%	87,50%	4,9	0,33
Describir por escrito y prestar testimonio verbal que facilite y agilite la posterior actuación del poder judicial ajustándose a un lenguaje técnico policial (CP5)			6,25%	12,50%	81,25%	4,8	0,56
Elaborar y redactar informes, atestados o cualquier otro documento de forma clara y correcta (CP6)				18,75%	81,25%	4,8	0,39
Detectar y prevenir actos delictivos mediante la aplicación de técnicas de recogida de información (CP7)		6,25%	6,25%	43,75%	43,75%	4,3	0,83
Proteger todo tipo de indicios y pruebas para garantizar la aplicación de las leyes penales (CP8)		6,25%	6,25%	25,00%	62,50%	4,4	0,86
		6,25%	6,25%	18,75%	68,75%	4,4	0,86
Realizar seguimientos con el fin de asegurar el cumplimiento de la ley ante conductas antisociales(CP9)		6,25%	6,25%	37,50%	50,00%	4,3	0,85
Recoger información fidedigna para prevenir actos sancionados por las leyes penales (CP10)			18,75%	31,25%	50,00%	4,3	0,77
			18,75%	25,00%	56,25%	4,4	0,77
Vigilar el cumplimiento de la normativa penal (CP11)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Realizar actuaciones de investigación policial sobre delitos y faltas penales a requerimiento de la autoridad judicial (CP12)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
Testificar en procedimientos penales cuando sea requerido (CP13)			6,25%	6,25%	87,50%	4,8	0,53
Tomar comparecencia y efectuar declaraciones (CP14)		6,25%		18,75%	75,00%	4,6	0,78
Derivar a otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad todo aquello externo a las competencias propias de la Policía Local como Policía Judicial (CP15)		6,25%	12,50%	18,75%	62,50%	4,4	0,93

Paradójicamente y, comparando estos resultados con los anteriores (referidos a los contenidos conceptuales de esta Macrocompetencia), no existen competencias consideradas poco relevantes en las competencias de carácter procedimental de la Macrocompetencia VI (Ver figura 38):

Figura 38: Agrupación de competencias (procedimentales) para la Macrocompetencia VI según la clasificación propuesta:



El 60% de competencias importantes lo conforma el siguiente listado:

1. Utilización de los medios y recursos disponibles (humanos y materiales) según principios de seguridad, proporcionalidad, racionalidad y coherencia (CP4).
2. Redactar y tramitar correctamente denuncias y diligencias por delitos y faltas (CP2).
3. Elaborar y redactar informes, atestados o cualquier otro documento de forma clara y correcta (CP6).
4. Testificar en procedimientos penales cuando sea requerido (CP13).
5. Intervenir en base a la normativa legal ante la comisión de un acto delictivo (CP3).
6. Describir por escrito y prestar testimonio verbal que facilite y agilite la posterior actuación del poder judicial ajustándose a un lenguaje técnico policial (CP5).
7. Identificar o detectar infracciones o alteraciones de las normas penales (CP1).
8. Vigilar el cumplimiento de la normativa penal (CP11).
9. Realizar actuaciones de investigación policial sobre delitos y faltas penales a requerimiento de la autoridad judicial (CP12).

El resto de competencias están clasificadas como importantes y se relacionan con:

1. Tomar comparecencia y efectuar declaraciones (CP14).

2. Recoger información fidedigna para prevenir actos sancionados por las leyes penales (CP10).
3. Proteger todo tipo de indicios y pruebas para garantizar la aplicación de las leyes penales (CP8).
4. Derivar a otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad todo aquello externo a las competencias propias de la Policía Local como Policía Judicial (CP15).
5. Detectar y prevenir actos delictivos mediante la aplicación de técnicas de recogida de información (CP7).
6. Realizar seguimientos con el fin de asegurar el cumplimiento de la ley ante conductas antisociales (CP9).

Tabla 35: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia VI (Actitudinal):

CONTENIDO ACTITUDINAL: SABER SER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Reflexión (CA1)				50,00%	50,00%	4,5	0,50
Autoridad por encima de autoritarismo (CA2)			12,50%	31,25%	56,25%	4,4	0,70
Principio de Igualdad y Solidaridad (CA3)			6,25%	50,00%	43,75%	4,4	0,60
Principio de legalidad (CA4)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Claridad (CA5)			6,25%	31,25%	62,50%	4,6	0,61
			6,25%	25,00%	68,75%	4,7	0,58
Saber relacionarse (CA6)			12,50%	50,00%	37,50%	4,3	0,66

El 100% de competencias de contenido actitudinal pertenece al grupo I por lo tanto son imprescindibles para la formación inicial. Entre ellas y por orden creciente de valoración se encuentra el “Principio de legalidad (CA4)”, la “Claridad (CA5)” y la “Reflexión (CA1)”.

MACRO-COMPETENCIA VII: ORIENTACIÓN AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD

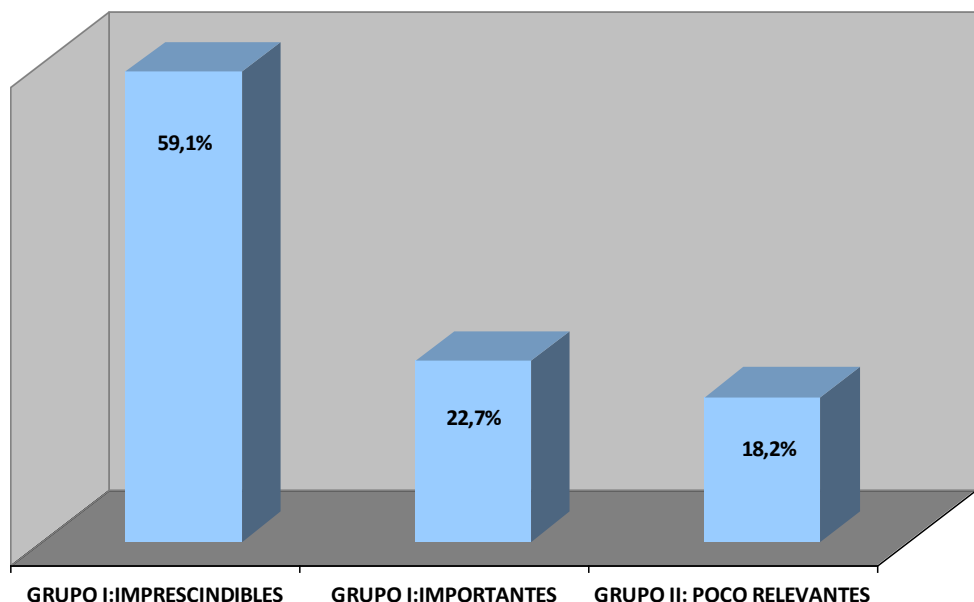
Tabla 36: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia VII (Conceptual):

CONTENIDO CONCEPTUAL: SABER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Conocimiento básico sobre comunidad, su estructura y la participación comunitaria (CC1)				62,50%	37,50%	4,4	0,48
Conocimiento sobre la realidad sociocultural, político y económica de la Comunitat Valenciana y legislación vinculada (CC2)				62,50%	37,50%	4,4	0,48
Conocimiento sobre la estructura que conforma la comunidad (recursos educativos, sanitarios, sociales, juveniles, red de ONG's,...) (CC3)			6,25%	56,25%	37,50%	4,3	0,58
Conocimiento sobre la efectividad en la participación comunitaria para la resolución de conflictos (CC4)		6,25%	12,50%	37,50%	43,75%	4,2	0,88
Conocimiento sobre las técnicas y recursos para aumentar la participación social en materia policial (CC5)		6,25%	18,75%	43,75%	31,25%	4,0	0,87
Conocimiento para facilitar la proximidad policial al ciudadano (CC6)		6,25%		37,50%	56,25%	4,4	0,75
Conocimiento sobre las técnicas de recogida de información básica para la recolección de información fidedigna (CC7)			6,25%	31,25%	62,50%	4,6	0,61
Adquisición de conocimientos básicos para la configuración de planes de prevención de conflictos comunitarios (CC8)			6,25%	50,00%	43,75%	4,4	0,60
Conocimiento sobre técnicas de mediación social para la resolución de conflictos (CC9)			12,50%	37,50%	50,00%	4,4	0,70
Ansiedad, génesis, manifestaciones y acciones preventivas (CC10)		6,25%	12,50%	43,75%	37,50%	4,1	0,86
Técnicas de relajación y autocontrol emocional (CC11)		6,25%	12,50%	31,25%	50,00%	4,2	0,88
Intervención en situación de crisis (CC12)				56,25%	43,75%	4,4	0,50
Génesis y desarrollo de las situaciones de crisis (CC13)			12,50%	56,25%	31,25%	4,2	0,63
Intervención en situaciones particulares de crisis (CC14)			6,25%	43,75%	50,00%	4,4	0,61
Afrontamiento de situaciones de gran impacto y accidentes (tráfico, laboral...) (CC15)			12,50%	31,25%	56,25%	4,4	0,70
Conocimiento sobre la comunicación verbal y no verbal y su importancia en la función policial (CC16)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
Conocimiento sobre la relación con el ciudadano y fases del proceso (CC17)			12,50%	37,50%	50,00%	4,4	0,70
			6,25%	43,75%	50,00%	4,4	0,70
Conocimientos básicos de inglés para		6,25%	37,50%	37,50%	18,75%	3,7	0,85

comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local (CC18)		6,25%	37,50%	31,25%	25,00%	3,8	0,90
Conocimientos básicos de francés para comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local (CC19)	6,25%	12,50%	37,50%	37,50%	6,25%	3,3	0,97
	6,25%	18,75%	31,25%	37,50%	6,25%	3,2	0,90
Conocimientos básicos de árabe para comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local (CC20)	18,75%	12,50%	31,25%	31,25%	6,25%	2,9	1,20
	18,75%	18,75%	25,00%	31,25%	6,25%	2,9	1,20
Conocimientos básicos de chino para comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local (CC21)	18,75%	12,50%	18,75%	43,75%	6,25%	3,1	1,25
	18,75%	18,75%	12,50%	43,75%	6,25%	3,0	1,20
Conocimientos básico de valenciano para comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local (CC22)		6,25%	12,50%	50,00%	31,25%	4,1	0,83

A la vista de los resultados obtenidos y plasmados en la tabla anterior, un 82% de competencias se agruparían como imprescindibles e importantes para su inclusión en el plan de formación inicial dirigido a aspirantes a Policías Local (Ver figura 39):

Figura 39: Agrupación de competencias (conceptuales) para la Macrocompetencia VII según la clasificación propuesta:



En el grupo I se encuentran las competencias referidas a:

1. Conocimiento sobre la comunicación verbal y no verbal y su importancia en la función policial (CC16).

2. Conocimiento sobre las técnicas de recogida de información básica para la recolección de información fidedigna (CC7).
3. Conocimiento sobre la realidad sociocultural, política y económica de la Comunitat Valenciana y legislación vinculada (CC2).
4. Conocimiento básico sobre comunidad, su estructura y la participación comunitaria (CC1).
5. Intervención en situación de crisis (CC12).
6. Adquisición de conocimientos básicos para la configuración de planes de prevención de conflictos comunitarios (CC8).
7. Intervención en situaciones particulares de crisis (CC14).
8. Génesis y desarrollo de las situaciones de crisis (CC13).
9. Conocimiento sobre técnicas de mediación social para la resolución de conflictos (CC9).
10. Conocimiento sobre la relación con el ciudadano y fases del proceso (CC17).
11. Afrontamiento de situaciones de gran impacto y accidentes (tráfico, laboral...) (CC15).
12. Conocimiento para facilitar la proximidad policial al ciudadano (CC6).
13. Conocimiento sobre la estructura que conforma la comunidad (recursos educativos, sanitarios, sociales, juveniles, red de ONG's,...) (CC3).

El 23% de competencias clasificadas como importantes lo conforman las competencias que siguen:

1. Conocimiento sobre la efectividad en la participación comunitaria para la resolución de conflictos (CC4).
2. Técnicas de relajación y autocontrol emocional (CC11).
3. Conocimientos básicos de valenciano para comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local (CC22).
4. Ansiedad, génesis, manifestaciones y acciones preventivas (CC10).
5. Conocimiento sobre las técnicas y recursos para aumentar la participación social en materia policial (CC5).

Las competencias restantes se clasifican en el Grupo III, por lo que son poco relevantes para su inclusión en la formación inicial de la Policía Local. Estas competencias guardan relación con:

1. Conocimientos básicos de inglés para comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local (CC18).

2. Conocimientos básicos de francés para comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local (CC19).
3. Conocimientos básicos de chino para comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local (CC21).
4. Conocimientos básicos de árabe para comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local (CC20).

Tabla 37: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia VII (Procedimental):

CONTENIDO PROCEDIMENTAL: SABER HACER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Intervenir en la mediación y resolución de conflictos cuando sean requerido o no con el fin de mitigar consecuencias (CP1)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Obtener información, contener un conflicto y derivar a recursos especializados en la problemática detectada(CP2)				43,75%	56,25%	4,6	0,50
				37,50%	62,50%	4,6	0,48
Recolectar información y plantear planes/actividades para potenciar la convivencia pacífica y el fortalecimiento de las políticas de seguridad (CP3)				62,50%	37,50%	4,4	0,48
				25,00%	75,00%	4,4	0,48
Generar procesos que permitan el conocimiento y aceptación de la policía local entre la comunidad como un agente colaborador y preventivo (CP4)			12,50%	25,00%	62,50%	4,5	0,71
Establecer y mantener relaciones óptimas con los diferentes agentes sociales, educativos, políticos, sanitarios....(CP5)			6,25%	43,75%	50,00%	4,4	0,61
Proponer y desarrollar proyectos de investigación policial-social desde el conocimiento previo de la realidad de la comunidad a la que se dirigen (CP6)			25,00%	43,75%	31,25%	4,1	0,75
Aplicar técnicas de recogida de datos (encuestas, entrevistas, observación...) (CP7)			25,00%	43,75%	31,25%	4,1	0,75
Elaborar y redactar informes o proyectos de investigación en base a unos objetivos reales, coherentes y ajustados a las necesidades detectadas (CP8)			6,25%	50,00%	43,75%	4,4	0,60
Aplicar técnicas de negociación y conciliación (CP9)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Manejar adecuadamente el lenguaje corporativo(CP10)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
Desarrollar y mejorar las habilidades de comunicación interpersonal con la ciudadanía y con los compañeros propios del Cuerpo de Policía Local (CP11)			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58

El 100% de competencias de carácter procedimental en esta Macro categoría forman parte del grupo I, por lo tanto son imprescindibles. Entre ellas destacan se encuentra: “Aplicar técnicas de negociación y conciliación (CP9)”, “Desarrollar y mejorar las habilidades de comunicación interpersonal con la ciudadanía y con los compañeros propios del Cuerpo de Policía Local (CP11)”, “Intervenir en la mediación y resolución de conflictos cuando sean requerido o no con el fin de mitigar consecuencias (CP1)”, “Obtener información, contener un conflicto y derivar a recursos especializados en la problemática detectada(CP2)”, “Manejar adecuadamente el lenguaje corpo-gestual(CP10)”.

Tabla 38: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia VII (Actitudinal):

CONTENIDO ACTITUDINAL: SABER SER							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
Responsabilidad (CA1)				18,75%	81,25%	4,8	0,39
Compromiso (CA2)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
Tolerancia (CA3)			6,25%	43,75%	50,00%	4,4	0,61
Respeto (CA4)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Empatía (CA5)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
Sensibilidad social (CA6)			6,25%	50,00%	43,75%	4,4	0,60
Trabajo en equipo (CA7)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
Vocación de servicio (CA8)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
Sociabilidad (CA9)			6,25%	31,25%	62,50%	4,6	0,61
Cortesía (CA10)				62,50%	37,50%	4,4	0,48
Asertividad (CA11)				56,25%	43,75%	4,4	0,50
Comunicación (CA12)				43,75%	56,25%	4,6	0,50
Convicción (CA13)				50,00%	50,00%	4,5	0,50
Buen humor(CA14)			25,00%	50,00%	25,00%	4,0	0,71
Motivación (CA15)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Innovación (CA16)			6,25%	68,75%	25,00%	4,2	0,53
Actualización continua (CA17)				31,25%	68,75%	4,7	0,46

De igual modo que en la competencia anterior, el 100% de las competencias con contenido actitudinal quedan clasificadas en el grupo de competencias imprescindibles siendo las más valoradas la “Responsabilidad (CA1)”, el “Respeto (CA4)”, la “Motivación (CA15)”, la “Vocación de servicio (CA8)”, el “Compromiso (CA2)”, la “Empatía (CA5)2, y la “Actualización continua (CA17)”.

MACRO-COMPETENCIA VIII: TRANSVERSAL-GENÉRICA (PROYECTO TUNNING)

Tabla 39: Presentación de Resultados derivados de la Macrocompetencia VIII (Instrumentales, Interpersonales, Sistémicas):

TRANSVERSAL-GENÉRICA (PROYECTO TUNNING)							
	Alternativas de Respuesta					MEDIA	DS
	1(TD)	2(ED)	3(IN)	4(DA)	5(TA)		
COMPETENCIAS INSTRUMENTALES							
Capacidad de análisis y síntesis (C1)			6,25%	37,50%	56,25%	4,5	0,61
Capacidad de organizar y planificar (C2)		6,25%	12,50%	18,75%	62,50%	4,4	0,93
Conocimientos generales básicos (C3)		6,25%	6,25%	25,00%	62,50%	4,4	0,86
Conocimientos básicos de la profesión (C4)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Comunicación oral y escrita en la propia lengua (C5)			6,25%	31,25%	62,50%	4,6	0,61
			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
Conocimiento de una segunda lengua (C6)	6,25%		18,75%	50,00%	25,00%	3,9	0,99
Habilidades básicas de manejo del ordenador (C7)				62,50%	37,50%	4,4	0,48
				56,25%	43,75%	4,4	0,48
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) (C8)			12,50%	43,75%	43,75%	4,3	0,68
			12,50%	37,50%	50,00%	4,4	0,68
Resolución de problemas (C9)				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Toma de decisiones (C10)			6,25%	37,50%	56,25%	4,5	0,61
COMPETENCIAS INTERPERSONALES							
Capacidad crítica y autocrítica (C11)			12,50%	25,00%	62,50%	4,5	0,71
			12,50%	18,75%	68,75%	4,6	0,70
Trabajo en equipo (C12)			6,25%	25,00%	68,75%	4,6	0,60
			6,25%	18,75%	75,00%	4,7	0,58
Habilidades interpersonales (C13)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
				25,00%	75,00%	4,8	0,43
Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar (C14)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas(C15)				50,00%	50,00%	4,5	0,50
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad (C16)			6,25%	43,75%	50,00%	4,4	0,61
Habilidad de trabajar en un contexto internacional (C17)			12,50%	62,50%	25,00%	4,1	0,60
Compromiso ético(C18)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
COMPETENCIAS SISTÉMICAS							
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (C19)			12,50%	37,50%	50,00%	4,4	0,70
			12,50%	31,25%	56,25%	4,4	0,70

Habilidades de investigación (C20)			18,75%	43,75%	37,50%	4,2	0,73
Capacidad de aprender (C21)			12,50%	31,25%	56,25%	4,4	0,70
Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones (C22)			6,67%	26,66%	66,67%	4,3	0,61
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) (C23)			18,75%	31,25%	50,00%	4,3	0,77
Liderazgo (C24)			25,00%	37,50%	37,50%	4,1	0,78
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países(C25)			25,00%	68,75%	6,25%	3,8	0,78
Habilidad para trabajar de forma autónoma (C26)		6,25%	18,75%	43,75%	31,25%	4,0	0,87
Diseño y gestión de proyectos (C27)		12,50%	18,75%	56,25%	12,50%	3,7	0,85
Iniciativa y espíritu emprendedor (C28)		6,25%	6,25%	31,25%	56,25%	4,4	0,86
Preocupación por la calidad (C29)				31,25%	68,75%	4,7	0,46
Motivación de logro (C30)			6,25%	37,50%	56,25%	4,5	0,61
			6,25%	31,25%	62,50%	4,6	0,61

El 70% de las competencias transversales las cuales son comunes a cualquier profesión, según el proyecto Tunning, son consideradas imprescindibles por lo tanto deben ser trasladables a la formación inicial de la Policía Local. Del 30% restantes, un 20% son consideradas importantes y un 10% poco relevantes.

Entre las competencias transversales consideradas como imprescindibles se encuentra un 38,1% de interpersonales, 33,4% de instrumentales, y un 28,5% sistémicas⁹⁴:

1. Habilidades interpersonales (C13).
2. Conocimientos básicos de la profesión (C4).
3. Resolución de problemas (C9).
4. Preocupación por la calidad (C29).
5. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar (C14).
6. Compromiso ético (C18).
7. Trabajo en equipo (C12).
8. Comunicación oral y escrita en la propia lengua (C5).
9. Motivación de logro (C30).
10. Capacidad crítica y autocrítica (C11).

⁹⁴ Recuérdese que, conforme al proyecto Tunning, las competencias interpersonales van referidas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica y tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación. Las competencias instrumentales cumplen una función instrumental combinando las habilidades cognoscitivas, las capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y lingüísticas. Por último y, previa adquisición de las competencias instrumentales e interpersonales, se encuentran las competencias sistémicas como destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como la totalidad.

11. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas (C15).
12. Toma de decisiones (C10).
13. Capacidad de análisis y síntesis (C1).
14. Habilidades básicas de manejo del ordenador (C7).
15. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad (C16).
16. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) (C8).
17. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (C19).
18. Capacidad de aprender (C21).
19. Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones (C22).
20. Habilidades de investigación (C20).
21. Habilidad de trabajar en un contexto internacional (C17).

Respecto a las competencias consideradas como importantes, un 33,4% son instrumentales, y un 66,6% sistémicas:

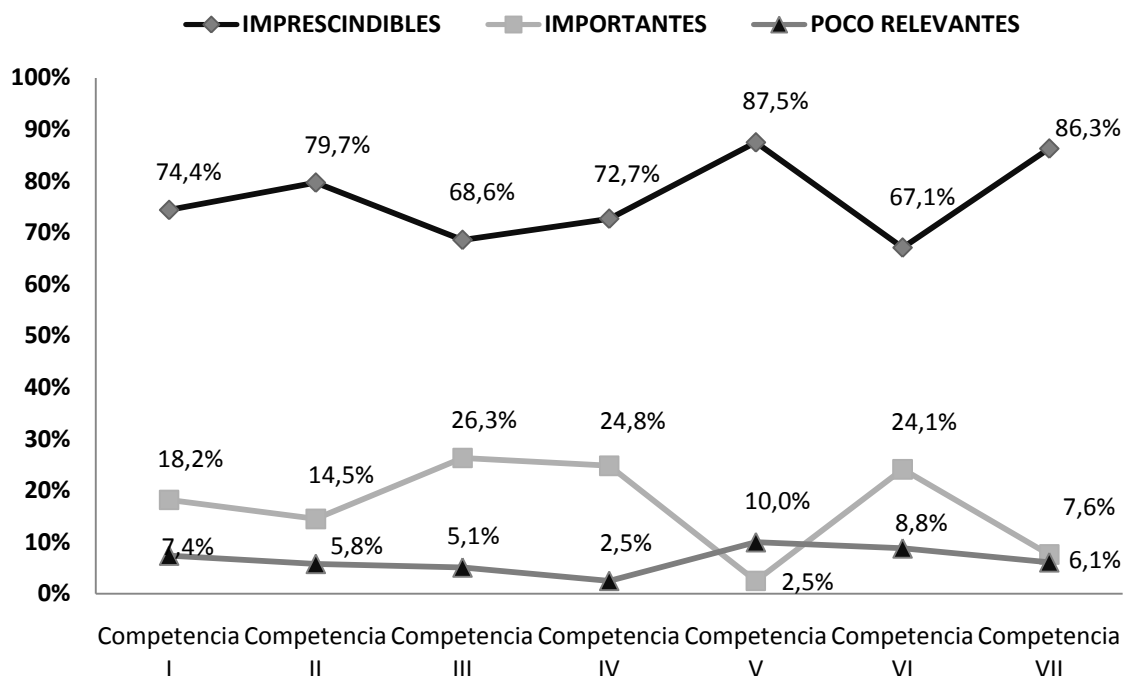
1. Iniciativa y espíritu emprendedor (C28).
2. Conocimientos generales básicos (C3).
3. Capacidad de organizar y planificar (C2).
4. Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) (C23).
5. Liderazgo (C24).
6. Habilidad para trabajar de forma autónoma (C26).

Por último, se consideran 3 competencias poco relevantes siendo en su mayoría sistémicas (66,7%): “Conocimiento de una segunda lengua (C6)”, “Conocimiento de culturas y costumbres de otros países (C25)” y “Diseño y gestión de proyectos (C27)”.

A partir de los datos observados en cada una de las Macro-competencias analizadas se puede inferir que de mayor a menor valoración se sitúa la **Macrocompetencia V** (Policía Administrativa: prevención, intervención, inspección y sanción) **Macrocompetencia VII** (Orientación al servicio de la Comunidad), **Macrocompetencia II** (Auxilio y Apoyo a colectivos desfavorecidos) , **Macrocompetencia I** (Seguridad Vial, Tráfico, Circulación e Investigación), **Macrocompetencia IV** (Prevención e Intervención para la protección de la seguridad ciudadana), **Macrocompetencia III** (Generador y promotor de seguridad por y para la

ciudadanía) **Macrocompetencia VI** (Policía Judicial: Colaborador-Investigador Policial) (Ver figura 40)⁹⁵

Figura 40: Valoración global de cada Macrocompetencias según la clasificación propuesta:



Del total de competencias presentadas en cada Macrocompetencia, no existe ninguna competencia con una media =5 (valoración máxima en la escala likert) o con una desviación estándar =0 (consenso absoluto entre expertos).

La competencia más valorada ha sido la competencia número 9 de carácter procedimental perteneciente a la Macrocompetencia III (m= 4.9 y DS= 0.24):

“Cuidado del aspecto físico e imagen corporativa del servicio policial: uso del uniforme y de toda acreditación de los Cuerpos de Policía Local, saludo al ciudadano, correcto trato a mandos/superiores(CP9)”.

⁹⁵ No se incluyen los resultados referidos a la Macrocompetencia VIII pues ésta forma parte de las denominadas transversales o genéricas, comunes a cualquier profesión. El interés en este estudio ha sido captar la valoración de las mismas en el ámbito policial a fin de corroborar la importancia de las mismas mantenida en el proyecto Tunning.

Las competencias I a la VII son específicas en la profesión policial que, si bien pueden estar incluidas en otras profesiones, son propias de esta profesión y determinan qué debe saber, saber hacer y cómo debe ser un Policía Local de la Comunitat Valenciana para garantizar un adecuado ejercicio en su función.

A ésta le siguen nueve competencias con una media similar (4.9) y un nivel de consenso considerado suficiente de acuerdo a la clasificación propuesta (DS=0.33). Estas competencias se encuentran en la Macrocompetencia I -II-III-IV-V y VI:

- Macro-competencia I: CP5 “Redactar todo tipo de documentos (informes de atestados, boletín de denuncia...) recabando los datos necesarios y relevantes en base a los aspectos legales y formales” y CA4 “Capacidad de análisis de la situación”.
- Macro-competencia II: CP7 “Redactar adecuadamente informes que describan los aspectos relevantes en la comisión de delitos con resultados de víctimas”
- Macro-competencia III: CP10 “Atender y asesorar al ciudadano en sus demandas en base al ejercicio de los derechos ciudadanos manteniendo una conducta profesional eficaz y facilitadora” y la CA5 “Respeto”.
- Macro-competencia IV: CA6 “Seguridad”
- Macro-competencia V: CP3 “Redactar y tramitar correctamente (de forma clara, ajustada a los hechos...) denuncias y expedientes de carácter administrativo”
- Macro-competencia VI: CC8 “Conocer toda la documentación básica de referencia en materia judicial (actas, informes, denuncias..)” y CP4 “Utilización de los medios y recursos disponibles (humanos y materiales) según principios de seguridad, proporcionalidad, racionalidad y coherencia”

Las competencias con niveles de valoración más bajos y con un consenso insuficientes entre expertos, se encuentran en la Macro-competencia I, VI y VII

- Macro-competencia I: CP 17 “Reparar averías sencillas sufridas por el vehículo policial durante el servicio” (m=3.1; DS=1.20)
- Macro-competencia VI: CC16 “Adquirir nociones básicas de Criminalística” (m=3.7; DS=1.26)
- Macro-Competencia VII: CC20 “Conocimientos básicos de árabe para comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local”

4.3.2. Según la distribución de frecuencias (B).

En este apartado cabe recordar que la utilización del método Delphi no se ha realizado en busca de un consenso absoluto entre expertos sino, más bien, como medio para hacer aparecer las distintas opiniones y posturas a fin de definir un mapa real de la situación. Es decir, el consenso es deseable pero no es el objetivo.

En este sentido, el III Cuestionario ha ido acompañado de los resultados propios de cada experto en la etapa precedente a fin de facilitarle la comparación de su respuesta respecto a la grupal sin el propósito de un cambio de opinión por presión grupal⁹⁶.

⁹⁶ Diversos aspectos psicológicos que influyen en el desarrollo de la parte central del proceso han sido estudiados experimentalmente. La facilitación de una medida de tendencia central puede actuar como un ancla psicológica

Por esta razón, el equipo investigador ha seguido el criterio recomendable basado en la estabilidad de las respuestas que, según Tójar (2002), se entiende como el principal criterio de finalización del método Delphi e implica la no variación significativa de las opiniones de los expertos en rondas sucesivas, independientemente del grado de convergencia alcanzado. (Tójar,2006).

La distribución de frecuencias obtenidas ha marcado este criterio de estabilidad no existiendo una variación significativa en las respuestas dadas por el grupo de expertos entre el II y III cuestionario tal y como se ha podido observar en las tablas 18 a 39.

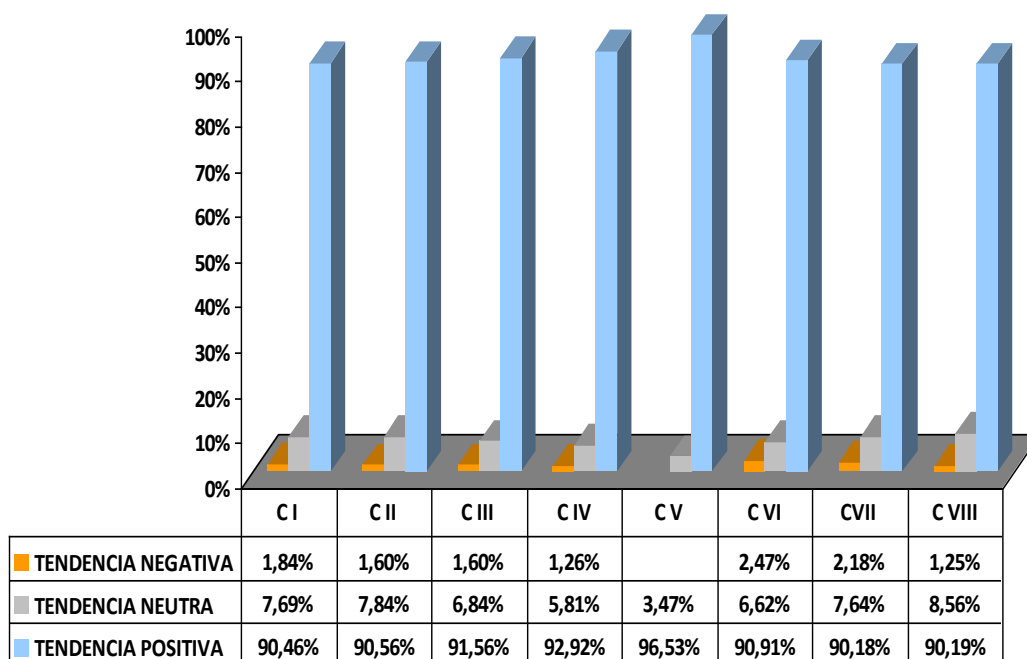
Por esta razón y dado el bajo volumen de ítems modificados, se van a presentar los resultados respecto a la distribución de frecuencias obtenidas en el último cuestionario a fin de conocer la tendencia de opinión de los expertos (positiva-neutra o negativa) respecto a la necesidad de cada Macrocompetencia presentada en la formación inicial de los Cuerpos de Policía Local.

En este sentido, los valores 4 (De Acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo) de la Escala Likert van a marcar una tendencia positiva, el valor 3 (Indiferente) una tendencia neutra y, el valor 1 (Poco De acuerdo) y 2 (Nada de acuerdo) serán indicativos de una tendencia negativa, por consiguiente, esa competencia no será considerada necesaria para su inclusión en el plan de formación inicial.

A continuación se muestran una figura comparativa que reúnen la tendencia de opinión respecto a la necesidad de cada una de las macro-competencias presentadas.

externa que tiene a atraer a las posiciones disidentes. Mantener posturas diferentes conlleva argumentarlas y prolongar el método por lo que lo más cómodo y rápido es modificar la posición inicial y unirse a la mayoría (Tójar, 2002).

Figura 41: Distribución de frecuencias totales respecto a la tendencia de opinión de los expertos en relación a la importancia relativa a cada Macrocompetencia presentada:



A la vista de los resultados obtenidos en la figura x, buena parte de los expertos ha valorado positivamente (valores 4 o 5 de la escala Likert) cada uno de las Macro-competencias por lo que existe una opinión favorable respecto a la consideración de éstas en la formación inicial de todo aspirante a Policía Local en la Comunitat Valenciana. Entre las VIII Macro-competencias presentadas, destaca la referida a “Policía Administrativa: Prevención, Intervención, Inspección y Sanción (Macro-competencia V), la cual ha obtenido valoraciones iguales o superiores al valor 3 (Indiferente).

El resto de competencias han sido valoradas en todo los niveles (1,2,3,4 y 5) siendo la Macro-competencia VI “Policía Judicial: Colaborador-Investigador Policial” , la que ha recibido un mayor porcentaje de valoraciones inferiores a 3 (Nada de acuerdo-Totalmente en Desacuerdo) observándose una mayor dispersión en las respuestas facilitadas por el grupo de expertos con respecto al resto de competencias.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PERSPECTIVA DE FUTURO

5.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

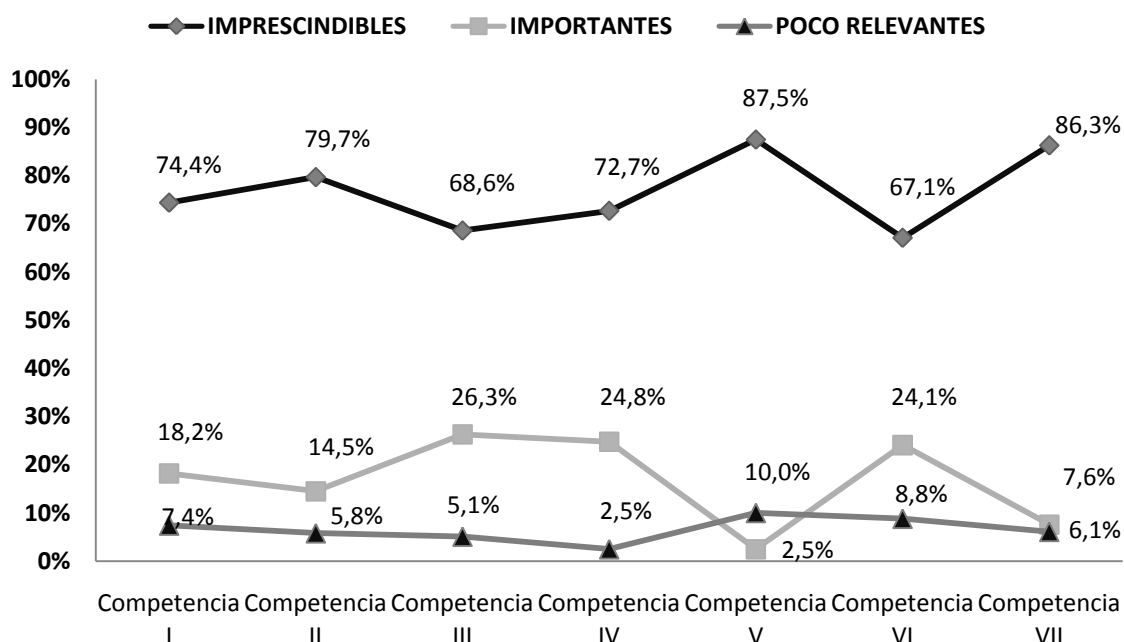
En líneas generales y, a la vista de los resultados obtenidos, las competencias presentadas han sido valoradas de forma positiva lo que avala la necesidad de su inclusión en el plan de formación inicial para aspirantes de Policía Local de la Comunitat Valenciana.

De la valoración conjunta de cada Macrocompetencia, la Macrocompetencia **V** (Policía Administrativa: prevención, intervención, inspección y sanción) ha sido la que ha obtenido mejores puntuaciones y cerca de un 88% de las competencias de carácter conceptual, procedimental y actitudinal son consideradas imprescindibles para ser desarrolladas durante la formación inicial de los aspirantes a Policía Local (Ver figura 42)⁹⁷:

⁹⁷ No se incluyen los resultados referidos a la Macrocompetencia VIII pues ésta forma parte de las denominadas transversales o genéricas, comunes a cualquier profesión. El interés en este estudio ha sido captar la valoración de las mismas en el ámbito policial a fin de corroborar la importancia de las mismas mantenida en el proyecto Tunning.

Las competencias I a la VII son específicas en la profesión policial que, si bien pueden estar incluidas en otras profesiones, son propias de esta profesión y determinan qué debe saber, saber hacer y cómo debe ser un Policía Local de la Comunitat Valenciana para garantizar un adecuado ejercicio en su función.

Figura 42: Valoración global de cada Macrocompetencia según la clasificación propuesta:



Esta Macrocompetencia guarda estrecha relación con una de las funciones específicas de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana según legislación vigente⁹⁸.

De este modo, se deduce su importancia para ser incluida en la formación inicial como garantía de un desempeño profesional de calidad en la función encomendada, sobre la que trabajan, cerca del 19% de efectivos de Policía Local según datos extraídos de la Memoria de Actividades de Policía Local 2010 de la Consellería de Gobernación.

A ésta, le siguen la Macrocompetencia VII (Orientación al servicio de la Comunidad) con un 86.3% de competencias consideradas imprescindibles, la Macrocompetencia II (Auxilio y Apoyo a colectivos desfavorecidos) con un porcentaje situado en torno al 80%, la Macrocompetencia I (Seguridad Vial, Tráfico, Circulación e Investigación) y IV (Prevención e Intervención para la protección de la seguridad ciudadana) con un 74.4% y 72.7%, respectivamente.

Destacar que, si bien estas competencias deben ser desarrolladas por todo Policía Local de la Comunitat Valenciana en el ejercicio de las funciones encomendadas por Ley, éstas también han sido demandadas por buena parte de los entrevistados consultados del ámbito académico-policial y de la ciudadanía (Ver apartado 4.2).

Recuérdese que, los sujetos entrevistados, han aludido a un cambio genérico en la misión de los Cuerpos de Policía Local en los últimos años determinado por la evolución de la propia sociedad.

⁹⁸ Según Ley 6/1999, de 19 de Abril, los Cuerpos de Policía Local deberán, entre otras funciones, actuar de Policía Administrativa, en lo relativo a Ordenanzas, Bandos y demás disposiciones municipales dentro del ámbito de su competencia.

Así, han subrayado una reorientación específica en la misión de los agentes de Policía Local dirigida a la prevención, educación, mediación, resolución de conflictos y aumento de la proximidad y apoyo al ciudadano.

De aquí que, el desarrollo de Macro-competencias como la VII, II y IV cubren importancia y los expertos las hayan considerado para su inclusión en la formación inicial de los aspirantes a Policía Local debido a la relevancia en el quehacer diario actual.

Por lo que se refiere a la competencia I, no resulta extraño que cerca del 75% de competencias presentadas resulten imprescindibles para ser incluidas en la formación inicial pues, según la Ley 6/1999, de 19 de abril, es tarea exclusiva de la Policía Local, ordenar, señalizar y dirigir el tráfico en el casco urbano, de acuerdo con lo establecido en las normas de circulación.

Como se observa en la figura anterior, los valores más bajos se sitúan en la Macrocompetencia III (Generador y promotor de seguridad por y para la ciudadanía) y la Macrocompetencia VI (Policía Judicial: Colaborador-Investigador Policial). No obstante, estas Macrocompetencias tienen una valoración alta con un porcentaje de competencias consideradas imprescindibles para su inclusión en la formación inicial en torno al 69% y 67%, respectivamente.

Por otro lado y, a la vista de los resultados obtenidos, no ha existido consenso absoluto en ninguna de las 364 competencias presentadas coincidiendo con la finalidad del equipo investigador: primar sobre la calidad y transparencia de la información obtenida más que la búsqueda del consenso absoluto. Asimismo, no ha habido un cambio significativo respecto a las valoraciones entre el II y III cuestionario siendo la Macrocompetencia I, VII, III y IV las que han recibido mayor número de modificaciones en las respuestas entre los cuestionarios enviados.

La competencia que ha recibido la puntuación más alta ha sido la número 9, de carácter procedimental, descrita en la Macrocompetencia III (Generador y Promotor de Seguridad por y para la ciudadanía) con una valoración media de 4.9 según Escala Likert y una Desviación Estándar de 0.24:

“Cuidado del aspecto físico e imagen corporativa del servicio policial: uso del uniforme y de toda acreditación de los Cuerpos de Policía Local, saludo al ciudadano, correcto trato a mandos/superiores (CP9)”.

A ésta le siguen nueve competencias con una media similar (4.9) y un nivel de consenso considerado suficiente de acuerdo a la clasificación propuesta (DS=0.33). Estas competencias se encuentran en la Macrocompetencia I, II, III, IV, V y VI:

- Macro-competencia I: CP5 “Redactar todo tipo de documentos (informes de atestados, boletín de denuncia...) recabando los datos necesarios y relevantes en base a los aspectos legales y formales” y CA4 “Capacidad de análisis de la situación”.
- Macro-competencia II: CP7 “Redactar adecuadamente informes que describan los aspectos relevantes en la comisión de delitos con resultados de víctimas”.
- Macro-competencia III: CP10 “Atender y asesorar al ciudadano en sus demandas en base al ejercicio de los derechos ciudadanos manteniendo una conducta profesional eficaz y facilitadora” y la CA5 “Respeto”.
- Macro-competencia IV: CA6 “Seguridad”.

- Macro-competencia V: CP3 “Redactar y tramitar correctamente (de forma clara, ajustada a los hechos...) denuncias y expedientes de carácter administrativo”.
- Macro-competencia VI: CC8 “Conocer toda la documentación básica de referencia en materia judicial (actas, informes, denuncias...)” y CP4 “Utilización de los medios y recursos disponibles (humanos y materiales) según principios de seguridad, proporcionalidad, racionalidad y coherencia”.

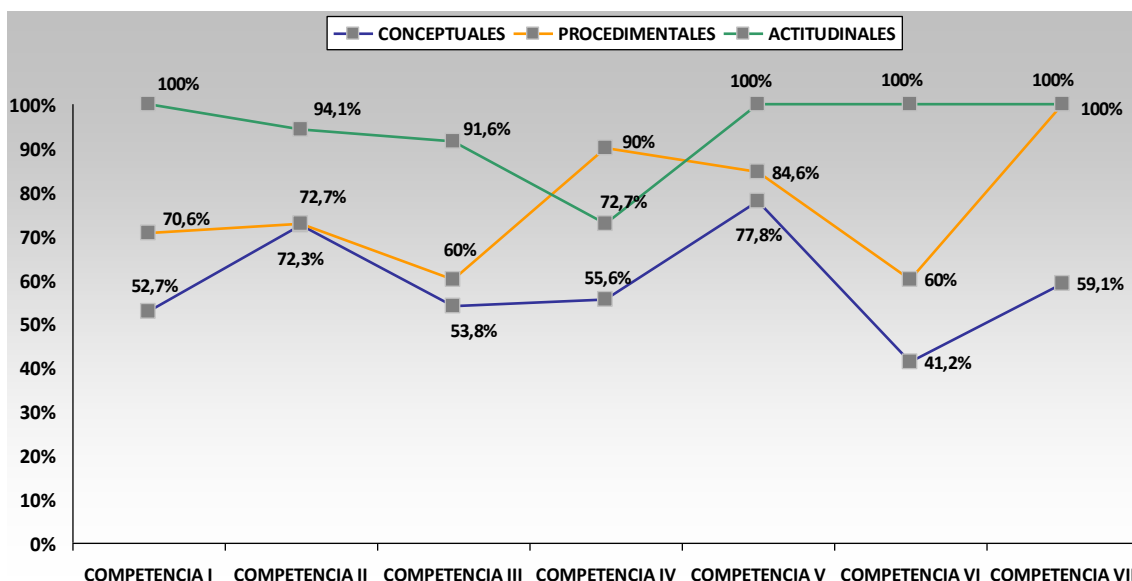
Estas competencias de carácter conceptual, procedimental y actitudinal han sido demandadas por los sujetos entrevistados. Recuérdesse que, entre el conjunto de resultados reseñados en el apartado 4.2, se ha insistido en aspectos tales como mejora en las relación policía con el ciudadano y viceversa, la imagen corporativa, el respeto y la empatía, la vocación y actuación ética, enseñar a los agentes a actuar y “saber hacer” destacando una actuación orientación a la práctica, especialmente, en determinados aspectos como la instrucción de diligencias, redacción de denuncias y expedientes, casos judiciales, etc.

Por lo que respecta a las competencias con niveles de valoración más bajos, éstas se encuentran en la Macro-competencia I, VI y VII:

- Macro-competencia I: CP 17 “Reparar averías sencillas sufridas por el vehículo policial durante el servicio” (m=3.1; DS=1.20).
- Macro-competencia VI: CC16 “Adquirir nociones básicas de Criminalística” (m=3.7; DS=1.26).
- Macro-Competencia VII: CC20 “Conocimientos básicos de árabe para comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local”.

Si bien un volumen importante de competencias se clasifica como imprescindibles e importantes, destacan las competencias de carácter actitudinal y procedimental sobre las de carácter conceptual (Ver figura 43) algo que, a la vista de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas, parece que debe ser tenido en cuenta en la formación inicial de los aspirantes a los Cuerpos de Policía Local.

Figura 43: Porcentaje de competencias de carácter conceptual, procedimental y actitudinal consideradas como imprescindibles para cada una de las Macro-competencias propuestas:



Así, los sujetos entrevistados han aludido a una necesaria combinación entre teoría y práctica siguiendo una metodología activa y participativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, junto a una formación actitudinal a fin de ofrecer un servicio profesional de cara al ciudadano y al propio equipo de trabajo.

En base a esta información se prevé una reformulación del plan de formación inicial dirigido a aspirantes a Policía Local donde se incluyan las competencias consideradas imprescindibles considerando un marcado carácter actitudinal (saber ser) y procedimental (saber hacer) como premisa formativa futura, sin perder de vista, la necesidad de incorporar las competencias centradas en el “saber” identificadas en el estudio y consideradas como imprescindibles.

En este punto cabe destacar la Macrocompetencia IV por ser la que obtiene un nivel más bajo de valoración con respecto a las competencias de carácter actitudinal. Probablemente, el hecho de estar dirigida a la capacidad del Agente de Policía Local para intervenir a fin de prevenir, proteger y restablecer la seguridad ciudadana ha llevado a relacionar esta Macrocompetencia con situaciones hostiles y de riesgo y, por ende, de reacción donde prima más el “saber hacer” que el “saber ser” lo cual, resulta incoherente con los resultados obtenidos en el resto de Macro-competencias vistas.

Por último y, en relación a la Macrocompetencia VIII de carácter transversal o genérica definida por el proyecto Tunning, destaca la consideración de las competencias interpersonales e instrumentales por encima de las sistémicas. Es decir, reciben puntuaciones más elevadas aquellas competencias ligadas con el “saber ser” y “saber hacer” extraída anteriormente con respecto a las Macrocompetencia I a VII.

5.2 CONCLUSIONES

El compromiso de cualquier academia policial es formar a policías competentes en el sentido personal y amplio de formar agentes capaces de resolver problemas que plantea hoy en día la sociedad en sus múltiples facetas de información, relación y compromiso a la seguridad ciudadana y protección de las libertades y derechos. El enfoque por competencias, puede resultar positivo en cualquier institución formativa policial pues permite, bajo la orientación de un profesional con experiencia, conocer no sólo los contenidos sino los procedimientos, habilidades y lógicas de resolución ante situaciones de incertidumbre, concibiendo estas acciones como elementos condicionantes en el diseño del plan formativo.

Así pues, en líneas generales y, tomando como base la información alcanzada, se pueden establecer las siguientes conclusiones que, conforman el punto de partida para posibles propuestas formativas en el ámbito de la Policía Local de la Comunitat Valenciana:

- Las competencias más valoradas coinciden con demandas detectadas en la Fase I Exploratoria. Éstas guardan relación con propuestas de mejora en la formación inicial de los aspirantes a Policía Local a fin de mejorar el desempeño profesional futuro, ajustándose a una sociedad compleja y, en permanente cambio, lo que da lugar a una variedad y heterogeneidad de situaciones y funciones sobre las que el Policía Local debe dar una respuesta eficaz. Por lo tanto, es preciso enfatizar en las instituciones responsables de la formación policial un enfoque por competencias al convertirse en herramientas indispensables ante una sociedad compleja.

- Prevalecen las competencias de carácter procedimental y actitudinal sobre las de carácter conceptual lo cual no debe entenderse como un aprendizaje de competencias de forma fragmentada o sesgada. En base a los resultados obtenidos y la revisión bibliográfica realizada previa, la formación debe ser integradora posibilitando la combinación de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser) dando un sentido al aprendizaje y al logro que se pretende alcanzar. Es decir, la convergencia de estas tres dimensiones debe dar lugar a un aprendizaje significativo a partir del cual el agente de Policía Local sea lo que Marín (2002) define como “sujeto que idóneamente resuelve algo preciso”.
- Parece evidente cierta preocupación por responder mejor a las demandas sociales actuales y a los requerimientos de los Cuerpos de Policía Local lo cual redundará en una revisión de los contenidos actuales del plan formativo, en un replanteamiento del diseño curricular y en una revisión constante de las necesidades existentes en esta materia.

Llegados a este punto y, considerando el objetivo de este estudio, las técnicas de recogida de información utilizadas junto a la revisión bibliográfica, han sido de gran utilidad y han permitido alcanzar los resultados esperados al identificar las competencias para ser incluidas en la formación inicial de todo aspirante a Policía Local en la Comunitat Valenciana estableciendo las bases para una formación continua y un aprendizaje permanente.

La identificación de competencias en la presente tesis doctoral ha supuesto un eje vertebrador para la formación y aprendizaje permanente de la Policía Local y que, indudablemente, cuenta con la práctica y experiencia profesional algo que, como se ha comentado en reiteradas ocasiones, guarda relación con el concepto de “profesional reflexivo” propuesto por Shön.

Los cambios principales parten de un replanteamiento del diseño curricular que dé lugar a un plan formativo integrado, pensado y diseñado en su totalidad para obtener mejoras en la formación de las personas. En este sentido, la estructura debe quedar en propuestas modulares relativas a las necesidades formativas derivadas de la práctica policial, la exigencia social y la normativa vigente.

Al hablar de diseño curricular se hace alusión a una selección cultural y, como tal, un difícil ejercicio de “apreciar y excluir”, tomando decisiones incluyendo una proyección de formación permanente (adaptado de Gimeno, 1998 y Huertas et al. 2000), sabedores que el curso de formación inicial para aspirantes a Policía Local de la Comunitat Valenciana no será la única oportunidad de aprendizaje que se tenga.

De aquí que no resulte casual la clasificación de las competencias por grupos pudiendo establecerse como base para la formación inicial el conjunto de competencias consideradas como imprescindibles.

El resto podrían sentar las bases para la formación y perfeccionamiento continuo posterior y que en la actualidad se resumen en cursos monográficos de perfeccionamiento aludiendo a la oferta formativa de actualización de conocimientos del personal al que se refiere la Ley 6/1999, de 19 de abril, de la Generalitat Valenciana, de Policías Locales y de Coordinación de las Policías Locales, de los componentes de la Unidad del Cuerpo Nacional de Policía adscrita a la Comunitat así como la oferta formativa del personal de los servicios de intervención frente a emergencias contemplados en la Ley 13/2010, de 23 de noviembre, de la Generalitat de Protección Civil y Emergencias.

En definitiva, parece necesario un replanteamiento en la formación inicial de la Policía Local que responda al escenario actual y, además, tenga la capacidad idónea para prever o resolver problemas que se le presente y que pueden mermar la seguridad y protección de las libertades y derechos de los ciudadanos.

Esto es un trabajo futuro de formación que apueste por unos Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana capaz de actualizarse periódicamente en habilidades, actitudes, conocimientos y formas de pensar en un su puesto de trabajo en el que va a desarrollar tareas variables, dentro de un contexto en continua evolución.

En consonancia con esta afirmación, un Policía Local será competente cuando sepa cómo hacer las cosas de manera efectiva, pertinente y adecuada y, además, ese algo, sepa hacerlo con la actitud adecuada.

Por esta razón y, como perspectiva futura se propone una revisión del plan formativo dirigiéndolo hacia un enfoque por competencias donde el aspecto central no es la acumulación de conocimientos reducidos en asignaturas.

Como se vió en la introducción, esto parece estar sucediendo en el ámbito policial en otros países por lo que, renovar los planes no supone desechar lo que hay sino renovarlo en pro de una formación ajustada a las necesidades y requerimientos actuales para dar respuestas eficaces, coherentes y de calidad.

Una institución formativa responsable de la formación y perfeccionamiento policial como es el Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias (IVASPE) no se entiende ajena a las demandas sociales y requerimientos desde el ámbito policial, por lo que precisa renovar constantemente los contenidos que en ella se dan para ofrecer un servicio policial de calidad hacia el ciudadano de la Comunitat Valenciana.

De forma resumida y retomando algunos de los puntos propuestos por autores como Vargas (2007) la formación basada en competencia deberá caracterizarse por:

- Enfocar la actuación, la práctica o aplicación y no el contenido.
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende.
- Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas.
- Facilitar la integración de contenidos aplicables a trabajo.
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas.
- Favorecer la autonomía de los individuos.
- Transformar el papel del profesorado hacia una concepción de facilitador.

5.3 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A lo largo de la presente tesis doctoral se ha aludido a alguna de las limitaciones con las que el equipo investigador se podría encontrar desde la perspectiva en la que se ha realizado dicho estudio.

En primer lugar, contar con un Cuerpo de Policía Local donde la gran mayoría son hombres, puede haber sesgado la información obtenida al ser, relativamente nula, la participación de mujeres en el mismo.

Este aspecto se acentúa si consideramos que ha sido difícil localizar una muestra significativa que aúne todas las necesidades referidas a la formación policial dado el elevado volumen de municipios existentes en la Comunitat Valenciana y las características propias de cada uno de ellos. Esto requiere una adaptación constante de la Policía Local en cada municipio donde trabaje en base a una estrategia formativa común.

Asimismo, el equipo investigador no ha podido contar con el punto de vista político debido a la coincidencia del desarrollo de este estudio en periodo electoral. Recuérdese que los Cuerpos de Policía Local están bajo la superior autoridad y dependencia del Alcalde o, en su caso, del concejal que aquél determine. Probablemente, la participación del ámbito político hubiera enriquecido el discurso y la información obtenida.

Por último, destacar que, si bien las competencias deben ayudar al sujeto a adaptarse a diversos contextos, las competencias identificadas en este estudio no deben extrapolarse al otras Comunidades Autónomas dado el enfoque metodológico utilizado y la necesidad de adaptar la formación de la policía a las características del contexto donde trabaja en base a la normativa reguladora en materia policial en cada Comunidad Autónoma.

5.4 PERSPECTIVAS DE FUTURO

A raíz de los resultados de esta investigación se abren nuevas vías de trabajo que se consideran importantes.

Por un lado, la promoción de estudios e investigaciones que permitan recabar información para:

- La actualización constante de los contenidos de las materias dirigidas a la formación inicial de los aspirantes a Policía local en la Comunitat Valenciana adaptándose a las características de la sociedad para la que trabajan.
- La mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje implicando a todos los agentes responsables de la formación de la Policía Local en la Comunitat Valenciana.
- El perfeccionamiento en el desempeño profesional de la Policía Local de la Comunitat Valenciana.

Por otro lado y, en consonancia con lo expuesto hasta el momento, se plantea un diseño curricular que:

- Reconozca las necesidades sociales y policiales hacia las cuales debe orientarse la formación teniendo presente la misión y funciones encomendadas por la legislación vigente para toda Policía local en la Comunitat Valenciana lo cual determinará el perfil del egresado.
- Identifique las competencias (transversales y específicas) para ser desarrolladas durante la formación (inicial y permanente) como garantía de un desempeño profesional eficaz entendido éste como la puesta en práctica de las competencias previamente adquiridas durante el proceso formativo correspondiente.
- Traduzca las competencias a Resultados de Aprendizaje algo que se describe como una declaración de lo que el alumno sabe, comprende y puede demostrar que sabe una vez completado su proceso de aprendizaje (Moon, 2002; Tunning, 2003, 2006; Montero, 2010).

A juicio de Inés (2004) son menos prescriptivos que los objetivos y se refiere al conjunto de competencias (transversales y específicas), entre las que se incluyen los conocimientos, la comprensión y las habilidades que se espera que el estudiante adquiera, comprenda y demuestre.

Siguiendo a Moon (2002) se puede seguir con una lista aproximada de diez Resultados de Aprendizaje para cada módulo propuesto.

- Estructure los contenidos curriculares en base a módulos definidos por Inés (2004) como el conjunto de actividades planificadas para facilitar los resultados de aprendizaje.
- Desglose las competencias identificadas en Unidades de Competencia con significado propio que, según Huertas (2000), pueden resumirse en asignaturas y se articulan en relación con la problemática identificada a través de las competencias genéricas o específicas.
- Revise la metodología didáctica para responder a las características del área temática propuesta, al estilo de enseñanza que se utilice para abordar cada módulo. Entre otras cuestiones, implica:
 - Una revisión de las concepciones pedagógicas que orientan la práctica centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, indudablemente, supondrá un trabajo extra para el docente. En este sentido, su rol va más allá de ser un conocedor de la materia a tratar para convertirse en un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su labor a fin de mejorarla y adaptarla a un enfoque basado en competencias. En definitiva, el profesor pasa a actuar como un guía para sus alumnos facilitándoles las herramientas y recursos útiles necesarios para el desarrollo de competencias definidas en la formación inicial. De aquí que se proponga la selección de un perfil docente que promueva una formación basada en el uso de procedimientos de enseñanza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de un aprendizaje significativo en los alumnos.
 - Una integración e incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación en el proceso de formación lo cual redundará en una nueva

concepción de los alumnos, una modificación del rol docente y un cambio administrativo en relación con los sistemas de comunicación y con el diseño y distribución de la enseñanza propuesta. En definitiva, un proceso de innovación en el conjunto de elementos intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que faciliten, por ejemplo, una formación de carácter presencial semi-presencial o a distancia, la creación de un Campus Virtual incluyendo el diseño de una plataforma de formación on-line, etc.

- Un trabajo continuo, responsable, coordinado y en equipo de todos los docentes implicados considerando una visión multidisciplinar. Como se ha apuntado, el docente ha de cambiar su punto de vista e intentar que los alumnos asimilen una serie de contenidos con una finalidad de futuro. Por esta razón, es necesaria una coordinación docente para garantizar una selección de contenidos apropiada a las competencias establecidas y una reestructuración adecuada de la materia.
- Proponga un sistema basado en la evaluación de competencias específicas ad hoc y, por ende, centrarse en resultados de aprendizaje sin dejar de lado una evaluación del propio sistema formativo (docente, institución...). Se recomienda una evaluación continua que garantice una formación progresiva e interrumpida lo cual supone un trabajo constante para el alumno y el profesor. Mención especial tiene la determinación de los criterios de evaluación que deben acompañar a los resultados de aprendizaje y que, en términos generales, definen y delimitan la calidad de la ejecución que mostrará que un alumno ha alcanzado un estándar concreto mucho más que un resultado de aprendizaje (Moon, 2002).
- Considere las competencias genéricas que no se explicitan en asignaturas concretas sino que se reparten entre todas dado el carácter transversal de las mismas.

En este sentido, se presenta se presenta una propuesta formativa futura que ofrece una orientación para estructurar un Diseño Curricular basado en competencias.

Conviene resaltar que se trata de una aproximación, no siendo objetivo de esta tesis, presentar el Diseño Curricular que comprendería todo el curso básico de formación inicial dirigido a aspirantes a la categoría de Agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana.

En este sentido, se va a desarrollar una de las siete competencias específicas identificadas, a la que se suman las competencias transversales que, todo profesional, debe poseer según el proyecto Tunning.

Concretamente, la competencia aludida es la referida a Policía Administrativa (Macrocompetencia V) por ser una de las competencias más valoradas según los resultados obtenidos a la vez que, se configura como una de las tareas específicas de la Policía Local según Ley 6/1999: “deberán actuar de Policía Administrativa, en lo relativo a Ordenanzas, Bandos y demás disposiciones municipales dentro del ámbito de su competencia”.

Como se ha comentado en apartados precedentes, se considerarán las competencias clasificadas como imprescindibles para la formación inicial de los aspirantes a agentes de Policía Local, siendo éstas las que deban trabajarse en el módulo referido a la Competencia V (Policía Administrativa).

Así pues, y conforme a la literatura consultada y la experiencia del equipo investigador, la propuesta de un Diseño Curricular basado en competencias debería seguir el siguiente esquema:

- Determinación Perfil egresado
- Módulos formativos a desarrollar (asociados a competencias).
 - Para cada módulo:
 - Definición
 - Objetivos:
 - General
 - Específicos
 - Resultados de Aprendizaje
 - Contenidos-Asignaturas
 - Metodología
 - Perfil del docente
 - Sistema y Criterios de Evaluación
 - Duración

EJEMPLO PROPUESTA CURRICULAR

A- PERFIL EGRESADO DE LA CATEGORÍA DE AGENTE DE POLICIA LOCAL DE LA COMUNITAT VALENCIANA

Una vez completado su período formativo inicial en el Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias (IVASPE), el alumno podrá desempeñar adecuadamente las competencias específicas identificadas para su profesión, con un grado de eficiencia razonable, que se traduce en el cumplimiento de las funciones y tareas propias de la Policía Local de la Comunitat Valenciana.

Las competencias referidas guardan relación con la capacidad del Agente de Policía Local para:

- Velar por el cumplimiento de la normativa existente en materia de seguridad vial asegurando la libre y adecuada circulación de personas y vehículos.
- Mantener un compromiso permanente de realizar acciones policiales de carácter social, protector y asistencial, especialmente con colectivos vulnerables, contribuyendo a la convivencia pacífica, tranquila y velando por la seguridad de todos los ciudadanos.
- Proteger el libre ejercicio de los derechos y libertades de los ciudadanos y garantizar su seguridad mediante el desempeño eficaz de las funciones atribuidas legalmente.
- Intervenir a fin de prevenir, proteger y restablecer la seguridad ciudadana.

- Velar por el cumplimiento de las normas administrativas y prevenir cualquier tipo de ilícito a fin de hacer cumplir dichas normas.
- Ejercer las funciones de Policía Judicial investigando, colaborando o participando en la investigación de ilícitos penales en las competencias atribuidas para tal efecto.
- Atender de forma efectiva los requerimientos y necesidades la comunidad contribuyendo a la convivencia segura y pacífica de la ciudadanía.

Como se ha indicado, la formación basada en estas competencias aseguran la realización profesional de todo Agente de Policía Local para ser un referente de servicio público dirigido a la protección de la seguridad ciudadana, entendida en su aspecto negativo como toda lesión o menoscabo que se produzca en el libre ejercicio de los derechos y libertades reconocidos a las personas, y al cumplimiento de las ordenanzas municipales, que pretende, mediante la prevención y el auxilio, la mejora de la calidad de vida y de bienestar de los vecinos (Tomado del preámbulo de la Ley 6/1999).

B-MÓDULOS FORMATIVOS (asociados a cada una de las competencias específicas identificadas)

MF I: SEGURIDAD VIAL, TRÁFICO, CIRCULACIÓN E INVESTIGACIÓN DE ACCIDENTES

MF II: AUXILIO Y APOYO A COLECTIVOS DESFAVORECIDOS

MF III: PROMOCIÓN DE LA SEGURIDAD POR Y PARA LA CIUDADANÍA

MF IV: PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN PARA LA PROTECCIÓN CIUDADANA

MF V: POLICIA LOCAL ADMINISTRATIVA PARA LA PREVENCIÓN, INTERVENCIÓN, INSPECCIÓN Y SANCIÓN***

MF VI: POLICIA LOCAL JUDICIAL COMO COLABORADOR E INVESTIGADOR POLICIAL

MF VII: ORIENTACIÓN AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD

CONVERSIÓN DE LA MACROCOMPETENCIA V EN UN MÓDULO FORMATIVO

MACROCOMPETENCIA V: POLICIA LOCAL ADMINISTRATIVA PARA LA PREVENCIÓN, INTERVENCIÓN, INSPECCIÓN Y SANCIÓN

1.- DEFINICIÓN:

Módulo formativo dirigido a la adquisición de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales imprescindibles para velar por el cumplimiento de las normas administrativas y prevenir cualquier tipo de ilícito a fin de hacer cumplir dichas normas.

2.- OBJETIVOS

- **General:** Proporcionar la formación necesaria para ejercer debidamente la labor de Policía Local administrativa, interviniendo, sancionando y previniendo en el ámbito de su actuación.
- **Específicos**
 - Conocer la normativa administrativa competente a los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana en este ámbito de actuación.
 - Facilitar los conocimientos y procedimientos adecuados para hacer cumplir la normativa administrativa correspondiente en el ámbito de actuación de la Policía Local.
 - Detectar las infracciones administrativas y saber aplicar la normativa administrativa respetando los procesos legítimos establecidos.
 - Complimentar actas administrativas y demás documentación relacionada respetando las normas de cada procedimiento.
 - Respetar la normativa y los derechos de los ciudadanos, atendiendo al principio de rigurosidad y al código de ética policial.

3.- RESULTADOS DE APRENDIZAJE⁹⁹

Al finalizar el módulo se espera que el alumno egresado sea capaz de:

⁹⁹ Como se ha comentado, los Resultados de Aprendizaje guardan relación con las competencias transversales y específicas identificadas. En el caso de la formación inicial de la Policía Local se consideran las competencias clasificadas como imprescindibles considerando las de carácter conceptual, procedimental y actitudinal.

(A nivel conceptual)

- Conocer la normativa sobre protección de las libertades y ejercicios de derechos fundamentales (RA 1).
- Conocer los protocolos de actuación y procedimientos a seguir en cada ámbito de actuación de la Policía Local como Policía Administrativa (RA 2).
- Conocer la normativa administrativa (local, autonómica y estatal) existente en el ámbito de las competencias de los Cuerpos de la Policía Local de la Comunitat Valenciana y concretar su aplicación para la prevención de ilícitos (RA 3).
- Conocer y especificar las técnicas disponibles de la Policía Local como Policía Administrativa en los diversos ámbitos de actuación: urbanismo, medio ambiente, consumo, espectáculos públicos, extranjería, etc. (RA 4).
- Conocer las normas de redacción general y específica a los informes policiales (RA 5).
- Conocer las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio de la actuación policial administrativa (RA 6).
- Conocer la documentación técnico-administrativa exigible en cada ámbito (RA 7).

(A nivel procedimental)

- Redactar y tramitar correctamente (de forma clara, ajustada a los hechos...) denuncias y expedientes de carácter administrativo (RA 8).
- Describir por escrito y prestar testimonio verbal que facilite y agilite la posterior actuación de la autoridad administrativa ajustándose a un lenguaje técnico-administrativo policial (RA 9).
- Detectar y prevenir factores de riesgo para garantizar una segura aplicación de las normas administrativas (RA 10).
- Utilizar los boletines de denuncia correspondientes en materia de policía administrativa para realizar actas sobre diversos ilícitos (infracciones urbanísticas, venta ambulante, infracciones medioambientales, actividades sin licencia (RA 11).
- Actualización continuada de conocimientos relacionados como Policía Administrativa (legislación, procedimientos actualizados, etc. (RA 12).
- Actuar de forma coherente relacionando la Normativa Administrativa con la actuación y procedimiento administrativo (RA 13).
- Realizar seguimientos para la comprobación del cumplimiento de actuaciones sancionados por el incumplimiento de la norma administrativa (RA 14).
- Intervenir para el cumplimiento de la comunidad de las normas administrativas identificando infracciones que no garantizan el respeto de las normas establecidas (RA 15).
- Análisis de los riesgos observados, información y búsqueda de soluciones (RA 16).

- Utilización de los medios de transmisión disponibles (RA 17).

(A nivel actitudinal)

- Educación (RA 18).
- Respeto (RA 19).
- Coherencia (RA 20).
- Escucha activa (RA 21).
- Ejemplo (RA 22).
- Compromiso (RA 23).
- Implicación (RA 24).
- Empatía (RA 25).
- Paciencia (RA 26).

Respecto a los Resultados de Aprendizaje relativos a las competencias transversales extraídas del proyecto Tunning éstas deben estar incluidas y trabajadas en todos los módulos del plan formativo. De ahí su carácter transversal y van referidas a la capacidad que el alumno debe tener tras su proceso formativo relativo a:

- Habilidades interpersonales.
- Conocimientos básicos sobre la profesión.
- Resolución de problemas.
- Preocupación por la calidad.
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.
- Compromiso ético.
- Trabajo en equipo.
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- Motivación de logro.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
- Toma de decisiones.
- Capacidad de análisis y síntesis.

- Habilidades básicas de manejo del ordenador.
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
- Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar u analizar información proveniente de fuentes diversas).
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

4.- CONTENIDOS

Se presenta una breve descripción de los contenidos que, en términos generales, deberían trabajarse en este módulo.

La concreción de las asignaturas la delimitaría el equipo docente experto y responsable de la formación bajo el asesoramiento del Gabinete Psicopedagógico del IVASPE.

Así pues y, a la vista de los Resultados de Aprendizaje mencionados, el equipo investigador considera indispensable una formación dirigida al trabajo sobre los siguientes contenidos (susceptibles de ser modificados y traducidos en asignaturas a impartir en la formación inicial de los aspirantes a Policía Local de la Comunitat Valenciana):

- I. Administración y Derecho Administrativo.
- II. Función de la Policía Local de la Comunitat Valenciana como Policía Administrativa.
- III. Garantía policial sobre la protección de libertades y derechos fundamentales.
- IV. Normativa administrativa local, autonómica y estatal.
- V. Técnicas, instrumentos y recursos administrativos para la prevención, intervención, inspección y sanción.
- VI. Protocolo y procedimiento de intervención administrativo de la Policía Local según ámbito de actuación: conceptos asociados, principios y estructura.
- VII. Documentación técnico-administrativa y Normativa básica de redacción.
- VIII. Las TIC al servicio de la actuación policial administrativa.

5.- METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este módulo, se promoverá una metodología que favorezca el aprendizaje activo-participativo que acerque los contenidos a la práctica policial.

Se trata de utilizar las técnicas y recursos fundamentales que aseguren una participación activa para familiarizar a los alumnos con la realidad profesional y la toma de decisiones en el contexto de la Policía Local de la Comunitat Valenciana.

A la vista de los resultados obtenidos, la adquisición de competencias a adquirir en la formación inicial de los aspirantes a Agente de Policía Local tiene un marcado carácter procedimental.

En este sentido, las actividades prácticas que se planteen al alumnado tendrán un nivel de complejidad y de dificultad coherente con la adquisición de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) adquiridos en las diferentes asignaturas del módulo.

Las técnicas metodológicas a utilizar serán diversas y contarán con el apoyo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, pudiendo combinarse clases presenciales en el centro con salidas a entornos relacionados con la práctica de la Policía Local como Policía Administrativa.

Asimismo, se prevé la utilización de técnicas diversas como simulaciones, role-playing, estudios de casos, aprendizaje basado en problemas (ABP), etc.

6.- PERFIL DEL DOCENTE

Para asegurar la calidad de la enseñanza se contará con un equipo docente multidisciplinar de diversas áreas temáticas relacionadas con el módulo a impartir relacionado con la Policía Administrativa.

La selección de los docentes se llevará a cabo por la Dirección del IVASPE y el Departamento Formativo y Psicopedagógico del mismo centro en base a unos criterios, entre los que destacan:

- Formación académica.
- Experiencia como docente y contenidos impartidos.
- Experiencia como Policía Administrativa en el ámbito de la Comunitat Valenciana.
- Capacitación y Aptitud Pedagógica.
- Dominio de los conocimientos y técnicas relacionadas con las competencias específicas del módulo a impartir.

7.- SISTEMA Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El sistema de evaluación propuesto en este módulo está basado en una evaluación continua-formativa y sumativa.

Con la evaluación continua-formativa se facilita información al alumno sobre su progreso con la finalidad de ayudar a conocer el nivel de dominio de los contenidos adquiridos y concretar qué aspectos aún no se han dominado.

Con la evaluación sumativa, se alude a la comparación de los resultados finales obtenidos con los criterios de evaluación que se determinen en función de los Resultados de Aprendizaje esperados (Ver Cuadro 13)¹⁰⁰:

¹⁰⁰ En este apartado se omiten los Resultados de Aprendizaje referidos a las competencias transversales del Proyecto Tunning, dado su carácter transversal y la necesidad de ser consideradas a lo largo de todo el Plan de formación inicial dirigido a aspirantes de Policía Local de la Comunitat Valenciana.

Cuadro 13: Propuesta de criterios de evaluación y métodos de evaluación en relación a los Resultados de Aprendizaje:

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MÉTODO DE EVALUACIÓN
<p>RA 1, RA 2, RA 3, RA 13, RA 14, RA 15, RA 20 a 26</p>	<p>-Enumerar los tipos de normativa existente y los ámbitos de actuación competencia de la Policía Local de la Comunitat Valenciana</p> <p>-Describir el régimen legal y procedimiento de actuación en algún ámbito de aplicación (urbanismo, medio ambiente, locales...).</p> <p>-Detectar ilícitos e infracciones de la norma administrativa en diversos supuestos teórico-prácticos describiendo:</p> <p>a) Actuaciones a efectuar</p> <p>b) Medidas a adoptar</p>	<p>Pruebas escritas:</p> <p>-Cuestionario preguntas abiertas/cerradas/semiabiertas</p> <p>-Pruebas de redacción</p> <p>Simulaciones</p> <p>Estudio de casos</p> <p>Observación docente</p>
<p>RA 4, R 10, RA 16, RA 20 a 26</p>	<p>-Describir las técnicas y medidas a adoptar para la prevención, actuación e intervención de un ilícito administrativo.</p> <p>-Identificar factores de riesgo que mermen la normativa administrativa y búsqueda de soluciones preventivas.</p> <p>-Elaborar informes de análisis sobre los factores de riesgo detectados en los diversos ámbitos de actuación de la Policía Local como Policía Administrativa.</p>	<p>Pruebas escritas:</p> <p>-Cuestionario preguntas abiertas/cerradas/semiabiertas</p> <p>-Pruebas de redacción</p> <p>Simulaciones</p> <p>Estudio de casos</p> <p>Técnicas de aprendizaje basado en problemas</p> <p>Observación docente</p>
<p>RA 5, RA 7, RA 8, RA 9, RA 11, RA 20 a 26</p>	<p>-Enumerar la documentación técnico-administrativa exigible en cada ámbito.</p> <p>-Citar las reglas y características que deben tener los escritos</p>	<p>Pruebas escritas</p> <p>Simulaciones</p> <p>Role-playing</p> <p>Observación docente</p>

	<p>administrativos formales (actas, boletines de denuncia, informes...).</p> <p>-Describir por escrito y prestar testimonio verbal una actuación administrativa policial correcta.</p>	
<p>RA 6, RA 12, RA 17, RA 20 a 26</p>	<p>-Manejar las TIC disponibles en materia de Policía Administrativa.</p> <p>-Realizar búsquedas de información en páginas web fidedignas como apoyo para la actualización policial en la competencia de Policía Administrativa.</p>	<p>Prácticas in situ con los medios necesarios para la actuación de la Policía Administrativa.</p> <p>Observación y recogida de notas del docente responsable.</p> <p>Cuestionario de preguntas cerradas.</p>

En un criterio de evaluación se pueden utilizar sistemas de ponderación o puntos de corte para informar al estudiante qué peso tienen las diferentes tareas que se le va a pedir en la evaluación de un determinado Resultado de Aprendizaje. Adaptando el modelo que ofrece Cortés (2009), se puede utilizar el siguiente sistema: Nivel 1 (Insuficiente), Nivel 2 (Bajo), Nivel 3 (Bueno), Nivel 4 (Muy bueno).

Por ejemplo, ante el criterio de evaluación “Elaborar informes de análisis sobre los factores de riesgo detectados en los diversos ámbitos de actuación de la Policía Local como Policía Administrativa”, la evaluación se realizará de forma conjunta, resultado de un juicio global sobre la calidad en el desempeño de la tarea en base a los puntos de corte mencionados:

Nivel 1 (Insuficiente): El informe no está en el formato adecuado, no está redactado correctamente y no es lo suficientemente conciso y claro.

Nivel 2 (Bajo): El informe está en el formato correcto pero no se ajusta a las normas de redacción establecidas no siendo lo suficientemente claro.

Nivel 3 (Bueno): El informe está en el formato correcto, con un nivel de redacción adecuada además de presentarse de una forma clara y comprensiva.

Nivel 4 (Muy Bueno): El informe está en el formato correcto, redactado de manera concisa y con un lenguaje excepcional además de presentarse de una forma clara, limpia e inteligible.

8.- DURACIÓN

Este módulo tendrá una carga lectiva que oscila entre las 20-25 horas, aproximadamente, enfatizando los contenidos procedimentales y actitudinales.

En base a los Resultados de Aprendizaje descritos, el 27 % de la carga lectiva debe destinarse a los contenidos conceptuales (saber), el 38.5 % a los procedimentales (saber hacer) y el 34.5% a los actitudinales (saber ser)¹⁰¹.

Como se ha señalado con anterioridad, la presentación de esta propuesta formativa no es más que una orientación que, como todo cambio o innovación, va acompañada de una serie de dificultades para su implementación.

Pero, como se ha podido observar a lo largo de la presente tesis doctoral, las ventajas de una formación basada en competencias supera las dificultades pues, proporciona al aspirante a Policía Local, los elementos esenciales para enfrentarse a las múltiples y variadas situaciones existentes en su contexto laboral.

Así, la presentación e identificación en esta investigación sobre las competencias específicas que deben incluirse y desarrollarse durante el proceso de formación inicial de los aspirantes a Policía Local, supone el cumplimiento del objetivo marcado en este estudio y da paso a un futuro Diseño Curricular basado en competencias.

Estas competencias deberán ser revisadas periódicamente en función de los cambios sociales y los nuevos requerimientos de los Cuerpos de Policía Local para garantizar una formación de calidad y un desempeño profesional eficaz.

En definitiva, se lanza una apuesta de cara al futuro que permite articular los contenidos necesarios y deseables para dar respuesta a lo que la sociedad valenciana solicite y los Cuerpos de Policía Local precisen, tomando como ***Conditio sine qua non***, la misión encomendada por Ley: proteger el libre ejercicio de los derechos y libertades y garantizar la seguridad mediante el desempeño de sus funciones.

¹⁰¹ Estos datos se han calculado a partir de los Resultados de Aprendizaje referidos a nivel conceptual(7), procedimental (10) y actitudinal (9).

CAPÍTULO VI

ANEXOS

ANEXO I: Carta de invitación dirigida a expertos.

Estimado Señor:

Mi nombre es Reme Aguilar y, en la actualidad, desarrollo una investigación en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València en colaboración con el Centro de Investigación de Seguridad Pública y Emergencias del IVASPE, con el objetivo de identificar las competencias de los Agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana.

Esta identificación mejorará el diseño de un curriculum adaptado a las exigencias educativas y sociales actuales en pro de garantizar una respuesta adecuada de los Agentes frente a los desafíos de la sociedad.

Me pongo en contacto con usted para invitarle a participar en esta investigación que utilizará la técnica Delphi para recabar información sobre el tema propuesto mediante la consulta a expertos a través del envío de tres cuestionarios (vía mail).

Su participación en este estudio es de suma importancia para la consecución del objetivo planteado debido a que reúne buena parte de los criterios de selección de expertos:

1. Perfil académico adaptado a su profesión según la Ley 6/1999, de 19 de Abril, de Policías Locales y de Coordinación de las Policías Locales de la Comunitat Valenciana.
2. Experiencia acumulada como Policía Local de la Comunitat Valenciana.
3. Docente en el Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias (IVASPE).
4. Docencia universitaria.

En todo momento, se garantiza el anonimato y confidencialidad, tanto de los expertos como de la información reportada, atendiendo a los criterios éticos de esta investigación.

En caso de que decida aceptar la presente invitación, ruego facilite su confirmación enviando un correo electrónico a la siguiente dirección: aguilar_rem@gva.es

Sin otro particular y, agradeciendo de antemano su colaboración, reciba un cordial saludo.

Reme Aguilar Moya

96-1808329 - 616 68 80 16

ANEXO II: Cuestionario I (Método Delphi).

CUESTIONARIO I RONDA DELPHI (Carácter exploratorio)

Estimado/a Sr/a:

Habiendo recibido su conformidad para participar en el estudio que se está realizando desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València en colaboración con el Centro de Investigación de Seguridad y Emergencias (CISE) del IVASPE, le remito el primer cuestionario de la I ronda del método Delphi.

Esta técnica es utilizada para recabar información de expertos sobre un tema de investigación que, en nuestro caso, versa sobre la identificación de competencias de los **Agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana**.

Dado el carácter polisémico y polivalente del término competencia, los autores de la investigación consideran que la competencia engloba todo aquello que un Agente de Policía Local debe saber desarrollar en su profesión.

Desde esta óptica las competencias combinan toda una serie de conocimientos, habilidades, procedimientos, destrezas, valores y actitudes. Esto es, **el saber, el saber hacer y el saber ser requerido** para formar a un policía competente e integral en correspondencia con las demandas y exigencias de la sociedad.

Por lo tanto, la formación inicial recibida en el IVASPE (curso selectivo), debe basarse en un enfoque por competencias que garantice un desempeño eficaz y resolutivo en la futura actuación policial.

Con este fin, solicito su colaboración, teniendo en cuenta que su aportación será de gran valor en este trabajo de investigación, garantizando en todo momento el anonimato y confidencialidad de sus respuestas, utilizando los datos únicamente con intenciones académico-científicas, y de cuyos resultados tendrán cumplida información.

Por favor, recuerde que este cuestionario se centra en **identificar las competencias para la formación inicial de los aspirantes a la categoría de Agente de Policía Local**, no para otras categorías de los Cuerpos de Policía Local de la Comunitat Valenciana

Agradeciendo de antemano su participación, ruego envíen este cuestionario cumplimentado en el **plazo de 7 días al siguiente correo:**

aguilar_rem@gva.es

Reciba un cordial saludo.

Reme Aguilar 96-180 83 29 - 616 68 80 16

EDAD	FORMACIÓN ACADÉMICA	
Por favor, indique la Escala y Categoría del Cuerpo de Policía local a la que pertenece en la actualidad.		Experiencia (en años) como Policía Local.
Por favor, cite los municipios donde ha trabajado como Policía Local especificando los años en cada uno de ellos.		
¿Ha pertenecido a otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad? Por favor, especifique en cuál y los años trabajados.		
Por favor, indique algunas razones por las que decidió pertenecer al Cuerpo de Policía Local.		

Bajo su punto de vista, ¿cree que la función del Agente de Policía Local ha variado en los últimos diez años? Por favor, justifique su respuesta

En la actualidad, ¿hacia dónde cree que se dirige la misión del Agente de Policía Local?

Por favor, describa los factores (sociales, educativos, económicos, tecnológicos...) que, a su juicio, han conformado la sociedad actual y que influyen en la actuación del Agente de Policía Local.

Por favor, señale las problemáticas comunes a las que se enfrenta el Agente de Policía Local en la actualidad.

Por favor, indique las razones por las cuales el Agente de Policía Local es considerado como “servicio público con funciones variadas, indefinidas e ilimitadas”.

Por favor, cite y describa las competencias que un Agente de Policía Local debe desarrollar para un desempeño profesional eficaz y que garantice una respuesta ajustada a las necesidades y demandas de la sociedad actual. Recuerde que en esta investigación el término competencia combina toda una serie de conocimientos, habilidades, procedimientos, destrezas, valores y actitudes. Esto es el conjunto de soluciones dirigidas a una actuación policial de calidad como servicio público.

Ejemplo,

NOMBRE DE LA COMPETENCIA: EDUCADOR-RELACIONES INTERPERSONALES

DESCRIPCIÓN: Capacidad de un Agente de Policía Local para desarrollar continuamente sus facultades (intelectuales, morales, afectivas, sociales...) con el fin de crecer como persona y profesional, fortaleciendo la imagen institucional y los procesos de desarrollo comunitario.

Por favor, para cada una de las competencias definidas en el punto anterior, señale qué contenidos (SABER), qué procedimientos-destrezas (SABER HACER) y qué valores-actitudes (SABER SER) se debería incluir en el curso selectivo impartido en el IVASPE dirigido a aspirantes a la categoría de Agente de Policía Local.

NOMBRE DE LA COMPETENCIA	Contenidos (SABER)	Procedimientos (SABER HACER)	Actitudes (SABER SER)

¿Qué opinión le merece la formación que, en la actualidad, recibe todo aspirante a Agente de Policía Local en el IVASPE? ¿Qué mejoras introduciría?

A continuación, le ofrecemos unas tablas donde presentamos una relación de las asignaturas impartidas en la actualidad en el IVASPE. Por favor, indique si las considera convenientes en la formación inicial dirigida a aspirantes a la categoría de Agente de Policía Local y su justificación. Asimismo, especifique si las horas dedicadas a cada materia le parecen convenientes o no y cuál es su criterio.

ASIGNATURAS	JUSTIFICACIÓN CONVENIENTE O NO EN FORMACION INICIAL	HORAS (convenientes) Señale si/no	CRITERIOS HORAS
MÓDULO JURÍDICO : 87 HORAS = 13% respecto al total de horas del plan formativo actual			
DERECHO PENAL 35 horas			
DERECHO ADMINISTRATIVO 15 horas			
DERECHOS FUNDAMENTALES 19 horas			
DERECHO PROTECCION PERSONAS 15 horas			
HISTORIA DE LA COMUNITAT 3 horas			
MÓDULO TRÁFICO Y POLICÍA ADMINISTRATIVA: 144 HORAS=21.3% respecto al total de horas del plan formativo actual			
MEDIO AMBIENTE 10 horas			

ESTABLECIMIENTO PÚBLICO 10 horas			
POLICÍA ADMINISTRATIVA 22 horas			
TRÁFICO URBANO 18 horas			
SEGURIDAD VIAL 30 horas			
INVESTIGACIÓN ACCIDENTES 30 horas			
TRANSPORTES 6 horas			
ATESTADOS TRÁFICO 18 horas			
MÓDULO POLICÍA JUDICIAL: 111 HORAS= 16.4% respecto al total de horas del plan formativo actual			
POLICIA JUDICIAL 25 horas			
ACTUACIÓN POL. DOCUMENTADA 10 horas			
EXTRANJERÍA E INMIGRACIÓN 10 horas			
MENUDEO DROGAS 10 horas			

VIOLENCIA GÉNERO 20 horas			
INTERVENCIÓN CON MENORES 20 horas			
CRIMINOLOGÍA 10 horas			
TERRORISMO 6 horas			
MÓDULO MÉDICO LEGAL Y POLICÍA CIENTÍFICA: 52 HORAS = 7.7% respecto al total de horas del plan formativo actual			
MEDICINA LEGAL 10 horas			
CRIMINALISTICA 18 horas			
DOCUMENTOSCOPI A 18 horas			
PSIQUIATRIA FORENSE 6 horas			
MÓDULO TÁCTICA POLICIAL: 145 HORAS= 21.5% respecto al total de horas del plan formativo actual			
TÁCTICA POLICIAL 34 horas			
TIRO EXPLOSIVOS 40 horas			

DEFENSA PERSONAL 30 horas			
TÉC. PREVENCIÓN/INTERVENCIÓN 6 horas			
TRANSMISIONES 6 horas			
PROTECCIÓN DE PERSONAS 6 horas			
INSTRUCCIÓN POLICIAL 5 horas			
IMAGEN DEL SERVICIO POLICIAL 18 horas			
MÓDULO PSICOLOGÍA Y COMUNICACIÓN SOCIAL : 93 HORAS = 13.8% respecto al total de horas del plan formativo actual			
PSICOLOGÍA 30 horas			
MEDIACIÓN 10 horas			
DEONTOLOGÍA Y ÉTICA POLICIAL 10 horas			
INFORMÁTIC DE LA GENERALITAT 8 horas			
VALENCIANO 20 horas			

EDUCACIÓN FÍSICA 15 horas			
MÓDULO EMERGENCIAS: 43 HORAS= 6.3% respecto al total de horas del plan formativo actual			
PREVENCIÓN/EXTINCIÓN INCENDIOS 10 horas			
INTERVENCIÓN EN EMERGENCIAS 8 horas			
112 Y PLANES DE EMERGENCIA 8 horas			
PRIMEROS AUXILIOS 17 horas			

¿Incluiría otras asignaturas en este curso selectivo? SI – NO. Por favor, justifique su respuesta.

Respecto a la pregunta anterior, por favor, concrete qué asignaturas incluiría y su duración?

¿Eliminaría asignaturas en este curso selectivo? SI – NO. Por favor, justifique su respuesta.

Respecto a la pregunta anterior, por favor, concrete qué asignaturas eliminaría?

¿Ampliaría en horas el curso selectivo actual (700 horas)? SI – NO. Por favor, justifique su respuesta.

Por último y, bajo su punto de vista, especifique el volumen de horas totales que debería conformar el curso selectivo dirigido a aspirantes a la categoría de Agente de Policía Local y argumente su respuesta.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO III: Carta orientativa para la cumplimentación del Cuestionario II (Método Delphi).

IDENTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS AGENTES DE POLICÍA LOCAL DE LA COMUNITAT VALENCIANA

Estimados Señores:

En primer lugar, quisiera agradecerles su participación en el estudio que se está realizando en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Escuela de Magisterio Ausias March de la Universitat de València, en colaboración con el Centro de Investigación de Seguridad Pública y Emergencias (CISE) del IVASPE, así como el tiempo dedicado en la cumplimentación del I Cuestionario del método Delphi.

Tras haber analizado los resultados de todos los cuestionarios reportados por los expertos participantes, se han podido identificar las competencias específicas que deben sentar las bases de la formación inicial de los Agentes de Policía Local de la Comunitat Valenciana.

Como podrán comprobar, estas competencias se han agrupado en el **saber** (contenidos conceptuales), **saber hacer** (contenidos procedimentales, destrezas y habilidades) y **saber ser** (actitudes, valores, conductas) básicos para garantizar un desempeño eficaz de los Cuerpos de Policía Local. El compromiso es formar a un policía competente en el sentido personal y amplio de formar agentes capaces de resolver los problemas que plantea la sociedad actual en sus múltiples facetas de información, relación y compromiso con la seguridad ciudadana.

Por esta razón, les ruego que marquen con una X, el grado de importancia que tiene para ustedes cada una de las competencias que se muestran en el documento adjunto, considerando la valoración siguiente (Escala Likert):

1: Nada de acuerdo

2: Poco de acuerdo

3: Indiferente

4: De acuerdo

5: Totalmente de acuerdo

Por favor, les solicito que envíen el cuestionario en **un plazo aproximado de diez días** para poder continuar, de un modo lógico y coherente, con la metodología diseñada para este estudio.

Asimismo y, en **base al rigor científico adoptado para esta investigación desde el Departamento Universitario citado, les recuerdo la necesidad de mantener y cumplir con los criterios éticos respecto al anonimato y confidencialidad de la información que se les está facilitando**, tal y como lo está cumpliendo el equipo investigador, quedando a su entera disposición para toda cuestión que quieran consultar.

Agradeciendo de antemano el esfuerzo y entrega en este estudio, reciban un cordial saludo.

Reme Aguilar

96-1808329 - 616 68 80 16

aguilar_rem@gva.es

ANEXO IV: Cuestionario II (Método Delphi).

IDENTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS AGENTES DE POLICÍA LOCAL DE LA COMUNITAT VALENCIANA

COMPETENCIA 1: SEGURIDAD VIAL, TRAFICO, CIRCULACIÓN E INVESTIGACIÓN DE ACCIDENTES

Definición: Capacidad del Agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana para velar por el cumplimiento de la normativa existente en materia de seguridad vial asegurando la libre y adecuada circulación de personas y vehículos

SABER

	1	2	3	4	5
Conocer la normativa-legislación vigente vinculada con la seguridad vial, tráfico urbano, transporte e investigación de accidentes					
Conocer la función de la Policía Local como Policía Judicial en materia de tráfico					
Conocer e identificar los problemas principales que comporta el tráfico de vehículos sobre la seguridad de las personas					
Saber los conceptos básicos para un correcto procedimiento sancionador					
Conocer la reglamentación y normativa de transporte a nivel provincial, nacional y comunitario atendiendo al tipo de transporte(mercancías, viajeros, mercancías peligrosas, ...)					

Conocer los recursos disponibles para ordenar, señalizar y dirigir el tráfico en el casco urbano, de acuerdo a lo establecido en las normas de circulación					
Conocer los circuitos de circulación de personas y vehículos considerando las zonas y franjas horarias de mayor saturación y las características del municipio					
Conocer la regulación del tráfico en distintos supuestos (cruce, calle, avenida, ante un accidente...), eventos (fiestas patronales, Navidad, competiciones deportivas,...) y, de manera especial, en la realización de entradas y salidas escolares (señalización que rodea al centro, características del centro, ...)					
Conocer las normas de actuación en la conducción policial de cualquier índole (escolta ante un servicio de urgencia, persecución....)					
Conocer los aspectos básicos así como la operatividad de los controles preventivos sobre el consumo de alcohol u otras drogas					
Adquisición de conocimientos relacionados con la detención de un vehículo: detención, identificación de ocupantes, registro del vehículo y medidas de autoprotección					
Conceptos genéricos sobre accidentes de tráfico, tipología, causas y primeros auxilios					
Conocer las técnicas y procedimientos generales para la intervención en accidentes de tráfico					
Conceptos genéricos sobre atestados de tráfico, las competencias de la Policía Local en esta materia, partes de accidentes e informes técnicos					
Conocimiento sobre las nuevas tecnologías en la investigación y reconstrucción de accidentes					
Conocer todo tipo de documentos para una redacción correcta y completa (boletín de denuncia, boletín de inmovilización de vehículo, boletín de retirada de permiso de circulación, atestados de circulación, acta decomisate armas u objetos peligrosos...) considerando los aspectos legales y formales en la actividad de patrulla de tráfico					

Conocer los protocolos de actuación y colaboración con otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad					
Conocer las acciones formativas a nivel estatal y autonómico encaminadas a la educación vial de la ciudadanía considerando las directrices de la Dirección General de Tráfico y las tareas impulsadas por organismos educativos de referencia en esta materia					
Conocimiento sobre la conducción de vehículos policiales (maniobras básicas, posición del conductor, puesta en marcha...) diferenciando tipos de vehículos (moto, todoterreno...), lugares (zanjas, arena, barro, asfalto...), situaciones (patrullaje, persecución...) y los medios técnicos existentes (transmisiones, reductoras, cabrestante, cadenas, ruedas...)					
SABER HACER					
Ordenar y regular el tráfico para el logro de una circulación segura y correcta en base a la normativa correspondiente y las técnicas apropiadas					
Proceder correctamente a la detención de vehículos y denuncia de infracciones considerando las normas de actuación, la intervención con vehículos extranjeros y la adopción de medidas cautelares					
Orientar y proteger a los usuarios de las vías públicas ante situaciones que así lo precisen					
Observar, identificar y denunciar, en base a las medidas pertinentes ante la infracción observada					
Redactar todo tipo de documentos (informes de atestados, boletín de denuncia...) recabando los datos necesarios y relevantes en base a los aspectos legales y formales					

Aplicar debidamente la normativa vigente relacionada con la circulación, señalización, vehículos, conductores y el procedimiento sancionador					
Identificar a posibles sujetos que han modificado su aptitud para la debida conducción de vehículos por consumo de drogas, actuando en consecuencia					
Actuar tomando las medidas de autoprotección necesarias y los medios y recursos pertinentes					
Señalizar debidamente un accidente o el lugar del suceso					
Evitar la intervención de personal no cualificado para auxiliar o intervenir ante un accidente de tráfico					
Detectar, prevenir y asegurar una actuación precoz ante riesgos que maximicen el peligro					
Establecer una adecuada coordinación con otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad evitando el solapamiento de tareas					
Recoger datos ante un accidente: elaborar croquis, planos, grabaciones en vídeo, captura de imágenes, partes estadísticos, mediciones ...					
Restablecer el tráfico una vez finalizada las tareas de auxilio					
Realizar programas conjuntos de educación vial en colaboración con otras instituciones implicadas					
Utilización adecuada del vehículo policial reaccionando ante cualquier incidente de forma coherente					
Reparar averías sencillas sufridas por el vehículo policial durante el servicio					
SER					

Serenidad					
Objetividad					
Rapidez de reflejos					
Capacidad de análisis de la situación					
Sagacidad					
Paciencia					
Actitud proactiva					
Meticulosidad					
Orden					
Imparcialidad					
Buena presencia					
Perseverancia					
Autoridad					

Colaboración					
Empatía					
<p>COMPETENCIA 2: AUXILIO Y APOYO A COLECTIVOS DESFAVORECIDOS</p> <p>Definición: Compromiso permanente de realizar acciones policiales de carácter social, protector y asistencial, especialmente con colectivos vulnerables, contribuyendo a la convivencia pacífica, tranquila y velando por la seguridad de todos los ciudadanos.</p>					
<p>SABER</p>					
	1	2	3	4	5
Conocimientos genéricos sobre atención a la víctimas de delitos y la prevención de los mismos					
Concepto de víctima, victimología, tipología y terminología asociada					
Conocimiento sobre la protección y asistencia a la víctima (interacción policía-víctima)					
Conocer los procedimientos adecuados para proteger el lugar de los hechos y las víctimas					

Conocimiento sobre programas de asistencia, ayudas sociales...					
Conocimientos y habilidades para la intervención en situaciones de crisis y protección a víctimas de delitos					
Conocer y saber analizar las dimensiones del problema sobre el que intervenir y las posibles soluciones de carácter primario					
Conocer los protocolos de colaboración con los servicios sociales comunitarios y agentes sociales implicados para detectar, prevenir o asistir los ilícitos relacionados con la violencia doméstica, maltrato infantil, perturbados mentales, personas mayores o cualquier otro grupo de riesgo					
Adquisición de conocimientos para la identificación de los elementos y factores de riesgo que se prevén de mayor incidencia de actividades relacionados con la explotación, violencia doméstica, etc., para su prevención y actuación					
Conocer técnicas de reducción de estrés y afrontamiento de situaciones críticas (hacia la víctima y el policía)					
Conocer el tipo de intervenciones policiales que pueden darse con menores					
Conocer la legislación específica relacionada con la protección de los derechos al menor					
Conocer los recursos implicados en la intervención con menores y las estrategias de colaboración					
Conocer los elementos básicos para la identificación de un entorno social de riesgo para un menor					
Conocer los protocolos de actuación policial frente al absentismo escolar					
Conocer los protocolos de actuación policial frente al consumo / tráfico de consumo de drogas con menores					
Conocer los protocolos de actuación policial frente al menor como responsable de ilícitos, faltas o delitos					

Conocimientos básicos sobre la explotación sexual/agresión sexual					
Conocer la legislación específica relacionada con la explotación sexual/agresión sexual					
Conocer los recursos implicados en la intervención con víctimas de explotación sexual/agresión sexual y las estrategias de colaboración					
Conocer los protocolos de actuación policial frente a la explotación sexual/agresión sexual					
Conocer los protocolos de colaboración policial frente a la explotación sexual/agresión sexual					
Conocer el tipo de actuaciones policiales que pueden darse con víctimas de malos tratos (incluida violencia doméstica)					
Conocimientos básicos sobre los malos tratos y la legislación aplicable					
Conocimiento sobre la intervención y asistencia a la víctima de malos tratos					
Conocimientos sobre la protección a la víctima de malos tratos					
Conocimientos para la detección e identificación de una víctima de malos tratos					
Conocimientos sobre los recursos de apoyo y ayuda a la víctima de malos tratos					
Conocer los protocolos de colaboración policial en casos de malos tratos					
Conocer el tipo de actuaciones policiales que pueden darse con otros grupos en riesgo de exclusión social (por ejemplo, mayores, drogodependientes, perturbados mentales, inmigrantes ...)					

Conocer los colectivos en riesgo de exclusión social y los factores asociados					
Conocer la normativa aplicable a los colectivos en riesgo de exclusión social					
Conocer los recursos y servicios sociales públicos relacionados con la protección de los colectivos en riesgo de exclusión social					
Conocer los protocolos de actuación policial frente al sujeto en riesgo de exclusión social como responsable de ilícitos, faltas o delitos					
Conocer los mecanismos de detección y prevención de situaciones de riesgo o delitos dirigidos a colectivos de exclusión social (por ejemplo, educación del mayor ante el delito y el delincuente)					
Conocer los mecanismos existentes para la reinserción de colectivos en situación de riesgo de exclusión social					
SABER HACER					
Aplicar las medidas oportunas (psicológicas, educativas, sociales...) para asistir a las víctimas de exclusión social					
Derivar a los recursos preventivo-asistenciales competentes en la materia					
Considerar la situación física, psíquica y emocional de una víctima y proceder en consecuencia					
Informar a la víctima sobre sus derechos					

Aplicar los procedimientos adecuados para proteger el lugar de los hechos y las personas implicadas					
Informar y llevar a cabo procedimientos de coordinación con otros organismos competentes (educativos, sociales, sanitarios....)					
Redactar adecuadamente informes que describan los aspectos relevantes en la comisión de delitos con resultados de víctimas					
Aplicar la normativa vigente relativa a la actuación y competencia policial en cada caso de población en situación de exclusión social					
Realizar controles sobre las conductas desarrolladas por menores susceptibles de constituir actos ilícitos (por ejemplo, identificación de lugares susceptibles para la venta, tráfico o consumo de drogas)					
Identificar y saber aplicar los protocolos establecidos para la detección y prevención de actos ilícitos relacionados con los colectivos en riesgo de exclusión social					
Informar sobre los derechos y deberes de los colectivos en situación de exclusión social así como los recursos a su disposición					
Enfrentarse a situaciones de estrés antes y después					
SER					
Empatía					

Escucha activa y abierta					
Recepción					
Discreción					
Serenidad					
Comprensión					
Sensibilidad social					
Control de estrés					
Afectividad					
Capacidad de trabajo en equipo					
Imagen policial					
Generador y promotor de seguridad					
Adaptabilidad contexto cambiante: postura social humanística					
Efectividad					
Resolución de conflictos-mediador-preventivo					

Condición física					
Trabajo en equipo					
COMPETENCIA 3: GENERADOR Y PROMOTOR DE SEGURIDAD POR Y PARA LA CIUDADANÍA					
Definición: Capacidad del Agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana para proteger el libre ejercicio de los derechos y libertades de los ciudadanos y garantizar su seguridad mediante el desempeño eficaz de las funciones atribuidas legalmente					
SABER					
	1	2	3	4	5
Conocer los diferentes modelos policiales estatales, europeos e internacionales (más destacados)					
Conocer la evolución histórica y el sentido de una Policía Local preventiva (primaria, secundaria y terciaria) ,próxima, proactiva y asistencial en la actualidad					
Conocer e interiorizar el papel y misión relevante de los Cuerpos de Policía Local en la multicultural y pluralista sociedad valenciana del S. XXI					
Conocer e interiorizar las normas de comportamiento profesional y los valores éticos de las sociedades democráticas que condicionan la función policial según su propio Código Deontológico					

Adquisición de los aspectos jurídicos básicos necesarios para el ejercicio de la función policial					
Conocimientos básicos vinculados con la Policía Local en el marco del Derecho Constitucional					
Conocer el régimen estatutario de la policía local: derechos, deberes, procedimiento sancionador, faltas y sanciones...					
Adquisición de los conocimientos relacionados con los principios que rigen la organización y funcionamiento de la Administración Pública					
Conocimiento esencial sobre los elementos históricos, sociales, culturales y artísticos más relevantes de la Comunitat Valenciana					
Conocimiento básico sobre los procesos de cambio social que caracterizan la sociedad valenciana del momento y que tienen repercusión sobre la función policial: concepto de cambio social, factores influyentes (globalización, multiculturalismo, inmigración, nuevas tecnologías, cambio sistema de valores...), relaciones policía-ciudadano, comportamientos colectivos más destacados en la Comunitat Valenciana...					
Adquisición de conocimientos y técnicas de recogida de información y colaboración para elaborar planes, programas y estrategias preventivas futuras en pro de la seguridad ciudadana ajustados a la realidad local: policía-investigador social					
Conocer los principios básicos sobre el servicio policial como servicio de calidad y las herramientas básicas: quejas, cartas de servicios, sugerencias...					
Conocer la organización del sistema de seguridad (pública y privada) de la Comunitat Valenciana, limitación de competencias y cauces de colaboración en los diversos campos :Información (por ejemplo, racismo, xenofobia, terrorismo...), prevención (programas de prevención del consumo de drogas entre población juvenil...) e investigación (detección menudeo de drogas por las inmediateces de centros escolares...)					
SABER HACER					

Aplicar los mecanismos de protección de los derechos y libertades fundamentales valorando los casos en que es posible la suspensión de algún derecho				
Actuar de acuerdo al modelo policial preventivo y asistencial para garantizar la seguridad ciudadana				
Identificar necesidades de seguridad que pueden afectar sobre la ciudadanía a través de diferentes técnicas de recogida de datos				
Obtener de manera permanente y eficaz información adecuada y actualizada de las necesidades de la ciudadanía a fin de buscar soluciones				
Realizar una observación permanente a nivel local a fin de prevenir conductas antisociales, buscar soluciones y subsanar problemas				
Redactar partes de incidencias de modo claro y conciso y transmisión a los órganos superiores				
Adecuar planes, programas o estrategias de acción a las características y necesidades propias del municipio				
Actuación de la policía en base a la aplicación de los principios básicos regidos por el Código Deontológico Policial				
Cuidado del aspecto físico e imagen corporativa del servicio policial: uso del uniforme y de toda acreditación del Cuerpos de Policía Local, saludo al ciudadano, trato a mandos y superiores...				
Atender y asesorar al ciudadano en sus demandas en base al ejercicio de los derechos ciudadanos manteniendo una conducta profesional eficaz y facilitadora				

SER

Iniciativa					
Adaptabilidad a contextos cambiantes					
Creatividad					
Identidad institucional					
Respeto					
Escucha activa y participativa					
Tolerancia					
Trabajo en equipo					
Vocación de servicio					
Sensibilidad y compromiso con los valores éticos, morales y sociales					
Rechazo y oposición a tratos discriminatorios y desigualitarios					
Valoración de la imagen policial para ofrecer un buen servicio policial					

COMPETENCIA 4: TÉCNICO DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN PARA LA PROTECCIÓN DE LA SEGURIDAD CIUDADANA

Definición: Capacidad del Agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana para intervenir a fin de prevenir, proteger y restablecer la seguridad ciudadana

SABER

	1	2	3	4	5
Adquisición de conocimientos relacionados con la seguridad					
Adquisición de herramientas básicas para afrontar situaciones críticas (antes-durante-después)					
Conocimientos sobre las técnicas de prevención e intervención para proteger la seguridad ciudadana (tanto de la ciudadanía como del propio policía) así como los medios e instrumentos disponible					
Conocimientos relacionados con la patrulla policial (a pie o en vehículo) en el desarrollo de las tareas de preservación de la seguridad ciudadana					
Adquisición de conocimientos relacionados con la persecución (a pie o en vehículo), identificación de personas en diversas situaciones, registros en profundidad y la resolución practica y efectiva de la acción (por ejemplo, saber el requerimiento para la identificación de personas, las medidas de autoprotección a tomar...)					
Conocer los principios generales que rigen una intervención policial ante un incidente					

Conocimiento sobre las técnicas de prevención e intervención relacionadas con el desalojo, amenaza de bomba-artefacto explosivo, actos protocolarios, protección de edificios, protección de personalidades....					
Conocimiento sobre las técnicas y modo de intervenir en el traslado y trato con personas detenidas					
Conocimiento para el control de grandes aglomeraciones garantizando el libre ejercicio de los derechos y libertades a la vez que garantizar la seguridad ciudadana					
Conocimiento sobre la colaboración con otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad para la aplicación y mantenimiento de las medidas de seguridad pertinentes en cada momento					
Conocimiento sobre la intervención específica relacionada con el régimen de extranjería					
Conocimiento genérico sobre Educación para la Salud promocionando hábitos que conduzcan al cuidado de la salud integral, facilitando el desempeño eficaz de la Policía Local y liberando la tensión acumulada originada en el trabajo					
Conceptos relacionados con la salud y su influencia el ámbito cognoscitivo, psicomotor y psicológico					
Conceptos relacionados con el entrenamiento: Conceptos relacionados con la forma física, sus fases, calentamientos adecuados, alimentos a ingerir antes y después de la educación física....					
Conceptos relacionados con la Alimentación saludable					
Conceptos relacionados con las Capacidades motrices básicas: resistencia, fuerza, velocidad....					
Conceptos relacionados con los Hábitos de higiene					

Conceptos relacionados con las Drogas: efectos y causas					
Conocimiento relacionado con la defensa personal policial operativa y su adecuada utilización: inmovilizaciones, conducciones, cacheos, bastón policial reglamentario, autodefensa, golpes, técnicas de luxación,					
Conocimiento básico sobre el uso de armas de fuego: manejo, partes del arma, aplicación concreta, posiciones (estática, de pie, de rodilla...) y normativa vigente relacionadas a la seguridad con armas de fuego...					
Conocimiento sobre los procedimientos policiales avanzados donde se requiere arma de fuego: tiro defensivo reactivo, trabajo en interiores, progresión en interiores....					
Conocimiento sobre intervención y asistencia a urgencias y emergencias					
Conocer los diferentes medios para la prevención y extinción de incendios y las acciones de salvamento. Logística de la intervención					
Conocer las técnicas asistenciales-sanitarias de urgencia (atención primaria): soporte vital básico (RCP), técnicas de inmovilización, maniobra de Reuter...					
Conocimientos para la valoración primaria de los sujetos afectados: drogodependientes, pacientes psiquiátricos, ahogados...					
Conocimiento sobre la intervención de la Policía Local en emergencias y protección civil en el contexto de la Comunitat Valenciana					
Conocimiento sobre las líneas de coordinación y colaboración con otros órganos competentes en urgencias/emergencias (112) y la legislación específica					
Conocer el proceso de transmisión de la información (sala operaciones policía local, 112...)					

SABER HACER

Demostrar el conocimiento de la correcta utilización de los medios e instrumentos para la prevención e intervención policial ante situaciones de crisis					
Actuar demostrando dominio y control de la situación durante toda la intervención					
Utilizar las técnicas adecuadas para cada momento					
Proteger estratégicamente personas, instalaciones, infraestructuras, etc., para garantizar su integridad física					
Adoptar, mantener y promocionar estilos de vida saludable					
Aplicar correctamente las técnicas de defensa y táctica policial siempre que una situación lo requiera en base a principios de proporcionalidad, racionalidad y congruencia					
Utilización del arma de fuego con la destreza y manejo necesario en aquellos casos que se requiera					
Priorizar actuaciones según el grado de importancia sobre la seguridad ciudadana					
Establecer de forma rápida y ordenada los pasos a seguir en la valoración y asistencia inicial y actuar en consecuencia					
Actuar en base a los criterios básicos de actuaciones de emergencia con la debida coordinación con los servicios relacionados con la seguridad pública y emergencias					

SER

Serenidad					
Colaboración					
Constancia					
Dedicación					
Motivación					
Seguridad					
Autocontrol					
Disciplina					
Concienciación sobre la importancias de la Policía Local como agente primario en cualquier tipo de intervención que merme la seguridad ciudadana					
Firmeza					
Decisión					

COMPETENCIA 5: POLICIA ADMINISTRATIVA: PREVENCIÓN, INTERVENCIÓN, INSPECCIÓN Y SANCIÓN

Definición: Capacidad del Agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana para velar por el cumplimiento de las normas administrativas y prevenir cualquier tipo de ilícito a fin de hacer cumplir dichas normas

SABER

	1	2	3	4	5
Conocer la función y participación de la Policía Local en el ejercicio de las funciones administrativas					
Conocer la normativa sobre protección de las libertades y ejercicio de derechos fundamentales					
Conocer la normativa administrativa (local, autonómico y estatal) existente en el ámbito de la competencias de los Cuerpos de la Policía Local de la Comunitat Valenciana y concretar su aplicación para la prevención de ilícitos					
Conocer y especificar las técnicas disponibles de la Policía Local como Policía Administrativa en los diversos ámbitos de actuación: urbanismo, medio ambiente, consumo, espectáculos públicos, extranjería...)					
Conocer la estructura y la potestad normativa de las Administraciones Públicas (local, autonómico y estatal)					
Conocer la documentación técnico-administrativa exigible en cada ámbito					

Conocer las normas de redacción generales y específicas a los informes policiales					
Conocer las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio de la actuación policial administrativa					
Conocer los protocolos de actuación y procedimientos a seguir en cada ámbito de actuación de la Policía Local como policía administrativa					
Conocer la ordenación administrativa de la seguridad privada en la Comunitat Valenciana					
SABER HACER					
Intervenir para el cumplimiento de la comunidad de las normas administrativas identificando infracciones que no garantizan el respeto de las normas establecidas					
Actuar de forma coherente relacionando la Normativa Administrativa con la actuación y procedimiento administrativo					
Redactar y tramitar correctamente (de forma clara, ajustada a los hechos...) denuncias y expedientes de carácter administrativo					
Describir por escrito y prestar testimonio verbal que facilite y agilite la posterior actuación de la autoridad administrativa ajustándose a un lenguaje técnico administrativo policial					
Detectar y prevenir factor de riesgo (indicios y pruebas) para garantizar una segura aplicación de la normas administrativas					

Realizar seguimientos para la comprobación del cumplimiento de actuaciones sancionados por el incumplimiento de la norma administrativa					
Utilizar los medios de transmisión disponibles					
Utilizar los boletines de denuncia correspondientes en materia de policía administrativa para realizar actas sobre diversos ilícitos (infracciones urbanísticas, venta ambulante, infracciones medioambientales, actividades sin licencia...)					
Hacer cumplir las normativa administrativa correspondiente (actos pirotécnicos, establecimientos públicos, espectáculos, eventos deportivos, musicales...)					
Actualización continuada de conocimientos relacionados como Policía Administrativa (legislación, procedimientos actualizados...)					
Colaborar con otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad para el cumplimiento de la normativa					
Participar en acciones de sensibilización y formación a la ciudadanía en pro del cumplimiento de la normativa administrativa establecida					
Análisis de los riesgos observados, información y búsqueda de soluciones					
SER					
Educado					

Respeto					
Paciencia					
Empatía					
Coherencia					
Implicación					
Ejemplar					
Compromiso					
Escucha activa					

COMPETENCIA 6: POLICIA JUDICIAL: COLABORADOR-INVESTIGADOR POLICIAL

Definición: Capacidad del Agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana para ejercer las funciones de Policía Judicial investigando, colaborando o participando en la investigación de ilícitos penales en las competencias atribuidas para tal efecto

SABER

	1	2	3	4	5
Conocer el marco normativo de la Policía Judicial y la función y participación específica de la Policía Local en la materia					
Conocer la situación delictiva actual a nivel estatal, autonómica e internacional					
Conocer y comprender el fenómeno de la delincuencia y sus repercusiones en la sociedad					
Conocer las teorías explicativas de la delincuencia y la victimología					
Conocer el trato adecuado que debe recibir el delincuente y la víctima					
Conocer el procedimiento para efectuar detenciones: límites, derechos, diligencias relacionadas, supuestos especiales...					
Adquirir conocimientos para la elaboración de atestados que deben tramitarse a la autoridad Judicial					
Conocer toda la documentación básica de referencia en materia judicial (actas, informes, denuncias..)					
Conocer el Derecho Penal					
Conocer el Derecho Procesal					
Conocer la legislación penal y procesal aplicable en el desempeño de la Policía Local					
Conocer las diversas formas de actuación de los delincuentes					
Conocer las medidas preventivas a adoptar como Policía Local ante los delincuentes					

Conocer técnicas básicas de investigación para la prevención de actos delictivos					
Conocer técnicas básicas para la investigación de hechos delictivos y de actuación en el lugar de comisión de un delito					
Adquirir nociones básicas de Criminalística					
Conocer los sistemas y mecanismos de identificación de forma adecuada y practica					
Conocimientos sobre los fundamentos, métodos y fines de la investigación policial en el lugar del delito					
Conocer el modo de actuar para conservar los indicios y pruebas en el lugar del delito y adoptar las medidas necesarias para evitar su alteración o eliminación					
Conocimientos básicos sobre documentoscopia: medidas de seguridad en DNI, pasaporte, Permiso de Conducción....					
Conocer la responsabilidad penal y sus grados					
Conocer las circunstancias eximentes/modificativas de la responsabilidad criminal					
Conocer los delitos contra las personas y formas de intervención policial desde el ámbito local					
Conocer los delitos contra la libertad sexual y formas de intervención policial desde el ámbito local					
Conocer los delitos relacionados con la violencia de genero y formas de intervención policial desde el ámbito loca					
Conocer los delitos contra el patrimonio y formas de intervención policial desde el ámbito local					

Conocer los delitos relacionado con vehículos a motor y formas de intervención policial desde el ámbito local					
Conocer los delitos relacionado con el terrorismo y formas de intervención policial desde el ámbito local					
Conocer los delitos contra el menor y formas de intervención policial desde el ámbito local					
Conocer los delitos cometidos por los funcionarios públicos contra las garantías institucionales y formas de intervención policial desde el ámbito local					
Conocer la problemática relacionada con las drogas y la intervención policial desde el ámbito local					
Conocer los delitos relacionados con la extranjería e inmigración ilegal y formas de intervención desde el ámbito local					
Adquisición de conocimiento básicos relacionados con la medicina legal					
Adquisición de conocimientos básicos relacionados con la psiquiatría forense					
SABER HACER					
Identificar o detectar infracciones o alteraciones de las normas penales					
Redactar y tramitar correctamente denuncias y diligencias por delitos y faltas					
Intervenir en base a la normativa legal ante la comisión de un acto delictivo					

Utilización de los medios y recursos disponibles (humanos y materiales) según principios de seguridad, proporcionalidad, racionalidad y coherencia					
Describir por escrito y prestar testimonio verbal que facilite y agilite la posterior actuación del poder judicial ajustándose a un lenguaje técnico administrativo policial					
Elaborar y redactar informes, atestados o cualquier otro documento de forma clara y correcta					
Detectar y prevenir actos delictivos mediante la aplicación de técnicas de recogida de información					
Proteger todo tipo de indicios y pruebas para garantizar la aplicación de las leyes penales					
Realizar seguimientos con el fin de asegurar el cumplimiento de la ley ante conductas antisociales					
Recoger información fidedigna para prevenir actos sancionados por las leyes penales					
Vigilar el cumplimiento de la normativa penal					
Realizar actuaciones de investigación policial sobre delitos y faltas penales a requerimiento de la autoridad judicial					
Testificar en procedimientos penales cuando sea requerido					
Tomar comparecencia y efectuar declaraciones					
Derivar a otros Cuerpos y Fuerzas de Seguridad todo aquello externo a las competencias propias de la Policía Local como Policía Judicial					

SER

Reflexión

Autoridad por encima de autoritarismo

Principio de Igualdad y Solidaridad

Principio de legalidad

Claridad

Saber relacionarse

COMPETENCIA 7: ORIENTACIÓN AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD

Definición: Disposición y compromiso continuo del Agente de Policía Local de la Comunitat Valenciana para atender de forma efectiva los requerimientos y necesidades la comunidad contribuyendo a la convivencia segura y pacífica de la ciudadanía.

SABER

	1	2	3	4	5
Conocimiento básico sobre comunidad, su estructura y la participación comunitaria					
Conocimiento sobre la realidad sociocultural, político y económica de la Comunitat Valenciana y legislación vinculada					
Conocimiento sobre la estructura que conforma la comunidad (recursos educativos, sanitarios, sociales, juveniles, red de ONG's,...)					
Conocimiento sobre la efectividad en la participación comunitaria para la resolución de conflictos					
Conocimiento sobre las técnicas y recursos para aumentar la participación social en materia policial					
Conocimiento para facilitar la proximidad policial al ciudadano					
Conocimiento sobre las técnicas de recogida de información básica para la recolección de información fidedigna					
Adquisición de conocimientos básicos para la configuración de planes de prevención de conflictos comunitarios					
Conocimiento sobre técnicas de mediación social para la resolución de conflictos					
Conocimientos sobre la psicología y comunicación social:					
Ansiedad, génesis, manifestaciones y acciones preventivas					
Técnicas de relajación y autocontrol emocional					

Intervención en situación de crisis					
Génesis y desarrollo de las situaciones de crisis					
Intervención en situaciones particulares de crisis					
Afrontamiento de situaciones de gran impacto y accidentes (tráfico, laboral...)					
Conocimiento sobre la comunicación verbal y no verbal y su importancia en la función policial					
Conocimiento sobre la relación con el ciudadano y fases del proceso					
Conocimientos básicos de inglés para comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local					
Conocimientos básicos de francés para comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local					
Conocimientos básicos de árabe para comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local					
Conocimientos básicos de chino para comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local					
Conocimientos básico de valenciano para comprender y poder expresarse en situaciones rutinarias propias del desempeño profesional del Policía Local					
SABER HACER					

Intervenir en la mediación y resolución de conflictos cuando sean requerido o no con el fin de mitigar consecuencias					
Obtener información, contener un conflicto y derivar a recursos especializados en la problemática detectada					
Recolectar información y plantear planes/actividades para potenciar la convivencia pacífica y el fortalecimiento de las políticas de seguridad					
Generar procesos que permitan el conocimiento y aceptación de la policía local entre la comunidad como un agente colaborador y preventivo					
Establecer y mantener relaciones óptimas con los diferentes agentes sociales, educativos, políticos, sanitarios....					
Proponer y desarrollar proyectos de investigación policial-social desde el conocimiento previo de la realidad de la comunidad a la que se dirigen					
Aplicar técnicas de recogida de datos (encuestas, entrevistas, observación...)					
Elaborar y redactar informes o proyectos de investigación en base a unos objetivos reales, coherentes y ajustados a las necesidades detectadas					
Aplicar técnicas de negociación y conciliación					
Manejar adecuadamente el lenguaje corporal y gestual					
Desarrollar y mejorar las habilidades de comunicación interpersonal con la ciudadanía y con los compañeros propios del Cuerpo de Policía Local					
SER					

Responsabilidad					
Compromiso					
Tolerancia					
Respeto					
Empatía					
Sensibilidad social					
Trabajo en equipo					
Vocación de servicio					
Sociabilidad					
Cortesía					
Asertividad					
Comunicación					
Convicción					
Buen humor					

Motivación					
Innovación					
Actualización continua					
COMPETENCIA 8: COMPETENCIA TRANSVERSAL/GENÉRICA COMÚN A TODO MIEMBRO DE LOS CUERPOS DE POLICIA LOCAL					
	1	2	3	4	5
Capacidad de análisis y síntesis					
Capacidad de organizar y planificar					
Conocimientos generales básicos					
Conocimientos básicos de la profesión					
Comunicación oral y escrita en la propia lengua					
Conocimiento de una segunda lengua					
Habilidades básicas de manejo del ordenador					
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)					

Resolución de problemas					
Toma de decisiones					
Capacidad crítica y autocrítica					
Trabajo en equipo					
Habilidades interpersonales					
Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar					
Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas					
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad					
Habilidad de trabajar en un contexto internacional					
Compromiso ético					
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica					
Habilidades de investigación					
Capacidad de aprender					
Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones					

Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)					
Liderazgo					
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países					
Habilidad para trabajar de forma autónoma					
Diseño y gestión de proyectos					
Iniciativa y espíritu emprendedor					
Preocupación por la calidad					
Motivación de logro					

COMENTARIOS:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO V: Carta orientativa para la cumplimentación del Cuestionario III del Método Delphi (Cuestionario II en el que se incluyen resultados analizados)

Estimado Sr.:

Me pongo en contacto con usted para solicitar su colaboración y poder finalizar la tesis doctoral que se está llevando a cabo desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, de la Escuela de Magisterio Ausiàs March, de la Universitat de València, en colaboración con el Instituto Valenciano de Seguridad Pública y Emergencias (IVASPE).

El objetivo principal de este **tercer y último cuestionario** del método Delphi, es el de buscar mayor precisión de los resultados, mediante la provisión a los expertos de información estadística cuantitativa relativa a las respuestas facilitadas por el grupo en el anterior cuestionario.

Con este propósito le facilitamos:

- La distribución de frecuencias totales respecto a cada una de las competencias.

Recuerde que las alternativas de respuesta han sido :

- 1 (TD): Totalmente en Desacuerdo
- 2 (ED): En Desacuerdo
- 3 (IN): Indiferente o Neutro
- 4 (DA): De Acuerdo
- 5 (TA): Totalmente de Acuerdo

- La media muestral del grupo respecto a cada competencia.
- La respuesta que usted dio en el anterior cuestionario para cada competencia.
- La Desviación estándar (DS) donde se refleja el grado de consenso entre los expertos respecto a cada competencia. Para una mejor comprensión del consenso alcanzado por el grupo de expertos vea la siguiente clasificación, propuesta por el equipo investigador, en base a los resultados obtenidos¹⁰² :

DS =0,24 y < 0,38 Mayor Consenso

DS > 0,38 y < 0,8 Consenso medio

DS > 0,8 y =1,26 Menor Consenso

¹⁰² El valor de dispersión más alto encontrado en el estudio ha sido 1,26 y el más bajo 0,24.

Solicito, encarecidamente, que intenten devolver el cuestionario respondido **en el plazo máximo de 10 días (15 de x de 2011)**. Fuera de este plazo, el equipo investigador considerará **que usted no ha modificado ninguna de las respuestas facilitadas en el II Cuestionario**.

Su colaboración en este estudio está siendo de suma importancia por lo que le agradezco el esfuerzo y tiempo que usted le está dedicando.

Sin otro particular y, quedando a su entera disposición, reciba un cordial saludo.

Reme Aguilar

616 68 80 16

96- 180 83 29

ANEXO VI: Carta dirigida a Academias de Policía.

Valencia a X de X de 2011

Estimado/a Sr/a Director/a:

Mi nombre es Reme Aguilar y soy licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de València.

En la actualidad, estoy desarrollando mi tesis doctoral en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, perteneciente a la Escuela de Magisterio Ausiàs March de la citada Universidad, bajo la dirección del Dr. D. Valentín Gavidia Catalán.

El tema de estudio se centra en el análisis sobre los contenidos de los planes formativos dirigidos a aspirantes al Cuerpo de Policía Local, en las diferentes Academias estatales o instituciones creadas para este fin.

Por esta razón, necesito conocer los programas formativos de cada una de las Academias con el objetivo de realizar un análisis comparativo que de pie al diseño de una propuesta de mejora futura adaptada a las necesidades actuales.

En este sentido, me pongo en contacto con usted para solicitar su colaboración en este trabajo y pedirle que, por favor, información relativa al plan de formación inicial (incluyendo asignaturas) que llevan a cabo en su Academia.

Mis datos de contacto son:

Reme Aguilar

Teléfono: 616 68 80 16

e-mail: reamo@alumni.uv.es

remeaguimo10@hotmail.com

Sin otro particular y, agradeciendo de antemano su colaboración, reciba un cordial saludo.

Reme Aguilar

Doctoranda del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Universitat de València

CAPÍTULO VII

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, V. (2006). Estudio preliminar: la seguridad como sistema al servicio de la ciudadanía. *Revista Catalana de Seguridad Pública*, 16, p.16.
- ALBERICI y SERRERI (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Alertes.
- ALEX, L (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación profesional*, 2, 23-27.
- ARANDA. V. (1998). *Congreso Internacional de Policía del futuro*, Hospitalet del Llobregat. Barcelona.
- ARNAL, J. et al (1997). *Metodologías de la investigación educativa*. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- ATKINSON, P. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- BANCO MUNDIAL (2003) . Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries [La educación permanente en la economía mundial del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo], *TechKnowLogia* (Washington DC.), enero-marzo.
- BARCELONA, J. (1997). Reflexiones constitucionales sobre el modelo policial español” *Revista Española de Derecho Constitucional*, 48, p. 83.
- BAS,E (2004). *Megatendencias para el siglo XXI*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., México.
- BATISTA, P. et al (2007). Competencia. Entre significado y concepto. *Contextos Educativos* 10.
- BENAVIDES, O. (2002). *Competencias y competitividad*. Bogotá: MC graw Hill, Interamericana Editores S A.
- BISQUERRA, R., PÉREZ, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI*, 10 Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- BLEASDALE, T. (1999). Management training by the competence route, *Police Research and management*, Winter, p.75-80.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Englewoods Cliffs. Prentice-Hall, New Jersey.

BOLÍVAR, A y PEREYRA, M.A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen D.S y Salganik L.H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico (1-13)*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, colección Aulae.

BOTKIN, W. ET AL. (1979) *Informe aprender, horizonte sin límites*. Editores: Madrid: Santillana, D.L.

BOYATZIS, R.E.(1982). *The competent manager: a model for effective managers*. John Wiley&Sons, New York.

BUNK, G (1994). "La transformación de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la R.F.A". En: *Revista Europea de Formación Profesional*, 2,p.8-14. Berlín. CEDEFOP.

CABRERIZO, J. et al. (2008). Programación por competencias. Formación y práctica. Pearson Educación: Madrid.

CAMACHO, A., "Un sistema de Seguridad para el siglo XXI. Seguridad y ciudadanía". *Revista del Ministerio del Interior*, 2010, pp15-29.

CANELO, C., y MARTÍN, Q (s.f). *Base científica de la formación policial*. España: Centro de Formación de Ávila.

CARBONELL, J. (2008) Una educación para mañana. Ed. Octaedro. Barcelona.

CARR, D. (1993). Questions of competence. *British Journal of Education Studies*, 41 (3).

CASTELLS, M. (1998). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Madrid : Alianza,

CENTRO DE FORMACIÓN POLICIAL DE AVILA:

http://www.aeval.es/comun/pdf/calidad/Centro_de_Formacion_de_la_Policia.pdf

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS. Barómetro de opinión número 2844, de septiembre de 2010).

http://www.cis.es/cis/opencms/ES/NoticiasNovedades/Documentacion_2844.html

CHAN, B., La Policía en los países bajos. 2003. Disponible en:

http://www.politie.nl/Images/Landelijk/politie%20in%20nederland%20spaans_tcm31-85727.pdf

CHARMAZ, K., (2005). Grounded theory in the 21st Century. En: The Sage handbook of qualitative research (Denzin N K y Lincoln Y S). SAGE, Thousand Oaks, CA, pp.507-535.

CHILE. 11-13 DE AYO DE 2006 Disponible en <http://www.ub.edu/grintie> [Consulta: 20/01/10]

CHOMSKY, N. (1970) Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Editorial Aguilar

CLUB DE ROMA. Disponible en: <http://www.clubofrome.org/eng/home/>.

COHEN, L. y MANION, L. (1989). Métodos de investigación educativa. Madrid: La muralla

COLL, C. (2003). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa, *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (p. 15-56). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

COLL, C; MARTIN, E (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del proyecto regional de educación para América latina y el Caribe (PRELAC). SANTIAGO DE

COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSEJO, AL COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO Y AL COMITÉ DE LAS REGIONES (2007). Hacia los principios comunes de la flexibilidad: más y mejor empleo mediante la flexibilidad y la seguridad. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0359:FIN:ES:PDF>

COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO sobre el tema «Cooperación y transferencia de conocimientos entre centros de investigación, industria y PYME: una condición importante para la innovación» (2009). Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:218:0008:0014:ES:PDF>.

COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). Educación y Formación. Disponible en: http://www.fcae.es/documentos/UE-com_2003_685-a1_23013_es.pdf2003.

COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN (2003). El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF>

COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN DE 20 DE ABRIL DE 2005. Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa. Disponible en:http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11078_es.htm.

COMUNICACIÓN DE LA COMIIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007). Disponible en:<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0474:FIN:ES:PDF>.

I CONGRESO NACIONAL DE LA UNIDAD NACIONAL DE JEFES Y DIRECTIVOS DE POLICÍA LOCAL “Comunidad Local, Convivencia y Seguridad Ciudadana”, Disponible en:<http://es.scribd.com/doc/26658086/Comunidad-Local-Convivencia-y-Seguridad-Ciudadana>

CONSEJO RESOLUCIÓN DEL CONSEJO de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente (2002/C 163/01 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:ES:PDF>).

CONSEJO EUROPEO DE ESTOCOLMO (2001). Disponible en: http://www.revistasice.info/cmsrevistasICE/pdfs/BICE_2686_39-56__ABFF0CA4168F222F0E4FACD07BE1F632.pdf

CONSEJO EUROPEO DE BARCELONA (2002). Disponible en: <http://www2.mpr.es/ue2002/portada/plantillaDetalle.asp?opcion=&id=450&idioma=>

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. Disponible en: <http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>

COROMINAS, E. (2001): “Competencias Genéricas en la Formación Universitaria”, *Revista de Educación*, n° 325, pp. 299-321

CORTÉS (2009). Cómo redactar resultados de aprendizaje y criterios de evaluación.http://www.cndcue.com/eventos/III_Jornadas_Enfermeria/Resultados_aprendizaje.pdf

DASH, S., ÁLVAREZ, A., (2006).Función policial y transparencia”, *Serie de Cuadernos de Trabajo del Instituto para la Seguridad y la Democracia A.C.* (Insyde), México. Disponible en:[http://www.securitytransformation.org/images/documentos/274_Funcion_Policial_y_Transparencia_IFAI_\(15\).pdf](http://www.securitytransformation.org/images/documentos/274_Funcion_Policial_y_Transparencia_IFAI_(15).pdf)

DE ANDRÉS, J (1997). Panorama general de la experiencia de España en materia de formación basada en competencia laboral. En *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas* p.59-60.

DE LAS NIEVES, (2003). *Técnicas participativas para la planeación*. Disponible en:http://www.capac.org/web/Portals/0/biblioteca_virtual/doc004/TEXTO%20COMPLETO.pdf

DELORS, J (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. Santillana

DECLARACION DERECHOS HUMANOS. Disponible en:<http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml>

(DESECO) D.S. RYCHEN Y L.H. SALGANIK (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, McLaughlin.

(DESECO) D. S. RYCHEN, L.H. SALGANIK (2003). *Contributions to the second DeSeCo symposium*, McLaughlin.

(DESECO) D.S. RYCHEN Y L.H. SALGANIK (2001) *Defining and selecting key competencies*, McLaughlin.

DIRECCIÓN NACIONAL DE ESCUELAS DE COLOMBIA (DINAE), 2009. Disponible en:<http://www.policia.edu.co/policia/documentos/egresado/Boletin%20del%20Egresado%20DINAE%20No.038%20del%20150909.pdf>

DOMINGUEZ, C. (2002). La enseñanza de la historia. Identidad cultural y valores democráticos en una sociedad plural. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*. Universidad de los andes. Mérida. Venezuela p. 87-114

ECHEVARRÍA, B.J; ISUS, S; SARRALOSA, L. (2001). *Cualificaciones-Competencias: la contribución de los Proyectos Leonardo da Vinci y ADAPT*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo e Instituto Nacional de Cualificaciones

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Disponible en:<http://www.educacion.gob.es/mecd/jsp/plantillaAncho.jsp?id=1&area=legislacion>

ESTRATEGIA DE LISBOA 2010. Disponible en: http://lex.europa.eu/es/dossier/dossier_13.htm.

ESTRATEGIA DE SEGURIDAD INTERIOR DE LA UNIÓN EUROPEA (UE, 2010) Disponible en:http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/librairie/PDF/QC3010313ESC.pdf.

EURYDICE (2002): Key topics in education in Europe. The teaching profession in Europe: Profiles, trends and concerns. *Report 2: Teacher supply and demand at general lower secondary level (Bruselas, Unidad Europea de Eurydice)*, p.169.

FIGUERA, P. (2000). Desarrollo personal en un mundo en transición, en *Guía de Formación de Formadores*. Fondo Social Europeo, p. 11-19.

FOCUS ON THE STRUCTURE OF HIGHER EDUCATION IN EUROPE (2010). The Impact of the Bologna Process y European Higher Education Area. Disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

FREIXES, T. y REMOTTI, J.C. (1995). La configuración constitucional de la seguridad ciudadana en *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 87, p. 143.

GABRIELA, M. (2008). La profesionalización del recurso humano policial. Aspectos curriculares que se deben contemplar, en *Revista Educación*, Costa Rica, p. 27-44.

GALLART, M.A y JACINTO, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP*,.6.

GARCÍA (2009). Disponible en:<http://web.micinm.es/files/2008-eees.pdf>.

GARDNER, H. (1987). *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura económica.

GARRAGORI, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión, 161,p.56-59.

GARRIDO, V., et al., *Principios de criminología*, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, 2001.

GIMENO, J., *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata Madrid, 1998.

GIMENO, J (2002). El futuro de la educación desde su controversia presente. *Revista Educación, extraordinario*, p.271-292.

GIMENO, J. et al. (2009). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata.

- GLASER, B. G., & STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.
- GOLDSTEIN, H. (1990). *Problem-Oriented Policing*, McGraw-Hill. New York.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- GOLEMAN, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Argentina: Ed. B. Argentina
- GONCZI, A. y ATHANASOU, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. En Argüelles, A [Comp.]. Competencia laboral y educación basada en normas de competencia (pp. 265-288). México: Limusa.
- GONCZI, A. (1997). *Enfoques de educación y capacitación basada en competencia: la experiencia australiana*. En AA.VV., Formación basada en Competencia laboral: situación actual y perspectivas. Montevideo: Cinterfor/OIT
- GONZALEZ-PLACENCIA, L. (2002). *Ciudades seguras. Percepción ciudadana de la Inseguridad*. Fondo de cultura económica Universidad Autónoma Metropolitana, México. D.F. 2002.
- GONZÁLEZ J. Y WAGENAAR, R. (eds.) (2003). *Tuning Education Structures in Europe. Final Report Pilot Project - Phase 1*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. Disponible en:
http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19.
- GONZÁLEZ J. Y WAGENAAR, R. (2005). Tuning Education Structures in Europe (II). Universities' contribution to the Bologna Process. Final Report Pilot Project - Phase 2. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2007). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final, Proyecto Piloto, Fase 1*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2007.
- GREINERT, W-D. (2004). Los sistemas europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica. *Revista de formación profesional*, nº 32. Tesalónica. CEDEFOP.
- GROOTINGS, P (1994). De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?. *Revista Europea de formación profesional*

GUZMÁN, Y., y CAMPOS, V. (2009). *Las competencias profesionales: una visión desde diferentes enfoques teóricos*. En: Antología Universitaria Guantanamera. Cuba: Editorial Universitaria

HANS-GERD, J. et al. (2007). *Perspectivas de la ciencia policial en Europa*, Bramshill. Disponible en: www.cepol.europa.eu.

HARVEY M., HARDING, R., (2002). Training needs analysis for domestic violence policy makers and managers. *Harrogate: National Police Training*, p 98.

HERNÁNDEZ PINA, et al. (2008). *El proceso de investigación y el análisis de datos en Ciencias Sociales*. Murcia: DM.

HIPKINS, R (2006). *The nature on the Key competencies. A background paper*, Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

HOMS, O. (2008). La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimientos. *En Colección Estudios Sociales-Fundación La Caixa nº 25*, p. 135-136.

HUERTA, et al (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integradas. Disponible en: <http://www2.ufro.cl/docencia/documentos/Competencias.pdf>.

IJZERMAN, P.,(2002). Quality and innovation in the vocational education and training of Dutch. *International Journal of Police Science and Management*, 2002, p.148-164.

JAR, G. (1999). El papel de la policía en una sociedad democrática en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, p199-220.

KENDALL, J. (1999) Axial coding and the grounded theory controversy. *Western Journal of Nursing Research*, 21, p.743- 757.

KOLB, D.A (1984). *Experimental learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall

LANDETA, J., *El método Delphi*, Ed. Ariel, Barcelona, 2002.

LINSTONE H.A., TURROF, M., *The Delphi method, techniques and applications*, Addison Wesley publishing, 1975

LATORRE et al.; (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona:GR92

LE BOTERF, G (2001). Ingeniería de las competencias. Gestión 2000: Barcelona

LE DEIST, F & Winterton, J., "What is competence?" *Human Resource Development International*, 2005, p8.

LEVY-LEBOYER, Claude (1997). *Gestión de las competencias*. Ediciones Gestión 2000, Barcelona

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE, 1970). Disponible

en:<http://www.educacion.gob.es/mecd/jsp/plantillaAncho.jsp?id=1&area=legislacion>

LEY ORGÁNICA DE ESTATUTOS DE CENTROS ESCOLARES (LOECE, 1980) Disponible

en:<http://www.educacion.gob.es/mecd/jsp/plantillaAncho.jsp?id=1&area=legislacion>

LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE, 1985) Disponible

en:<http://www.educacion.gob.es/mecd/jsp/plantillaAncho.jsp?id=1&area=legislacion>

LEY DE ORGANIZACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE,1990), Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG,1995) Disponible

en:<http://www.educacion.gob.es/mecd/jsp/plantillaAncho.jsp?id=1&area=legislacion>

LEY ORGÁNICA DE LAS CUALIFICACIONES Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL (LOCFP, 2002)

Disponible en:

<http://www.educacion.gob.es/mecd/jsp/plantillaAncho.jsp?id=1&area=legislacion>

LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE,2002) Disponible

en:<http://www.educacion.gob.es/mecd/jsp/plantillaAncho.jsp?id=1&area=legislacion>

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE,2006) Disponible

en:<http://www.educacion.gob.es/mecd/jsp/plantillaAncho.jsp?id=1&area=legislacion>

LEY ORGÁNICA 2/1986, DE 13 DE MARZO, DE FUERZAS Y CUERPOS DE SEGURIDAD. Disponible

en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-l6-1999.html

LEY ORGÁNICA 3/1979, DE 18 DE DICIEMBRE, ESTATUTO DE AUTONOMÍA DEL PAÍS VASCO.

Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-l6-1999.html

LEY 4/1992, DE 17 DE JULIO, DE POLICÍA DEL PAÍS VASCO. Disponible en:

http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-l6-1999.html

LEY 6/2006, de 1 de segunda modificación de la Ley de Policía del País Vasco (BOPV nº 238, 15-

Dic-2006) Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-l6-1999.html

LEY 2/2008, de 28 de mayo, de tercera modificación de la Ley de Policía del País Vasco (BOPV nº 112, 13-Jun-2008). Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-l6-1999.html

LEY ORGÁNICA 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña. Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-l6-1999.html

LEY 19/1983, de 14 de Julio, por la que se crea la Policía Autonómica de la Generalitat de Catalunya. Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-l6-1999.html

LEY FORAL 5/2009, de 29 de mayo, por la que se modifica en parte la Ley Foral 8/2007, de 23 de marzo, de las Policías de Navarra. Disponible en:
http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-l6-1999.html

LEY FORAL 8/2007, de 23 de marzo, de las Policías de Navarra. Disponible en:
http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-l6-1999.html

LEY 8/2007, de 13 de junio, de Policía de Galicia. Disponible en:
http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-l6-1999.html

LEY ORGÁNICA 2/2007, De 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-l6-1999.html

LEY ORGÁNICA 1/2006, de 10 de abril, de Reforma de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana Disponible en:
http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-l6-1999.html

LEY ORGÁNICA 1/1999, de 5 enero, de reforma de la Ley Orgánica 7/1981, de Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias. Disponible en:
http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-l6-1999.html

LEY ORGÁNICA 5/2007, de 20 de abril, de reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón. Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-l6-1999.html

LEY ORGÁNICA 1/1992, de 21 de Febrero, sobre Protección de la Seguridad ciudadana Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-l6-1999.html

LEY 6/1999, DE 19 DE ABRIL, DE POLICIAS LOCALES Y DE COORDINACION DE LAS POLICIAS LOCALES DE LA COMUNITAT VALENCIANA. Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-l6-1999.html

L.H. SALGANIK, D.S. RYCHEN, U. MOSER Y J. KONSTANT . (1999). Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations.

LINDE, E., "El servicio público de seguridad ciudadana. Algunas ideas para la coordinación de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad" en *Revista de Derecho de la Unión Europea*, 2004, pp347.

MAGRO, V. (1998). La policía autonómica en el marco global de los Cuerpos de Policía. En *Revista valenciana de estudios autonómicos*, 25, p. 365.

MALLA, F.G.; ZABALA, I. (1978). La previsión del futuro en la empresa (III): El Método Delphi. *Estudios Empresariales*, nº. 39, p. 13-24.

MCCLELLAND, D.C. (1973). Testing for competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28,p.1-14.

MALPICA, M.C. (1996). El punto de vista pedagógico, en Argüelles, A., (comp), *Competencia laboral y administración basada en normas de competencia*, Limusa-sep-cncl-conalep, México.

MARCHENA, C. (2008). *¿Cómo trabajar las competencias básicas?* Fundación Ecoem, Sevilla 2008

MARHUENDA, F (2001). Ni tanto ni tan calvo. Razones y mitos en torno al valor de la experiencia práctica en el aprendizaje profesional. En F. MARHUENDA, M.J. Cros y E. GIMÉNEZ (Eds): *Aprender de las prácticas. Didáctica de la formación en los centros de trabajo*. Valencia: Universitat de Valencia.

MARHUENDA, F. (2003). La formación práctica en el aprendizaje profesional. *Segundas jornadas de formación y orientación profesional*. Sevilla.

MARINA, J.A (2010). La competencia de emprender en *Revista de Educación*, 351,p. 49-71.

MARTÍN, M. (1990). La profesión de policía. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas y siglo XXI)- 1992: Policía, profesión y organización: hacia un modelo integral de la policía en España" *REIS*, 59 (JULIO-SEPTIEMBRE) 205-222.

MARTÍN, M. (1992). Policía, profesión y organización: hacia un modelo integral de la policía en España. *REIS*, 59 (julio-septiembre) p.205-222.

MARTÍNEZ, J., *Investigación de delitos menores por los Cuerpos de Policía Local*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Justicia, Interior y Administraciones Públicas, 2006.

MARTÍNEZ, J. (2006). Investigación de delitos menores por los Cuerpos de Policía Local. Generalitat Valenciana. Conselleria de Justicia, Interior y Administraciones Públicas.

MARTINEZ-CLARES, P. et al (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia RELIEVE, v. 14, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_1.htm. fecha).

MARTORELL, M.C. Y GONZÁLEZ, R. (1997). Entrevista y Consejo Psicológico. Síntesis S.A.

MARTOS O.; MANUEL, J.: Reseña de "Ciudadanía y Competencias Básicas" de Bolívar, A. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Vol. 12, Núm. 3, 2008, pp. 32-34.

MEMORIA DE ACTIVIDADES DE POLICÍA LOCAL 2009. Disponible en:

http://www.gov.gva.es/lrportal/web/orgconselleria-de-gobernacion/memoria-anual?mn=nivel3s_1&up=nivel2s_4.

MERRIAN, S.B. (1998). Case study research in education. San Francisco, Ca.: Jossey Bass.

MERTENS, L.(1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. CINTERFOR/OIT. Montevideo.

MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, 2004 Comunicado de Maastricht sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional <http://dpto.educacion.navarra.es/cualificaciones/Documentos/Comunicado%20de%20Maastricht.pdf>.

MONTERO, M., "El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias". *Tejuelo*, 2010, pp19-37.

MOON J., '*Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria: the Design of Programmes and Modules in Higher Education*', unpublished paper, Staff Development Unit, University of Exeter, 2000.

MORIN, E. (1999). Los siete saberes de la educación. UNESCO
<http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>

MULDER, M (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional* , 40: 5-24.

NAVIO, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua*. Barcelona: Ed. Octaedro.

NATIONAL POLICING IMPROVEMENT AGENCY, SKILLS FOR JUSTICE (2009). *Guide to the Diploma / Policing: the new national minimum qualification for student police officers*. (Version 1.1 ed). London: NPIA.

OGALLAR, T. (2007). Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP). Nuevo Marco de la Formación Profesional en España. En *“La actualización de las competencias profesionales: sanidad y formación profesional: MEC*

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1973) Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1990): DECLARACION MUNDIAL SOBRE EDUCACION PARA TODOS. Disponible en: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml (1990).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1998): Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Disponible en:

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2000) FORO MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT) (2004). Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos. Recomendación 1995. GINEBRA.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (1993). PROYECTO PISA. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (1997). PROYECTO PISA. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2002). Proyecto DeSeCo: Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques et conceptuels. Document de stratégie. DEELSA/ED/CERI/CD(2002)9.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2010). Education et a glance. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/46/20/45925316.pdf>.

PADUA, J. (1987). *Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. FCE: México, p. 180-194.

PALPACUER, F (2000). *Competence-based strategies and global production networks: A discussion of current changes and their implications for employment*. CREGO-Institute of Management. Montpellier. University of Montpellier II. France.

PLANAS, J. y TATJER, J.M (1982): *Implicacions i problemes de la reforma de l'ensenyament mitjà*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

PEREZ, A (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *En Cuadernos de Educación de Cantabria. Consejería de Educación de Cantabria*.

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Ed. Grao. Barcelona.

PERRENOUD, P (2008). Transmisión de conocimientos y competencias. El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria, 5, 21-35 Barcelona: Ed. Octaedro.

PIAGET, J. (1983) *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica, 1983.

PRIETO, J.M. (1997). Prólogo. En C. Lévy-Leboyer: *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Ediciones Gestión, Barcelona.

REAL DECRETO 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria (BOE, 8/12/06) Disponible en:<http://www.educacion.gob.es/mecd/jsp/plantillaAncho.jsp?id=1&area=legislacion>.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (BOE, 5/01/07). Disponible en:<http://www.educacion.gob.es/mecd/jsp/plantillaAncho.jsp?id=1&area=legislacion>.

RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2005) Disponible en: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9._Competencias_clave_para_aprendizaje_permanente.pdf 2005.

RECOMENDACIÓN CONJUNTA DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO 2006. Disponible en:<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:ES:PDF>.

RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF> Fuente.

RUÉ, D., y MARTÍNEZ, M., *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*, Colección Eines, nº 1, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2005.

RUIZ, J. (1999). *La descodificación de la vida cotidiana*. Universidad de Deusto. Bilbao.

RYCHEN, D.S. AND SALGANIK, L.H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

RYCHEN, D.S. (2006). Key competencies call for adult education. *In Journal of Lifelong Learning in Europe, 2-2006. Helsinki: KVS Foundation*.

SANDÍN, P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: McGraw Hill.

SANDOVAL, C. (1997). *Investigación cualitativa. Módulo 4. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Universidad de Antioquía. Medellín: Ascun.433p. isbn.958-9329-18-7.

SANSFACON, D. (2006). *Policía y prevención: ¿Resurge una idea fuerte?* Notas del CIPC. Centro Internacional para la prevención de la Criminalidad. Disponible en:http://www.ocavi.com/docs_files/file_190.pdf.

SARAVIA, M (2005). *Gestión de Recursos Humanos en el siglo XXI. Competencias laborales para la productividad*. La Paz: MASG.

SCHEIBE, M., SKUTSCH, M., SCHOFER, J., (1975). Experiment in Delphi Methodology, en: The Delphi Method: Techniques and Applications. Massachussets.

SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*, Ed. Paidós, Madrid.

SCHÖN, D. A. (1998). *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SIERRA, R. (1999). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo

SIMS, D. (1991): "The competence approach". *Adults learning* 2-5,142-144

SOLÉ, et al. (2006) La evaluación de competencias profesionales para el mando policial en el marco de los cursos de promoción de la Escuela de Policía de Cataluña. En *Revista Catalana de Seguridad Pública*.

SPENCER, L.M Y SPENCER, S.M (1993). *Competence at work. Model for superior performance*. John Wileysons. New york.

STENBERG, R.J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona. Paidós

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós. Barcelona.

TOBÓN, S (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.

TOBÓN, S (2006). *Aspectos básicos de la formación. Basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Disponible en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/cursobasico09/anexos/5-Sergio_Tobon.pdf.

TOBÓN, S. (2006). *Las competencias en la educación superior*. Políticas de calidad. Bogotá: ECOE.

TOJAR, J.C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid. La Muralla.

TORRENTE, D. (1999). Prevención del delito y futuro de la Policía. *En Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 85-`pag, 85-94.

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE. Disponible en: Disponible <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=168>.

UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR(1992). Secretary's Commission on Achieving Necessary SkillsScans. Disponible en: <http://wdr.doleta.gov/SCANS/>

VALLÉS, M. (2000). *Técnicas cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Ed. Síntesis. Madrid.

VALVERDE, O (Coord.), (2001). *El enfoque de competencia laboral. Manual de formación*. CINTERFOR/OIT.

VARGAS, F. (2007). *La formación por competencias como instrumento para incrementar la empleabilidad*. Disponible en: <http://www.cintefor.org.uy/public/spanish> [Fecha de consulta: 18 de Febrero de 2010.

VECCHIO,R. (2003). Entrepreneurship and leadership:common trends and common threads. *Human Resource Management Review*. Nº 13. Disponible en: www.sciencedirect.com.

VERCHER, A. 1998. Derechos humanos y medio ambiente. *Claves de Razón práctica*,84, p.14-21.

VIGNOLA, H.P (1983). La administración de servicios de policía. En J.M Rico (ed.). *Policía y sociedad democrática*. Madrid. Alianza. Universidad.

VYGOTSKY, L. (1985): *Pensamiento y lenguaje*, Pléyade. Buenos Aires.

VILCHES, A. & GIL, D. 2003. *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Cambridge University Presss - OEI. Madrid. Capítulo 15, p. 275.

WIGFIELD,D. (1993). *Professional Standard in the use of assessment Centres*. Sussex Police. Assessment Centre Seminar. Bramshill.

WINZLER, H., (2001).Police training in the 21 st century” *New South Wales Police News*, 2001, p.45.

WOLF, A. (1995). *Competente-Based Assessment*,. Buckingham, UK, *Open University Press*, p. 101.

WOODRUFFE, C. (1993) What is meant by a Competency? *Leadership and Organization Development Journal*. 14,p.1.

XIOL RIOS, J.A.(1992). Policías autónomas como modelo: La nueva legislación (Estudio del marco jurídico constitucional en España. Harlax, nº 6, Consejería de Interior del Gobierno Vasco

VYGOTSKY, L. (1985): *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade. Buenos Aires.

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Grao, 2007.