

RESUMEN

TESIS DOCTORAL

2020

**LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN
LA ESCUELA NACIONAL DE POLICÍA:**

**ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA
ORGANIZATIVA**

Autora

ANA MARÍA MARTÍN MANJÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Director

ESTEBAN VÁZQUEZ CANO

INTRODUCCIÓN

La presente Tesis Doctoral se enmarca en una experiencia de programación por competencias que tuvo lugar en la Escuela Nacional de Policía donde se forma a miembros de nuevo ingreso en el Cuerpo Nacional de Policía. Desde que abrió sus puertas, en 1986, la Escuela ha estado a la vanguardia de todos los cambios sociales como motor del modelo policial de servicio y su integración en la sociedad. Para ello, empezó su andadura elaborando los planes de estudio en base a manuales universitarios de Derecho, Psicología y Sociología que permitirían posteriormente subirse al tren del Espacio Europeo de Educación Superior, primeramente, en 2006 con los estudios de acceso a la categoría de Inspector, para lo que obtendría la equivalencia a Master Universitario en 2011. Y posteriormente con los estudios para el ascenso a la categoría de Subinspector, obteniendo en 2015 la equivalencia a Grado Universitario.

Con la tesis, como **objetivo general**, se trata de dar a conocer el trabajo realizado en su día por parte de profesores comprometidos con la formación de los miembros de la institución policial y el servicio a la sociedad, mediante un proceso de investigación para la programación por competencias, con objeto de mejorar la calidad de la formación que ofrece y de mantener la integración social de la Institución con los reconocimientos de las equivalencias de los estudios policiales por parte del Ministerio de Educación, de tal manera que las nuevas generaciones de profesores conozcan sus bases y cojan el testigo para su mejora.

En cuanto a los **objetivos específicos** de la tesis, se tratará de analizar y concretar la importancia de la formación por competencias en el modelado del futuro profesional policial, evaluar la importancia de los aspectos didácticos y organizativos en la formación policial como elemento clave de profesionalización y mostrar si a nivel formativo existe conexión en la Escuela Nacional de Policía con las demandas reales que el trabajo policial exige en la calle, y, en su caso, ver en qué se podría mejorar.

El presente trabajo utiliza una **metodología mixta**, pues en base a sus objetivos se mueve entre los parámetros de una investigación cualitativa respecto a un proceso de investigación acción durante la experiencia vivida en la optimización e innovación de los procesos de formación de profesionales policiales, para lo que se realiza análisis de documentación, de trabajos anteriores, de resultados de encuestas sobre valoraciones acerca de la satisfacción con la formación, y entrevistas no estructuradas a profesorado.

Y, por otra parte, se mueve entre los parámetros de una investigación cuantitativa, en la que se incluye una investigación correlacional basada en el estudio de la relación de variables sin intervención para comprobar la conexión del currículum con las necesidades reales de formación a través de cuestionarios electrónicos en plantillas policiales.

Se considera que la **principal justificación de este trabajo** es poder ofrecer orientaciones para la programación por competencias en la formación policial, que permita continuar en el esfuerzo que el entorno internacional del Espacio Europeo de Educación Superior implica en el actual mundo de la globalización.

La focalización de la formación en las competencias exige una enorme implicación de la comunidad docente, la cual necesita transformar la perspectiva individualista de asignatura en una perspectiva colegiada competencial. Asimismo, el alumnado debe responsabilizarse de su propio aprendizaje asumiendo un papel activo, que no siempre es fácil. El comprender el proceso y conocer algunos de los resultados alcanzados en cuanto a la conexión del currículum con la realidad de la calle, permiten ver una pequeña luz en el horizonte que facilita perseverar en el esfuerzo que a todos implica.

La **novedad de la investigación** realizada recae en que, frente a otros estudios disponibles que profundizan en una sola perspectiva, en este caso se analiza y compara las opiniones de distintos colectivos implicados en el proceso, como son los docentes, los empleadores y los propios egresados.

Asimismo, se considera que la aplicación y desarrollo de las orientaciones propuestas podrían ayudar a mejorar los resultados de una formación policial

preocupada por la calidad y eficacia en un mundo globalizado en el que las competencias profesionales son la clave en el servicio al ciudadano tanto a nivel nacional como internacional, en la garantía de la seguridad y libre ejercicio de los Derechos Humanos allá donde se encuentren.

Asimismo, los resultados obtenidos se consideran de especial relevancia para contribuir a la toma de decisiones de los responsables de la gestión y organización de la formación policial en cuanto a la necesidad de profesionalización docente del profesorado.

En cuanto a la **estructuración** de la presente tesis doctoral, el marco teórico mediante revisión bibliográfica permite mostrar la importancia de la formación por competencias en el marco contextual referido de un modelo policial de servicio, fundamentando tanto la metodología de la investigación seguida en base al análisis cualitativo de información recopilada y el análisis cuantitativo de resultados de cuestionarios en plantillas policiales, como las conclusiones y propuestas de futuro.

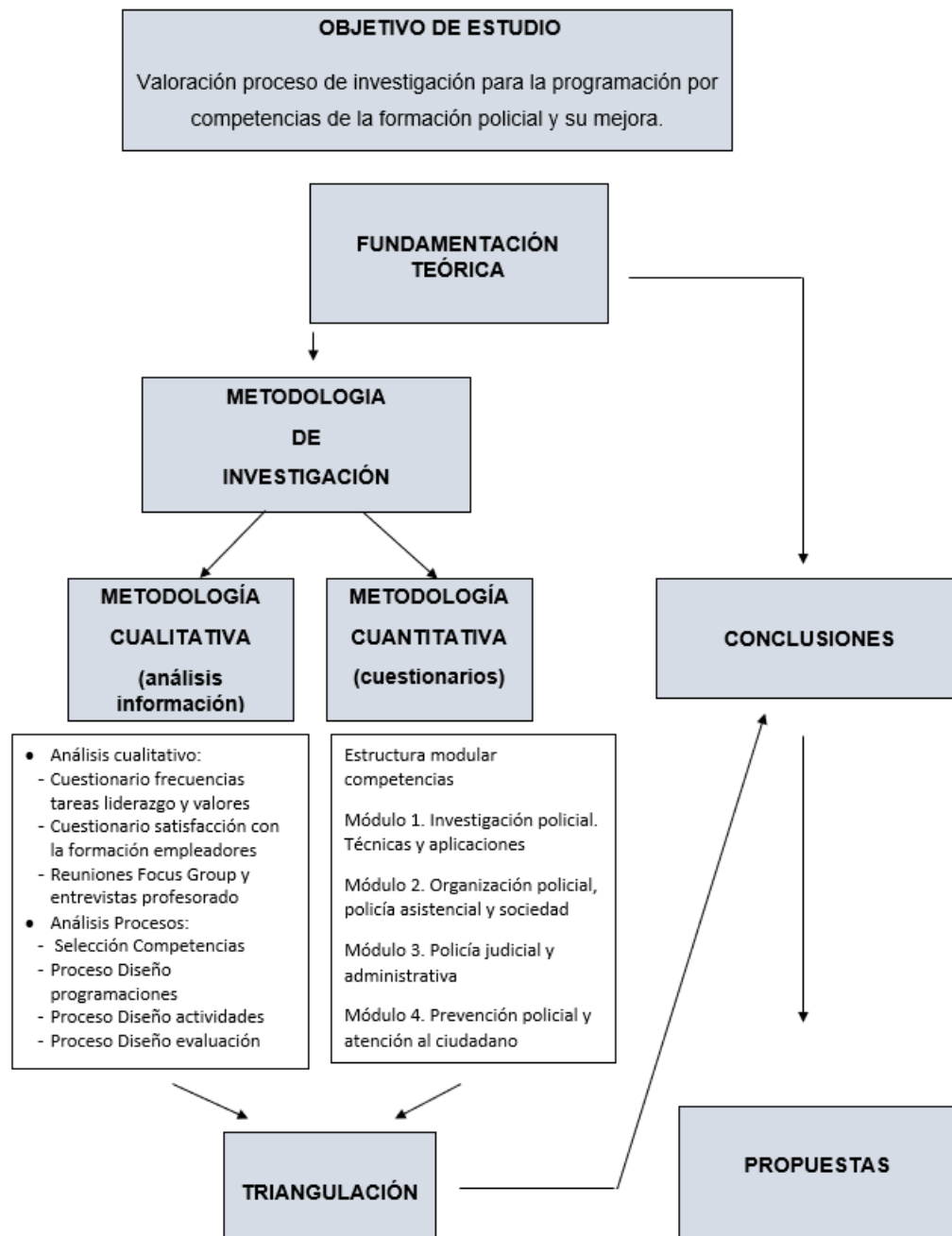


Figura. Esquema general de la investigación

En la Escuela Nacional de Policía siempre se han formado a dos de las siete categorías existentes en el Cuerpo Nacional de Policía. Son categorías de acceso inicial a la Institución, la categoría de Policía (Escala Básica) y la de Inspector (Escala Ejecutiva), esta última con equivalencia a Master Universitario Oficial. A raíz de la crisis vivida en España, que supuso un descenso drástico de sus alumnos, asumió también la formación de las

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

Apoyados por la experiencia de investigación previa, adquirida en la adaptación al EEES de los estudios de Inspector y, asimismo, del conocimiento de especialistas en la formación por competencias en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, se concretó el plan de trabajo empezando por considerar los aspectos relevantes que el Grado Universitario requería como el diseño de los cursos bajo la óptica de las competencias y dirección hacia un concreto perfil profesional. Esto implicaba conectar las competencias del perfil profesional con los objetivos y competencias del plan de estudios. Como es sabido, el aprendizaje por competencias que muchos países han introducido en sus sistemas educativos tiene que ver con lo que desde hacía años se venía empleando en el mundo de la economía, de la empresa y de la formación profesional, por lo que el asunto no nos podía resultar difícil, teniendo en cuenta nuestro claro objetivo profesional y la misma experiencia vivida en la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior con la categoría de Inspector.

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

Se valoró que todo cuerpo policial que quiera planificar su formación por competencias necesitaría identificar primeramente el modelo policial que necesita la sociedad a la que se va a servir. En el modelo policial de servicio

son los valores parte esencial en la competencia a formar en el futuro profesional policial; se necesitan valores para atender a una sociedad plural y diversa, como es la nuestra, se necesitan valores por la gran trascendencia de nuestra actuación en la calidad de vida de los ciudadanos, en cuanto a mantener el equilibrio entre libertad y seguridad en el uso de la fuerza y los medios a nuestro alcance; se necesitan valores para evitar abusos policiales que la ley no siempre puede controlar; y se necesitan valores para crear resiliencia frente a la adversidad a la que se enfrenta diariamente el policía. De ello tratan los manuales de Deontología que se imparten en la Escuela, pero un manual en una asignatura no es suficiente, se requiere transversalidad en las asignaturas, prácticas y actividades que se desarrollen.

Asimismo, debería definir las competencias del ciclo formativo. Es necesario definir las competencias del ciclo formativo basándose en la propia legislación. En el plan de estudios deben quedar reflejadas las competencias del correspondiente ciclo formativo que contribuyan a la policía a realizar sus funciones. En nuestra experiencia sobre la programación por competencias para la equivalencia al Grado Universitario, se tuvo en cuenta la regulación existente, la información facilitada por cuestionarios pasados en plantillas policiales, consultas a órganos de planificación y al propio profesorado, formado por profesionales con experiencia policial y docente.

Por otra parte, sería necesario concretar las competencias que cada asignatura debería desarrollar en el plan de estudios. Aquí era importante tener en cuenta que no existe relación directa entre asignatura y competencia, sino pluralidad de asignaturas en el plan de estudios y competencia. Muchas veces la especialización del profesorado en determinadas áreas le lleva a crear una muralla que les separa del resto de asignaturas e impide la actuación coordinada y, por lo tanto, el trabajo por competencias. En la experiencia en la Escuela, se concretaron las competencias que se comprometía a trabajar cada asignatura dentro del módulo formativo al que se adscribía. Los contenidos se organizaron por orden de dificultad, se definieron las habilidades como secuencias de acciones a desarrollar, se concretaron los valores y actitudes a trabajar y se diseñaron las actividades que iban a reforzar lo anterior.

En lo relativo a la evaluación, es necesario recordar que ésta requiere evolucionar de solo evaluar contenidos a evaluar el grado de adquisición de las competencias (resultados), lo que implica evaluar los contenidos aprendidos, las habilidades adquiridas y las actitudes y valores asumidos y mostrados. Para ello se debe realizar una evaluación inicial, una evaluación formativa y una evaluación sumativa, además de una evaluación continua y criterial (Castillo y Cabrerizo, 2010; Martínez, 2013). El uso de rúbricas para la evaluación también es contemplado en la evaluación de las actividades que permiten conocer a los profesores cómo se van adquiriendo cada uno de los elementos que integran las competencias.

Respecto a la evaluación de la propia formación, ésta se realiza en la Escuela a través de los resultados académicos de los alumnos, las evaluaciones que hace el Gabinete Psicopedagógico sobre la práctica docente, y la Sección de Calidad sobre el uso de las instalaciones y servicios del Centro al final del curso, así como mediante la aplicación de cuestionarios en plantillas policiales a los responsables y egresados con determinado número de años de servicio.

De todo lo anterior se podrá deducir claramente el enorme esfuerzo que supone no solo al alumno la nueva metodología de aprendizaje, sino al profesorado, que, si bien pudo iniciar su andadura con 22 alumnos por aula, actualmente, debido a las necesidades urgentes de formar números elevados de profesionales policiales, se encuentran con aulas de más de 40 alumnos. Lo que dificulta enormemente el trabajo del profesor para el seguimiento del progreso de su alumnado.

MARCO TEÓRICO:

El paradigma de aprendizaje de las competencias clave proviene del ámbito laboral, cuando se tratan de definir las profesiones en función de las competencias que se creen deben tener quienes las ejercen para ser eficaces. Por ello la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), con la puesta en marcha en 1997 del proyecto Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), ya venía transfiriendo sus conocimientos sobre las competencias del ámbito empresarial al educativo.

Dicho proyecto DeSeCo define la competencia como algo más que conocimientos y habilidades, suponiendo: “La capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. Por su parte, la Unión Europea habla de combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto.

El nuevo enfoque pretende superar el concepto de formación centrada en la enseñanza para pasar a una formación centrada en el aprendizaje. El llamado proceso de enseñanza-aprendizaje pasa a ser denominado, como Castillo y Cabrerizo refieren, proceso de aprendizaje-enseñanza. Superándose el modelo anterior donde el protagonista era el profesor como depositario del saber que transmitía mediante lecciones magistrales, para convertirse en un modelo con un enfoque más práctico y profesionalizante donde el alumno debe alcanzar determinadas competencias que le permitan la referida adaptación y desarrollo en el actual delirante mundo en constante transformación (Castillo y Cabrerizo, 2010).

El diccionario de la Real Academia Española contempla tres acepciones del término competencia, una referida a la acción de competir sobre algo, otra a la pericia para hacer algo junto con la alusión a incumbencia como ámbito de atribuciones que corresponden a una entidad pública, autoridad judicial o administrativa.

En el ámbito de la educación prima la segunda acepción relacionada con la pericia para hacer algo. Así Castillo y Cabrerizo (2010) destacan el concepto de competencia como capacitación, cualificación y suficiencia adquirida a través del proceso formativo. Resaltando que capacidad no es lo mismo que competencia, pues supone solo una potencialidad que el estudiante tiene para aprender, mientras que competencia implica un resultado en el uso de las capacidades en un momento dado.

Sin embargo, el enfoque jurídico como legitimación de la acción a una institución, grupo profesional o persona también tiene cabida, pues las competencias profesionales deben conectar con las funciones y responsabilidades asignadas a esa institución o profesión.

Autores como Religa y Lester (2016) en su trabajo sobre modelos y usos del término competencia en sistemas de educación vocacional de seis países europeos señalan la existencia de diferentes perspectivas desde las que abordar el término competencia. Una de ellas es la educacional, donde se identifica la competencia con las habilidades o capacidades objetivo de un programa o currículo y que no está limitada al aspecto laboral.

Otra perspectiva es la profesional, donde competencia se identifica con lo que una persona necesita ser capaz de hacer para ser eficaz en una profesión u ocupación, de acuerdo a unos estándares mínimos para el ejercicio independiente de tareas concretas o incluso avanzado, más amplio, referido a la profesión en general.

Y la tercera perspectiva es la organizacional, donde la competencia está relacionada con lo que es necesario en el contexto de una organización concreta. Está influida por los objetivos, valores y contexto real. Tiene amplia

conexión con la adquisición de competencias genéricas, en vez de únicamente habilidades técnicas.

Autores, como Mansfield (1989) y Eraut (1998) en Religa y Lester (2016) distinguen perspectivas internas y externas en el concepto de competencia. La perspectiva interna está relacionada con las características, cualidades relacionadas con las partes de una competencia (habilidades, conocimientos, comportamientos, actitudes, motivaciones) que permiten a una persona ser capaz de actuar competentemente en diferentes situaciones. Este tipo de competencia está relacionada con lo que caracteriza a una persona. Sin embargo, la perspectiva externa se centra en lo que una persona hace para alcanzar un resultado que puede ser considerado competente tanto a nivel educativo, social o laboral. La competencia desde este punto de vista se basa en la descripción de acciones competentes, más que en las habilidades o características de una persona que permiten llevarlas a cabo.

Al parecer, actualmente la perspectiva de las competencias que se está empezando a utilizar más por cuerpos profesionales es la **intermedia**, donde se establecen estándares de trabajo que conectan la capacidad necesaria para ser eficaz con la asunción de que los roles y funciones pueden variar y evolucionar a lo largo de la carrera profesional, al igual que lo hace la sociedad y la tecnología. Destaca la conceptualización de la profesión como conjunto de principios éticos y estándares que se pueden utilizar a lo largo del trabajo profesional, en contraposición al intento de realizar un mapa detallado de tareas y funciones (Religa y Lester, 2016).

Asimismo, en el ámbito internacional, el concepto de “competencia clave” es introducido por la Comisión Europea en 2004. Dicho concepto se considera distinto de lo que son las destrezas, pues requiere una amplia conexión con el desempeño o aplicación práctica de lo que se sabe para la solución de situaciones reales de la vida. La adquisición de la competencia clave va a ser determinante para la adquisición de otras más complejas en el proceso de aprendizaje constante, necesario en la sociedad actual (Valle y Manso, 2013).

Por su parte, el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE propone tres tipos de competencias clave que pueden

permitir a una persona responder responsablemente y con éxito ante los retos que se le presenten:

- Competencias para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz
- Competencias para funcionar en grupos sociales heterogéneos
- Competencia para actuar de forma autónoma

Respecto a las características de la competencia, Castillo y Cabrerizo (2009) contemplan lo siguiente respecto a las:

- Requiere conocimientos, destrezas, valores y actitudes, y estrategias de aprendizaje
- Requiere aptitud para movilizar recursos, tanto personales como del entorno, así como una conducta verificable.
- La competencia se define en la acción
- Implica un resultado adecuado y eficaz, en congruencia con las distintas situaciones que se presenten.
- La competencia no puede concebirse al margen del contexto concreto donde se moviliza, lo que requiere de flexibilidad y adaptabilidad para ofrecer la respuesta adecuada a cada situación.
- La persona competente se conoce a sí misma, conoce las funciones que tiene que cumplir y las condiciones en las que debe hacerlo en cada caso, y regula el proceso de cumplimiento de sus funciones.

En el ámbito educativo:

- a) Requiere de un paradigma educativo centrado en el aprendizaje del estudiante y que se basa en logros de aprendizaje, más que en la adquisición de conocimientos.
- b) Tiene carácter integrador de las distintas materias del currículum
- c) Se adquieren desde la práctica.
- d) Favorecen la transferencia de aprendizajes a distintos tipos de contenido.

Por su parte, Echevarría (2001) en Yañiz (2008) considera que: “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo”.

Mario de Miguel Díaz (2005) valora la importancia de que los responsables del desarrollo de una titulación creen las condiciones que propicie la formación integral del estudiante, en cuanto a no solo tener en cuenta la instrucción sino también la educación del carácter, toda vez que siguiendo a Spencer y Spencer (1993) se considera la competencia como “una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación”.

De Miguel considera que solo se favorecen las competencias cuando se actúa tanto sobre las características que constituyen la base de la personalidad de los estudiantes (motivos, rasgos de la personalidad, autoconcepto, actitudes y valores) como sobre aquellas características más visibles de la competencia (conocimientos, habilidades o destrezas)

Para el desarrollo y crecimiento del estudiante será fundamental el situarle en diversas situaciones similares a las que puede encontrar en la práctica profesional, y no centrarse solo en módulos formativos en los que se ofrezcan al estudiante de forma separada los conocimientos y habilidades, de las actitudes y valores, pues, asimismo, ni en lo personal ni en lo profesional se separan conocimientos y habilidades de las actitudes y valores. La formación del estudiante como un todo desvinculada de asignaturas concretas y dirigida a las competencias será la clave del éxito en toda titulación universitaria.

Con fines didácticos, de cara a la reflexión del profesorado para la planificación que permita la conexión entre las competencias de una titulación con los contenidos formativos, de Miguel establece los siguientes subcomponentes dentro de las partes de la competencia: Conocimientos generales para el aprendizaje, académicos vinculados a una materia y vinculados al mundo profesional; Habilidades y destrezas intelectuales, de

comunicación, interpersonales, y de organización o gestión personal; y Actitudes y valores de desarrollo profesional y de compromiso personal.

Clasificación que se considera muy acertada, pues hace reflexionar al profesorado sobre su responsabilidad en el diseño de actividades que favorezcan esa formación integral que se refería anteriormente y que es la base del éxito en la existencia de personas competentes en el mundo actual.

Samaniego (1997) ya refería la necesidad de alejarse de las asignaturas y conocimientos aislados para promover, sin embargo, la capacidad de aprender haciendo, el autoaprendizaje y la formación por competencias medibles en resultados más que en el tiempo dedicado a la enseñanza.

Vargas et al. (2001) citados en Martínez-Clares y otros (2008) añaden en el enfoque de competencias el desarrollo de la capacidad para aplicar y movilizar los conocimientos y destrezas en situaciones reales de trabajo en diferentes contextos y situaciones novedosas.

Le Boterf (2001), asimismo, considera la competencia como el resultado de la integración de los diferentes recursos de que se disponen en relación a una situación a resolver. Y por lo tanto las argumentaciones sobre lo que es una competencia, considera que dependen más del contexto que de sus propios elementos constitutivos. Lo que significa que la competencia no solo depende de la persona que la desarrolla sino también de los recursos y medios disponibles para su ejecución, en un entorno sociocultural adecuado.

Todo ello nos hace reflexionar sobre la necesidad de sustituir el aprendizaje centrado en materias para pasar a una pedagogía orientada hacia las competencias y por lo tanto hacia las acciones que el alumno tendrá que ser capaz de llevar a cabo tras el aprendizaje (Dolz y Ollagnier, 2002 en Corominas et al., 2005).

A ello se une Gómez (2018) al referir la necesidad de definir la competencia en la acción, como movilización de recursos (capacidades). Teniendo la misma un carácter dinámico en cuanto desarrollo personal. Y resaltando la necesidad de valorar, a su vez, el contexto histórico y social concreto en el que se moviliza la competencia.

En el proyecto Tuning (2000), como se refirió anteriormente, el objetivo es acercar las estructuras educativas europeas, mejorar la colaboración en la eficacia, calidad y transparencia. No pretende, en ningún caso, crear un catálogo restringido de materias o contenidos educativos que acaben con la riqueza variedad de la educación superior europea. Así como tampoco restringir la independencia de los académicos y especialistas, o eliminar la autonomía de localidades o nacionalidades.

Entre sus finalidades se encuentra el desarrollo de perfiles profesionales, resultados de aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenidos en siete áreas temáticas. Así como facilitar la transparencia en las estructuras educativas y el intercambio de buenas prácticas. Y también crear puentes entre las universidades y otras entidades para la convergencia en determinadas áreas disciplinares.

La planificación desde la perspectiva del trabajo del alumno utilizando los resultados de aprendizaje y el crédito europeo, es un elemento que pretende garantizar el aprendizaje de calidad. Asimismo, la enseñanza basada en competencias pretende que los estudiantes generen aplicaciones prácticas para mejorar la vida social y el área profesional de la correspondiente titulación (Yaniz, 2004). Señalándose que para ello será imprescindible que el planteamiento formativo se base en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, de tal manera que permita una buena adaptación a la realidad del mundo actual en constante cambio.

Como es sabido, ante la permanente generación de conocimiento en la sociedad actual se acelera la obsolescencia de los conocimientos. Ello lleva a la necesidad de capacitar a las personas para desenvolverse en contextos personales y profesionales diversos y cambiantes, y por lo tanto no asociados a una disciplina particular. Hablamos, por lo tanto, de las denominadas competencias genéricas que suelen identificar los elementos comunes de las titulaciones, dentro de las cuales se diferencian las siguientes:

- a) *Competencias instrumentales*, consideradas una herramienta para conseguir un determinado fin. Posibilitan la competencia profesional mediante la combinación de habilidades y capacidades.
- b) *Competencias interpersonales*, permiten una buena interacción con los demás. Posibilitan la colaboración en objetivos comunes mediante la habilidad para expresar los propios sentimientos de modo adecuado y aceptando los sentimientos de los demás.
- c) *Competencias sistémicas*, permite relacionar y conjugar las partes en un todo. Posibilitan la comprensión de la totalidad de un sistema y requiere previamente de competencias instrumentales e interpersonales.

Las competencias específicas son el elemento básico para el diseño del perfil profesional y su comparabilidad a nivel europeo. En el plan de estudios debe constar lo que se espera del alumno que sepa, comprenda y sea capaz de hacer en términos de competencias (Castillo y Cabrerizo 2010). Por lo tanto, se podría hablar de unas competencias académica o relativas a conocimiento teóricos (saber), unas competencias disciplinares o conocimientos prácticos necesarios para cada sector profesional (hacer) y unas competencias del ámbito profesional que implican habilidades de comunicación e investigación y saber hacer aplicadas al ejercicio de una profesión dada (Riesco, 2008).

La elección de las competencias profesionales como puntos de referencia es considerada que aporta las siguientes ventajas, como parte de los objetivos referidos del proyecto Tuning:

- a) *Fomentar la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programa de estudio y favorecer un énfasis cada vez mayor en los resultados.*
- b) *Desarrollar el nuevo paradigma de educación primordialmente centrado en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento.*
- c) *Responder a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje.*

En cuanto a las **implicaciones del aprendizaje por competencias**, el diseño del currículo requiere tener en cuenta las demandas de la sociedad actuales y futuras, tener conocimientos acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, así como las cualidades de los estudiantes y conocer las características de las disciplinas que contribuirán al desarrollo mental, social y emocional de discente. (Taba,1983, en Castillo et al.,2007)

Como considera Cabrerizo, en las diferentes interpretaciones de currículo subyace siempre el concepto de planificación, previsión anticipada y opción racional en la toma de decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Riesco (2008), Salaburu et al. (2011) nos refieren cómo el diseño curricular de un plan de estudios y de sus correspondientes asignaturas debe construirse desde una perspectiva integrada y global que debe ser compartida en cuanto a los resultados de aprendizaje que se pretenden. Por lo tanto, debe explicar con claridad lo que el alumno debe saber, lo que debe saber hacer y las actitudes académicas y profesionales que debe conseguir como resultados.

El trabajo en equipo de toda la comunidad educativa será fundamental en el éxito del diseño del currículo, de tal manera que todos remen en la misma dirección. Y, sobre todo, como Moreno (2010) nos refiere, la implicación del profesor en la propuesta de reforma curricular será decisiva, pues es él quien la va a aplicar en el aula y dependiendo de su grado de compromiso se observarán los resultados. Avalando esto último, Lee J. Crobach (s.f) ya nos refería como los resultados de un programa instructivo dependen en gran medida de las actitudes del profesorado, de tal manera que esto podía llegar a ser más importante que los valores medios de rendimientos obtenidos terminado un curso. Por ello la importancia de no introducir las reformas curriculares de arriba abajo contratando expertos ajenos que generan distanciamiento respecto del profesor, que es quien lo tiene que aplicar (Rué, 2007).

También se puede tener en cuenta, como refiere Hargreaves (2004), que, si el currículum por competencias está bien articulado, tiene en cuenta a los

docentes, es sensible con su trabajo y las condiciones de implementación, puede producir emociones positivas y productivas en los docentes.

Salaburu et al. también aconsejan la creación de la figura del profesor responsable de programa de estudios, al igual que existe en otros países como Reino Unido o Alemania, de tal manera que coordine la actuación de otros profesores y la colaboración con los demás servicios del centro educativo, ponga al día los objetivos y contenidos del programa, se preocupe por la promoción de los estudiantes, su salida profesional, aspectos de la garantía de la calidad a nivel interno y externo, respecto a las evaluaciones, acreditaciones o sellos de calidad de agencias externas. Eliminando así las tareas burocráticas que tradicionalmente realiza el jefe de estudios y teniendo, de esta manera, un auténtico responsable con capacidad y autoridad para liderar la titulación correspondiente.

Rué y Martínez (2005) citado en Riesco (2008) diferencian tres modelos de currículum basado en competencias, teniendo en cuenta las personas objeto de aprendizaje y el tipo de formación que necesitan. Así, diferencian entre diseño curricular centrado en la formación para la producción, y que está basado en el aprendizaje de rutinas, hábitos y actividades simples; diseño curricular centrado en el ejercicio profesional, más amplio que el anterior, y diseño curricular encaminado a la formación personal de los profesionales, más centrado en la formación de base de las personas.

Respecto a lo anterior, García y Pérez (2008), recuerdan la necesidad de tener en cuenta en el diseño de los nuevos planes de estudio el evitar el excesivo foco en la adquisición de habilidades demandadas por los empleadores en detrimento de contenidos que promuevan la adquisición de competencias genéricas para la capacitación estructural de individuo que le permita ser, en su caso, un trabajador más versátil con capacidad de adaptarse a las nuevas realidades.

En cuanto a **la implicación en la metodología de enseñanza aprendizaje**, una cuestión clara en el aprendizaje por competencias es el uso de una metodología activa de aprendizaje que permita acercarse lo más posible a la

realidad donde dichas competencias han de desarrollarse, de ahí la necesidad de que sea un proceso contextualizado, social y reflexivo.

Ahora se requiere acuerdos para la adquisición de competencias que necesitan ser abordadas por amplios equipos docentes, que desde la especificidad de sus respectivos saberes contribuyan al logro común de las mismas dentro de un curso. Señalándose que el esfuerzo de colaboración ha de mantenerse a lo largo y lo ancho de la actividad, no solo en la planificación de la materia, sino en la implementación y en la misma evaluación.

Perrenoud (2008), reflexionando sobre cómo construir competencias desde la escuela, también refiere la importancia de que los profesores se sientan responsables de la formación global de cada alumno, por muy especializados en una materia que estén. Asimismo, la necesidad de que discutan con otros miembros del equipo docente problemas de metodología, que visualicen al máximo las transversalidades posibles en los programas y actividades a desarrollar, así como que fomenten actividades que impliquen a distintas asignaturas o incluso a todas las existentes en el programa.

Y, es que, el cambio que se requiere es radical a todos los niveles en cuanto al contenido del proceso de formación y capacitación, de tal manera que debe alejarse de las asignaturas y conocimientos aislados e inconexos para orientarse a la capacidad de aprender haciendo, al fomento de la iniciativa y al aprendizaje a lo largo de la vida. El foco ahora son las competencias medibles en resultados de aprendizaje. Ya no es la comunidad educativa la que define el conocimiento a difundir, sino que tiene que tener la capacidad de valorar las necesidades reales y futuras de capacitación que tiene el ciudadano de tal manera que favorezca el autoaprendizaje (Samaniego, 1997).

Recordando las funciones que la Unión Europea refiere respecto a la educación como medio para la realización personal, social y profesional de los ciudadanos, así como la empleabilidad, Fernández (2015), nos llama la atención sobre el hecho de que el empleo para toda la vida ha perdido consistencia, la adaptación a los rápidos y continuos cambios es una realidad.

Se necesitan personas que se conviertan en empresarios de sí mismos, autogestionando sus competencias de tal manera que le permitan adaptarse a las necesidades de las empresas. Competencias que ya no se relacionan con capacidades físicas o trabajos rutinarios que pueden ser asumidos por máquinas, sino con capacidades cognitivas que permita al estudiante ser un trabajador del conocimiento, donde la creatividad, la capacidad de seguir aprendiendo y de innovar contarán tanto como las áreas específicas de conocimiento (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008).

De ahí que la metodología de enseñanza aprendizaje deba convertirse en un modelo más práctico y profesionalizante, que decía Cabrerizo, y donde Martínez (2008) destacaba las diferencia con el modelo tradicional en cuanto a la necesidad actual de estar atentos a los requerimiento de la sociedad y sus profesionales, con un enfoque más centrado en el aprendizaje y la gestión del conocimiento, así como en la formación integral y permanente, potenciando las competencias genéricas y específicas de los estudiantes con la consideración de los mismos como agentes de su propio aprendizaje; con un currículo integrado y flexible, una metodología diversa, activa y participativa, no basada exclusivamente en el libro de texto, pues, como considera Escudero (1999), puede ser un “síntoma de descualificación profesional del profesorado y una rémora para cualquier proyecto de cambio o innovación”.

Así, también, la necesidad de que el docente asuma un compromiso ético con el estudiante y una actitud favorecedora para la reconstrucción curricular que el nuevo modelo formativo requiere (Córdoba, 2017), donde saber cómo organizar y gestionar los procesos de aprendizaje será la tarea fundamental del profesor, lo que conlleva la necesaria profesionalización mediante una formación pedagógica adecuada, que a veces el profesor universitario carece (Fernández, 2006).

Por otra parte, como también refiere Fernández, es de señalar que el nuevo modelo educativo basado en competencias requiere un cambio en la mentalidad del estudiante como responsable de su propio aprendizaje, asumiendo un rol activo, abierto a incorporar nuevas experiencias, con

autonomía y capacidad de trabajar en equipo, que sea reflexivo y capaz de gestionar el tiempo, así como que tenga claras las características de las competencias que necesita adquirir para poder focalizar sus esfuerzos hacia ellas.

En el aprendizaje por competencias los contenidos disciplinares quedan subordinados a dichas competencias, lo que influye en la organización curricular y en los mismos métodos de enseñanza aprendizaje que han de estar centrados en el estudiante y basados en situaciones de aprendizaje contextualizadas en pro de los objetivos fijados tanto a nivel de asignatura como de proyecto formativo en general.

No existe una metodología de enseñanza aprendizaje única que pueda ser válida para todas las situaciones. En base a los objetivos de profesor y alumnos se tienen que tener en cuenta distintas variables como las características de los alumnos, su número, módulo y asignatura, circunstancias de aplicación, así como cuestiones culturales y sociales.

Como valora Yañiz (2008), pensando en una metodología activa de aprendizaje, con el foco en el estudiante, el aprendizaje por competencias demanda que la decisión sobre la metodología a utilizar esté conectada con los *resultados de aprendizaje esperados*, en base a las competencias vinculadas al título universitario concreto, y, lo que serían, las *características de un aprendizaje eficaz*, que los modelos socio-constructivistas conllevan.

El papel activo del estudiante en la construcción de su propio saber requiere del contacto con los contextos sociales y profesionales donde se va a desenvolver, así como de metodologías que fomenten la reflexión que le permitan finalmente adquirir la capacidad de aprender a aprender con sentido crítico.

De ahí la importancia de la labor del profesor a la hora de planificar, diseñar actividades y fomentar experiencias conectados con los resultados esperados, así como motivar, guiar y facilitar el proceso de aprendizaje en los estudiantes. Por lo que necesitará abrir su repertorio metodológico de tal manera que con la práctica educativa sea capaz de su apropiación y

adaptación a las propias circunstancias educativas. (Fernández, 2006, Yañiz, 2008)

Siguiendo la clasificación de tipos de enseñanza aprendizaje de Brown y Atkins (1988) citado en Fernández (2006), sitúa a éstos en un continuo donde en un extremo se sitúan las lecciones magistrales, caracterizadas por la escasa participación y control del estudiante y en el otro extremo se posiciona el estudio autónomo del alumno, donde el profesor controla y participa mínimamente. Aunque cada tipo de enseñanza aprendizaje puede incluir distintos métodos con diferentes grados de participación del estudiante y el profesor según el grado de estructuración de la actividad y control requerido por el profesor.

Por otra parte, De Miguel (2005) clasifica los métodos según su carácter presencial o no presencial, teniendo en cuenta modalidades organizativas que fomentan el trabajo autónomo de los estudiantes, más acorde con el aprendizaje por competencias.

Así, Yañiz ofrece una selección de diferentes métodos en base a distintas fuentes (Monterrey; 2005; De Miguel, 2005; Prégent, 1990; Brown y Atkins, 1998; Slavin, 1990; Knowles, 1982) en la que refleja las ventajas de cada método, pone ejemplos, hace recomendaciones y expone el tipo de relación profesor alumno, lo que puede ser muy orientativo a la hora de tomar las correspondientes decisiones metodológicas. En concreto hace referencia a métodos como el aprendizaje cooperativo, el orientado a proyectos, el contrato de aprendizaje, aprendizaje basado en problemas (ABP), exposición o lección magistral, estudio de casos y simulación y juego

A la hora de elegir el método de enseñanza aprendizaje se deberá tener en cuenta la naturaleza de la población estudiantil, el módulo y asignatura, las circunstancias del entorno y materiales de los que se dispone, así como la adecuación del método a la personalidad del propio profesor. Asimismo, es importante concretar los niveles de objetivos cognitivos que se desea, pues está demostrado que para niveles bajos cualquier método puede ser útil, lo que no ocurre para objetivos superiores como el desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, donde los métodos centrados en los alumnos

son más eficaces, sobre todo por la cantidad y calidad de trabajo personal que el estudiante realiza (Prégent, 1990, citado en Yañiz, 2008).

Se deberá también tener en cuenta, como se ha referido anteriormente, la capacidad del método para propiciar el aprendizaje autónomo y continuado, así como el grado de control del estudiante sobre su propio aprendizaje, en cuanto la posibilidad de planificar el estudio, influir en la naturaleza de los objetivos, el grado de profundización en el contenido y modalidad de evaluación. Asimismo, habrá de tenerse en cuenta el número de alumnos de tal manera que pueda favorecer la interacción y el feedback, así como el tiempo que se necesita para la preparación de las sesiones y corrección oportuna de trabajos que el método exige. (Fernández, 2006).

Por otra parte, siguiendo a de Mario (2005) se ha de tener en cuenta que la elección de la metodología debe ir acompañada de la especificación de las tareas a realizar tanto por el profesor y los alumnos. La especificación de las actividades a realizar permite a los alumnos la planificación de su trabajo autónomo. El reto para el profesorado es conseguir que el alumno de forma personal pueda construir aprendizajes significativos y resolver situaciones problemáticas contextualizadas mediante el diseño de experiencias de aprendizaje.

El **cambio en las organizaciones educativas** que supone el Plan Bolonia es evidente por lo que implica el adoptar un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable; implantar un sistema basado en tres ciclos (grado, máster y doctorado); establecer un sistema de créditos que facilite la comparabilidad de los sistemas nacionales para la movilidad de estudiantes; apoyar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo; promover la cooperación europea en el ámbito de la garantía de calidad; y fomentar la dimensión europea en la educación superior con el desarrollo curricular y cooperación entre instituciones.

Es necesaria por lo tanto la flexibilización académica, donde el papel del docente sea el diseño, organización, tutorización y apoyo de actividades de los estudiantes. Lo que conlleva a que el cómputo de actividad sea distinto a la antigua unidad de medida de horas expositivas, ahora todo está relacionado

con el tipo de actividad a desarrollar, que puede ser más o menos exigente en tiempo y esfuerzo para el profesor y depende también del número de alumnos. Por lo que se aconseja un sistema de gestión y reconocimiento del trabajo docente que contemple los distintos tipos de factores que pueden influir en la valoración del enorme esfuerzo que supone la nueva metodología. Como refiere Paricio (2007): “En la actualidad, este problema supone un serio factor de desmotivación para los profesores más innovadores, que ven no sólo cómo su esfuerzo no se reconoce de ningún modo, sino que se encuentran en desventaja frente a aquellos compañeros que se concentran en su investigación, exponen sus clases de toda la vida y se desentienden del aprendizaje de sus estudiantes hasta el momento de corregir los exámenes” (p.25).

Por ello, la necesidad de crear estructuras coordinadoras de titulación, que tengan máxima capacidad de actuación de tal manera que puedan diseñar programas formativos desde un punto de vista global y coordinado, así como puesta en marcha de estrategias de implantación de los mismos y actualización de las metodologías docentes también. Las estrategias deben contemplar nuevas formas de organización y de reconocimiento del trabajo del profesor, y orientadas a la adquisición de competencias mediante actividades. Mecanismos para el aseguramiento de la calidad docente también serán necesarios que permitan la selección y reconocimiento oportunos del docente.

Asimismo, es obvio que un proceso de renovación metodológica no es una cuestión que dependa exclusivamente del voluntarismo de profesores individuales. Requiere un claro, firme y sostenido compromiso de la organización educativa, desde los órganos directivos hasta quienes tienen que aplicarlo, como son los docentes y los propios discentes que, a su vez, tendrán que aceptar las nuevas metodologías activas para hacerla útiles en su proceso de aprendizaje. La existencia de planes estratégicos, documentos programáticos o guías docentes accesibles a los implicados puede contribuir claramente a que todo no se quede en simples palabras. “Este apoyo no debe ser coyuntural o vinculado a personas concretas sino figurar como un elemento relevante en los planes estratégicos de la institución” (MEC, 2006).

METODOLOGÍA

El inicio de la investigación tuvo lugar en 2012, España se encontraba en plena crisis económica con la consiguiente paralización del empleo público, lo que repercutió en una bajada drástica del número de los alumnos que se formaba en la Escuela Nacional de Policía para el acceso a la categoría de Policía. De promociones de aspirantes a Policías entre 5000 a 2000 personas se pasó a promociones entre 400 y 170, con una plantilla docente que ascendía a 117 profesores. Esto conllevó la necesidad de rentabilizar las instalaciones y profesorado de la Escuela, y por ello se decidiera que la Escuela asumiera también la formación de los cursos de ascenso a Oficial de Policía y Subinspector que se impartían anteriormente en el Centro de Altos Estudios de Carabanchel (Madrid).

Asimismo, en 2011 se habían realizado unos cuestionarios en plantillas sobre la satisfacción con la formación, sobre los que también trabajaremos en este capítulo comparándolos con otros en 2015 y 2016. Los cuestionarios de 2011 sugerían la necesidad de una mejora, mejora que, por otra parte, debía realizarse en la línea del Espacio Europeo de Educación Superior, de tal forma que permitiera obtener el reconocimiento de la equivalencia a Grado de los estudios de Subinspector, pues del Inspector ya tenía el reconocimiento de Máster, y existían directivas en el sentido de la necesidad de reconocimiento por parte del Ministerio de Educación de la formación policial que se impartiera.

La estrategia inicial en la investigación se basaría en los aspectos relevante de los Grados Universitarios con el diseño de los cursos bajo la óptica de las competencias y la respuesta al perfil profesional. Por lo que se necesitaba transformar por competencias la formación previa que permitían el acceso por promoción interna a la categoría de Subinspector, en concreto, dos cursos para el acceso a Policía, un curso de ascenso a Oficial de Policía y el propio curso de ascenso a Subinspector de Policía. Todo ello teniendo en cuenta el perfil profesional correspondiente de cada categoría y la experiencia profesional que se exige antes de ascender.

En el proceso de investigación seguido se puede observar la importancia que tuvieron los aspectos didácticos y organizativos en la construcción de un curriculum lo más cercano a las necesidades reales de formación, y, a su vez, sirvió como elemento de profesionalización docente de los profesionales policiales al implicarse en la construcción del mismo y sentirse responsables de su buena marcha. Tratando, así, de evitar las reticencias que suele haber en el profesorado en cuanto a la implantación del Plan Bolonia, pues supone un cambio enorme respecto a la metodología tradicional que ellos mismos recibieron en su día, y que afecta también a los propios alumnos, acostumbrados a recibir pasivamente lecciones magistrales (Montero, 2010).

El esquema de trabajo fue el siguiente:

- **Motivación del inicio de la investigación**

Como se ha referido, con ocasión de los resultados de cuestionarios realizados en plantillas en 2011, se vio la necesidad de iniciar un proceso de investigación para la mejora de la formación. Mejora que debía realizarse en la línea del Espacio Europeo de Educación Superior, de tal forma que permitiera obtener el reconocimiento de la equivalencia a Grado de los estudios de Subinspector, pues del Inspector ya tenía el reconocimiento de Máster.

- **Fase selección del grupo de investigadores por perfil de adecuación**

Establecida la estrategia de trabajo, entre los meses de junio y julio 2012 se crean dos equipos: un equipo de la Jefatura de Estudios, compuesto por el Jefe de Estudios, el Coordinador de la Formación Técnica cuyos planes de estudios se pretendían mejorar, un profesor del departamento de Ciencias Jurídicas experto en Derecho Administrativo que se encargaría de todos los aspectos procedimentales y normativos para el reconocimiento de los estudios por parte del Ministerio de Educación, y la presente, autora de esta tesis, estaba adscrita al departamento de Humanidades como docente en materias de deontología y sociología profesional, y que se había

especializado por su cuenta en Ciencias de la Educación, trabajaría todo el aspecto pedagógico y organizativo de programación por competencias en los planes de estudio.

El segundo equipo que apoyaría al anterior, estaba compuesto por 24 profesores, que actuarían como coordinadores de los trabajos de grado en los distintos departamentos docentes. Eran profesores de las distintas materias que conformaban el currículum tanto de Escala Básica (curso de Policía y Oficial), Escala de Subinspector, como Escala Ejecutiva. Estos últimos aportarían su experiencia como docentes en los cursos de Inspector que ya estaban adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior con equivalencia a Master Universitario. Ver Anexo 1: Nota informativa sobre distribución de tareas del profesorado durante los trabajos de Grado.

El día 13 de julio 2020 el Director de la Escuela durante un claustro de profesores, solicitó la colaboración de todo el personal con el proyecto.

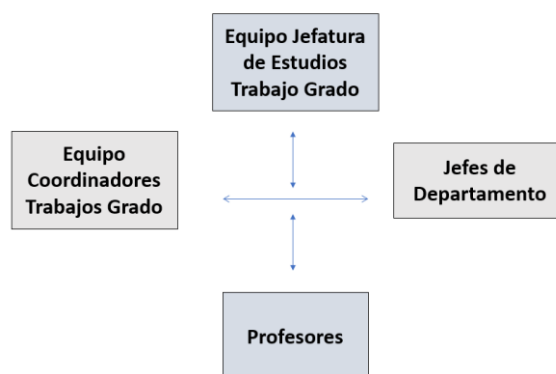


Figura. Esquema sobre estructura de colaboración del profesorado

- Fase Formación

Entre los días 5 y 12 de julio 2012 el Gabinete Psicopedagógico organizó un curso de formador de formadores en competencias con la colaboración de especialistas en la materia. A dicho curso asistió en su jornada inicial todo el profesorado para que conocieran de la mano de expertos las bases de la programación por competencias del proyecto en el que se embarcaba la

Escuela. El resto del curso, en formato de talleres, lo siguió el equipo de los coordinadores de los trabajos de grado. Al finalizar, el profesorado recibió la oportuna acreditación por parte de la División de Formación y Perfeccionamiento acerca del curso.

Posteriormente, en los meses de junio y julio de 2013 y 2014 se organizarían para el profesorado cursos de Formados de Formadores para el diseño de materiales didácticos en la plataforma Moodle, de evaluación de competencias y de generación de materiales didácticos y uso de las nuevas tecnologías. Todo ello al objeto de dotar de herramientas al profesorado para que pudiera aplicar todos lo programado.

- **Fase de recogida de datos en Unidades Policiales y Departamentos docentes**

En julio 2012, se recopiló información de distintas Unidades de la Policía con funciones de planificación y actuación estratégica consultado sus trabajos sobre puestos tipo, evaluación del desempeño, demandas ciudadanas (quejas y sugerencias ciudadanas) y lagunas de capacitación.

Se recabó información de las plantillas policiales acerca de las tareas que realizaban los profesionales policiales de las distintas categorías mediante la elaboración y aplicación de un cuestionario de tareas sobre labores de seguridad ciudadana e investigación a noventa plantillas policiales de toda España (5.405 cuestionarios). Para ello se utilizó una aplicación centralizada de evaluaciones que dispone la División de Formación y Perfeccionamiento que permite valorar las necesidades formativas en las distintas partes del territorio. De los 3.970 cuestionarios válidos se obtuvo que permitió tener información y obtener conclusiones sobre importancia y pesos de las tareas por Escala y Categoría (3.970 válidos).

Durante esta fase, de septiembre a octubre de 2012, se estudiaron y analizaron las necesidades, planteadas y concretadas en las plantillas, y se compararon con los contenidos de los planes de estudio.

Los coordinadores dirigieron los diferentes grupos de trabajo por áreas de especialidad, en los que participaron un número significativo de profesores de los departamentos docentes, todo ello bajo la supervisión de los respectivos Jefes de Departamento.

El resultado final buscaba determinar cuál había de ser el contenido máximo posible en su respectiva área de actividad. Para ello, se revisaron los contenidos entonces vigentes de los planes formativos, teniendo en cuenta que los temas que ya han sido evaluados a través de las distintas fases del proceso selectivo debían excluirse de los contenidos teórico/prácticos del nuevo Plan que se estaba diseñando. A este respecto, era preciso plantear propuestas de inclusión de diversos temas o contenidos en los procesos de selección, las cuales, una vez formuladas, fueron trasladadas al Servicio de Procesos Selectivos para su consideración.

Los contenidos revisados debían ser adecuados para la formación en competencias, debiéndose asimismo incluir, aquellos que den solución a nuevas situaciones de la realidad social y policial. Por ejemplo, había cobrado importancia la comparecencia ante los tribunales de justicia a través de videoconferencias, por lo que en los distintos planes se incluirá formación específica para un adecuado desempeño de esta actividad policial.

Por otro lado, a través de estos grupos de trabajo se debían concretar las competencias y resultados de aprendizaje globales correspondientes al contenido total del área de actividad. Igualmente, se resolvería la metodología de impartición de los contenidos en la oportuna área de actividad, así como la forma de evaluar la ejecución por parte de los alumnos, todo ello en el marco de la formación en competencias.

Sucesivamente, los coordinadores de los grupos dieron traslado de los avances al equipo de la Jefatura de Estudios mediante intercambio de correos electrónicos y sucesivas reuniones que se fijaron con este propósito, hasta que por unanimidad del Equipo Docente se decidió que los resultados obtenidos cumplían los objetivos previstos en el proyecto de Plan de Estudios.

- **Fase de trabajo por grupos**

En noviembre de 2012, al objeto de trasladar los datos obtenidos en las fases anteriores a los correspondientes Planes de Estudio, bajo la supervisión del equipo de la Jefatura de Estudios se realizaron las siguientes actuaciones:

- Especificar las competencias y resultados de aprendizaje que se incluirán en cada curso del plan formativo.
- Concretar los contenidos, habilidades y actitudes que se incluirían en cada uno de los cursos, cuidando que no aparezcan solapamientos que no sean necesarios y reiterando los contenidos que sean precisos según se haya previsto en las fases anteriores.
- Fijar la metodología pedagógica específica para cada materia o actividad docente.
- Diseñar actividades que permitan adquirir las competencias y valorar el grado de adquisición de las mismas.
- Fijar los procedimientos y criterios de evaluación de las competencias.
- Revisar asignación de horas de clase, horas de trabajo del alumno, porcentajes y ponderaciones.

- **Encuesta en plantillas**

Aprovechando la oportunidad que brinda la aplicación centralizada de evaluaciones, anteriormente referida, con los datos obtenidos en las fases anteriores se confeccionaron cuestionarios para ampliar el estudio, de forma sistemática y con validación estadística, a 57 plantillas (13.183 válidos). Como consecuencia de las encuestas realizadas en marzo de 2013 se obtuvo información acerca de las tareas que desarrollan cada categoría profesional en distintos puestos de trabajo, graduadas a su vez por la frecuencia de su realización. Información que sirvió para acomodar los Planes de Estudio a las necesidades reales de formación del Subinspector.

Simultáneamente a todo lo anterior se fue redactando la memoria para la solicitud de la equivalencia de los estudios de Subinspector a Grado Universitario.

Asesorados por expertos ajenos y de la Universidad de Salamanca se valoraron, como se ha referido, los aspectos relevantes de los Grados Universitarios:

- Diseño de los cursos de Policía, Oficial y Subinspector por competencias
- Que dieran respuesta al perfil profesional
- Homologable a nivel europeo
- Con gran importancia de la parte práctica, donde el alumno aprende haciendo.
- Proyecto Fin de Grado
- Evaluación de los niveles de calidad
- Formación a lo largo de la vida laboral

Se comenzaría intentando confirmar la conexión de las competencias del perfil profesional con las del Plan de Estudios en la elaboración del mapa de la titulación.

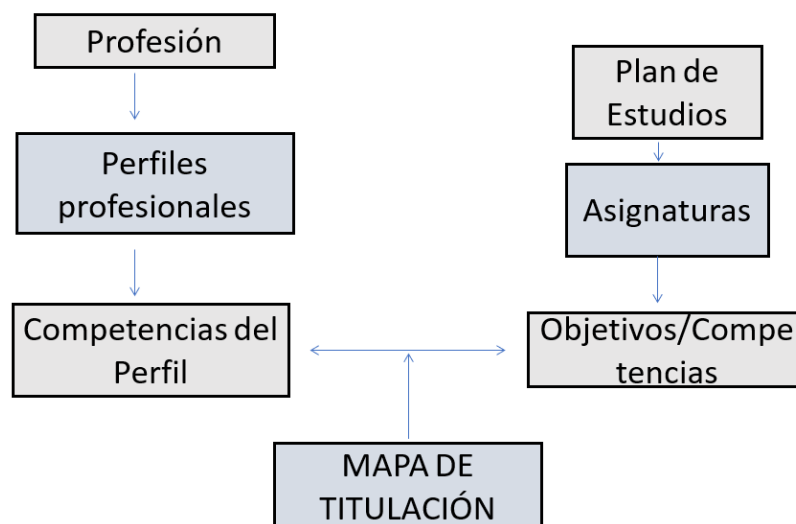


Figura. Esquema sobre conexiones para el mapa de la titulación

CONCLUSIONES

En cuanto a las **conclusiones**, respecto al objetivo de **analizar y concretar la importancia de la formación por competencias en el modelado del futuro profesional policial**, se consideró que la formación por competencias contempla las actitudes y valores como uno de los elementos constitutivos de las mismas junto con los conocimientos y las habilidades técnicas. Éstos últimos, conocimientos y habilidades, son imprescindibles en la seguridad del profesional policial a la hora de tomar decisiones, resolver situaciones y asumir la responsabilidad de sus actos, y pueden ser objeto de entrenamiento y formación, pero sin embargo las actitudes y valores como parte de la motivación junto con el concepto de uno mismo y los rasgos de personalidad del aspirante, tienen mayor dificultad tanto para la evaluación como para el desarrollo, para lo que autores como Garayoa (2015) desde el punto vista coste/eficiencia, recomiendan a las empresas contratar por los motivos y los rasgos de carácter, y luego desarrollar en cada persona los conocimientos y las capacidades. Teniendo en cuenta que el proceso de oposición para acceder a la Policía Nacional contempla la motivación y los valores como parte del mismo, y que la formación que se imparte en la Escuela es parte de ese proceso de selección de los futuros profesionales policiales, se considera como imprescindible la integración de los valores en el currículum junto con los conocimientos y habilidades, como parte de la competencia a trabajar y evaluar en los planes de estudios.

Asignaturas aisladas sobre valores no son suficientes, por la compartimentalización que supone de la competencia. Los valores y actitudes integrados de forma transversal realmente pueden ser un elemento clave en la actuación colegiada de los docentes hacia las competencias, superando la recurrida perspectiva individualista basada en la especialización del profesorado por materias que diversos autores achacan a las metodologías tradicionales de enseñanza aprendizaje.

Respecto al objetivo específico acerca de **evaluar la importancia de los aspectos didácticos y organizativos en la formación policial como**

elemento clave de profesionalización, se ha valorado cómo la formación por competencias se trata de una formación orientada al desempeño idóneo en diferentes situaciones, hace énfasis en la gestión de calidad de la enseñanza aprendizaje, requiere una programación acorde a los requerimientos del contexto y una nueva metodología centrada en la adquisición de competencias, en vez de en solo los contenidos que reflejaban las tradicionales clases magistrales. Nuevo modelo que, por otra parte, exige también al alumno un aprendizaje activo, lo cual implica aprender haciendo, con un esfuerzo y dedicación que la mera asistencia a clases expositivas no requiere. Por ello la resistencia al cambio fomenta la crítica frecuente argumentando que las competencias son lo que siempre se ha estado haciendo, e impide estudiar en profundidad para comparar sus contribuciones con lo que se ha hecho tradicionalmente.

En el currículo por competencias el profesor ha de ser considerado el eje articulador que transforme los conocimientos, habilidades y actitudes en acciones de aprendizaje para el alumno. Debe ser conocedor de antemano las competencias que debe adquirir el educando de tal manera que pueda diseñar actividades en las que el alumno encuentre significado a lo que está aprendiendo. La didáctica y organización educativa como arte de enseñar de forma colegiada tiene mucho que decir en este sentido.

Un profesional policial puede ser un experto en su materia de investigación o seguridad ciudadana, pero si como docente no es capaz de transferir su competencia a los aspirantes profesionales, no estamos hablando de un verdadero docente, más bien de un ponente al que admirar por sus logros. El foco en el aprendizaje del alumno y la actuación colegiada en el diseño de las actividades forma parte de ese arte de enseñar que no siempre es innato.

En el arte de la enseñanza aprendizaje, es responsabilidad del profesor tener claro qué competencias tiene que trabajar con el alumno en relación al módulo correspondiente al que pertenece su asignatura dentro del plan de estudios y en relación al resto de módulos formativos, de forma que tenga el concepto global de competencias que se espera adquiera el alumno al final de curso.

La figura del coordinador docente en el plan de estudios juega un papel fundamental en fomentar dicha responsabilidad facilitando los medios y potenciando las oportunidades de encuentros interdisciplinarios entre el profesorado.

Los docentes, por muy especializados que estén en una materia, deben sentirse responsables de la formación global e integral de los alumnos en relación tanto a las competencias que comparte con el resto de las asignaturas en el plan de estudios, como en relación a los tres elementos que configuran la misma competencia, los conocimientos, habilidades y actitudes.

De ahí que se requiere que el profesor tenga ocasión de salir de su área de especialización para discutir con sus compañeros acerca de la metodología, diseño de actividades conjuntas, instruir y dejarse instruir por los demás respecto a las especialidades que cada uno tenga. Todo ello, al objeto de favorecer la interdisciplinariedad en el diseño de actividades, que, por otra parte, deben ser lo más parecidas a las situaciones reales que el alumno se va a encontrar en la calle, pues el adulto aprende mejor todo aquello en lo que se percibe utilidad. La experiencia de programación por competencias en la Escuela permitió todo ello.

También se considera importante que el profesorado acepte como parte de su trabajo tareas relacionadas con el apoyo metodológico al alumno, dirección de seminarios o proyectos colectivos, administración de la escuela o proyectos personales, de tal manera que pueda tener una visión abierta, global y comprometida en la formación integral del alumno. La propia experiencia de programación fue un ejemplo.

Por otra parte, un currículum más centrado en el estudiante requiere de nuevas estrategias didácticas para las que el docente debe estar preparado. El aspirante, como adulto que aprende, y el foco en los resultados de aprendizaje condicionará todo el proceso. La evaluación continua tendrá una función motivadora orientando al alumno sobre lo que debe aprender y cómo hacerlo para el esfuerzo mantenido en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El uso de la Plataforma Moodle contribuye a ello pues permite a los profesores múltiples posibilidades para distribuir y recibir material, elaborar y corregir tareas o actividades a realizar por los alumnos, pasar encuestas, comunicarse con los alumnos a través de foros, recoger estadísticas, ofrecer feedback, realizar seguimiento del alumnado mediante opciones como conocer el número de accesos al aula virtual, la participación de cada alumno, el tiempo dedicado a cada actividad, la superación de las tareas propuestas, etc.

Respecto al objetivo específico de **averiguar si a nivel formativo existe conexión en la ENP con las demandas reales que el trabajo policial exige en la calle, y, en su caso, ver en qué se podría mejorar**, durante la experiencia de programación por competencias se ha mostrado cómo conectó el currículum con las necesidades reales de formación de los profesionales policiales. A la hora de definir el perfil de egresado, se contó tanto con los grupos de interés internos, el profesorado con experiencia profesional policial, como los grupos de interés externos, en concreto, profesionales policiales y sus responsables, de tal manera que se pudiera integrar las necesidades del contexto y la concepción educativa.

Se diseñaron los cursos de formación bajo la óptica de las competencias de forma gradual, en los que se resaltara el protagonismo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las horas de dedicación que necesitaba para adquirir las correspondientes competencias, y se necesitaba también afinar la diferenciación del perfil de cada categoría profesional

Se hizo partícipe al profesorado en la realización del análisis del contenido de los distintos cursos que habilitaran para el desempeño profesional en las distintas categorías. Los docentes concretaron progresivamente los contenidos, habilidades y actitudes que creían que cada categoría debía demostrar desde sus respectivas asignaturas y en base a su experiencia formativa y profesional. Y se consultó a los profesionales en los puestos de trabajo.

Se intentó mediante la definición de competencias genéricas establecer estándares de trabajo que conectaran la capacidad necesaria para ser eficaz con que la asunción de los roles y funciones pudiera variar y evolucionar a lo largo de la carrera profesional, al igual que lo hace la sociedad y la tecnología (Religa y Lester, 2016).

Se concretaron las competencias que se comprometía a trabajar cada asignatura dentro del módulo formativo al que se adscribía. Los contenidos, junto con las habilidades y actitudes quedarían visibles en las programaciones en relación a las competencias, así como las actividades diseñadas al respecto.

Asimismo, mediante un segundo cuestionario en plantillas se pudo comprobar a nivel formativo que **sí existe conexión en la ENP con las demandas reales que el trabajo policial exige en la calle**, pues se confirmó la estructura modular de los cursos, donde el liderazgo debía ser el elemento diferenciador entre las categorías profesionales de Policía, Oficial de Policía, Subinspector, hasta incluso Inspector.

- Módulo 1. Investigación policial. Técnicas y aplicaciones.
- Módulo 2. Organización policial, policía asistencial y sociedad
- Módulo 3. Policía judicial y administrativa
- Módulo 4. Prevención policial y protección al ciudadano

Si bien, se vio la necesidad de coordinación de algunas asignaturas pertenecientes a diferentes módulos. Así como, la necesidad de reorientar los esfuerzos relativos a tareas poco frecuentes.

Asimismo, se elaboraron modelos para la emisión de informes departamentales y de coordinación docente que sirvieran de orientación para la explotación y reflexión colegida de la información sobre los resultados de la práctica docente en cada curso académico. Con ello se intentaba activar las estructuras de coordinación existentes respecto de profesores coordinadores de asignatura, jefes de departamento y coordinadores docentes. Informes que por otra parte son necesarios como evidencias pedagógicas en los procesos

de acreditación de las equivalencias de los estudios de Grado y Master universitario, para lo cual se elaboró también el correspondiente plan de seguimiento que facilitara dicho proceso.

Con todo ello, los mecanismos de conexión con las demandas reales de formación estaban activados bajo los principios de la didáctica y organización educativas que el Espacio Europeo de Educación Superior dicta en la realidad del mundo globalizado. Solo falta la resiliencia oportuna para mantenerse en el esfuerzo mantenido que ello implica a toda la comunidad educativa, pues los resultados se pueden ver solo a medio o largo plazo. Como es el caso de los Inspectores que recibieron la formación bajo el Plan Bolonia, los cuales a partir del segundo año de trabajo como profesionales de policía se observó que recibían de media más felicitaciones que el resto de los inspectores de la corporación. Aulas con número elevado de estudiantes llevan a tomar soluciones tradicionales de enseñanza aprendizaje, olvidando las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para la evaluación continua, seguimiento del alumno y retroalimentación oportuna.

En relación a las propuestas de futuro, que facilite la coherencia interna en el plan de estudios, por el alineamiento entre actividades, evaluación y resultados, se consideró la necesidad de reorientar los cuestionarios de evaluación del Gabinete Psicopedagógico acerca de metodologías activas de enseñanza aprendizaje, así como la retroalimentación al profesorado acerca de los resultados en comparación a cursos anteriores y no tanto a los resultados de otros profesores, por la competitividad y obstáculo a la actuación colegiada que genera entre los docentes.

Retomar las **prácticas integradas** contextualizadas en un entorno y realizadas durante el curso, y no solo al final, se consideran imprescindibles, de tal manera que el alumno pueda aplicar progresivamente lo que está aprendiendo en las distintas materias del plan de estudio. Mediante rúbricas el profesorado podría valorar el grado de adquisición de competencias del alumnado, y éste, a la vez, tener retroalimentación de lo que se espera de él y resultados que va alcanzando. El uso de prácticas ya diseñadas en su día

se valoran recomendables, como la “Identificación y detención”, “Violencia de género”, “Menudeo de drogas”, “Reyerta en la vía pública”, “Robo con fuerza”, “Robo con intimidación: atraco”, “Control de masas y manifestaciones”, “Menores en desamparo e incapaces”.

Respecto a las prácticas en plantillas policiales, se aconseja el uso de **rúbricas** que sean elaboradas conjuntamente por el equipo docente de la Escuela y los tutores de las plantillas policiales de tal manera que se favorezca la conexión del currículum con la realidad de las plantillas policiales en la calle. Dicha rúbrica se convertiría en guía para el alumno sobre lo que se espera que demuestre, de tal manera que pueda focalizar sus esfuerzos en lo que necesita mejorar. El portafolio o diario de prácticas pudiera ser también un buen apoyo para el alumno en la evaluación, de tal manera que con apoyo del tutor mediante fichas puedan concretar sus experiencias y adquisiciones (Léby-Leboyer, 2000).

Asimismo, **talleres de formador de formadores** con los **delegados de formación y tutores en plantillas** podría ser otra medida a considerar en lo que a la evaluación de competencias se refiere y la conexión del currículum con la realidad de la calle. Así como la **actualización del profesorado** mediante talleres de formador de formadores en competencias que permita a los docentes compartir metodologías utilizadas para trabajar las competencias en sus respectivas materias y reflexionar colegiadamente sobre la necesidad de la adaptación de la formación a las nuevas metodologías activas y a las cualidades de alumno como adulto que aprende serían elementos a priorizar en la profesionalización docente.

BIBLIOGRAFIA

- Acevedo, C. (2011). Acuerdos comunes de validez: Diálogo entre la metodología cuantitativa y cualitativa. *Cinta De Moebio*, (42), 276-287. DOI:10.4067/S0717-554X2011000300004
- Adrian, S. P., Constantin Târcolea y Marius Dumitraş. (2015). Statistical analysis of questionnaires consistency. *Fiabilitate Şi Durabilitate, 1-suppl* (1), 265-269.
- Alarcón Leiva, J., Hill, B. y Frites, C. (2014). Educación basada en competencias: Hacia una pedagogía sin dicotomías. *Educação & Sociedade*, 35(127), 569-586. DOI:10.1590/S0101-73302014000200013
- Albina Cuadrado Fernández. (2014). Metodología cualitativa, estudio de casos, diseño de la investigación. *Arteterapia*, 8(0), 191-210. DOI:10.5209/rev_ARTE.2013.v8.44445
- Albina Cuadrado Fernández. (2014). Metodología cualitativa, estudio de casos, diseño de la investigación. *Arteterapia*, 8(0), 191-210. DOI:10.5209/rev_ARTE.2013.v8.44445
- Alonso, L. E., Fernández, C. J. y Nyssen, J. M. (2009). El debate sobre las competencias. *Una Investigación Cualitativa En Torno a La Educación Superior y El Mercado De Trabajo En España*. Madrid: ANECA,
- Alonso, L. E. (2009). In Fernández Rodríguez C. J., Nyssen J. M. (Eds.), *El debate sobre las competencias : Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Madrid : ANECA.

- Andrade Cázares, R. A. (2018). Revisión curricular del plan de estudios del área básica y educativa de la licenciatura en psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. *Voces De La Educación*, 3(6), 16-24.
- Anguita, J. C., Labrador, J. R., Campos, J. D., Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
- Arce Navarro, M. G. (2008). La profesionalización del recurso humano policial. aspectos curriculares que se deben contemplar. *Educación*, 32(1), 27. DOI:10.15517/revedu.v32i1.522
- Arce Navarro, M. G. (2008). La profesionalización del recurso humano policial. aspectos curriculares que se deben contemplar. *Educación*, 32(1), 27. DOI:10.15517/revedu.v32i1.522
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29.
- Baartman, L. y Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385-398.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* Universitat de València.
- Barros, S. (2016). Competencias de los cuerpos policiales en España. Revisión y nuevas propuestas. Trabajo Fin de Master. Escuela Nacional de Policía.

- Báscones, M. S., Esteban, C. R. y Gómez, I. P. (2011). La guía docente como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 63(2), 53-64.
- Basoredo, C. (2011). *Una perspectiva y un modo de explicar la competencia desde el ámbito del desempeño de tareas*. Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.
- Beatriz González-Vázquez. (2019). ¿Cómo mejorar el aprendizaje? influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario. *Revista Complutense De Educación*, 30(3), 781-795. DOI:10.5209/rced.58899
- Berdrow, I. y Evers, F. T. (2010). Bases of competence: An instrument for self and institutional assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 419-434.
- Bergan, S. (2007). *Qualifications: Introduction to a concept Council of Europe*.
- Bergsmann, E., Schultes, M., Winter, P., Schober, B. y Spiel, C. (2015). Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and Program Planning*, 52, 1-9.
- Bezanilla, M. J. y Arranz, S. (2016). Sistema de evaluación de competencias en educación superior utilizando moodle. *Opción: Revista De Ciencias Humanas y Sociales*, (80), 290-310.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. y Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the netherlands: Background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(4), 523-538.

- Birtwistle, T., Brown, C. y Wagenaar, R. (2016). A long way to go ... A study on the implementation of the learning-outcomes based approach in the EU. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 429-463. DOI:10.18543/tjhe-3(2)-2016pp429-463
- Bogo, M., Regehr, C., Woodford, M., Hughes, J., Power, R. y Regehr, G. (2006). Beyond competencies: Field instructors' descriptions of student performance. *Journal of Social Work Education*, 42(3), 579-594.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Boni, A. y Calabuig, C. (2017). Education for global citizenship at universities: Potentialities of formal and informal learning spaces to foster cosmopolitanism. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38.
- Botía, A. B. (2008). El discurso de las competencias en España: Educación básica y educación superior. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, (2), 3.
- Bravenboer, D. y Lester, S. (2016). Towards an integrated approach to the recognition of professional competence and academic learning. *Education & Training*, 58(4), 409-421. DOI:10.1108/ET-10-2015-0091
- Brown, S. (2015). Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en educación superior. *RELIEVE. Revista Electrónica De Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-15.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea De Formación Profesional*, (1), 8-14.

- Burns, R. A., Crisp, D. A. y Burns, R. B. (2018). Competence and affect dimensions of self-concept among higher education students: A factorial validation study of an academic subject-specific self-concept. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 649-663. DOI:10.1007/s10212-018-0369-x
- Cabanillas, J. (2007). Informe: "La imagen pública del CNP, según datos del CIS". Revista "Ciencia Policial".
- Cabrerizo Diago, J. (2011). *El practicum del máster en formación del profesorado : De educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas : Manual teórico-práctico*. Madrid: Madrid : Pearson educación.
- Cabrerizo Diago, J. (2012). In Rubio Roldán M. J., Castillo Arredondo S. (Eds.), *Programación por competencias : Formación y práctica*. Madrid etc.]; Madridetc.]; Madrid etc. : Pearson.
- Cadavieco, J. F. y Pascual, Á. (2013). Estudio de las acciones Erasmus en Educación Superior. *Magister*, 25(1), 74-82.
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in europe: Policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), 311-331. DOI:10.1111/ejed.12088
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cardona, S. A., Vélez, J. B. & Tobón, S. (2014). Formación por competencias en moodle: Un caso de estudio. *Revista Colombiana De Computación*, 15(2), 38-58.

- Caspersen, J., Smeby, J. y Olaf Aamodt, P. (2017). Measuring learning outcomes. *European Journal of Education*, 52(1), 20-30. DOI:10.1111/ejed.12205
- Castillo Arredondo, S. (2005). In Cabrerizo Diago J. (Ed.), *Formación del profesorado en educación superior*. Madrid etc.]: Madrid etc. : McGraw-Hill Interamericana de España.
- Castillo Arredondo, S. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Madrid : Pearson.
- Castillo Arredondo, S. (2010). In Cabrerizo Diago J. (Ed.), *La práctica de la evaluación educativa : Materiales e instrumentos*. Madrid: Madrid : Pearson educación : Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Chavarría, C. E., y Martínez, D. R. (2013). Mitos y realidades en el discurso universitario sobre competencias ¿y la formación de ciudadanos competentes? *Revista Iberoamericana De Educación*, 61(1), 1-9.
- Cheetham, G., y Chivers, G. E. (2005). *Professions, competence and informal learning* Edward Elgar Publishing.
- Conchado Peiró, A., y Carot Sierra, J. M. (2013). Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles. *REDU.Revista De Docencia Universitaria*, 11(1), 429. DOI:10.4995/redu.2013.5608
- Conde-Jimenez, J., y Martin-Gutierrez, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electronica De Investigacion Educativa*, 18(1), 140.

- Conrad, C. (1998). Shaping the college curriculum: Academic plans in action. *Journal of Academic Librarianship*, 24(2), 187.
- Cooper, K. M., Ashley, M., y Brownell, S. E. (2017). Using expectancy value theory as a framework to reduce student resistance to active learning: A proof of concept. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 18(2) DOI:10.1128/jmbe.v18i2.1289
- Corbella, M. (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. en línea]. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 11(2), 228-229.
- Córdova, K., Rendón, M. y Garza, A. (2016). Evaluar el desempeño en el marco del modelo educativo basado en competencias en educación superior con apoyo de redes sociales: Un estudio de caso. *Aula*, 22(0), 303-319. DOI:10.14201/aula201622303319
- Correa Bautista, J. E. (2007). *Orígenes y Desarrollo Conceptual De La Categoría De Competencia En El Contexto Educativo*,
- Couselo, G. J. (1999). El papel de la policía en una sociedad democrática. *Reís*, 199-220.
- Cowen, R. (2018). Comparative education and empires. *Revista Española De Educación Comparada*, (31), 14. DOI:10.5944/reec.31.2018.21828
- Crick, R. D. (2008). Key competencies for education in a european context: Narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311-318.
- Crosier, D. y Parveva, T. (2013). *The bologna process: Its impact in europe and beyond* UNESCO.

- Cumming, J., Woodcock, C., Cooley, S. J., Holland, M. J. G. y Burns, V. E. (2015). Development and validation of the groupwork skills questionnaire (GSQ) for higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 988-1001. DOI:10.1080/02602938.2014.957642
- Curran, V. R., Butler, R., Duke, P., Eaton, W. H., Moffatt, S. M., Sherman, G. P. y Pottle, M. (2012). Effectiveness of a simulated clinical examination in the assessment of the clinical competencies of entry-level trainees in a family medicine residency programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 99-112.
- Daniel, M. C. (2017). Globalización e internacionalización educativa. Una historia institucional del programa ERASMUS, 1987-2014. *Ler História*, 71(71), 75-100. DOI:10.4000/lerhistoria.2885
- Darós, L., Conca, J. y Sáez, P. (2003). La gestión por competencias como pieza fundamental para la gestión del conocimiento*. *Boletín De Estudios Económicos*, 59(180), 445-463.
- De Bartolomé Cenzano, J. C. (2014). Nuevas perspectivas de las políticas académicas en Europa y en el mundo: participación e intercambio universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: el cambio de paradigma. *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal (RIDAA)*, (64), pp-119.
- De Eulate, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24(1), 7-34.
- De Garay, A. (2012). Los diez primeros años del proceso de bolonia en la educación superior en Europa. *Revista De La Educación Superior*, 41(162), 113-126.

De Ketele, J. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación De Profesorado*, 12(3), 1-12.

De la Iglesia Villasol, M. C. (2011). Adecuación del grado de desarrollo de la formación en competencias a la necesidad en el entorno laboral, según la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 71. DOI:10.5209/rev_RCED. 2011.v22.n1.4

De Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. *Orientaciones Para Promover El Cambio Metodológico En El Espacio Europeo De Educación Superior*,

De Miguel Díaz, M., Alfaro Rocher, I., Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J., García Jiménez, E., Lobato Fraile, C. y Pérez, A. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior* Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.

Deardorff, D. K. y Jones, E. (2009). *Intercultural competence* Thousand Oaks: Sage.

Díaz, A. (2004). Hacia una policía europea. *Revista Ciencia Policial*. Nº 71. Dirección General de la Policía. Madrid.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.

Díaz, M. (2005). La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas (Innovation as a quality factor in educational organizations). *Educación XX1*, 8, 67-86.

- Díaz-García, I., Cebrián-Cifuentes, S. y Fuster-Palacios, I. (2016). ICT competences in university students in the field of education and its relationship with learning strategies; Las competencias en TIC de estudiantes universitarios del ámbito de la educación y su relación con las estrategias de aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), DOI:10.7203/relieve.22.1.8159
- Drolas, A. (2010). Del saber colectivo a las cualidades individuales. el debate sobre las competencias laborales. *Convergencia: Revista De Ciencias Sociales*, (54), 35-51.
- Ducci, M. A. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. *Formación Basada En Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas*, , 15-26.
- Dwyer, B. (2016). Teaching and learning in the global village: Connect, create, collaborate, and communicate. *The Reading Teacher*, 70(1), 131-136. DOI:10.1002/trtr.1500
- Echeverría Samanes, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *RIE. Revista De Investigación Educativa*, 2002, Vol.20, Num.1, p.7-43,
- Elliot, A. J., Murayama, K. y Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Ero, D. C. y Alicia, S. S. (2013). Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista De Ciencias Sociales*, 0(141) DOI:10.15517/rcs.v0i141.12479
- Escudero, J. M. y Área, M. (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* Síntesis Editorial.

Esteve, F. (2016). Bolonia y las TIC: De la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, (5), 58-67.

Europeas, C. (2009). El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC). *Luxemburgo: Oficina De Publicaciones Oficiales De Las Comunidades Europeas*. Recuperado de:
http://ec.Europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.Pdf,

La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo (2006). Brussels: Eurydice.

Farriol, X. (2007). Transformación a ECTS. La experiencia de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Química de la Universidad Rovira y Virgili. ¿Es posible Bolonia con nuestra actual cultura pedagógica? Propuesta para el cambio. VIII Foro de ANECA, 33-36

Fernández Solo, d. Z. (2016). *Nuevas metodologías para el desarrollo de competencias de empleabilidad en formación profesional*

Fernández, M. J. M. y Vivar, D. M. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de educación superior. *Tendencias Pedagógicas*, (15), 91-111.

Flores, J. G., Gómez, G. R. y Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. *Málaga: Aljibe*,

Friesen, N. y Anderson, T. (2004). Interaction for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 35(6), 679-687. DOI:10.1111/j.1467-8535.2004.00426.x

- Fullan, M. (2013). Commentary: The new pedagogy: Students and teachers as learning partners. *Learning Landscapes*, 6(2), 23-29.
- Fullan, M., Langworthy, M. y Barber, M. (2014). A rich seam. *How New Pedagogies Find Deep Learning*. Recuperado de http://www.Michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam Web. Pdf,
- Gallardo-Ortiz, Federico (2001): Los modelos de seguridad en Europa. *Revista de Policía Municipal*, p 18-47. Madrid
- Gutiérrez, J. (2006). La Sociedad Europea, las Instituciones y la Cooperación Internacional. *Primer curso Escala Ejecutiva, tema 6. Editorial Centro de Formación de la Policía*. Dirección General de la Policía. Ávila.
- Gutiérrez, M. (2002). *Hacia una policía europea. La incidencia de la normativa europea en las políticas nacionales de seguridad*. Editorial Fundación Policía española. Madrid.
- Gallardo, J. (2008). *La Escala Básica en los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad Españoles: Selección y Formación*. Trabajo Fin de Master. Escuela Nacional de Policía.
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: Tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín Educación y Trabajo*, 6(2), 1-6.
- Gallego, A. y Alonso, P. (2007). De la Sorbona a Londres: El camino hacia el espacio europeo de educación superior (adaptación en España: Especial referencia a los estudios económico-empresariales). *Pecunia*, (5), 107-144.

- Garayoa-Poyo, M. L. (2016). In Anaya Nieto D. (., López Martín E. (.(Eds.), *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de desarrollo de competencias profesionales en modalidad e-learning*
- García-Miravete, A. (2007): Asistencia judicial en materia penal, el papel de EUROPOL como agencia policial de la Unión Europea. *Revista Ciencia Policial*. Nº 82, p 51-64 Dirección General de la Policía y de la Guardia Civil. Madrid.
- Gómez, Á. I. P. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (68), 37-60.
- Gómez-Seres, M. V. (2018). La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente. *Voces De La Educación*, 3(5), 91-103.
- González, J. M., Arquero Montaña, J. L. y Hassall, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la Universidad española: Estudio de un caso. *Educación XX1*, 17(2) DOI:10.5944/educxx1.17.2.11483
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Quality and European programme design in Higher Education. *European Journal of Education*, 38(3), 241-251.
- González, A. (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria* (1ª ed.). Valencia: Brief.
- González, H. G. (2014). Competences for employability among trainee teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 268-272. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.08.073

- Grajeda, R. (2016). Propuesta para la implementación de un centro de evaluación en competencias laborales para las pymes en la universidad de sonora. *Revista Ciencias Estratégicas*, , 291-314.
- Guillén-Lasierra, F. (2015). Modelos de policía y seguridad.
- Gutiérrez, J. (2006). La sociedad europea, las instituciones y la cooperación internacional. Primer curso escala ejecutiva, tema 6. Editorial Centro de Formación de la Policía. Dirección General de la Policía. Ávila.
- Gutiérrez, M. (2.002): Hacia una policía europea. La incidencia de la normativa europea en las políticas nacionales de seguridad. Editorial Fundación Policía Española. Madrid.
- Gutiérrez-Broncano, S. y de Pablos-Heredero, C. (2010). Análisis y evaluación de la gestión por competencias en el ámbito empresarial y su aplicación a la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 323.
- Halász, G. y Michel, A. (2011). Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306. DOI:10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x
- Hernández, M. (2006). Deontología y sociología policiales de primer curso Escala Ejecutiva. Editorial Centro de Formación de la Policía. Dirección General de la Policía. Ávila.
- Hernández-Beato, P. (2008). Análisis Comparativo de los Modelos Policiales en el seno de la Unión Europea. Trabajo Fin de Master. Escuela Nacional de Policía.

- Hernández-Mollán, J. (2002). *Hacia una policía europea. Políticas de seguridad interior en la Unión Europea. Espacio de seguridad.* Editorial Fundación Policía Española. Madrid.
- Herrera-Arrando, J.V. (2002): *Unión Europea y lucha contra el terrorismo. La aportación española. Revista Ciencia Policial.* nº 65, pp 7-25. Dirección General de la Policía. Madrid.
- Heresmann, I. B. (2011). *Función policial, democracia y accountability. Revista Logos, Ciencia & Tecnología, 2(2), 188-201.*
- Ibáñez, J. (2004). *Estadísticas de educación y el proyecto INES de la OCDE: Nuevos temas. Revista Índice n. 8: Estadísticas De Educación, , 16-17.*
- Illomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M. y Kantosalu, A. (2016). *Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. Education and Information Technologies, 21(3), 655-679. DOI:10.1007/s10639-014-9346-4*
- Jackson, J. (2015). *Becoming interculturally competent: Theory to practice in international education. International Journal of Intercultural Relations, 48, 91-107.*
- Jorge, L. (2015). *Diversity and convergence in higher education: An analysis of tuning European union and tuning Latin America international cooperation programmes* Unpublished. DOI:10.13140/RG.2.1.4841.1928
- José M^a, R. R. y María, R. B. M. (2015). *Diseño de un currículo integral por competencias en el ámbito universitario. Educación y Humanismo, 14(22)*

- José, M. E. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: Posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (16), 65-82. DOI:10.7179/PSRI_2009.16.05
- Kopish, M. A. (2016). Preparing globally competent teacher candidates through CrossCultural experiential learning. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 75-108.
- Lasen, M. (2001). La policía de proximidad en Europa. *Cuadernos de la Guardia civil nº 25*, p. 61-84. Dirección General de la Guardia Civil. Madrid.
- Lazuén, M. P. (2000). Cuerpos de policía y seguridad ciudadana en España. Situación actual y perspectiva de futuro. Editorial Ministerio de Interior. Madrid.
- Levy-Leboyer, C. y Prieto, J. M. (1997). *Gestión de las competencias* Gestión Barcelona.
- Lin, V. (2004). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Richmond: Public Health Association of Australia.
- Lladós, J. B., Soler, J. A., Barber, A. C., Ruíz, R. C., García, M. J. C., Mauri, M. C., . . . Puerta, M. J. R. (2020). Alineamiento de competencias, actividades y evaluación continuada en grupos grandes. una propuesta desde el derecho penal. *Revista De Educación y Derecho.*, (21)
- Lockhoff, J., Wegejis, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Dalla Rosa, L., . . . Gobbi, M. (2011). *A guide to formulating degree programme profiles. including programme competences and programme learning outcomes* University of Deusto.

- Loma, A. d. I. (2012). EURYDICE (2012). The European Higher Education Area in 2012: Bologna process implementation report. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 422-424.
- López, J. (2012). Estudio comparativo de la formación para mandos intermedios en las policías europeas. Trabajo Fin de Master. Escuela Nacional de Policía.
- Martín-Durán, E. (2013). Centros de Formación para Personal de Seguridad Privada. Trabajo Fin de Master. Escuela Nacional de Policía.
- López, J. M. V. y Martos, R. G. (2014). Los flujos de movilidad ERASMUS al término del programa “Lifelong Learning” y comienzo del ERASMUS. *RIESED-Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 2(3), 37-57.
- López, M. M. (2013). De las TICs a las TACs: La importancia de crear contenidos educativos digitales. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (27), 1-15.
- Manjón, A. (2018). Experiencia en programación por competencias en la Escuela Nacional de Policía. *Enseñanza & Teaching*, 36(2), 167-194. DOI:10.14201/et2018362167194
- Martín-Fernández, M. y Torrente, D. (1992). La profesión de policía, madrid, CIS/siglo XXI, 1990. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 1(59), 364.
- March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Marcillo-Merino, N. G. (2014). Modelo de gestión por competencias para optimizar el rendimiento del talento humano en los gobiernos autónomos descentralizados del sur de Manabí.

- Martín-Pérez, A. y Miranda- Santana, C. (2009). El perfil de evaluador en la certificación de la competencia profesional: Una nueva función educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 12(1)
- Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 63-83.
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M. y Muñoz-Cantero, J.M. (2014). Formación basada en competencias en educación sanitaria: Aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación y Evaluación Educativa*, 14(2) DOI:10.7203/relieve.14.2.4190
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370.
- Maura, V. G. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad: Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *XXI.Revista de Educación*.
- Maura, V. G. y Tirados, R. M. G. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 47, 185-209.
- Medina, A. y Canelo, C. (1999). La formación del profesorado del Cuerpo Nacional de Policía, 17(18), 251-279.
- Méndez, J. M. Á. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. *Educación Por Competencias, ¿Qué Hay De Nuevo?*, 206.
- Mertens, L. (1996). Sistemas de competencia laboral: Surgimiento y modelos. *Formación Basada en Competencia Laboral*,

- Miguel, C. F. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos.
- Molins, M. P., Rovira, J. M. P., García, E. C., Fairstein, G. A., Fernández, J. A. F., Salvat, B. G. y Ramírez, N. L. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Montero, M. L. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias.
- Moon, J. (2001). PDP working paper 4: Reflection in higher education learning. *Higher Education Academy*,
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la Universidad: Más ruido que nueces. *Revista De La Educación Superior*, 39(154), 77-90.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* Unesco.
- Muñoz, J. M. E. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: Posibilidades y riesgos. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, (2), 2.
- Navarra, J. M. (2000). Didáctica: Del currículum a las estrategias de aprendizaje. *Revista Española De Pedagogía*, 417-438.
- Navarro, A. (2002). Hacia una policía europea. Relaciones entre las políticas de seguridad interior y exterior de la unidad europea. El caso de la policía, p. 267-277. Editorial Fundación Policía Española. Madrid.
- Neolany María, P. R. (2017). Visión formativa de la metodología cuantitativa en educación. *Revista Scientific*, 2(6), 352-365. DOI: 10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.19.352-365

- Njora, H., Darmawan, I. G. y Keeves, J. P. (2004). Examining the validity of different assessment modes in measuring competence in performing human services. *International Education Journal*, 5(2), 154-175.
- Orden Hoz, A. d. I. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 63(1), 47-61.
- Paricio, J. (2007). Implicaciones del paso de la docencia centrada en contenidos a la docencia centrada en competencias. *¿Es posible Bolonia con nuestra actual cultura pedagógica? Propuesta para el cambio. VIII Foro de ANECA*, 25-29
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica De La Educación*, 13, 38-51.
- Palazuelos, E., San-Martín, P., Montoya del Corte, J. y Fernández-Laviada, A. (2018). Utilidad percibida del aprendizaje orientado a proyectos para la formación de competencias. aplicación en la asignatura «Auditoría de cuentas. *Revista De Contabilidad*, 21(2), 150-161. DOI: 10.1016/j.rcsar.2017.04.004
- Pálvölgyi, K. (2017). Implementation through innovation: A literature-based analysis of the tuning project. *Higher Learning Research Communications*, 7(2), 13-24. DOI:10.18870/hlrc.v7i2.380
- Pépin, L. (2007). The history of EU cooperation in the field of education and training: How lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42(1), 121-132. DOI:10.1111/j.1465-3435.2007. 00288.x
- Pérez, C. C. Estado compuesto y corresponsabilidad policial. Un análisis comparado de los sistemas de seguridad pública español, alemán y canadiense.

Pérez-Gómez, Á. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-177. DOI:10.1174/021037010791114652

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó Barcelona.

Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. JC Sáez.

Perrino, F. (2008). Cualidades de un policía actual. *Revista Oficial del C.N.P. "Policía"* (2008).

Perrino, F. (2009). "La Escuela de Ávila en la formación policial en valores". *Periódico "La Escuela de Ávila"* (2009).

Pilozo-Cedeño, R. (2016). Diseño curricular para la carrera de economía de la Universidad laica Eloy Alfaro de Manabí basado en competencias. *Praxis*, 12, 30-38. DOI:10.21676/23897856.1845

Pitarch, F. F. M. y Zamorano, S. (2007). Reflexiones sobre los cambios metodológicos anunciados en la educación superior en España. *Educación y Futuro: Revista De Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (16), 31-46.

Pol, A. P., Moreno, J. J. M. y Oliver, M. P. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.

Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours* Presses inter Polytechnique.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. DOI:10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

- Pyl, G. (2000). La reforma de los cuerpos de policía en Bélgica. *Revista Catalana De Seguretat Pública*, (6), 131-172.
- Pym, A. y Clas, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age. in defence of a minimalist approach. *Meta*, 48(4), 481-497. DOI:10.7202/008533ar
- Religa, J. y Lester, S. (2016). Models and uses of competence in six countries' VET systems. *Com Pro Com Project Publication*, Available at: www.comprocom.eu/products/41-Review-on-Current-Situation (Accessed 3 August 2017).[Google Scholar],
- Rivadeneira, E. (2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Revista Orbis*, 13(37), 41-55.
- Romera, E.M. (2014). Acceso, Formación y Promoción Profesional en el Cuerpo Nacional de Policía, comparativa con otros cuerpos policiales. Trabajo Fin de Master. Escuela Nacional de Policía.
- Romero, A. (2001). La participación ciudadana en la construcción de la seguridad en sistemas de seguridad centralizados y descentralizados de la Unión Europea. *Revista de Policía Municipal*, p. 8-17. Madrid
- Rodríguez-Diéguez, J. L. y Martín-Martín, Q. (1997). *El Curriculum para la Formación Profesional de La Escala Básica del Cuerpo Nacional De Policía*
- Rodríguez, J., Álvarez, V., Gil, J. y Romero, S. (2011). Necesidades del profesorado de la Iniversidad de Sevilla respecto a la enseñanza que requiere el EEES. *Cultura y Educación*, 23(3), 323-340. DOI:10.1174/113564011797330261
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free press.

- Ros, I. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar.
- Rué, J. (2007). Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior (Vol. 16). Narcea Ediciones.
- Rué, J. y Martínez, M. (2005). Les Titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior [: Sistema Europeu de Transferència de Crèdits (ECTS) (Vol. 1). Univ. Autònoma de Barcelona.
- Ledesma, R., Molina, G. y Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. Psico-USF, 7(2).
- Sacristán, J. G. (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Ediciones Morata.
- Salaburu-Etxeberria, P. (2011). En Haug G., Mora J. (Eds.), *España y el proceso de Bolonia: Un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Salaburu, P., Ginés Mora, J. y Haug, G. (2011). España y el proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible. Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Sallán, J. G. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: De la organización como estructura a la organización que aprende. *III Jornadas Andaluzas Sobre Organización y Dirección De Instituciones Educativas. Granada, 14-17*.
- Sánchez, E. (2009). Formación y realidad Policial. Trabajo Fin de Master. Escuela Nacional de Policía.

- Sánchez- Delgado, P., Chiva- Sanchís, I. y Perales-Montolío, M. J. (2015). Experiencia en la formación docente a través de la mentorización. *REDIE: Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 17(1), DOI:10.1016/S0185-2698(14)70619-1
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretative approach. *The Academy of Management Journal*, 43(1), 9-25. DOI:10.2307/1556383
- Sava, S., Borca, C. y Danciu, L. (2014). Models of quality assurance in evaluation and validation of competencies, for an easier access to higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 176-182. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.07.640
- Senent, J. M. (2015). Movilidad de estudiantes: Microanálisis del programa erasmus (2009-2014). estudio de caso. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 117-134.
- Sierra-Arizmendiarieta, B. y Pérez-Ferra, M. (2014). La educación en J.-J. Rousseau: Un antecedente metodológico de la enseñanza basada en la formación en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 26(1) DOI:10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42646
- Simancas, M.G. (2007). La criminalidad organizada en la Unión Europea. Amenazas y respuestas. *Revista Ciencia Policial*. Nº 80, p. 130-149. Dirección General de la Policía y de la Guardia Civil. Madrid
- Skorková, Z. (2016). Competency models in public sector. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 230, 226-234. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.09.029
- Stockwell, N., Bengoetxea, E. y Tauch, C. (2011). El espacio europeo de educación superior y la promoción de la cooperación académica y de la movilidad con México. *Perfiles Educativos*, 33(133), 198-205.

- Tiana, A., Moya, J. y Luengo, F. (2011). Implementing key competences in basic education: Reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46(3), 307-322. DOI:10.1111/j.1465-3435.2011.01482.x
- Tirado, P.J. (2012). Estudio comparativo de la formación básica de las Policías Europeas. Trabajo Fin de Master. Escuela Nacional de Policía.
- Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: Ejes claves para transformar la educación. S.Tobón y A.Jaik Dipp (Coords.), *Experiencias De Aplicación De Las Competencias En La Educación y El Mundo Organizacional*. Durango, México: Redie. recuperado De <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2013/04/Experiencias-De-Aplicacion.Pdf>,
- Torrelles-Nadal, C., Paris-Mañas, G., Sabrià-Bernadó, B. y Alsinet-Mora, C. (2015). Assessing teamwork competence. *Psicothema*, 27(4), 354.
- Torres Hernández, E. F. (2018). La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante. *Voces De La Educación*, 3(5), 215-222.
- Tovar-Gálvez, J. C. y Cárdenas Puyo, N. (2012). La importancia de la formación estratégica en la formación por competencias: Evaluación de las estrategias de acción para la solución de problemas. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 14(1), 122-135.
- Trens, M. y Nalda, F. (2012). Cómo son y qué hacen los "maestros excelentes": La opinión de los estudiantes/ What characterizes an "excellent teacher"?: The students' perspective. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 463-485.

- Treverton, G. F. y Rand Corporation National Security, Research Division. (2011). *Moving toward the future of policing*. Santa Monica, Calif.: Santa Monica, Calif. : RAND Corporation.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, (11), 183-209.
- Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70. DOI:10.1023/A:1003548313194
- Valencia, M. M. A. (2000). La triangulación metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación En Enfermería*, 18(1), 13-26.
- Valle López, J. M. y Manso Ayuso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la unión europea. *Revista De Educación*, (1), 12-33.
- Valle, J. M. (2013). Supranational education: A new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, (1)
- Valle, J. M. y Garrido, R. (2009). Movilidad de estudiantes universitarios: ¿ Es España atractivo para los estudiantes Erasmus? *Revista Fuentes*, 9, 98-117.
- Valle, J. M. (2004). La política educativa de la unión europea: Fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española De Educación Comparada*, (10), 17-60. DOI:10.5944/reec.10.2004.7389

- Vallès, L., Bande, M., Aguilar Pons, M., Seltmann, H., Cervera, C., Cochard, J. P., & Holtackers, M. (2009). Informe comparatiu del curs de formació bàsica de la policia a Europa. Els casos de l'Anglaterra, Alemanya, Bèlgica, França et Holanda.
- Valrriberas, Á. (1999). Cuerpo Nacional de Policía y sistema policial español. Editorial Marcial Pons. Madrid.
- Velasco, M. S., Sanchez-Martinez, M. T. y Ferrero, N. R. (2012). Developing generic competences in the European higher education area: A proposal for teaching the principles of economics. *European Journal of Education*, 47(3), 462-476.
- Vicente, C. P. y Gómez, J. I. A. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: Motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista De Investigación Educativa*, 30(2), 441-458.
- Wahl, R. (2016). *Learning world culture or changing it? human rights education and the police in India*
- Wesselink, R., Dekker-Groen, A. M., Biemans, H. J. y Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyse competence-based study programmes: Experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *Journal of Curriculum Studies*, 42(6), 813-829.
- Winterton, J. (2009). Competence across Europe: Highest common factor or lowest common denominator? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 681-700.
- Yániz, C. (2004). Convergencia europea de las titulaciones universitarias. el proceso de adaptación: Fases y tareas. *Revista De La Red Estatal De Docencia Universitaria*, 4(1), 3-14.

Zabalza, M. Á. y Beraza, M. Á. Z. (1987). *Diseño y desarrollo curricular* Narcea Ediciones.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Shavelson, R. J. y Kuhn, C. (2015). The international state of research on measurement of competency in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(3), 393-411.

TEXTOS LEGALES

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Ley Orgánica 2/1986, de 13 de marzo, de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad. (BOE núm. 63, de 14 de marzo).
- Ley 66/1997, de 30 de diciembre, de Medidas Fiscales, Administrativas y del Orden Social. (BOE núm. 313, de 31 de diciembre).
- Ley 26/1994, de 29 de septiembre, por la que se regula la situación de segunda actividad en el Cuerpo Nacional de Policía. (BOE núm. 234, de 30 de septiembre).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- La Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público, en la que se dice que todas las personas “tienen derecho al acceso al empleo público de acuerdo con los principios de igualdad, mérito y capacidad”, así como que los procesos selectivos se regirán por la publicidad de las convocatorias y de sus bases, la transparencia, la imparcialidad y profesionalidad de los tribunales, entre otros, así como la necesidad de poseer la titulación exigida para acceder a la función pública.
- Real Decreto 1122/1986, de 26 de junio, sobre selección, formación y perfeccionamiento de los miembros de los Cuerpos que integran la Policía.

- Real Decreto 1593/1988, de 16 de diciembre. Reglamento de Ingreso, Formación, Promoción y Perfeccionamiento de funcionarios del Cuerpo Nacional de Policía.
- - Real Decreto 997/1989, de 28 de julio. Reglamento de Provisión de Puestos de trabajo de la Dirección General de la Policía.
- - Real Decreto 12/1995, de 28 de diciembre, sobre medidas urgentes en materia presupuestaria, tributaria y financiera.
- Real Decreto 364/1995, de 10 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento general de ingreso del personal al servicio de la Administración General del Estado y de provisión de puestos de trabajo y promoción profesional de los Funcionarios Civiles de la Administración General del Estado. (BOE núm. 85, de 10 de abril).
- Real Decreto 614/1995, de 21 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de los procesos selectivos y de formación en el Cuerpo Nacional de Policía. (BOE núm. 118, de 18 de mayo).
- Real Decreto 440/2007, de 3 de abril, por el que se modifica el Reglamento de procesos selectivos y de formación en el Cuerpo Nacional de Policía, aprobado por Real Decreto 614/1995, de 21 de abril.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado.
- Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero.
- Real Decreto 249/2006, de 3 de marzo que modifica el R.D. 614/1995.
- Real Decreto 440/2007, de 3 de abril que modifica el R.D. 614/1995.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

- Real Decreto 102/2008, de 1 de febrero que modifica el R.D. 614/1995.
- Real Decreto 169/2009, de 13 de marzo que modifica el R.D. 997/1989.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre, por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para la homologación y declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior, y el procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado.
- Orden de 11 de enero de 1988 del Ministerio del Interior por la que se aprueba el cuadro de exclusiones médicas para ingreso en el C.N.P.
- Orden del Ministerio de Interior de 24 de octubre de 1989 por la que, con carácter provisional, se desarrollan las previsiones contenidas en el reglamento de Ingreso, Formación, Promoción y Perfeccionamiento de Funcionarios del Cuerpo Nacional de Policía. (BOE núm. 259, de 28 de octubre).
- Orden del Ministerio de Justicia e Interior de 30 de junio de 1995, por la que se establece el baremo de méritos aplicable a la promoción interna de los funcionarios del Cuerpo Nacional de Policía. (BOE núm. 166, de 13 de julio).
- Orden del Ministerio de Economía y Hacienda, de 4 de junio de 1998, (BOE núm. 134, de 5 de junio), modificada por la de 11 de diciembre de 2001. (BOE núm. 305, de 21 de diciembre).
- Orden del Ministerio Educación y Cultura de 18 abril 2000, por la que se establece la equivalencia del nombramiento de Inspector al título de Licenciado Universitario.
- Orden del Ministerio Educación y Cultura /1995/2007, de 29 de junio, por la que se establece la equivalencia de las categorías de Policía y Oficial de Policía, de la Escala Básica del Cuerpo Nacional de Policía, a los títulos de Técnico y de

Técnico Superior, respectivamente, correspondientes a la formación profesional del sistema educativo.

- Resolución de 3 de noviembre de 1998, de la Dirección General de la Policía, por la que se establece el curso de formación profesional de actualización, previo a la participación en procesos selectivos de promoción Interna por la modalidad de antigüedad selectiva en el Cuerpo Nacional de Policía. (Orden General núm. 1.173, de 23 de noviembre).
- Resolución de 23 de septiembre de 1993, de la Dirección General de la Policía, por la que se establece el Grado de Aptitud Física del Cuerpo Nacional de Policía, se fijan las pruebas que habrán de realizarse para su obtención y se le reconoce como mérito a efectos de Promoción Interna. (Orden General núm. 911, de 8 de noviembre).
- Resolución de la Dirección General de la Policía, de 2 de marzo de 2001, por la que se dictan normas provisionales de protección a la maternidad (Orden General núm. 1295, de 26 de marzo).
- Orden APU/423/2005, de 22 de febrero, por la que se establecen las bases comunes que regirán los procesos selectivos para ingreso o acceso en cuerpos o escalas de la Administración General del Estado.
- Orden ECI/1995/2007, de 29 de junio. Por la que se establece la equivalencia de las categorías de Policía y Oficial de Policía, de la Escala Básica del Cuerpo Nacional de Policía, a los títulos de Técnico y de Técnico Superior, respectivamente, correspondientes a la formación profesional del sistema educativo.
- Orden EDU/1603/2009, de 10 de junio, por la que se establecen equivalencias con los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller regulados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Orden EDU /3125/2011, de 11 de noviembre, por la que se establece la equivalencia de la formación conducente al nombramiento de Inspector del Cuerpo Nacional de Policía al nivel académico de Master Universitario Oficial.
- Orden EDU /775/2015, de 29 de abril, por la que se establece la equivalencia de la formación conducente al nombramiento de Subinspector del Cuerpo Nacional de Policía al nivel académico universitario oficial de Grado, y se modifica la Orden EDU/3125/2011, de 11 de noviembre, por la que se establece la

equivalencia de la formación conducente al nombramiento de Inspector del Cuerpo Nacional de Policía al nivel académico de Máster Universitario Oficial

- Convenio entre la Universidad de Salamanca y el Ministerio del Interior por el que se crea el Centro Universitario de Formación de la Dirección General de la Policía, adscrito a la Universidad de Salamanca, el 19 de abril de 1989.

WEBGRAFÍA:

<https://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL> (2-7-19)

<https://dle.rae.es/?id=BRSgdc0> (2-7-19)

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture

<http://www.cje.org/PublicacionesCJE/guíaeducaciónparalaparticipacion2.pdf>,
2011

https://cincodias.elpais.com/cincodias/2016/05/20/economia/1463765676_739948.html (3-7-20)

<http://www.gobiernodecanarias.org/academia/scripts/default.asp?W=2&P=9&S=93> (09-11-19)

<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/225/001.html> (09-11-19)

https://es.wikipedia.org/wiki/Servicio_de_Vigilancia_Aduanera

https://en.wikipedia.org/wiki/Initial_Police_Learning_and_Development_Programme (22-9-19)

https://es.wikipedia.org/wiki/Países_Bajos

<http://www.sepie.es/educacion-superior/carta-eche.html#contenido>

<http://www.sepie.es/convocatoria/index.html#guias>

<http://www.sepie.es/educacion-superior/informacion.html#mandatos>

<http://www.sepie.es/mobilitytool+.html#contenido>

<http://www.uimp.es/actividades-academicas/postgrado-e-investigacion/informacion-y-medidas-covid19-posgrado.html> (28-6-20))

<http://www.uimp.es/images/postgrado/Covid19/Estrategia ANECA calidad online.pdf>

<https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Recomendaciones adaptacion universidades CGPU.pdf>

<http://www.uimp.es/images/postgrado/Covid19/Documento trabajo CGPU.pdf>

<http://www.uimp.es/images/postgrado/Covid19/Modelos evaluacion Gabinete ministro.pdf>

https://www.uned.es/universidad/inicio/uned_uoc_solidaria.html