

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL CUERPO NACIONAL DE POLICÍA

The instruction of the National Police Department teachers

La formation du corps des professeurs du Centre National de Policiers

Antonio MEDINA RIVILLA y Carlos CANELO BARRADO
Centro de Formación de la Dirección General de Policía

BIBLID [0212 - 5374 (1999-2000) 17-18; 251-279]

Ref. Bibl. ANTONIO MEDINA RIVILLA y CARLOS CANELO BARRADO. La formación del profesorado del Cuerpo Nacional de Policía. *Enseñanza*, 17-18, 1999-2000, 251-279.

RESUMEN: La formación permanente del profesorado del Centro de Capacitación de Policías se ha realizado desde el modelo Pensativo-Colaborativo (Medina y Domínguez, 1995), apoyado en la construcción del conocimiento profesional desde el análisis de la práctica, aplicando una visión plurimetódica y un enfoque de autorrealización basado en: la narración autobiográfica, la encuesta/cuestionario y el grupo permanente de reflexión-discusión.

El artículo presenta esta trilogía reflexiva, aunque expone con más amplitud el análisis de los cuestionarios aplicados al profesorado y estudiantes, evidenciando la pertinencia del enfoque y su adecuación a la especificidad del Centro de Formación de Profesionales de la Seguridad Pública.

Representa una triple novedad: en su enfoque, en el contexto y en la proyección a una dimensión básica de la vida comunitaria en las sociedades democráticas, la seguridad. La formación para aportar seguridad a las personas y crear un nuevo clima de libertad y tolerancia en sociedades multiculturales, profundamente urgidas de procesos de reencuentro e interculturalidad.

SUMMARY: The continuous training of teachers attached to the Police Recruiting Centre has been set up according to the Thinking-Proposing Model outlined by Medina and Domínguez in 1995, which is based on the developing of professional knowledge from the analysis of practice, using different methodical approaches and a self-made process supported by three instruments: the autobiographical experiences, the interview/questionnaire, and a permanent reflective-discussing team.

The article offers this thoughtful trilogy, though it explains, at large, the analysis of the questionnaires for teachers and students, showing the convenience of the method and its relevance for this specific field: the Police Training Centre.

This work represents a three-dimensional novelty in its approach to the issue, in the context, and in the application to one of the key areas in democratic societies: security. The training to provide security to citizens and a new atmosphere of freedom and tolerance in multicultural societies deeply pressed by new personal relations and exchange of cultural values.

RÉSUMÉ: La formation continue du corps des enseignants du Centre de Formation des Policiers s'est effectuée à partir du modèle «Pensativo-colaborativo» [Pensif-Collaborateur] (Medina y Domínguez, 1995), qui s'appuie sur la construction de la connaissance professionnelle à partir de l'analyse de l'expérience, en appliquant une vision à plusieurs méthodes et une mise au point d'auto-réalisation basée sur le récit autobiographique, l'enquête/questionnaire et le groupe permanent de réflexion/discussion.

L'article de fond présente cette trilogie réflexive, bien qu'il expose plus amplement la théorie de l'analyse des questionnaires appliquée aux enseignants et aux étudiants, en faisant ressortir la pertinence de la mise au point et son adaptation à la spécificité du Centre de Formation pour des Professionnels de la Sûreté Publique.

Elle représente une nouveauté à trois niveaux: dans sa mise au point, dans son contexte et dans la projection vers une dimension de base de la vie communautaire dans les sociétés démocratiques, la sûreté. La formation pour transmettre sécurité aux personnes et pour engendrer un nouveau milieu de liberté et de tolérance dans des sociétés pluriculturelles, qui sont profondément pressées de processus de rencontre et interculturels.

INTRODUCCIÓN

La propuesta reformadora del Programa «Policía 2000» en el Cuerpo Nacional de Policía, ha promovido inquietudes en la formación policial y ha hecho preguntarse a los docentes ¿qué podemos hacer para que los nuevos policías que formamos contribuyan eficazmente con su trabajo al logro de los nuevos objetivos de la organización policial?

La formación es la actividad esencial para lograr cambios efectivos en el Cuerpo Nacional de Policía, para que éste logre sus objetivos en consenso con el desarrollo personal y profesional de cada policía y es evidente que la formación tradicional ya no satisface las necesidades de las organizaciones modernas. En las últimas

décadas han surgido nuevas demandas, nuevas sensibilidades que requieren formas de actuar diferentes y consecuentemente pasan por procesos de adecuación de la enseñanza, dirigidos a mejorar el desempeño de los policías y la eficacia global del colectivo policial, acompañado de un incremento en la calidad hasta niveles óptimos. Hoy se requieren respuestas efectivas y concretas ante problemas de seguridad que sufren los ciudadanos, se requiere un fuerte impulso de la proactividad preventiva y unas pautas de actuación reveladoras de valores humanos y sociales referentes a un estilo profesional singular, lo que se logra mediante una formación profesional modular e integral que dote al policía de conocimientos, habilidades y destrezas generadoras de capacidades que le permitan resolver eficazmente las tareas y funciones propias de su trabajo, y a la vez, le faciliten la adquisición de actitudes derivadas de un sistema de valores y normas organizacionales, contextualizado e implícito en la filosofía del Programa «Policía 2000» que esencialmente pretende mejorar la calidad de los servicios, aumentar la satisfacción del ciudadano y del policía y reducir la delincuencia.

En definitiva, el modelo formativo que satisfaga los nuevos objetivos del Cuerpo Nacional de Policía, debe orientarse en la línea de mejorar el desempeño, promoviendo comportamientos profesionales eficaces, por lo que la metodología didáctica debe apoyarse en la acción y ser fuente de ilusión para la profesión y de motivación, como pauta para lograr la realización, el desarrollo personal y el arraigo en cada policía de la nueva cultura corporativa. Ante esta realidad, surge la pregunta: ¿Los profesores que imparten clases en el Centro de Formación del Cuerpo Nacional de Policía en Ávila, aquellos que tienen la responsabilidad de formar nuevos policías para asumir los objetivos definidos en el marco del Programa «Policía 2000», deben cambiar sus métodos?

Es evidente que ya no sirven los procedimientos basados en la transmisión de la información, absorción pasiva de la misma y devolución de respuestas mediante exámenes. Ahora se necesita que los alumnos aspirantes a policías tengan elevada capacidad de razonamiento y lo pongan de manifiesto enfrentándose a situaciones reales, para ello no es adecuado que el profesor busque respuestas prendidas en la memoria del alumno, sino que promueva la capacidad de generar hipótesis razonadas y dé la oportunidad de optar entre varias para decidir sobre la más adecuada.

El profesor debe mostrar las vías para que el alumno «descubra» lo que busca, indagando y localizando la información necesaria y aprenda a manejarla de manera propicia y responsable. La clase debe girar en torno al estudio del caso y a la actualización de la experiencia profesional como métodos apropiados para resolver problemas profesionales. Todo el potencial metodológico en el aula o en el centro de trabajo debe orientarse a incrementar la capacidad de autoaprendizaje. Enseñar a usar un instrumento o a realizar una tarea policial, usando el instrumento o haciendo la tarea, es mucho más eficaz que exigir la memorización de las normas del manual de uso de aquél o de las pautas de acción de la tarea.

A través del descubrimiento de ¿cómo son? y ¿cómo actúan?, los profesores debieran evolucionar, quedándose con lo auténtico de cada uno de ellos, hacia el

¿cómo deben ser? y ¿cómo deben actuar?, para poder transmitir el aprendizaje y lograr la capacitación profesional policial de los estudiantes, «aprendiendo a hacer» su trabajo docente a la vez que apoyando a aquéllos para que «aprendan a hacer» la profesión policial, para lo cual es imprescindible discurrir permanentemente sobre métodos y efectos de la acción didáctica que estimula al alumno a «aprender pensando», lo que sólo será posible si se dotan de un método que les permita «aprender buscando» a la vez que «enseñan a buscar» las respuestas personalizadas a los problemas a que habrán de enfrentarse en el futuro.

El proceso de indagación de la práctica es realizado por cada docente del Centro de Formación del Cuerpo Nacional de Policía (Ávila), como una de las actividades que más le facilitan el conocimiento de su realidad formativa. El autoconocimiento es la base de la mejora personal y profesional que han de incorporar a un programa permanente de desarrollo docente, que viene siendo utilizado en los últimos años en su práctica, realizándose una selección justificada de las experiencias formativas más representativas de los policías docentes.

La elección de la perspectiva autobiográfica es una de las más características para aprender a aprender a ser docente innovador, tal como hemos aportado en diversos trabajos (Medina y Domínguez, 1989; Medina y Domínguez, 1995; Medina, 1988; Medina, 1996), en los que hemos constatado que el aprendizaje de la docencia, ha de partir de la identificación, narración-explicitación, análisis y justificación de las actuaciones docentes que mejor han servido a cada formador, para dar cuenta de las vivencias y modos de resolver las dificultades que acontecen en la práctica educativa. El avance en una tarea tan compleja como la docente, difícilmente se logra sin dar cuenta de los aspectos más relevantes de la práctica realizada y explicando las razones desde las cuales cada participante encuentra argumentos a lo realizado.

La narración de la práctica más arraigada, estimada positivamente por cada participante, es una muestra para propiciar un estilo innovador ya que sólo aprendiendo desde los propios procesos y de los verdaderamente relevantes es posible conocerse mejor y tomar las decisiones más apropiadas para continuar mejorando personal y colegiadamente. Pues bien, en esta investigación se narran por parte de los profesores participantes, las experiencias personales relacionadas en la mayoría de casos, con sus primeras actividades docentes, reflejándose distintos estilos y formas de impartición de las clases.

La base de estas experiencias, como hemos indicado, surge con la necesidad de encontrar modelos de formación para un más pleno desarrollo profesional del profesorado. Este desarrollo profesional implica procesos de reflexión, cambios de ideas y mejora personal, que suelen ir unidos a períodos de confusión e incertidumbre que tienen lugar en el ecosistema del aula.

Los objetivos explicitados en la descripción de las biografías son valiosos y constituyen la base en la que se apoya una enseñanza creativa, tales como:

- Alcanzar la mayor participación posible por parte del profesorado.

- Trabajar en equipo.
- Lograr un aprendizaje para el desarrollo de los propios conocimientos en la actividad cotidiana que realicen en la calle.
- Mejorar el equilibrio entre lo enseñado y lo aprendido por el profesor y alumnado, buscando la correspondencia práctica a cada noción teórica.

Además de estos objetivos generales, sustentadores de una visión formativa de la enseñanza, nos hemos planteado en esta investigación coformativa las siguientes acciones:

- El compromiso de compartir los conocimientos aportados por cada uno y ayudarse mutuamente entre los distintos componentes del grupo de trabajo, con la finalidad de conseguir los objetivos diseñados para la promoción personal, social y profesional del individuo.
- La utilización de modos de interacción personal adecuados al estudiante, generando suficiente confianza para que se produzca la armonía necesaria entre aquél y el profesor, dando en todo momento la sensación al alumno de que se establece una total accesibilidad y nunca distanciamiento.
- Partir de los conocimientos previos que ya aporta cada uno de los formadores, valorando en su justa medida el trabajo y proporcionando el aprendizaje comprensivo en contraposición con el meramente memorístico.
- El mantenimiento de pautas adecuadas de autoformación para estar al día en la materia impartida, demostrando la aplicación práctica de los conocimientos que se comunican a los participantes.
- Garantizar el derecho de los estudiantes a una evaluación objetiva y dar a conocer el sistema de evaluación que se va a utilizar propiciando los efectos profesionalizadores de la misma.
- Conectar con los formadores e implicarles en la consecución de los objetivos más importantes que se pretenden lograr con la enseñanza de cada unidad y de cada módulo.
- Promover, durante el desarrollo de la actividad docente, un clima agradable en el que puedan participar todos y cada uno de los docentes y estudiantes.

Las experiencias, cuya narración ha sido uno de los objetos del presente trabajo, han supuesto para algunos docentes modificaciones en su vida personal y profesional percibida por ellos en la forma siguiente:

- La emergencia de estas experiencias ha contribuido a un mayor y mejor desarrollo de sus capacidades personales y profesionales, dejando en los mismos una profunda huella y un deseo de alcanzar los objetivos iniciales, suponiendo el nacimiento, en algunos casos, de la vocación de docente.
- Los objetivos no deben en ningún caso ser inalcanzables para no producir frustración por no lograrlos, debiendo ser de fácil accesibilidad y con etapas alcanzables de forma continuada y progresiva.

- Aprender de los estudiantes y colegas es una de las máximas más importantes, ya que va a servir para corregir errores y verificar que la enseñanza compartida nos hará ser mejores docentes.
- La búsqueda de nuevos métodos didácticos debe ser una constante en la actividad docente, complementando la necesidad de que cada profesor adquiera su propio método y lo adapte a los continuos cambios que va a sufrir en su actividad docente.
- El compendio de todas estas reflexiones debe redundar en la vida de cada profesor, intentando mejorar día a día cada uno de los distintos aspectos, para que esto se vea proyectado en los alumnos; generando una enseñanza de mayor calidad que, a su vez, se vea reflejada en la sociedad, destinataria última del servicio.

EL PERFIL DEL PROFESORADO DEL CENTRO DE FORMACIÓN DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE LA POLICÍA (ÁVILA)

Además de la narración autobiográfica de las experiencias de los profesores, se ha realizado una investigación cuasi experimental, completada con la perspectiva de indagación colaborativa para profundizar en la comprensión de la identidad profesional de unos policías dedicados a la función docente para formar nuevos policías.

La identidad profesional del docente con la actividad formativa y el nivel de satisfacción que en la misma alcanza es esencial para comprender los procesos educativos y su proyección en la mejora de las instituciones.

Los equipos docentes se caracterizan por encontrar un núcleo de investigación que dé sentido a su trabajo e incremente su identidad profesional. En este sentido, los aspectos que más han preocupado al profesorado han sido:

- El perfil del docente de la Escuela, percibido desde el propio profesorado y los estudiantes, así como su vertebración en la vida docente.
- La concepción y práctica docente, «cómo conocer y mejorar la acción docente», configurada por el proceso motivacional de los estudiantes, el sistema metodológico, la interacción en el aula y el modelo y pruebas de evaluación.
- La formación en la práctica, como proceso de capacitación que ha de realizarse en la realidad policial, en la Escuela y en el primer año de iniciación profesional.

Estos tres núcleos de investigación inciden poderosamente tanto en la mejora docente, como en su proyección discente y sitúan a cada formador/a, como el creador de cultura y el gestor/a del cambio profesionalizador en la institución. ¿En qué se fundamenta el proceso indagador-creador de conocimiento desde la reflexión personal y colaborativa de los participantes? ¿Qué núcleos son prioritarios para configurar un grupo de indagación-investigación compartida? ¿Qué mejoras han de lograrse

en la Institución? ¿Cómo configurar una metodología singular de investigación en el marco de la Escuela? ¿Qué compromisos representa el plan de coformación? ¿En qué ha de avanzarse para dar sentido a las acciones formativas?

Estas y otras preguntas han presidido el proceso formativo, desde el que se han sentado las bases de la acción transformadora y profesional del profesorado.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El método seguido, definido por algunos autores como «investigación creadora», pretende aprender a mejorar la enseñanza, al mismo tiempo que la investiga. Se trata del modelo de «investigación-acción», que propicia aprender de nuestro propio trabajo y generar conocimiento a partir de la reflexión sistemática sobre nuestra actividad docente y profesional, sin desaprovechar las múltiples facilidades de la metodología de indagación-colaborativa y los análisis estadísticos oportunos.

Este modelo de investigación es cualitativo e integrador. Busca la producción del conocimiento mediante procesos del pensar reflexivo y, para ello, cada paso está basado en el diálogo, tiene en cuenta la opinión de cuantos formamos parte del equipo, promoviendo un talante democrático, colaborativo, muy respetuoso con las ideas y con los intereses de todos, procurando que exista crítica constructiva y sobre todo que todos encontremos el sentido del diálogo para que podamos estar satisfechos y a gusto con los demás y con su trabajo. El cariz integrador del procedimiento, conduce, necesariamente, a revalorizar la comunicación, las relaciones humanas y el bienestar de los miembros del grupo, aproximándose «paso a paso» y nunca a toda costa, a la consecución de los objetivos fijados. Este procedimiento ya está mejorando el Centro, simplemente al permitirnos escucharnos unos a otros respetuosamente hablando de nuestro trabajo y dispuestos a aprender de los demás.

Cada miembro del equipo reflexiona sobre el ámbito de trabajo que ha elegido. Para ello, es imprescindible el uso del «Cuaderno personal de investigación». En dicho cuaderno el profesor anota diariamente todo aquello que observa o que piense sobre el tema, como objeto de estudio y mejora.

Los ámbitos de investigación seleccionados son tan ambiciosos que suponen el estudio de todo lo esencial del Centro: los profesores, los métodos didácticos y los estudiantes. Un trabajo de esta envergadura pondrá de manifiesto aspectos de valor intrínseco para la organización policial, confirmará puntos de vista hasta ahora mantenidos sin fuerza de convicción, permitirá demostrar núcleos de gran interés, tanto de cara a lograr incrementar el merecido prestigio del profesorado, cuanto para innovar el Centro y el servicio que prestamos.

Hemos complementado la indagación-colaborativa con la metodología de encuesta, procediendo de la siguiente manera:

- Selección bibliográfica de temas relacionados con los distintos ámbitos de la investigación.

- Realización de fichas bibliográficas de interés y localización de ideas útiles, completadas y connotadas con la experiencia.
- A partir de las ideas proporcionadas por la bibliografía y la reflexión personal y compartidas con los miembros del equipo, se procede a describir tareas específicas y típicas de la actividad docente, a analizar el estilo personal de intervención docente en el ámbito elegido: ¿qué hacemos?, ¿cómo lo hacemos?, las metas, el método, el esfuerzo, el resultado, ¿qué queremos conseguir?, ¿qué debemos hacer para conseguirlo?, ¿qué técnicas deberíamos utilizar?

Estos datos de reflexión compartida y de emergencia de ideas han servido de base para la confección de los *cuestionarios*, apoyados en los trabajos sobre Planes de Estudio, Métodos de enseñanza y Profesorado, Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español, realizados por el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) del Ministerio de Educación y Cultura; los realizados sobre evaluación del profesorado por la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, facilitados en el Curso de Didáctica de la Formación Policial (Herrera, Rodríguez Conde y otros, julio, 1997); el estudio de Cabero y Loscertales (1996) sobre elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para profundizar en la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa, completando el estudio con el análisis de las características profesionales de los docentes universitarios de Castilla y León, dirigido por J. Tejedor (1997).

Se han considerado los planteamientos y tendencias generales actuales de evaluación de los docentes, modalidades, criterios, metodologías y algunos sistemas y estrategias de mejora de los profesores, consultándose trabajos de García Ramos (1986), Lafourcade (1985), Morales (1995), Rincón (1995), Tenbrink (1984), Rodríguez Diéguez (1997).

Con todo ello, considerando la investigación evaluativa como la actividad incorporada a todos los momentos del proceso educativo y a los agentes que en él intervienen y que mejor pueden facilitar datos necesarios para valorar la formación policial y consecuentemente ajustar la actuación en lo que sea necesario y el cuestionario como instrumento adecuado para indagarla, hemos partido de los instrumentos existentes entre el material consultado y tras las adaptaciones oportunas, hemos elaborado dos tipos de cuestionarios, uno (Inv.2.profesorado) de autoevaluación de los profesores y otro (Inv.2.alumnado) para recoger datos entre los alumnos sobre lo que piensan de sus profesores.

La aplicación de estos instrumentos pretende rastrear el perfil del profesorado del Centro de Formación, conociendo su formación académica, experiencia profesional y docente, su dedicación, la percepción de los estudiantes, el proceso de desarrollo profesional que ha tenido, sus características humanas, didácticas y de profesionalidad, etc., todo ello desde la doble perspectiva del propio profesor y del alumno.

El cuestionario denominado «Inv.2.pro», consta de 106 ítems agrupados en 10 categorías o ámbitos de estudio que abarcará el perfil que pretendemos estudiar.

El citado instrumento fue tomado de las fuentes consultadas y adaptado a las peculiaridades del colectivo docente del Centro de Formación de la Dirección General de la Policía y desarrollado por el grupo de profesores investigadores y sometido a fase de prueba (validez de contenido), mediante consulta a un grupo de docentes no participantes en la investigación, a quienes se entregó un modelo y se solicitó que anotasen propuestas de mejora una vez leído. Se recibieron algunas sugerencias que fueron consideradas por la comisión e incorporadas en su mayoría. Fue contestado por 52 profesores del total de 79 que integraban el claustro de profesores del Cuerpo Nacional de Policía en julio de 1999.

El cuestionario dirigido a recoger la opinión de los alumnos «Inv.2.alu», consta de 44 ítems, orientados a la búsqueda de las características humanas, capacidades didácticas y profesionalidad de los profesores, por tanto coincide en esos ámbitos con el cuestionario dirigido a los profesores. Surgió igualmente de la consulta de materiales existentes siendo adaptado por la comisión a las características tanto de la investigación cuanto del colectivo de alumnos a los que iba dirigido. La fase de prueba se realizó sobre una sección (40 alumnos), a los que se pidió que leyesen el cuestionario e indicasen todo lo que no entendiesen o fuese susceptible de mejora, sin que se obtuvieran propuestas dignas de tener en cuenta. Fue contestado por 297 estudiantes del total de 1.200 que integraban la XIV promoción de la Escala Básica del Cuerpo Nacional de Policía, en el mes de junio de 1999. De la complejidad del proceso seguido, extractamos en este artículo el trabajo descriptivo y el análisis realizado para conocer el conjunto de acciones, características y los componentes didácticos que explicita el profesorado y sus pretensiones de futuro.

Los tratamientos y resultados fueron los siguientes:

Análisis descriptivo

Los datos más relevantes obtenidos han sido:

Experiencia profesional policial:

El profesor del Centro de Formación, por término medio, tiene una importante experiencia profesional que arroja una media de 18,71 años de servicio prestados en distintas unidades y servicios.

Dedicación:

Tiene una dedicación docente semanal de 37,77 horas, que se distribuyen en:

Impartir clases regladas	(13,48)
Preparar clases	(08,75)
Otras actividades	(04,00)
Actualizar su materia y/o participar en investigaciones	(03,92)
Coordinar e impartir formación complementaria	(03,56)
Realizar tareas de gestión	(02,22)
Prestar al alumno atención tutorial	(01,84)

Desarrollo como docente:

Considera que las variables que han intervenido en su desarrollo docente estimados de 1 a 5 son:

- Lo que aprendió en la universidad, algo (2,90).
- Lo que aprendió en su vida profesional como policía, ha intervenido de forma decisiva (4,81).
- La formación profesional de ingreso tiene una influencia menor en el desarrollo docente (2,50).
- Lo que aprende cada día como profesor, influye muy decisivamente (4,11), lo que viene a constatar que el trabajo como profesor se aprende.
- A las revistas profesionales se les atribuye (2,50), es decir, algo de influencia en el desarrollo docente.
- Los libros relacionados con la materia intervienen en una valoración de 3,66.
- El intercambio de experiencias y trabajo en equipo (3,77).
- La asistencia a cursos, congresos, etc. (3,38).
- El análisis de la propia práctica y la reflexión sobre el trabajo (4,06), es destacada.
- La opinión de los alumnos sobre el trabajo del profesor (3,25).

Por lo tanto, su desarrollo docente se debe, *muy intensamente*, al aprendizaje profesional, a la experiencia de cada día como profesor y al análisis de la práctica y reflexión personal. También hay que considerar con una influencia *discreta* el intercambio de experiencias y el trabajo en equipo, los libros relacionados con la materia, los cursos y congresos y la opinión de los alumnos. Por último, la influencia ha sido *escasa* con relación a lo que aprendió en la universidad, la formación profesional de ingreso y las revistas profesionales.

Mecanismos de Capacitación Profesional:

Toda la actividad docente interviene notablemente en la capacitación profesional, de tal forma que todo lo que el profesor sabe, hace, dice y piensa cuenta a la hora de enseñar y a la de aprender.

Lo que el profesor hace	(4,21)
Lo que el profesor conoce	(4,11)
Lo que el profesor dice	(4,09)
Lo que el profesor piensa	(3,37)

Puede apreciarse cómo destaca discretamente sobre las demás variables «lo que el profesor hace», es decir, la práctica docente, el enseñar y aprender haciendo, propio de una formación profesional experiencial, operativa, seguido del conocimiento y de la palabra para transmitirla.

Desarrollo de los mecanismos docentes y asimilación de los cambios y reformas:

Existen dificultades para comprender los complejos mecanismos del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no más acentuados que los que puedan existir en otros colectivos de profesores.

	Dificultad propia	Dificultad en los demás
Conocer cómo aprende el alumno	2,69	2,73
Despertar interés por su materia	2,33	2,74
Definir objetivos y realizaciones	2,27	2,63
Definir capacidades terminales de su materia	2,32	2,60
Definir criterios de evaluación	2,44	2,91
Seleccionar metodologías adecuadas para enseñar la materia	2,19	2,41
Hacerse entender cuando explica	1,91	2,39
Lograr clima de participación	2,06	2,59
Utilizar nuevas tecnologías	2,31	2,38
Utilizar técnicas de enseñanza diferentes a la explicación	2,06	2,50
Técnicas para evaluar	2,68	2,95

De la comparación de los datos (Dificultad propia-Dificultad en los demás compañeros), se deduce que creemos tener menos dificultades para asumir la reforma que nuestros compañeros. Nos atribuimos un grado de desarrollo personal de los mecanismos docentes superior al de nuestros colegas. Esta percepción interfiere el trabajo en equipo, ya que la actitud que asumimos es de enseñar a los

demás, frente a la más positiva de aprender de los demás o con los demás, y refleja la individualidad del trabajo de profesor.

Similares hallazgos son narrados por A. Medina (1998) en una investigación llevada a cabo entre profesores universitarios *«la mayor parte de los profesores que contestan el cuestionario tienen un concepto más elevado de su capacitación didáctica que la que perciben en el profesorado universitario en general»*. También hay coincidencia en el alto grado de dificultad que encuentran los profesores en las técnicas para evaluar y aproximaciones en selecciones metodológicas adecuadas para enseñar, lograr un clima de participación en el aula, etc.

El perfil humano del profesor:

Los profesores creen poseer con *notable* atribución cualidades humanas por este orden descendente (1 a 5): cordialidad (4,21); compostura en el trato, accesibilidad, humanidad, amenidad, buen humor (3,80); sencillez, flexibilidad, amistad, confianza, comprensión, empatía, imparcialidad, sinceridad (3,20).

Destaca de forma sobresaliente la «cordialidad», un atributo relacional. En el polo opuesto, destaca discretamente la «sinceridad», un atributo moral o ético, lo que debe ser objeto de reflexión y debate en la búsqueda de las razones que justifican esta percepción, y, en su caso, hallar las vías para corregir el efecto.

El perfil didáctico:

También las capacidades didácticas son autopercebidas con peso *notable*, por este orden: voluntad de enseñar (3,59); conocimiento de la materia, claridad en la exposición, capacidad de solución de problemas y dudas (3,20); capacidad de hacer la clase participativa, transmitir experiencias, amenidad, capacidad de fomentar el diálogo, preparación de la clase, dar a la clase un enfoque realista, preocuparse y mostrar interés por el alumno, utilizar recursos técnicos, crear motivación (3,00).

Destaca de forma importante la voluntad de enseñar, mientras que en el extremo opuesto se encuentra la capacidad para motivar, lo que debe ser objeto de reflexión, sobre todo si asumimos la hipótesis de que «sólo puede motivar quien está motivado». El procedimiento recomendable es iniciar un foro de debate sobre la motivación intrínseca en el profesorado como colectivo e individualmente.

La profesionalidad policial del profesor:

Los profesores del Centro de Formación se autoperciben con un conjunto de cualidades con *notable* valoración global (3,41), con el siguiente orden: integridad, corrección en el trato, competencia, capacidad didáctica, responsabilidad, buen trabajo, dominio policial, dedicación, experiencia operativa, decisión, actuación modélica, sentido de la disciplina, sentido de compañerismo, espíritu de equipo.

El sentido de compañerismo y el espíritu de equipo, se encuentran al final de la relación ordinal, lo que es significativo y reflejo de la individualidad del trabajo

del profesor, sin embargo, se autoevalúan la profesionalidad policial globalmente con notable (3,41) lo que revela cierto culto a la profesión en el sentido de que cada profesor cree tener los atributos profesionales de un buen policía.

Análisis factorial

La prueba de esfericidad de Barlett tiene una significación ,000 lo que indica que tal significación entre variables existe, es decir, el análisis ha encontrado relación entre variables, luego es adecuado. El método de extracción es el de Componentes Principales. El método de rotación es el de máxima variabilidad (VARIMAX). En todos los casos se han suprimido las saturaciones inferiores a ,50.

Experiencia policial de los profesores:

En un primer análisis, la experiencia profesional queda definida por tres factores que explican más del 61% de la varianza:

FACTOR 1:

Serv. Operativos	,762
Serv. P. ^a Científica	,644
Años Servicio	,623
Serv. P. ^a Judicial	,568

Explica el 22,12% de la varianza. Este factor refleja la potencia de la experiencia profesional en el ámbito de la INVESTIGACIÓN, resultando como primer factor determinante de la profesionalidad policial acumulada por el profesorado.

FACTOR 2:

Serv. Seg. Ciudadana	,822
Años Servicio	,617
Serv. Gestión	,512

Explica el 22,02% de la varianza. Este segundo factor, determinante de la profesionalidad del profesorado, en una proporción similar al anterior está determinado por variables relacionadas con la SEGURIDAD.

FACTOR 3:

Años Servicio Información	,751
Serv. Ext. y Documentación	,742

Explica el 16,86% de la varianza. El tercer factor de profesionalidad del profesorado es el de la Documentación, Tramitaciones e Información que tiende a asociarse a las tramitaciones burocráticas, notas informativas, etc.

Los resultados de este primer análisis factorial confirman los hallazgos ya comentados en el análisis descriptivo, la experiencia policial de los profesores está

circunscrita a los ámbitos de la Investigación, la Seguridad Ciudadana y la Documentación, con pesos similares en los dos primeros casos y ligeramente inferior en el tercero.

Experiencia docente:

El análisis factorial sobre el conjunto de variables que integran la experiencia docente arroja un solo factor, en el que se integran las siguientes variables, explicando el 59,30% de la varianza:

Años como profesor en el Centro	,927
Cursos impartidos en la Escala Básica	,874
Seminarios/cursos en Form. Complementaria	,834
Cursos impartidos en la Escala Ejecutiva	,808
Años de experiencia como tutor	,796
Publicaciones, apuntes	,598

Lo que acredita que la experiencia docente de los profesores ha sido adquirida en el Centro de Formación a lo largo del tiempo de servicio como profesor y está basada fundamentalmente en las tareas de impartición de clases, tutorías y elaboración de apuntes. Estos hallazgos corroboran los aspectos descritos en las narraciones autobiográficas de los profesores.

Dedicación docente:

La dedicación docente queda explicada por dos factores:

FACTOR 1: (Explica el 27,85% de la varianza)

Nº. de horas semanales a investigación	,785
Nº. de horas semanales a gestión	,781
Nº. de horas semanales a clases regladas	,645

Se puede advertir que las variables que asumen los profesores como *primer compromiso* de su actividad docente son: impartir clases, tareas de gestión y dedicación a la investigación, lo que viene a acreditar la buena actitud investigadora que se está promoviendo y, esencialmente, que el profesor interpreta como actividad investigadora las tareas de actualización de su materia que realiza rigurosamente, de modo personal.

FACTOR 2: (Explica el 23,12% de la varianza)

Nº. horas semanales dedicadas a formación complementaria	,677
Nº. horas semanales dedicadas a tutoría	,672
Nº. horas semanales dedicadas a preparar clases	-,609

En un segundo factor, los profesores ubican las tareas de formación complementaria, tutoría y preparación de clases, esta última con una correlación negativa con respecto a los demás; cuando se necesita mayor tiempo para preparar clases,

menos se puede dedicar a las demás tareas. La tutoría, aún aparece como un compromiso de segundo orden.

La dedicación a investigación, del factor 1, se interpreta en el sentido de adquirir el conocimiento, mientras que «preparar clases» del factor 2, se entiende como preparar el acto didáctico.

Rendimiento académico y percepción del profesor por los alumnos:

El análisis explica este fenómeno en dos factores, uno da cuenta del 42,16% de la varianza y otro del 28,23% de la misma.

FACTOR 1:

Nota media otorgada en la última evaluación	,898
Nota media otorgada en la penúltima evaluación	,846

El rendimiento académico aparece exclusivamente relacionado con las notas que otorga el profesor en sus evaluaciones.

FACTOR 2:

Media de estimación del nivel de percepción del profesor por los estudiantes, notas facilitadas por el Gabinete Psicopedagógico a partir de datos obtenidos de la opinión de los alumnos	,818
Media de la estimación percepción declarada por el profesor	,812

Los resultados se pueden interpretar en el sentido de que la imagen que los alumnos tienen de sus profesores no está mediatizada por el rendimiento académico. La relación entre lo que el profesor declara sobre la valoración que hacen de él sus alumnos y la valoración real que los alumnos hacen, coinciden y forman dos parámetros de medida de la imagen del profesor, cómo se ve el profesor y cómo le ven sus alumnos, con rotunda aproximación. Rendimiento académico de los alumnos e imagen que éstos perciben del profesor son dos parámetros que reflejan la eficiencia didáctica del docente.

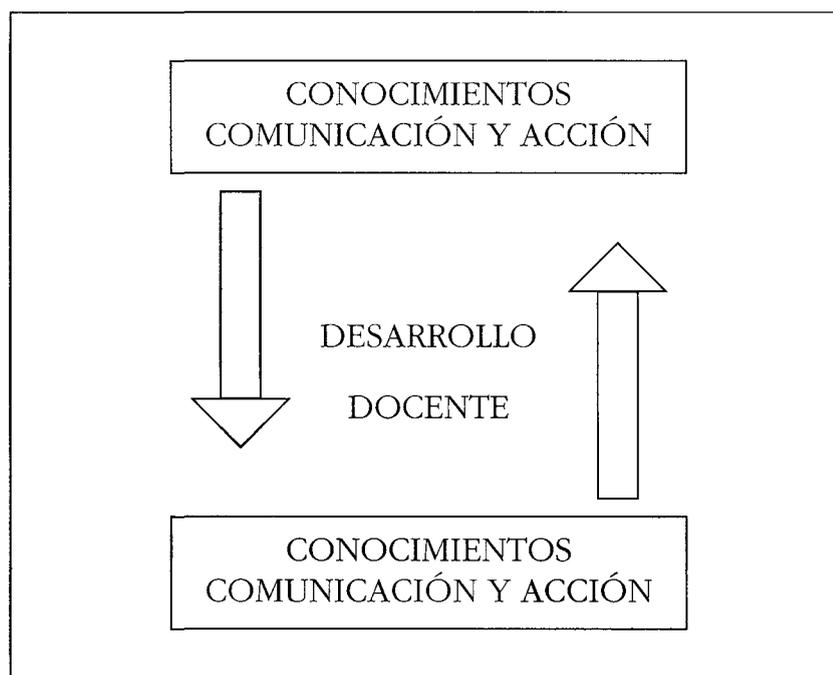
Explicación del desarrollo docente de los profesores:

Aparecen seis factores para explicar el 85,42% de la varianza.

FACTOR 1: Explica el 18,8% de la varianza y refleja la retroalimentación en la acción (la actuación docente).

Lo que el profesor hace	,894
Los conocimientos del profesor	,780
Los mensajes del profesor, lo que dice	,774
Influencia del trabajo docente en la capacitación profesional	,579

Los profesores ejercen sobre sus alumnos una función capacitadora mediante lo que conocen, dicen y hacen. Esta acción influye, a su vez, sobre el propio profesor, facilitándole el desarrollo de sus mecanismos docentes. Conocer, comunicar y actuar forman una línea base sobre la que se construye el desarrollo docente del profesor. El grado de desarrollo docente le hará, a su vez, adquirir más conocimientos, generar más comunicación y más acción educativa.



FACTOR 2: Explica el 18,3% de la varianza y refleja la retroalimentación en la reflexión.

El análisis de la propia experiencia docente	,865
Lo que el profesor piensa	,794
Lo que el profesor aprende cada día	,688
La opinión de los alumnos	,544

Se dan cita en este factor variables que actúan sobre y desde los mecanismos intelectuales del profesor. Actúan sobre mensajes estimulantes, catalizadores del intelecto y actúan desde ellos. Lo que el profesor piensa, activa e incrementa su creación, y lo que es capaz de crear actúa e incrementa su reflexión, su pensamiento. Reflexión y creación se retroalimentan y forman un círculo virtual dentro del cual crece el desarrollo docente.

FACTOR 3: Explicando el 13,7% de la varianza, representa la retroalimentación en soportes simbólicos.

Las revistas profesionales	,844
Los libros relacionados con la materia	,798
Las opiniones de sus alumnos	,617

El tercer factor determinante del desarrollo docente es el de los soportes simbólicos, en el que podríamos incluir los instrumentales como las tecnologías, la informática; motivacionales como la opinión de los alumnos y documentales como los libros y revistas.

FACTOR 4: Satisface el 12,60% de la varianza y refleja la interacción, los ámbitos que facilitan la relación y el intercambio.

El trabajo en equipo, experiencias con los compañeros	,933
Lo que aprendió en la universidad	,590

Se reconoce que la experiencia en los ámbitos que facilitan el intercambio, la cooperación, aquellos en los que es óptima la interacción como la universidad y las experiencias compartidas, también facilitan el desarrollo docente.

FACTOR 5: La educación y la profesión, se ven reflejadas con un peso del 12,09% de la varianza.

Lo que aprendió en su vida profesional	,833
Lo que aprendió en la universidad	,688

La enseñanza de las aulas y la enseñanza de la «calle» que da la vida profesional, encuentran en este factor una perfecta correspondencia en su impacto en el desarrollo docente. La teoría y la práctica, la cultura y la función. La formación exterior y la formación académica enriquecen la profesionalidad y con ella forman un bloque de indiscutible valor en el desarrollo docente.

FACTOR 6: La formación policial específica es explicada con un 9,84% de la varianza.

La formación profesional de ingreso	,957
La asistencia a cursos, congresos	,524

Este factor muestra la influencia, menor, pero interesante de la formación específicamente policial en el desarrollo docente de los profesores.

En resumen, este bloque de análisis nos permite saber que un profesor del Centro de Formación se hace a sí mismo a base de un proceso de autodesarrollo en el que influyen con distinto peso variables como: sus conocimientos, su interacción en el aula, el manejo de soportes simbólicos, el intercambio en ámbitos profesionales y culturales, etc.

Dificultades propias o ajenas en el grado de desarrollo docente de los profesores. Ubicación de las dificultades para asumir reformas:

Surgen seis factores, suficientes para explicar el 76,9% de la varianza. En general, los factores reflejan que existen problemas de comprensión y conocimiento de lo que es una estructura curricular y de sus componentes nucleares en particular.

FACTOR 1: Explica el 19,51% de la varianza, y refleja las dificultades propias que encuentran los profesores para afrontar los nuevos retos de la formación y asumir reformas.

Dificultad propia para seleccionar metodología para enseñar	,854
Dificultad propia para utilizar técnicas nuevas diferentes a la explicación	,851
Dificultad propia para utilizar nuevas tecnologías	,820
Dificultad propia para definir capacidades terminales	,765
Dificultad propia para delimitar objetivos y realizaciones	,576
Dificultad propia para definir criterios de evaluación	,566

El factor representa el ámbito *subjetivo* de las dificultades docentes, recoge las lagunas propias de comprensión de la estructura curricular, lo cual es perfectamente comprensible al tratarse de elementos técnicos de dominio de la arquitectura curricular. Sin embargo, la presencia de variables del ámbito de la didáctica, asociadas al desarrollo docente de los profesores, como dificultad en definir criterios de evaluación, seleccionar métodos de enseñanza, utilizar nuevas tecnologías y nuevas técnicas de explicación, reflejan carencias importantes en procesos metodológicos-didácticos. El factor recoge el ámbito subjetivo de las dudas de los profesores y probablemente refleja cierta resistencia a la innovación, fundamentadas en las dificultades.

FACTOR 2: Dificultades ajenas. Explica el 15,05% de la varianza.

Dificultad en los demás para definir criterios de evaluación	,719
Dificultad en los demás para encontrar técnicas adecuadas para evaluar	,691
Dificultad en los demás para saber cómo aprenden los alumnos	,629
Dificultad en los demás para definir capacidades terminales	,599

Este factor representa el ámbito objetivo de las dificultades docentes, recoge una serie de variables significativas del *ámbito institucional* que atribuimos al conjunto formado por los demás, tal como lo refleja la globalidad del estamento docente, representa las carencias institucionales. Reconocemos carencias globales asociadas a la evaluación, como es la capacidad para definir capacidades terminales, definir criterios de evaluación y encontrar técnicas adecuadas para evaluar. Evaluar es un proceso complejo con el que los profesores no están satisfechos ni suficientemente formados.

FACTOR 3: Dificultades para encontrar la línea de la calidad educativa. Explica el 12,88% de la varianza.

Dificultad de los demás para despertar interés	,779
Dificultad propia para despertar interés	,725
Dificultad de los demás para delimitar alcance de los objetivos	,721
Dificultad propia para delimitar alcance objetivos	,639

Los objetivos significativos de la formación constituyen el mejor recurso para despertar el interés de los alumnos. El factor refleja las dudas en este ámbito, a la vez que resuelve las que pudieran existir en torno a la correlación objetivos-interés. Una clave esencial de la calidad de la formación viene dada por los objetivos en combinación con la motivación para lograrlos. Existen dudas en lo subjetivo y en lo objetivo, en lo personal y en el conjunto para encontrar la línea de la calidad. Debe reforzarse el tema programando actividades formativas y sensibilizadoras sobre la calidad de la formación policial.

FACTOR 4: Dificultades para innovar. Explica el 12,15% de la varianza.

Dificultad en los demás para utilizar nuevas tecnologías	,796
Dificultad en los demás para utilizar nuevas técnicas de enseñanza	,671
Dificultad en los demás para hacerse entender	,655
Dificultad en los demás para seleccionar metodología adecuada	,604

El factor representa el reconocimiento objetivo de las dificultades para la innovación docente. Son dificultades institucionales, probablemente resueltas en la voluntad propia de cada profesor; sin embargo, existe algún efecto que interfiere la dinámica innovadora, que actúa como variable extraña que convendría estudiar.

FACTOR 5: Interferencias en la interacción. Explica el 9,43% de la varianza.

Dificultad en los demás para lograr clima de participación	,896
Dificultad propia para lograr clima de participación	,844

El clima de participación tanto en el ámbito objetivo como subjetivo, parece que tiene interferencias, probablemente también asociadas a las características de la cultura corporativa que tiende a atribuir la comunicación al ejercicio de la autoridad atribuida y representada por el profesor en un estamento jerarquizado.

FACTOR 6: La dificultad para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje es explicada con un peso del 7,86% de la varianza.

Dificultad propia para hacerse entender cuando explica	,849
Dificultad propia para conocer cómo aprenden los alumnos	,608

El factor asocia dos variables tremendamente significativas del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje. Enseñar y aprender es un proceso no lineal sino circular; el profesor enseña y aprende y los alumnos aprenden y enseñan. Todos aprenden de todos y todos enseñan a todos. Existen dificultades subjetivas para entender la circularidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este efecto puede actuar interfiriendo los procesos de interacción en el aula y reforzando la comunicación unidireccional.

Características humanas de los profesores:

Los datos del análisis factorial confirman los que se determinaron mediante el análisis descriptivo. Se originan tres factores que llegan a explicar el 66,89% de la varianza. Los dos primeros explican más del 57%.

El primer factor refleja los mecanismos de proximidad, agrupando variables como imparcialidad, buen humor, comprensión, capacidad para generar confianza, humanidad, sencillez, flexibilidad, amistad y empatía. Todas estas características parecen definir un modelo idealizado institucionalmente de componentes relacionales. Son las características de una base vicaria, implícita en la cultura institucional de los docentes, que interviene por refuerzo y modelado sobre los alumnos a favor de los intereses de la organización. En general, son características que en su conjunto no son poseídas por cada profesor, ni surgen como suma de las individuales. Son un estándar de estereotipo convencional basado en componentes afectivo-sociales que facilitan la proximidad y promueven conductas propiciadoras de proximidad y acercamiento.

Un segundo factor produce agrupación de variables que reflejan mecanismos ético-sociales de los docentes, como la sinceridad, la corrección y compostura, y la imparcialidad. Contribuyendo a despejar nítidamente los componentes éticos, relacionándose sinceridad e imparcialidad como un ideal efectivo en las determinaciones humanas que da sentido moral al acto de evaluar.

El tercer factor refleja la accesibilidad del profesor, reuniendo variables como la accesibilidad y la cordialidad, revelando que las posibles barreras determinadas por la jerarquización se diluyen mediante actitudes propiciadoras de acercamiento que mantienen los profesores con sus alumnos.

Capacidades didácticas de los profesores:

El análisis factorial confirma los hallazgos del análisis descriptivo. En general las agrupaciones permiten inferir que *la interacción es el soporte de la clase*, surgiendo un estereotipo centrado en el aula y definido por el dinamismo didáctico. La actuación en el aula desde la práctica, participación, amenidad, diálogo, con apoyo técnico e impulsando la motivación, forman el núcleo de un corolario de cualidades para la interacción como soporte ideal de la clase.

La fuerte correspondencia entre variables motivacionales que se ha producido en uno de los factores denota claramente la importancia de la *proactividad didáctica*, entendida como conjunto de variables que intervienen en fase previa a la intervención en el aula, son las disposiciones motivacionales que el profesor aporta al aula, tales como la preocupación e interés, el conocimiento de su materia, la voluntad de enseñar y la preparación de la clase.

Profesionalidad policial de los profesores y referentes para la tutoría:

Un grupo de variables tales como la experiencia operativa, el sentido de compañerismo, la actuación modélica, la competencia, la responsabilidad, la dedicación, la integridad, el espíritu de equipo, la decisión, la calidad del trabajo docente y la corrección en el trato, forman una conjunción de valores y cualidades profesionales que se concitan formando una especie de energía, como un campo de fuerzas psíquicas, que dan lugar a una elaboración globalizada y compleja que podemos denominar «Cultura de la Organización», cuya posesión garantiza la profesionalidad.

Esta agrupación constituye un estándar de referentes ideales impulsados por la formación y asumidos por la organización policial, definitorios de profesionalidad como cualidad compleja cuya posesión, a su vez, garantiza el correcto ejercicio de las funciones policiales.

Otras agrupaciones factoriales reúnen variables como la exigencia de disciplina al alumno, el cumplimiento puntual de sus obligaciones, el ejercicio de responsabilidad, trabajar con dedicación, demostrar espíritu de equipo, tener decisión y practicar la disciplina, son un conglomerado de garantías para la eficiencia. La presencia de la disciplina como exigencia y compromiso, en relación con otras variables actitudinales, forman un conglomerado «cultural» facilitador de las relaciones intraorganizacionales esencial en un estamento jerarquizado. Ambas agrupaciones se convierten en los referentes profesionalizadores desde y hacia los que deben orientar su actuación los tutores.

¿Qué opinan los alumnos?:

El análisis factorial realizado sobre el conjunto de variables configuradoras de las características humanas de los profesores, en opinión de los alumnos, arroja esencialmente dos factores:

- El FACTOR 1, explicando el 34,9% de la varianza recoge una agrupación caracterizada por variables relacionadas con los mecanismos afectivos del profesor. El alumno otorga un valor preponderante a la empatía y a la amistad, a la comprensión, confianza y flexibilidad demostradas por el profesor. El alumno prefiere profesores con disposición benévola hacia ellos. El acercamiento en el trato humano crea un clima de armonía propicio para el buen desarrollo de una relación ideal para la consecución de los objetivos de la formación. El profesor aporta la base humana, marco referencial del futuro profesional del alumno.
- El FACTOR 2, explicando un 7,8%, a considerable distancia del anterior, agrupa variables como el buen humor, la cordialidad y la imparcialidad. Son variables relativas al trato esmerado y comprometido que esperan del profesor. El estado de ánimo y el buen humor generador de actitudes positivas hacia el aprendizaje se convierten en una combinación ideal para el buen entendimiento.

Comparando la agrupación surgida en este factor con su correspondiente, surgida del análisis de la encuesta a los profesores, se encuentra una fuerte correspondencia entre ambas. Los alumnos y los profesores coinciden en el perfil humano del profesor, apostando ambos grupos por un estereotipo convencional determinado por componentes afectivos y disposición benevolente, facilitadores del acercamiento y la proximidad.

El alumno percibe la capacidad didáctica de los profesores, a través de otros dos factores:

- El primero explica el 41,7% de la varianza y agrupa las variables que definirían la proactividad didáctica como el conocimiento de la materia, la voluntad de enseñar, la preparación previa de la clase; conjuntamente con otras facilitadoras de la comprensión y asimilación por el alumno como la claridad de las exposiciones, la transmisión de la experiencia profesional, la capacidad para motivar y para resolver problemas. La preparación y conocimiento de la materia, la transmisión y la voluntad, es decir, conocimiento, motivación y técnica son componentes esenciales de la capacidad didáctica de los profesores.
- El segundo factor explica el 8,2% de la varianza y ofrece una agrupación de variables características de la interacción en el aula tales como hacer la clase práctica, participativa, amena, dialogante, motivadora, con recursos técnicos. La transmisión del conocimiento mediante técnicas específicas da sentido a este factor.

Comparando este análisis factorial con el correspondiente al mismo bloque de variables, deducido de la encuesta a los profesores, se puede advertir que los profesores prestan más interés a la interacción como soporte de la clase, ocupando un segundo y discreto plano la proactividad didáctica. Sin duda, para los profesores, la interacción es un factor de componentes estéticos, que perciben altamente relacionado con la reforma e innovación educativa, concediendo menos importancia a los componentes proactivos de la actuación didáctica. Es el efecto de priorizar la forma externa de la formación sobre la inquietud por el fondo. Los alumnos, sin embargo, destacan la esencia del fondo proactivo, reduciendo los componentes formales de la interacción.

Con relación a las variables sobre profesionalidad policial, teniendo en cuenta los datos de la encuesta a los alumnos, arroja dos factores:

- El FACTOR 1, explica el 46,4% de la varianza y reúne una serie de variables actitudinales, idóneas para el desarrollo de la intervención en acción: la exigencia y práctica de la disciplina, puntualidad, responsabilidad, dedicación y entrega. La concurrencia de estas variables refleja el fuerte componente de compromiso profesional, mostrando el cumplimiento de sus obligaciones como elemento muy caracterizado.

- En el FACTOR 2, satisfaciendo el 8% de la varianza, aparecen las variables más caracterizadoras del trabajo en equipo tales como la experiencia, el sentido de compañerismo, el actuar modélicamente, con competencia, integridad y decisión. Este factor muestra el grado en que los profesores actúan como modelos de valores profesionales.

Las opiniones de los alumnos priorizan el sentido práctico y operativo, pragmatismo que contrasta con los resultados obtenidos sobre las mismas variables, en la opinión de los profesores, en los que resalta el idealismo profesional, a través de la profesionalidad, cultura de la organización y eficiencia.

Análisis de regresión

Mediante análisis de regresión se ha buscado la relación entre las variables del bloque «capacidades didácticas» con la variable, tomada como dependiente «evaluación global de las capacidades didácticas del profesor».

El modelo de regresión resulta excelente al poder explicarse el 97,39% de los valores –(Adjusted R Square 0,97390)–, con sólo cuatro variables. Las capacidades didácticas de los profesores pueden definirse esencialmente por *la claridad de sus exposiciones más la voluntad de enseñar, amenidad en la clase y capacidad para resolver problemas y dudas*.

Se realiza un segundo análisis de regresión entre el bloque de variables de «profesionalidad policial», con la variable, tomada como dependiente «evaluación global de la profesionalidad policial del profesor».

La capacidad predictiva del modelo es moderada –(Adjusted R Square 0,43410)–, quedando configurado, con las limitaciones que ofrece, la profesionalidad policial de los profesores se explica por *su experiencia operativa, por su espíritu de equipo y por la calidad de su trabajo docente*.

CONCLUSIONES

La caracterización del formador de policías en un estado de mejora social y democrática se integra en tres grandes dimensiones: Humanas-Personales, Didácticas y Profesionales.

La complementariedad entre estos tres grandes ámbitos lleva a la consolidación de un profesional de la formación, que requiere conocerse a sí mismo, compartir su autoconocimiento con colegas y estudiantes, a la vez que se constituye en un creador de conocimiento profesional. La integración de las tres dimensiones evidencia que la percepción del profesorado debe completarse con la de los estudiantes como los principales artífices del modo innovador de aprender a ser profesional de la formación.

La conclusión global y de mayor calado que puede extraerse es que las instituciones de formación profesionalizadoras, como es este Centro y singularmente

para la Escala Básica del Cuerpo Nacional de Policía, el alumnado se preocupa de su capacitación profesional y demanda al profesorado prioritariamente la atención a los temas fundamentales, a la preparación académica y al dominio profesional y valora a mayor distancia la práctica de la disciplina, la amistad y la preocupación por los estudiantes.

Los modelos más actuales de concepción del profesorado pretenden elaborar más que imágenes fijas y de marco, replantear espacios de avance profesional ligados a la práctica formativa y situar al profesorado como pensadores y actores, que configuran su saber desde la reflexión rigurosa, personal y colaborativamente, superando radiografías o esquemas rígidos. Sin embargo, esta presentación de las imágenes deseadas ha de comprenderse y explicarse como un referente más, ni estático ni determinante, sino dinámico y esperanzador que sirve a los docentes y estudiantes como un referente posible.

Las percepciones y las explicitaciones de las vivencias de los interrogados, nos aportan nuevas ideas y, esencialmente, nos ha obligado al socio-grupo de investigación y al microgrupo a establecer ideas y aproximarnos a imágenes estimables-pertinentes de la vida en el centro de la clase, sin las cuales no tiene sentido avanzar personal y profesionalmente.

Para A. Medina (1998), los profesores son eficientes actores de los cambios que se vienen produciendo en la sociedad. También lo son en el Cuerpo Nacional de Policía, ya que la tarea docente está indisociablemente unida a un proceso de reflexión desde el que se orienta la práctica educativa.

La profesión docente en la Policía es una actividad de creación y de capacitación profesional mediante la transmisión de conocimientos y actitudes, comprometida con la calidad y la mejora permanente de los procesos profesionalizadores.

El profesor en el Cuerpo Nacional de Policía, impulsa una mejora en sus alumnos de indiscutible trascendencia a la hora de fraguar en el colectivo policial una filosofía paradigmática del modelo de servicio, en consonancia con las exigencias y sensibilidades sociales.

El profesor debe transmitir con idéntica fuerza que su disciplina, los valores organizacionales asociados a la jerarquía, la responsabilidad, la integridad, el espíritu de servicio, debe hacerlo desde la práctica y mediante la muestra comprometida y constante de las cualidades que de él se esperan:

- Reflejar apertura y tolerancia en el pensamiento y en la acción profesional consecuente.
- Transmitir el magisterio de su esfera del saber profesionalizador orientado a la transformación enriquecedora de la profesión policial.
- Ser un hábil comunicador capaz de ilusionar a sus alumnos y compañeros con proyectos e implicaciones de mejora, respetando las diversas opciones y propiciando la mejora de la materia que enseña.
- Ser formador de servidores públicos con recursos que promuevan esperanzas de mejora del Cuerpo Nacional de Policía y de la sociedad a la que sirven.

- Capacitador y comprometido con la formación policial como ente generador de una conciencia profesional, de unos valores y de capacidad creativa para desarrollar nuevos planteamientos.
- Autocrítico con voluntad enfocada a la superación de las limitaciones, mediante un estilo colaborador y comprometido profundamente con el fin común que la organización pretende como objetivo.
- Comprometido amistosa y críticamente con la institución con la que evoluciona, mejora y avanza impulsando el sentido de servicio que la caracteriza.
- Estimulador del compromiso profesional de las nuevas generaciones de policías, ejerciendo entre ellas un magisterio de valores que ayuden a vencer dificultades y a superar los retos tecnológicos, axiológicos y relacionales que cada día se producen.

El docente, para mantener la línea definida de impacto educativo-profesionalizador sobre los demás, debe actuar sobre sí mismo, en su propia reflexión transformadora de la enseñanza y de la profesión policial.

La línea de trabajo que garantiza el desarrollo docente de los profesores e interviene en la mejora y crecimiento profesional de las nuevas generaciones de policías, se basa en cinco pilares (Medina, 1998):

1. Cooperación del profesor en el desarrollo profesional, mediante prácticas de reflexión compartida, seminarios de coformación, investigación de la práctica docente.
2. Establecimiento de pautas de autodesarrollo profesional, mediante el planteamiento de proyectos de desarrollo profesional personalizados.
3. Autoanálisis de la práctica profesional, mediante narraciones y contrastes de la propia práctica.
4. Interculturalidad profesional, compartiendo conocimientos, experiencias, propiciando intercambios con otras instituciones y asumiendo el superior reto de la investigación como pauta universal de creación del conocimiento nuevo, como estilo de trabajo y como ámbito de cultura del profesorado.
5. Autocrítica y autoconcepción profesionalizadora, interiorizando un *status* que implique reconocimiento profesional del docente y contenga las claves para la autocrítica perfectiva profesionalizadora.

La profesión docente en la Policía llega a convertirse en un sistema de vida, caracterizado por un proceso de pensamiento y acción y una cultura comprometida de forma inmediata con los alumnos aspirantes a policías, con la organización policial en la línea jerárquica de la autoridad de la que dimanan las directrices de política educativa y con la sociedad de la que el profesor percibe, como un barómetro, los cambios y sensibilidades que permeabilizan el sentido social y universal de la formación policial.

Dicho proceso ocupa un tiempo en cada docente y discurre a la vez que éste «aprende a enseñar formando y formándose con los estudiantes» (Medina, 1998),

evolucionando de la mano de la reflexión, cambio de ideas y mejora personal e incertidumbre (Bailey, 1998), que se superan con nuevas dosis de reflexión sobre lo inmediato y la valoración del significado de la acción y análisis de la misma.

Para impartir cualquier materia, no es suficiente el dominio científico de la misma y unas dosis de genialidad para trasladarla al aula. El profesor necesita un proceso de desarrollo docente que unido a la experiencia haga eficaz su intervención educativo-profesionalizadora.

El profesor en la Policía trabaja con dedicación las disciplinas pero necesita una formación docente. Esta formación debe partir de un modelo organizativo y didáctico desarrollado e impulsado por la División de Formación que lleve a cabo, regularmente, actuaciones de formación de formadores y continúe impulsando la investigación educativa, la autorreflexión y la coformación de los docentes.

Las iniciativas de mejora docente suelen responder más a políticas de gestión que a sensibilidades docentes plasmadas en planes para la formación inicial y permanente de los profesores, que contemplen actuaciones concretas y ubicadas en tiempo y espacio, que respondan a los problemas de la docencia, actualicen los procedimientos de los profesores, promuevan actividades orientadas al desarrollo docente, etc., y, en general, contengan como elementos básicos:

- a) Objetivos orientados a capacitar a los profesores para planificar la actuación didáctica y comunicar eficazmente el conocimiento, analizar el aprendizaje de los alumnos, reflexionar sobre procesos y resultados.
- b) La metodología didáctica enfocada a compartir experiencias entre docentes, análisis de casos, discusión, análisis de clases mediante vídeo, etc. Impulsar la metodología de solución de problemas mediante métodos participativos, en un clima relajado, que permitan unir el pensamiento y la acción. Todo ello acompañado de recursos y medios informáticos actualizados y diseño y adecuación de espacios para la realización de prácticas que permitan una formación de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BAYLEY, S. (1998): What does Science Teaching mean?, *The School Field*, IX, 1/2 53-75, p. 57.
- BENEDITO, V. (1998): Hacia un modelo de formación inicial del profesorado universitario, *Actas del Congreso de Formación del Profesorado: Evaluación y Calidad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Gran Canaria, pp. 51-72.
- BOULTON-LEWIS, G. M.; WILSS, L. y MUTCH, S. (1996): Teachers as adult learners: Their knowledge of their learning and implications for teaching, *Higher Education*, 32, 89-106.
- BREW, A. y BOND, D. (1995): Teaching as research: Establishing the vital link with learning, *Higher Education*, 29, 261-273.
- BROOKFIELD, S. (1987): *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. New York, Teacher College Press.
- BRUNER, J. (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor, p. 33.

- CANELO, C. (1997): *El currículum para la formación profesional de la Escala Básica del Cuerpo Nacional de Policía*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- (2000): *La escuela de policía de Ávila*. Institución Gran Duque de Alba (en prensa).
- CLARKE, B. L. y CHAMBERS, P. A. (1998): *The promotion of reflective practice in European Teacher Education: Conceptions, purpose and actions*. Paper presentado en ECER, Ljubljana, septiembre.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1997): *Evaluación de la calidad de las Universidades*. Madrid, MEC, Secretaría General.
- (1998): *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid, MEC.
- COSSER, M. (1998): Toward the design of a system of peer review of teaching for the advancement of the individual within the university, *Higher Education*, 35, 143-162.
- DAY, C. y LEITCH, R. (1998): *Reflective processes in action: mapping personal and professional contexts for learning and change*. Paper presentado en ECER, Ljubljana, septiembre.
- DELGADO, L. (1997): *Organización y gestión de los centros educativos*. Madrid, Universitas, S.A.
- DOMÉNECH, J. y CASADO, J. M. (1998): Nuevas tendencias en la formación (Goal-based Learning), *Dirección y Progreso*, nº 160, 65-81.
- DOYLE, J. R. y GREEN, R. H. (1995): Self and peer appraisal in Higher Education, *Higher Education*, 28, 241-264.
- GEWERE, A. y MONTERO, L. (1996): Los profesores universitarios. Contextos organizativos y desarrollo profesional, *Enseñanza*, 14, 65-79.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, P. y ALBERTO GARCÍA, L. (1997): *Enseñar a Pensar. Un reto para los profesores*. Notice. La Laguna, Edit. Tafor.
- HUBER, G. (1999): *El principio de incertidumbre, orientación del aprendizaje de los estudiantes y Profesorado*. Seminario de Investigación. Documento Policopiado, Madrid.
- LAMB, T. (1998): *Conference of the promotion of reflective practice teacher education*. Ljubljana, ECER, septiembre.
- LITTLE, J. W. (1993): Teachers' professional development in a climate of educational reform, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129-151.
- MARCELO, C.; ESTEBARANZ, A. y MINGORANCE, P. (1998): Materiales multimedia para la formación de formadores, *Actas del Congreso: La formación del profesorado*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 729-738.
- MARTÍN, Q. (1996): *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid, Sanz y Torres.
- MAYOR, C. (1995): *Enseñar y aprender a enseñar en la Universidad: Un estudio sobre las condiciones profesionales y formativas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- y SÁNCHEZ, M. (1998): La implicación del profesorado universitario en su desarrollo profesional: la formación de equipos docentes en la Universidad de Sevilla, *Actas del Congreso Nacional de Formación del Profesorado*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Gran Canaria, pp. 533-546.
- MEDINA RIVILLA, A. (1988): Análisis de las experiencias formativas del Profesorado. En C. MARCELO (coord.) (1998): *Avances en el Pensamiento de los Profesores*. Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- (1994): *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid, Cincel.
- (1996): La biografía perspectiva de la formación del profesorado: limitaciones y posibilidades. En E. LÓPEZ BARAJAS y M. MONTOYA (1996): *Historias de vida e investigación etnográfica*. Madrid, UNED.

- (1998): *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. Quinto Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. *Organización de la Formación y Desarrollo Profesional del Docente Universitario*. Ed. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense y UNED (Madrid).
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M. C. (1989): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, Ed. Cincel.
- (1995): *Enseñanza y currículum para la formación de personas adultas. El profesional de la educación de adultos*. Madrid, EDIPE.
- (1997): Constructing teacher practical knowledge through classroom discourse analyse. En R. OLECHOWSKI y H. SVIK (coords.): *Experimental Research on Teaching and Learning*. Frankfurt, Peter Lang, pp. 95-116.
- (1998): *Teacher's Training: Professional Learning In Multicultural Context*. Paper presentado en ECER, Ljubljana, septiembre.
- MEDINA, A. y GENTO, S. (1996): *Organización pedagógica de los centros educativos*. Madrid. UNED.
- MEDINA, A. (2000): Los métodos de enseñanza en la Universidad. En A. GARCÍA VALCÁRCEL (COORD.): *Pedagogía Universitaria*, en prensa, Narcea.
- MINGORANCE, P.; MAYOR, C. y MARCELO, C. (1993): *Aprender a enseñar en la Universidad: un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*. Universidad de Sevilla, G.I.D.
- MORAL, C. (1998): *Formación para la profesión docente*. Granada, FORCE.
- PEIRÓ, J. M. (1987): *Apsicología de la organización (2 volúmenes)*. Madrid, editorial UNED.
- PÉREZ JUSTE, R. y MARTÍNEZ ARAGÓN, L. (1989): *Evaluación de Centros y Calidad Educativa*. Madrid, Cincel.
- RANDI, J. y CORNE, L. (1997): Teachers as innovators. En B. J. BIDDLE, T. L. GOOD e I. F. GOODSON (eds.): *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dorchecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 1.163-1.221.
- RAMSDEN, P. y MOSES, I. (1992): Association between research and teaching in Australian Higher Education, *Higher Education*, 23, 273-295.
- REVISTA NUEVA EMPRESA, nº 1.438 (enero 1999).
- RILEY, C. (1986): *Manual para tutores de Policía británica*. SAFER P. C.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1983): *La función de control en Educación*. Madrid, CSIC.
- (1980): *Didáctica General I. Objetivos y Evaluación*. Madrid, Cincel.
- (1988): Currículum escolar y calidad de la educación, *Bordón*, 2 (40), 221-234.
- ROTGER (1995): *Revista de Educación*, nº 306, 271-291.
- RUDZKI, R. E. (1995): The application of a strategic management model to the internationalization of higher education institutions, *Higher Education*, 29, 421-441.
- RUMBO, B. (1998): Características de la enseñanza universitaria desde las actuaciones profesionales del docente universitario, *Innovación Educativa*, 8, 109-121.
- SÁNCHEZ, M. (1993): *La supervisión clínica como estrategia de formación de profesores mentores y principiantes*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- SIEGEL, H. (1998): Multiculturalism and the possibility of transcultural educational (and philosophical) ideals, *The School Field*. IX, 1/2, 5-32, pp. 11-27.
- VILLAR, L. M. (1998): La formación del profesorado como factor de calidad educativa, *Actas del Congreso Nacional de Formación del Profesorado*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Gran Canaria, pp. 29-50.

WASLEY, P. (1994): *Stirring the chalkdust: Changing practice in essential school*. New York, Teacher College Record.

WHITEHEAD, J. (1989): Educational theory from questions of the kind. How do I improve my practice?, *Cambridge Journal of Education*, 19 (1), 41-52.