

La competencia para aprender en efectivos policiales Competence to learn in police officers

Vanesa Elena Correia

Psicóloga forense, Argentina

(vanesaecorreia.ps@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0002-3845-664X>)

María Del Carmen Aguilar Rivera

Universidad Católica, Argentina

(aguilarivera@uca.edu.ar) (<http://orcid.org/0000-0002-4577-7812>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 29/07/22

Revisado/Reviewed: 16/02/23

Aceptado/Accepted: 02/03/23

RESUMEN

Palabras clave:

competencia para aprender,
autogestión, construcción,
conocimiento, policía.

El objetivo de este estudio fue conocer la competencia para aprender en personal policial (n = 524). Para tal propósito se validó y adaptó la Escala Competencia para Aprender para personal de seguridad. Se estudiaron las diferencias según el género y entre las dimensiones de dicha escala. Se agrupó a los participantes en clústeres. La muestra se formó con un 40,6 % mujeres y 59,4% varones. El modelo de la mencionada escala incluye 4 dimensiones: la autogestión del aprendizaje que se remite a la capacidad de la persona para planificar su proceso de aprendizaje; la construcción del conocimiento sostenida en la concepción de que todo conocimiento se construye a partir de los adquiridos previamente; el conocimiento personal como aprendiz que conlleva a conocerse desde las capacidades, habilidades y las limitaciones personales y la transferencia del conocimiento que implica el proceso por el cual la persona traspasa los conocimientos construidos sean estas operaciones, estrategias, para utilizarlas en nuevas situaciones ya sea en el contexto cotidiano como escolar (14 ítems, $\alpha = ,81$). El análisis factorial confirmatorio arrojó buenos índices de bondad de ajuste (GFI= .95 AGFI= .95 SRMR= 0.07) La prueba de clúster *K-medias* agrupó a los participantes en cuatro clústeres con similitudes y diferencias en el desempeño de la competencia para aprender. Se verifican diferencias entre las dimensiones, predominando la transferencia del aprendizaje y el conocimiento personal como aprendiz mientras que la autogestión del aprendizaje y la construcción del conocimiento presentan puntuaciones más bajas. No se hallaron diferencias de género.

ABSTRACT

Keywords:

learning competence, Self-
management, construction,
knowledge, police officers.

The objective of this study was to know the competence to learn in police personnel (n = 524). For this purpose, the Learning Competence Scale was validated and adapted for security personnel. Differences according to gender and between dimensions from this scale were studied. Participants were grouped into clusters. The sample was made up of 40.6% women and 59.4% men. The model of the aforementioned scale includes 4 dimensions: self-management of learning, which refers to the person's ability to plan their learning process; the construction of knowledge sustained in the conception that all knowledge is constructed from that previously acquired; personal knowledge as an apprentice that

leads to getting to know oneself from one's abilities, skills and personal limitations and the transfer of knowledge that involves the process by which the person transfers the knowledge built, be it these operations, strategies, to use them in new situations either in the daily and school context (14 items, $\alpha = .81$). Confirmatory factor analysis yielded good goodness-of-fit indices (GFI= .95 AGFI= .95 SRMR= 0.07) The K-means cluster test grouped the participants into four clusters with similarities and differences in the performance of the competence to learn. Differences between the dimensions are verified, predominating the transfer of learning and personal knowledge as an apprentice while the self-management of learning and the construction of knowledge present lower scores. No gender differences were found.

Introducción

Incluye la presentación del documento y el análisis de la literatura sobre el tema, con especial énfasis en las investigaciones previas que justifican el estudio y que luego se contrastarán en la discusión de los resultados.

Todo el texto va en letra Cambria de 12 puntos, interlineado sencillo y sin espaciado entre párrafos. El presente estudio fue llevado a cabo en uno de los Centros de Entrenamiento Policial de la Provincia de Buenos Aires, el cuál es un espacio de formación y capacitación.

Si bien se han realizado diversas investigaciones sobre las fuerzas de seguridad en temáticas como ser el liderazgo, el estrés, la ansiedad, los estilos de personalidad entre otros, aún no se cuentan con estudios sobre la competencia para aprender en esta población. Replantear los modelos actuales de formación policial y las competencias que presenta el personal es un elemento importante para desarrollar las capacidades que requiere la función. Es preciso destacar que continuar con los procesos de ajuste institucional en la Policía será beneficioso para los profesionales de la seguridad (Bulla et al., 2015; Calandrón, 2008; Ministerio de Seguridad de la Nación, 2018).

Es indudable que a medida que se accede a puestos más altos en la jerarquía dentro de los mandos de las fuerzas de seguridad, las necesidades de formación cambian y se complejizan. La gestión y el mando de los servicios policiales implica, como en cualquier actividad de dirección, el despliegue de una serie de competencias profesionales. La metodología de evaluación de estos saberes, no solo implica la valoración de habilidades operativas, sino también de competencias específicas ligadas al autoaprendizaje y la gestión. Por consiguiente, se entiende que la evaluación de las competencias es relevante y es uno de los enfoques que más han contribuido a la mejora de los procesos de selección, formación y desarrollo de las personas en el contexto laboral (Solé Sanosa et al., 2003). Es importante destacar, que conjuntamente a los espacios de evaluación se debe considerar la escasez de personal capacitado como instructor con características docentes y de monitoreo policial, en la medida que se avanza en el camino de ascenso profesional dentro de la fuerza (Villegas et al., 2016).

Las competencias profesionales son “entidades multidimensionales que se reflejan en repertorios de comportamientos directamente observables en un puesto de trabajo determinado de una organización concreta, y también en situaciones de test que reproduzcan esta realidad laboral” (Solé Sanosa et al., 2003, p.177). Así cabe destacarse que en los distintos institutos de formación policial tanto de Argentina como de otros países del mundo, se han introducido distintas técnicas con el objetivo básico de evaluar las competencias profesionales de los oficiales para su posterior asignación de destino como así también en vistas de generar una predicción aproximada sobre su desarrollo dentro de la fuerza (Solé Sanosa et al., 2003; Ministerio de Seguridad de la Nación, 2018).

Desde el año 2016, la Policía de la Provincia de Buenos Aires, incorporó la evaluación por competencias, reglamentando que la misma deberá ser llevada a cabo de forma anual. Se destaca la necesidad de planificar los recursos humanos del Ministerio de Seguridad y contar con herramientas que evalúen el desempeño del personal policial en sus distintos subescalafones de acuerdo a sus tareas específicas. A su vez esta evaluación por competencias procura calificar al personal policial en pos de contribuir al desarrollo de la carrera policial (Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires, 2016).

Una inquietud creciente y recurrente en las últimas décadas ha sido la definición y categorización de estas competencias, así como el análisis de las mismas (Clemente Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013; Gil Flores, 2007). Se hace necesario, precisar una definición común del término competencia, reconocida tanto en el ámbito académico como en el laboral. Persisten discrepancias a la hora de delimitarla debido a la multitud de interpretaciones, desde precisiones más restrictivas a más extensas. Estas últimas, tienen una visión más amplia que

abarca tanto el conocimiento como las actitudes, habilidades, aspectos sociales, personales y motivacionales. Una de las fuentes de confusión respecto al concepto de competencia es que son entidades multidimensionales. Es importante entender que una competencia profesional no es una actitud, un conocimiento o una habilidad aislada sino la integración de conocimientos, motivaciones, actitudes, rasgos de la personalidad y habilidades. Al margen de ello, también hay que poner el énfasis en que las competencias entendidas desde diversas concepciones teóricas.

Varias son las definiciones del término competencia de las cuales se pueden extraer elementos comunes que sintetizan el concepto esencial del término (Corominas et al., 2006). La competencia está asociada a la acción que se realiza en un contexto determinado, integra saberes, actitudes y procedimientos, favorece la resolución de situaciones profesionales y sociales. Para el presente trabajo se adopta la definición de competencia como “un como un saber hacer complejo fruto de la identificación y movilización integrada de conocimientos habilidades y actitudes que generan un resultado eficaz en la realización de una tarea la resolución de un problema y el logro de un objetivo” (Yániz y Villardón, 2006, p. 23).

Dentro de las competencias, la competencia para aprender se constituye en una de las bases más importantes de la educación del siglo XXI. Para Tedesco (2011) es preciso aprender a aprender, siendo esta competencia la conducente al famoso aprendizaje a lo largo de la vida. Se basa en la reflexión sobre cómo y por qué aprendemos. La adquisición de esta competencia clave implica saber iniciar, gestionar y persistir en el aprendizaje. Es un componente fundamental de la competencia para aprender, ya que allí se constituyen las bases de la educación del siglo XXI. Aprender a vivir juntos supone romper las tensiones entre lo mundial y lo local, es decir, convertirse poco a poco en ciudadano. Aprender a vivir juntos es aprender a convivir, aprender a vivir en paz, a ser buenos ciudadanos por lo que se considera que es la principal empresa de la enseñanza, la educación y la socialización contemporánea (Delors et al., 1996).

La competencia para aprender es la capacidad que tiene una persona para hacerse cargo de su propio aprendizaje a lo largo de la vida. Involucra procesos cognitivos y emocionales que se desarrollan desde la infancia y que actúan como base de aptitudes sociales y motrices que la hacen competente para desempeñarse de manera exitosa en diferentes contextos con criterios de autonomía y eficacia, sustentación del aprendizaje permanente. Sin embargo, también implica la gestión consciente de habilidades (Marín Ortega, 2008; Moreno Hernández y Martín, 2007; Salmerón Pérez y Gutiérrez- Brajos, 2012; Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo).

La Comisión Europea (2007) define la competencia para aprender como la capacidad para iniciar y organizar el aprendizaje, gestionar el tiempo y la información de manera eficaz tanto de manera individual como grupal. Implica procesos como la evaluación de las necesidades específicas de aprendizaje, el establecimiento de metas, la elección de estrategias específicas y el seguimiento del aprendizaje hacia la adquisición de objetivos perseguidos. Desde un enfoque integrador se la concibe holísticamente y comprende los contenidos o áreas de conocimiento, junto a las habilidades centrales y habilidades genéricas. En sentido genérico, implica el reconocimiento de habilidades comunes que explican las variaciones en los distintos desempeños diferenciando entre personas más/menos efectivas respecto de esas características singulares (Moccio y Difabio de Anglat, 2019).

La competencia para aprender integra el concepto de aprendizaje autorregulado (Panadero, 2017; García -Ros y Pérez-González, 2011; Zimmerman, 2000; Zimmerman y Kitsantas, 2007); este aprendizaje se caracteriza por la presencia de la motivación más el uso de estrategias cognitivas y meta cognitivas poniendo el énfasis en la integración de sus distintos elementos, en la ejecución efectiva y en la transferencia de los conocimientos. Se insiste en la necesidad de que el estudiante se convierta en un ser autónomo, conozca sus procesos cognitivos y aprenda a controlar su proceso de aprendizaje. Este nuevo aprendiz no debe

ajustarse a adquirir el conocimiento proporcionado por otros, sino que debe construirlo de manera personal y administrarlo sustentado en su experiencia previa. Por tanto, la enseñanza se debe centrar en el estudiante: es el punto de partida, el centro y el final, y debe ayudar al alumno a aprender a aprender, y a aprender a pensar (Torrado et al., 2017).

En cuanto a su definición, diferentes autores relacionan la competencia para aprender con la disposición que posee cada persona para movilizar el conocimiento, las habilidades y las actitudes, para suscitar el propio aprendizaje y para la regulación del mismo a lo largo de la vida, de acuerdo con sus necesidades, recursos y objetivos (Moreno Hernández y Martín, 2007; Coll, 2010; De la Fuente, 2010). Reconocen el carácter genérico y transversal de esta competencia y cómo es en sí misma un prerrequisito para el desarrollo de las demás competencias, de tal forma que quien puede desarrollarla, estará en mejor disposición para afrontar nuevos aprendizajes. Desde un enfoque integrador se la concibe holísticamente y comprende los contenidos o áreas de conocimiento, junto a las habilidades centrales y habilidades genéricas. En sentido genérico, implica el reconocimiento de habilidades comunes que explican las variaciones en los distintos desempeños diferenciando entre personas más/menos efectivas respecto de esas características singulares (Moccio y Difabio de Anglat, 2019).

Gargallo López et al. (2020) enfatizan su importancia para aprender tanto en contextos formales, no formales e informales y subrayan la motivación y curiosidad del alumnado para aprender. Destacan la reflexión y la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje planificando, supervisando y evaluando el desempeño de uno mismo. Entre los componentes centrales que intervienen en el proceso de aprender a ser un estudiante competente, se encuentran los cognitivos, metacognitivos, motivacionales, emocionales y afectivos (Coll et al., 2012).

La gran mayoría de investigaciones realizadas sobre la competencia para aprender concluyen que su papel en el proceso de formación es clave por cuanto capacita a los futuros profesionales a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, y así poder responder a las demandas de una sociedad del conocimiento y de la información caracterizada por una dinámica de cambio permanente. Diversos autores han definido el constructo de la competencia para aprender desde variadas perspectivas y han construido mecanismos e instrumentos que permitan su evaluación (Carretero y Fuentes, 2010; Jonet-Melía et al., 2012; Martín y Moreno, 2007; Villardón-Gallego et al., 2013).

El modelo teórico que aquí se presenta está conformado por cuatro dimensiones: el conocimiento personal como aprendiz, la construcción del conocimiento, la transferencia del conocimiento y la autogestión del aprendizaje (Villardón-Gallego et al., 2013).

El conocimiento personal como aprendiz implica conocerse desde las capacidades, habilidades y las limitaciones personales que puedan dificultar el aprendizaje. Es un conocimiento estratégico en el cual se es consciente del propio proceso de aprendizaje (Deakin-Crick et al., 2004). Por otro lado, Pozo y Monereo i Font (2010) sostienen que una persona competente como aprendiz será más eficiente aprendiendo a aprender cuando al enfrentarse a una tarea sea capaz de decidir de forma autónoma qué es lo que debe aprender y cuando sea capaz de revisar durante el propio proceso de aprendizaje si se está acercando o no a esas metas fijadas. Ambas posturas se complementan en tanto que involucran aspectos cognitivos, metacognitivos, volitivos y motivacionales que intervienen en el aprendizaje eficaz, bien sea de tipo declarativo procedimental o actitudinal. Este conocimiento personal está directamente asociado a la posibilidad de evaluar las propias actuaciones ante una tarea y mejorarla. Tiene en cuenta la manera de procesar la información estimando la capacidad del estudiante para identificar sus hábitos de estudio (Muñoz-San Roque et al., 2016).

La construcción del conocimiento se sustenta en la concepción de que todo conocimiento se construye a partir de los adquiridos previamente siendo el sujeto quien construye el

conocimiento Incluye un mayor grado de estructuración cognitiva. La construcción de conocimiento demanda dar algunos pasos más como distinguir la información adecuada de entre la mucha disponible, considerar diversas fuentes para comparar siendo conscientes de la posibilidad de sesgos ideológicos y/o de intereses existentes en las diversas fuentes, discernir, examinar a fondo la información, apreciarla críticamente, integrarla de modo significativo en las estructuras cognitivas haciéndola propia, y utilizarla eficazmente para la vida. El conocimiento es mucho más que información. Esta es la materia prima para construir conocimiento, pero éste requiere un esfuerzo añadido (Gargallo López, 2012). Tanto la selección como la organización de la información son estrategias destacadas a poner en juego dentro del conocimiento que se quiere construir, para lograr verdaderos aprendizajes. Estas estrategias fortalecen la selección de conocimientos y la utilización del mismo (Villardón-Gallego et al., 2013; Villardón-Gallego, 2015).

La tercera dimensión es la transferencia del aprendizaje partiendo del concepto de transferencia de Ruiz (2002) quien lo precisa como el proceso por el cual la persona traspasa, los conocimientos construidos sean estas operaciones, estrategias, para utilizarlas en nuevas situaciones ya sea en el contexto cotidiano como escolar. Asimismo, la transferencia de aprendizajes hace alusión a conocimientos declarativos, procedimentales o incluso actitudinales. Se puede considerar la transferencia contextual o cercana cuando se aplica un conocimiento a situaciones similares y la transferencia lejana—en la que se aplica el conocimiento a situaciones distintas de aquellas en que se adquirió (Salmerón, 2013). La transferencia permite aprender en situaciones nuevas, distinguiéndose similitudes y diferencias en las propuestas (Singley & Anderson, 1989; Tuomi-Grön & Engeström, 2003; Villardón-Gallego et al., 2013).

La cuarta dimensión es la autogestión del aprendizaje incumbe a la capacidad de la persona para planificar su proceso de aprendizaje, desarrollarlo y evaluarlo. Apunta a la autonomía en el aprendizaje entendiéndose como la situación en la cual, el estudiante se adueña de su propio aprendizaje, monitoreando sus objetivos académicos y motivacionales, administrando recursos humanos y materiales tomándolos en cuenta en las decisiones y desempeños de todos los procesos de aprendizaje (Bandura, 1977). Concluyendo la autogestión del aprendizaje se entiende como aquella en la que el estudiante planifica, controla y evalúa su propio aprendizaje cumpliendo objetivos académicos y motivacionales haciendo uso de estrategias, recursos humanos, materiales, y tecnológicos (Núñez Naranjo et al., 2021).

Cabe mencionar que la competencia para aprender se ha llevado a cabo y estudiado a lo largo del mundo, sin embargo, siempre asociada a estudiantes universitarios, pero en Argentina es donde se llevó a cabo la primera adaptación para el personal policial, lo que permitió una mirada profunda acerca de dicha población (Villardón-Gallego et al., 2013; Aguilar Rivera et al., 2020).

El presente trabajo radica en mejorar la capacitación del personal policial teniendo en cuenta la competencia para aprender, sus resultados y sus diferencias en relación a las dimensiones de la escala presentada.

Objetivo general

Conocer la competencia para aprender en efectivos policiales de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Objetivos específicos

Describir la competencia para aprender en efectivos policiales según las diferencias de género.

Conocer cómo se agrupan los participantes teniendo en cuenta las dimensiones de la escala Competencia para aprender

Validar y Adaptar la escala Competencia para aprender en efectivos policiales.

Método

Diseño

Transversal, retrospectivo y ex-post facto con un solo grupo y múltiples medidas. Se administró una encuesta analítica con una muestra no probabilística intencional.

Participantes

La muestra estuvo formada por 524 efectivos policiales de la Provincia de Buenos Aires. El 40,6 % eran mujeres (213) y el 59,4 % varones (311), con edades comprendidas entre los 19 y 52 años (media 31,6 y una desviación estándar de 10,18). Se incluyeron a los efectivos en servicio activo, que estaban realizando el curso de entrenamiento policial anual y cursando carreras terciarias y universitarias al momento de la toma de la batería. Se excluyeron, mayores de 60 años, personal que no se encuentre capacitándose en forma universitaria/terciaria, personal que no haya completado el curso de entrenamiento anual, personal policial con licencias médicas (físicas y psiquiátricas), licencias de maternidad y licencias por vacaciones.

Instrumento

Se utilizó la escala *Competencia para Aprender* (Villardón-Gallego et al., 2013) que consta de 17 ítems con un continuo de respuesta tipo Likert de cinco opciones donde 1 = *muy en desacuerdo* y 5 = *muy de acuerdo*.

Este mismo instrumento con 17 ítems se validó en estudiantes universitarios argentinos (Aguilar-Rivera et al., 2020). Dichos ítems conforman las cuatro subescalas definidas por los autores: autogestión del aprendizaje (8 ítems, Alfa de Cronbach, .77), construcción del conocimiento (4 ítems, alfa de Cronbach .69), conocimiento personal como aprendiz (3 ítems, Alfa de Cronbach .60) y transferencia del conocimiento (2 ítems, coeficiente de Spearman-Brown .53). El Alfa de Cronbach para la escala total fue .85.

Se agregaron 5 ítems para la escala del personal de seguridad en las dos subescalas conocimiento personal como aprendiz y transferencia del conocimiento para equilibrar dicha escala. A raíz de las pruebas estadísticas correspondientes para su validación y adaptación al personal de seguridad, la escala se redujo a 14 ítems pasando a ser más parsimoniosa y equilibrada con las 4 subescalas definidas anteriormente. El Alpha de Cronbach para la escala total es de .81, siendo para autogestión del aprendizaje .66 (3 ítems) para construcción de conocimiento .64 (3 ítems) para conocimiento personal como aprendiz .62 (4 ítems) y para la transferencia del aprendizaje .73 (4 ítems).

Procedimiento

Se contactó al jefe a cargo de los Centros de entrenamientos solicitando autorización para el acceso al personal de seguridad. Para llegar a una muestra más amplia y heterogénea, se recolectaron los datos de forma presencial, brindándoles fotocopias del cuestionario. Se les brindó un tiempo promedio de 30 minutos para realizarlo. Si bien la toma de los cuestionarios fue dentro del marco de entrenamiento que el personal de seguridad realiza en los centros de entrenamiento de Policía de la Provincia, la participación fue voluntaria y anónima y las respuestas fueron recabadas durante el lapso de tres meses. Antes de comenzar con el cuestionario, los participantes leyeron el encabezado con el consentimiento informado, que cumple con los lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanas establecidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina (Res. D. N° 2857/06), en el que se les informaba acerca de los propósitos de la investigación.

Análisis de Datos

A través del modelo de ecuaciones estructurales utilizando el método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS) se estudió la validez factorial de la escala. Se analizó el índice de bondad de ajuste (GFI), del índice de bondad de ajuste corregido (AGFI), y la raíz

del residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR). Se trabajó sobre la base del modelo original que presenta cuatro dimensiones interrelacionadas. La fiabilidad se analizó a través del Alfa de Cronbach. Para explicar el nivel de competencia para aprender de la muestra se aplicó estadística descriptiva, procurándose medias y desvíos estándar. Para comparar las puntuaciones en cada una de las dimensiones de la escala se calculó una Anova de medidas repetidas, aplicando el post- hoc Bonferroni. Para conocer las diferencias en función del sexo se utilizó la prueba *t* de Student. El análisis de clúster tuvo por objetivo la búsqueda de grupos similares de variables o de individuos que se fueron agrupando en conglomerados. Su propósito fue clasificar a los individuos para que los que son más similares entre si se agrupen y los grupos obtenidos sean lo más diferentes posibles. En esta oportunidad se aplicó un análisis de conglomerados K-medias, utilizándose los programas SPSS versión 25 y AMOS 5.

Resultados

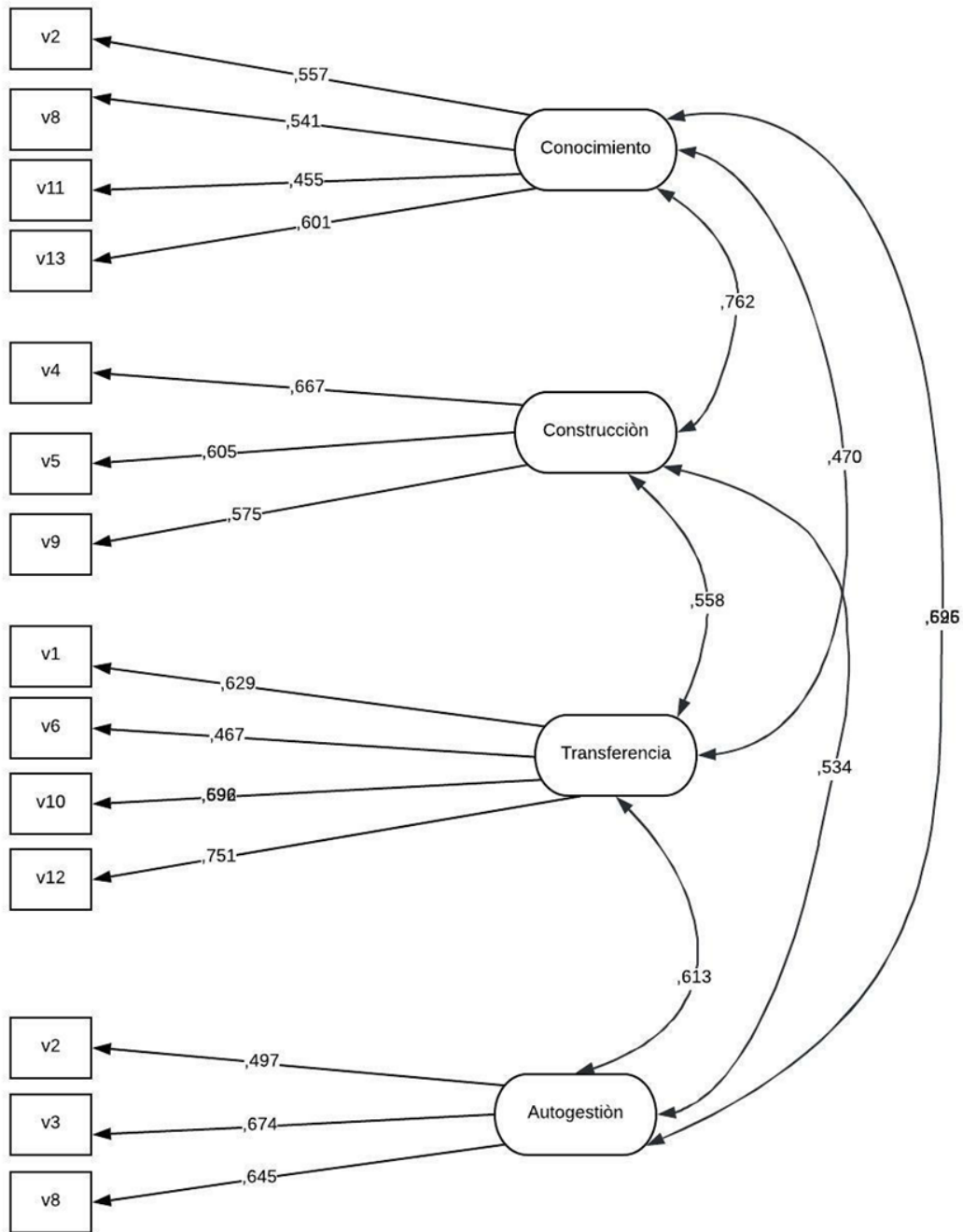
Validez factorial de la escala

La escala presenta adecuados índices de bondad de ajuste GFI = ,95; AGFI = ,95; SRMR = ,07. Esto puede verse ilustrado en la figura 1.

Figura 1

Análisis factorial confirmatorio de la escala Competencia para Aprender (n = 524).

Índices de Bondad de Ajuste GFI= .95 AGFI= .95 SRMR= 0.07



Competencia para aprender en los participantes

Los resultados obtenidos por los agentes de seguridad que participaron del presente estudio evidencian que la dimensión que presenta mayores puntuaciones es *Transferencia del Aprendizaje*. Por su parte, *Construcción del Conocimiento* es la dimensión que menor puntuación obtuvo (ver Tabla 1). Las diferencias de medias entre las cuatro dimensiones son significativas $F(6.696) = 1162,93, p = 000, \eta^2_p = .91$

Tabla 1*Medias para las cuatro dimensiones de la Competencia para Aprender*

<i>Dimensión</i>	N	Mínimo	Máximo	Media	DE
Competencia para Aprender Total	5 24	1	5	2.81	0,31
Autogestión del Aprendizaje	524	1	5	2.45	0,38
Transferencia del Aprendizaje	524	1	5	3.37	0,46
Construcción del Conocimiento	524	1	5	2.40	0,41
Conocimiento como Aprendiz	524	1	5	3.02	0,45

La prueba de clúster *K-medias* es una herramienta diseñada para asignar casos a un número fijo de grupos (clústeres o conglomerados) cuyas características no se conocen aún pero que se basan en un conjunto de variables especificadas.

Se agruparon a los participantes configurándose cuatro clústeres cuyas similitudes y diferencias se expresan a continuación en la tabla 2.

El clúster 1 tiene 159 individuos, quienes presentan un nivel alto en la *transferencia del aprendizaje* y a nivel medio se halla *conocimiento personal como aprendiz, construcción del conocimiento y autogestión*. Se estima que estos participantes logran acceder a los contenidos académicos y presentan una actuación acorde a la situación planteada, ya que las cuatro dimensiones se hallan con un buen desempeño.

El clúster 2 con 121 individuos y el clúster 3 formado por 115 agentes se destacan en tener alto el *conocimiento personal como aprendiz y la transferencia del aprendizaje*. A nivel medio se encuentra la *construcción del conocimiento y la autogestión*. Estas personas muestran conocer como aprenden mejor y que estrategias usar y saben cómo aplicar lo aprendido en otras situaciones académicas. Se destacan los resultados de las medias del Clúster 2 que son las más elevadas si se las comparan con las de los tres clústeres restantes. Los resultados del clúster 4 son los más descendidos si se los compara con los de los tres restantes.

El clúster 4 formado por 129 personas con nivel medio en *conocimiento personal como aprendiz, construcción del conocimiento y autogestión* y en un nivel bajo *la construcción del conocimiento*. Estos participantes requieren de un trabajo específico que los acompañen en las diferentes dimensiones de la competencia para aprender, pero con mayor atención en la construcción del conocimiento.

Tabla 2*Análisis de Clúster*

<i>Dimensiones</i>	1	2	3	4
Conocimiento	2.8	3.47	3.	2.
	2		23	64
Construcción	2.4	2.77	2.	1.
	3		53	89
Transferencia	3.6	3.80	3.	2.
	3		00	98
Autogestión	2.4	2.86	2.	2.
	5		33	19

* bajo; * medio; * alto

Fuente: Elaboración propia

Se aplicó la prueba *T de Student* para estudiar las diferencias según el género muestran que las mismas no son significativas (Tabla 3).

Tabla 3

Diferencias en las dimensiones de la competencia para aprender en función del género

<i>Dimensión</i>	<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>T</i>
Competencia para Aprender Total	varón	311	2.81	0,32	$t(522) = ,359; p = ,595;$ IC 95% -,89;1,30
	mujer	213	2.80	0,30	
Autogestión del Aprendizaje	varón	311	2.47	0,38	$t(522) = 1,34; p = ,331;$ IC 95% -,10; ,55
	mujer	211	2.43	0,37	
Transferencia del Conocimiento	varón	313	3.37	0,46	$t(522) = -,009; p = ,881;$ IC 95% -,41; ,40
	mujer	211	3.37	0,46	
Construcción del Conocimiento	varón	311	2.40	0,41	$t(522) = -,128; p = ,912;$ IC 95% -,38; ,33
	mujer	213	2.40	0,40	
Conocimiento como Aprendiz	Varón	311	3.02	0,46	$t(522) = -,002; p = ,849; IC$ 95% -,39; ,39
	Mujer	213			

Discusión y conclusiones

Finalmente, El objetivo central de esta investigación, con efectivos policiales de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) fue validar y adaptar la Escala Competencia para Aprender, instrumento original diseñado y validado en la Universidad de Deusto- Bilbao (Villardón-Gallego et al., 2013). Siguiendo las pautas con respecto al empleo de cuestionarios en otros contextos y reafirmando la necesidad de usar en nuestra población aquellos que estén adaptados (García –Ripa et al., 2018) dicha escala se validó y adaptó en primer término para los estudiantes universitarios argentinos (Aguilar-Rivera et al., 2020). En esa ocasión se convocaron a 940 estudiantes de diversas provincias del territorio y tanto de instituciones de gestión privada como pública. Esta versión adoptó el modelo estructural de cuatro dimensiones interrelacionados: la autogestión del aprendizaje, la construcción del conocimiento, el conocimiento como aprendiz y la transferencia del aprendizaje. Se faculta decir que el modelo cumple con los requisitos de fiabilidad y validez al obtener un índice alfa de Cronbach de .85 y unos índices de bondad de ajuste que se consideran muy adecuados, CFI .98, AFGI .98 y SRMR .04. Siendo estos índices también apropiados para las mujeres como para los varones.

Con el propósito de evaluar la competencia para aprender en efectivos policiales que asisten al Centro de Entrenamiento y Capacitación Policial se elaboraron cinco ítems más para las dimensiones Transferencia del Aprendizaje y Conocimiento personal como aprendiz quedando una encuesta de 22 ítems buscándose una escala con dimensiones más equilibradas A partir de las pruebas estadísticas la escala quedó conformada por catorce ítems, quedando así más parsimoniosa y equilibrada Se la denominó Competencia para aprender en el personal

de seguridad y se adoptó el modelo estructural de las cuatro dimensiones. Dicha escala presenta índices de ajuste aceptables (GFI = ,95; AGFI = ,95; SRMR = ,07) y un coeficiente de fiabilidad, Alpha de Cronbach para la escala total es de .81, siendo para la transferencia del aprendizaje .73 (4 ítems) para autogestión del aprendizaje .66 (3 ítems) para construcción de conocimiento .64 (3 ítems) y para conocimiento personal como aprendiz .62 (4 ítems).

Esta competencia ha sido estudiada por varios grupos de investigación a nivel internacional (Aguilar-Rivera et al., 2020; Gargallo López et al., 2020; Jerónimo-Arango y Yániz, 2017; Jornet-Meliá et al., 2012; Villardón-Gallego et al., 2013) dado la importancia de su desarrollo tanto a nivel personal como profesional. Con respecto al perfil de estos participantes no se encontraron diferencias, según el género en las medias de la competencia para aprender.

La dimensión *Transferencia del aprendizaje*, es la más elevada, manifiesta que lo aprendido es utilizado en otras situaciones traspasándose los conocimientos adquiridos, con anterioridad, en conceptos, en operaciones, en estrategias, en actitudes, en habilidades, en principios y en destrezas. Es un proceso dinámico y progresivo. Puede demandar más de una sesión de instrucción, puede requerir técnicas específicas o que se exprese de otras maneras más allá de la adquisición del conocimiento, como podría ser el incremento en la velocidad de aprendizaje de un nuevo dominio (Singley & Anderson, 1989).

La dimensión más descendida es *Construcción del Conocimiento* siendo la selección como la organización de la información estrategias destacadas a poner en juego dentro del conocimiento que se quiere construir, para lograr verdaderos aprendizajes. Estas estrategias fortalecen la selección de conocimientos y la utilización. Es acertado preguntarse cómo ayudar a los estudiantes a construir sus conocimientos teniendo presente que la construcción de conocimientos apunta a que el sujeto no sólo asimile nuevas informaciones a sus esquemas cognitivos previos, sino que lleve a cabo una reorganización intencional de esos esquemas o sea una reconstrucción para adaptarlos a la información nueva.

La finalidad de estudiar a los individuos en grupos por sus similitudes y diferencias (Bisquerra, 1989) es precisar las características de dichos grupos con respecto a la competencia para aprender. Así profesores y capacitadores pondrán en práctica programas para que los estudiantes en este caso, los agentes de seguridad, sean más competentes para aprender día a día y hacerse cargo de sus propios aprendizajes a lo largo de la vida. Siendo la capacitación un proceso que posibilita al capacitando la apropiación de ciertos conocimientos, capaces de modificar los comportamientos propios de las personas y de la organización a la que pertenecen. La elaboración y puesta en práctica de diseños curriculares de la competencia para aprender teniendo en cuenta los perfiles de los grupos a capacitar, brindará a los profesores herramientas para incorporarlas en los contenidos a aprender y concretando métodos de enseñanza y procedimientos de evaluación más cercano a la realidad del alumnado. Centrándonos en los clústeres, los 129 participantes (clúster 4) presentan tres dimensiones a nivel medio (Autogestión, Conocimiento personal como aprendiz y Transferencia del aprendizaje) y una en nivel bajo (Construcción del conocimiento). Este grupo presenta con respecto a los otros tres, el nivel más descendido de las dimensiones estudiadas. Los clústeres 2 y 3 presentan en niveles altos el *Conocimiento personal como aprendiz* y la *Transferencia del aprendizaje*, así desde el conocimiento personal logran autoevaluarse a medida que ejecutan sus tareas y por consiguiente rectificar estrategias, sumado a la capacidad para transferir el aprendizaje a otros conceptos. El clúster 1 (159 individuos) presentan un nivel alto en la *Transferencia del aprendizaje* y niveles medios en el *Conocimiento personal como aprendiz*, *Autogestión* y *Construcción del conocimiento*. Se estima que los 1,2 y 3 evidenciarán resultados académicos acertados y en líneas generales buenos desempeños.

Cabe destacar el reto que propone la enseñanza orientada al desarrollo de competencias que pone de manifiesto la necesidad de habilitar nuevos modos de enseñanza y evaluación (Jornet-Meliá et al., 2012). Esta competencia presenta específicas connotaciones, somos

conscientes de que, siendo genérica, tiene como tal un claro componente transversal integrando elementos comunes para todos los estudiantes de todos los grados, pero también tiene connotaciones derivadas de la singularidad de los diferentes estudios universitarios haciendo necesario un trabajo ulterior de concreción para su enseñanza y aprendizaje efectivos. La adaptación de las técnicas de evaluación por competencias en el ámbito formativo es, sin duda, una buena oportunidad para potenciar la implicación de los alumnos en su proceso de aprendizaje y de mejora profesional, así como también para acercar la realidad profesional al ámbito académico: el alumno obtiene una retroalimentación de sus puntos fuertes o débiles, en relación a las competencias evaluadas, y puede establecer un programa de mejora y desarrollo profesional. La aplicación de estas técnicas al ámbito de la formación es una de las diversas oportunidades de trabajar con esta metodología; ahora bien, como ya hemos comentado anteriormente, hay muchas otras razones para que el sector público y de la seguridad adopten y adapten este enfoque de trabajo o este modelo de evaluación (Solé Sanosa, 2003).

Los estudios han permitido avanzar en la conceptualización de la competencia para aprender como una integración de diferentes elementos que favorece un desempeño eficaz a lo largo de la vida en las distintas situaciones de aprendizaje que se presentan (Salmerón y Gutiérrez, 2012). Ser competente para aprender es poder enfrentar los retos y cambios hacia el futuro aprendiendo a lo largo de la vida

Referencias

- Delfino, G. y Frascaroli, C. (2020). La competencia para aprender en Argentina. Manuscrito en revisión.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bisquerra Alzina, R. (1989) *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla.
- Bulla, P., Guarín, S. y García Sánchez, E. (2015). Formación policial y seguridad ciudadana ¿Cómo mejorar el servicio de policía? *Análisis*, 1-20.
<http://library.fes.de/pdffiles/bueros/kolumbien/11568-20150826.pdf>
- Calandrón, S. (2008). Formar y reformar. Procesos de formación policial en la reforma de la Policía de la Provincia de Buenos Aires. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata
- Carretero, R. y Fuentes, M. (2010). La competencia de aprender a aprender. *Aula de Innovación Educativa*, (192), 7-10.
- Clemente Ricolfe, J. S. y Escribá Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, (362), 535-561.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241>
- Coll, C., Mauri, T. y Ronchera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1). <https://doi.org/1138-414X-1989-639>.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Eds.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31- 56). Graó.
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo*. Bruselas.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdfdocumentId=0901e72b80685fb1>.

- Corominas, E., Tesouro, M., Teixidó J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006) Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336. http://www.revistadeeducación.es/re341_14pdf.
- Deakin-Crick, R., Broadfoot, P. & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: the ELLI Project. *Assessment in Education*, 11(3), 247-272. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304582>
- De la Fuente, J. (2010). Estrategias metodológicas y de evaluación para promover la competencia para aprender a aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 192, 11-14.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. y Nazhao, Z. (1996). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. *Santillana, Ediciones UNESCO*, 91-103.
- Diario Oficial de la Unión Europea (22 de mayo de 2018). Recomendación del Parlamento y del Consejo sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente 2006/962/CE.
- García -Ripa, M. I., Sánchez-García, M. F. y Risquez, A. (2018) Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso *Universitas Psychology*, 17(3). <http://orcid.org/0000-0001-8582-7573>.
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.
- Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez Beut, J.A. y Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 19-44. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23367>
- Gargallo López, B. (2012). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 246-272. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20102439001>
- Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*, 16(2), 231-250.
- Jerónimo-Arango, L. C. y Yániz, C. (2017). La competencia para aprender en programas de Educación de cuatro universidades colombianas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 439-457. <https://doi.org/10.21501/22161201.1992>
- Jornet-Meliá, J. M., García-Bellido, R. y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 103-123.
- Martín Ortega, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación Educativa*, 9, 72-78. <https://doi.org/1886-5097>.
- Moreno Hernández, A. & Martín, E. (2007). The development of learning to learn in Spain. *Curriculum Journal*, 18(2), 175-193.
- Ministerio de Seguridad de la Nación (2018). Manual de Competencias Cardinales para el Personal de las Fuerzas Policiales y de Seguridad. Resolución 324/2018.
- Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires (2016). Boletín informativo N° 7, La Plata, viernes 29 de enero de 2016. Implementación de evaluación por competencia.
- Moccio, I. y Difabio, H. (2019). Autopercepción de competencia para aprender en estudiantes universitarios. Precisiones conceptuales y resultados empíricos. *Psicopedagógica*, 11(14), 32-76.
- Muñoz-San Roque, I., Martín-Alonso, J. F., Prieto-Navarro, L. y Urosa-Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-383. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.235881>.

- Núñez Naranjo, A. F., Becerra García, E. B., y Olalla Pardo, V. E. (2021). Autogestión del aprendizaje: Revisión de la literatura. *Explorador Digital*, 5(2), 6-22.
<https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i2.1649>
- Panadero, E. (2017). Review of Self –Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8.
<https://doi.org/422.10.3389/fpsyq.2017.00722>.
- Pozo, J. I. y Monereo i Font, C. (2010). Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio. *Aula de Innovación educativa*, 17(190), 35-37.
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo (18 de diciembre de 2006) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962>
- Ruiz, M. C. (2014). La formación de las fuerzas de seguridad y policiales bajo el paradigma de la Seguridad Ciudadana: Un desafío educativo, nacional y regional. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5(5), 122-133.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766922>
- Salmerón, H. Y Gutiérrez, C. (2012). La competencia para aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos Teóricos. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 5-13. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART1.pdf>.
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura1. *Revista de Educación Extraordinario*, 33-54.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-253>
- Singley, M. K. & Anderson, D. R. (1989). *Transfer of cognitive skill*. Cambridge M.A & Press.
- Solé Sanosa, M. A.; Vilert Barnet, J. y Hernández Padial, M. (2003). La evaluación de competencias profesionales para el mando policial en el marco de los cursos de promoción de la Escuela de Policía de Cataluña. *Revista Catalana de Seguretat Pública*, (13), 175-179.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55, 31-47. <https://doi.org/10.35362/rie550524>
- Torrado, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58290>
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2003). Conceptualizing transfer from standard notions to developmental perspectives. En T. G. (Eds.) *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 19-38). Emerald Publishing Limited.
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I. y Aguilar, M. C. (2013). La competencia para aprender en la universidad: desarrollo y validación de un instrumento de medida / Learning competence in university: development and structural validation of a scale to measure. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 357-374.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidacta6470>
- Villardón-Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea.
- Villegas Silva, E., Vásquez Aasifuen, M., Ramírez Paredes, K. A., Rojas Velásquez, A. J. y Villalobos Estela, F. A. (2016). *La disciplina en las escuelas de Formación Policial*. Bagua – Perú. <http://www.monografias.com>. el 27/06/21.
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of self-efficacy for learning form (SELF) scores of college students. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 215(3), 157-163. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.3.157>